



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES

A R A G O N

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA



**“LA EVALUACIÓN DOCENTE: REPRESENTACIONES SOCIALES
DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA”**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A:

RUIZ RAMÍREZ JOSÉ ROBERTO

ASESOR:

DRA. MARÍA ELENA JÍMENEZ ZÁLDIVAR

MÉXICO 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS:

A mi mami por su apoyo incondicional y desinteresado, ser mi primera maestra. A mi papi que con su ejemplo me ha educado, a mi hermana por ser mi principal orientadora, a Gabriel por escucharme sin hacer juicios de valor, a Emmanuel por ser testigo de los malos ratos, a mi esposa que con paciencia todo lo ha soportado, pero sobre todo, a dos grandes razones, ustedes, mis pequeñas, Fati y Sami que con su alegría, todo me han facilitado. ¡Las amo!

Un agradecimiento especial a mis compañeros de trabajo que con su buena voluntad me permitieron cerrar un ciclo profesional y a su vez colaborar en equipos de trabajo de excelentes personas. Erika y Hugo ¡Gracias!

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I. CONSIDERACIONES SOBRE LA EVALUACIÓN DOCENTE	8
1.1.- Evaluación: El concepto.....	11
1.2.- La evaluación docente a través de la temporalidad.....	14
1.2.1.- La primera generación.....	14
1.2.2.- La segunda generación.....	15
1.2.3.- La tercera generación.....	16
1.2.4.- La cuarta generación.....	17
1.3.- La evaluación docente en México.....	18
1.4.- Evaluación y calidad: Un vínculo permanente.....	20
CAPITULO II. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES COMO MARCO	
TEÓRICO DE INVESTIGACIÓN	33
2.1.- Origen del concepto.....	34
2.2.- El sentido común.....	36
2.3.- Antecedentes teóricos.....	42
2.4.- Función de las representaciones sociales.....	45
2.5.- Enfoques de las representaciones sociales.....	50
2.5.1.- Enfoque procesual.....	50
2.5.2.- Enfoque estructural.....	51
2.6.- Dimensiones de las representaciones sociales.....	53
2.6.1.- Información.....	53
2.6.2.- Actitud.....	54
2.6.3.- Campo de la representación (imagen).....	54
2.7.- Objetivación.....	55

2.8.- Anclaje.....	58
CAPITULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	60
3.1.- Planteamiento del problema.....	60
3.2.- Justificación.....	63
3.3.- Preguntas de investigación.....	65
3.4.- Hipótesis.....	65
3.5.- Objetivo.....	65
3.6.- Universo de estudio.....	74
3.7.- Criterios de selección.....	75
3.8.- El instrumento de recolección del dato empírico.....	77
3.9.- Codificación, análisis e interpretación de la información.....	80
3.9.1.-Niveles y canales de información.....	82
3.9.2.- Actitudes.....	82
3.9.3.- Imágenes.....	83
CAPITULO IV. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL PROFESOR DE PRIMARIA EN TORNO A LA EVALUACIÓN DOCENTE.....	84
4.1.- Situación del profesor de primaria del municipio Chimalhuacán.....	84
4.2.- Interpretación de los datos.....	90
4.2.1.- Niveles y canales de información.....	91
4.2.2.- Actitudes y Posturas.....	97
4.2.3.- Imágenes sobre la evaluación docente.....	108
CAPITULO V. LOS GRUPOS DE OPINIÓN Y SUS REPRESENTACIONES SOCIALES.....	113
5.1.- El profesor con actitud, disposición y valorización de su práctica.....	113
5.2.- El profesor politizado y renuente.....	115

5.3.- La dualidad en el profesor de primaria.....	117
5.4.- La experiencia:	
Dos miradas sobre la evaluación docente.....	119
5.4.1.- El profesor con poca experiencia.....	119
5.4.2.- El profesor con amplia experiencia.....	122
5.5.- Hombres y mujeres: Sus perspectivas.....	125
CONCLUSIONES.....	131
FUENTES DE CONSULTA.....	140
ANEXOS.....	144
LISTADO DE GRÁFICAS.....	150

INTRODUCCIÓN

Es ineludible pensar el sistema educativo mexicano en su nivel de educación básica sin la práctica profesional del profesor de primaria, uno de los actores del proceso educativo que juega un papel fundamental dentro de los proyectos educacionales de la nación y un sujeto que constantemente se encuentra ante la mirada y opinión normalizadora de la sociedad que continuamente emite juicios de valor sobre su desempeño profesional. El profesor como objeto de críticas se convierte en un individuo celoso de su quehacer cotidiano al mismo tiempo que su voz y su práctica proyectan un cúmulo de cosmovisiones de lo que representa para él y su entorno, el desarrollo de su accionar laboral. Aunado a ello, podemos escuchar infinidad de posturas, opiniones, críticas, pensamientos, sentimientos y perspectivas del rol social que asume como profesional de la educación y la calidad que se desprende de su práctica dentro de un contexto social determinado.

El cuerpo docente de educación primaria se ha convertido en objeto de análisis; distintas voces de indistintos sectores que conforman la sociedad responsabilizan al profesorado del nivel educativo que nos caracteriza como nación emitiendo en más de una ocasión opiniones divergentes ya sea desacreditando o consintiendo la labor del magisterio respecto a su desempeño profesional y su relación directa con los logros educativos que en términos de calidad colocan a nuestro sistema mexicano en un sitio inusitado.

Con bases en lo anterior, son las representaciones sociales acerca de la evaluación docente que tienen los profesores de educación primaria las que se convierten en nuestro objeto de análisis en esta investigación; el lector podrá encontrar un análisis de corte cualitativo interpretativo que so apoya con el análisis de corte cuantitativo, en este se describen e interpretan el pensar, las imágenes, el significado y posturas que estos sujetos tienen al respecto.

Se trabajó con profesores que desempeñan su labor docente en el Estado de México municipio de Chimalhuacán, en donde a partir de la aplicación del cuestionario semiabierto se busca obtener información que nos dé las bases para hacer nuestro análisis interpretativo.

En relación al discurso oficial podemos leer en el acuerdo para la evaluación universal de docentes y directivos en servicio de educación básica que el tema educativo en dicha evaluación se concibe en su aplicación como el instrumento principal del logro en la identificación de la calidad educativa ya que sus resultados nos indicarán la ubicación que tenemos en éste término y nos permitirá ya identificadas las áreas de oportunidad, construir proyectos formativos que procuren la mejora de su desempeño,

“...con la evaluación universal, se da un paso histórico, trascendental y de extraordinaria relevancia en la política educativa, ya que se evaluará la totalidad de los docentes frente a grupo, directivos y docentes en función de apoyo técnico pedagógico de educación básica, con el fin de proporcionarles, así como del logro educativo de sus alumnos, para focalizar los trayectos de formación continua en las áreas de oportunidad que se detecten con base en sus resultados. Adicionalmente, servirá para orientar y afianzar la calidad y pertinencia, tanto de la oferta de los programas académicos de educación básica y normal, como del diseño y desarrollo de políticas educativas para que tengan el efecto deseable en el aprendizaje de los alumnos y en la calidad del sistema educativo” (SEP, 2012).

Lo anterior, nos comunican trilladamente los discursos oficiales de los servidores públicos que ocupan posiciones claves dentro de la estructura gubernamental del país; ante esto y la lamentable eficiencia de nuestro sistema educativo mexicano en su educación básica se intenta responsabilizar a distintos sectores de la educación (principalmente al cuerpo docente), de los deplorables resultados que éste desafortunadamente ha venido presentando en recientes años en los

innumerables procesos de evaluación a los que se ha sometido, como prueba de ello nos muestran los resultados obtenidos de dicha evaluación para justificar la aplicación continua de la misma y dar por sentado la urgencia de recomponer o bien fortalecer las competencias profesionales del magisterio.

“Consideremos que tan sólo en el Estado de México se evaluaron a 44847 profesores, de los cuales, 41593 pertenecen al sector público y 3254 al sector privado y, de estas cantidades, 25232 docentes están en carrera magisterial y 19615 no lo están. No pretendemos hacer correlaciones con las estadísticas, lo importante es presentar un enfoque del sector público, dejando claro que de los ya mencionados 41593 profesores evaluados, 16558 se encuentran evaluados como prioridad 1, es decir, con carácter, de urgente a trabajar en el ciclo escolar inmediato sus áreas de oportunidad y poner en marcha las opciones formativas que les brinda el diagnóstico”. (SEP, 2013).

Cabe resaltar que tomamos como referencia los datos del Estado de México ya que los profesores con los que hemos trabajado ejercen su labor en dicha entidad, sabemos que para ser certeros específicamente laboran en el municipio de Chimalhuacán, sin embargo la SEP sólo muestra al público en general los resultados estatales sin precisar los municipales.

Lamentablemente era predecible que un gran porcentaje de profesores presentara resultados nada dignos de su quehacer profesional, lo cierto es que enfocados a los profesores del Estado de México que es concerniente a este proyecto de investigación en el municipio de Chimalhuacán, los números realmente son alarmantes; si bien sabemos que desconocemos el instrumento ejecutado y que dichos resultados no determinan en su generalidad la calidad del sistema educativo, tomaremos como parte de la dinámica social dichos resultados arrojados por la pruebas, únicamente como factor de una realidad social y por ende educativa que nos da un previo aviso de nuestra situación educacional tanto a nivel estatal como nacional. Los resultados, desafortunadamente colocan al

profesor en una situación incómoda, poco a poco va tomando fuerza el discurso que responsabiliza de la deplorable situación educativa de nuestro país al cuerpo magisterial, lamentablemente algunos grupos politizados, primordialmente sectores pertenecientes al sindicato nacional de trabajadores de la educación (SNTE) del cuerpo docente de la nación se han ganado con creces está consigna luego de haberse anunciado el acuerdo universal para la evaluación docente pactado entre el gobierno federal y el (SNTE) el 31 de Mayo del 2011(SEP, 2012), en donde se oponen de manera determinante a ser sometidos a éste proceso de evaluación que para muchos de ellos representa un mecanismo de control con miras a tomar decisiones deliberadas que perjudiquen individualmente a cada profesor relegándolo de su labor docente. Este prejuicio de algunos profesores que innegablemente manifiestan su oposición a dicho proceso de evaluación, desafortunadamente ha provocado que un sector amplio de nuestra sociedad descalifique dicha postura de los maestros y comience a generalizar a través de los medios masivos de comunicación y las redes sociales que la temeridad del cuerpo docente ante la evaluación de su práctica se debe fundamentalmente a su escasa preparación profesional y a su bajo nivel competitivo que vendría a justificar el pobre nivel educativo de nuestro sistema a nivel global. Sin embargo, esta idea sólo pretende homogeneizar el pensamiento del cuerpo de profesores de la educación básica en torno a lo que para ellos representa la evaluación de su práctica, de tal modo, tenemos que repensar que las ideas generalizadas únicamente lastiman y tergiversan el discurso que de manera individual nos pueden expresar los docentes referente a la temática planteada, siendo así, es fundamental y justificable el acercamiento con el profesor de educación básica en su nivel primaria; escucharlo, entenderlo, comprender su voz mediante ejercicios de interpretación buscando encontrar los detalles que nos permitan esclarecer lo que para él representa siendo profesor, la evaluación docente.

La idea anteriormente mencionada significa un eje de discusión importante del presente proyecto de investigación, no pretendemos hacer juicios de valor sobre la postura de ningún grupo social respecto a la evaluación docente, respetamos

cualquier argumentación a favor, en contra, incluso dual de que el magisterio sea evaluado, lo que sí sostenemos es la idea de que de pronto la voz del profesorado presenta la ambivalencia de ser silenciada o tergiversada por indistintos grupos, por lo que nos parece de suma importancia acercarnos al profesor con la intención de hacer un ejercicio interpretativo que dé muestras de su sentir en torno a la evaluación de su práctica. Así mismo, consideramos que hablar del magisterio de manera general es encubrir a la vez que encuadrar pensamientos y posturas sin elementos suficientes, es decir, no existe un solo perfil de profesor ejerciendo su profesión, los hay sindicalizados, no sindicalizados, titulados, pasantes, normalistas, pedagogos, psicólogos, del sector rural, ciudadanos, etc. Las diferencias son tales que incluso el contexto sociodemográfico determina o condiciona su enseñanza ya que si bien los contenidos curriculares son los mismos en las entidades, la situación de los centros educativos es abismalmente diferente si comparamos una escuela de las zonas marginadas de alguna entidad del sur de México a una de la zona sur de la ciudad basta en todo tipo de recursos. Siendo así, intentaremos enfocar nuestro esfuerzo únicamente con el profesor de educación básica del municipio de Chimalhuacán en el Estado de México.

Para nuestro objeto principal enfocado a representar la voz del magisterio respecto a la evaluación docente, se vuelve necesario el estudio de las representaciones sociales que nos brindará tanto el apoyo teórico como metodológico; si consideramos lo metodológico como los procedimientos comunes para la obtención del dato empírico en nuestro proyecto de corte cualitativo y las técnicas para la elaboración del conocimiento, es en Serge Moscovici (1979) y sus planteamientos sobre el sentido común en donde encontramos el sustento para poder hacer nuestro análisis interpretativo. La teoría de las representaciones sociales nos facilita dicho análisis ya que nos permite conocer la visión de mundo de los individuos y sus posicionamientos ante determinadas prácticas sociales. Comprender fenómenos sociales y entender la dinámica social, apoyados en

diferentes técnicas para la recolección de datos como las propuestas por Jean Claude Abric (2001), específicamente trabajando con el cuestionario semiabierto.

En este sentido, el lector podrá encontrar un breve recorrido histórico por la teoría de las representaciones sociales (RS) que nos dé muestras tanto de sus antecedentes, su valor heurístico, sus principales representantes pero, sobre todo de sus conceptos esenciales que dan sentido y justifican nuestro objeto de estudio.

Por otro lado, siendo que en todo momento mencionamos la evaluación docente como objeto social para que el profesor nos emita su pensar y su sentir; también se presenta en términos generales un recorrido temporal de la evaluación docente, los tipos de evaluación y el vínculo que se tiene con el concepto calidad y algunas de sus implicaciones.

Hemos estructurado nuestro proyecto en 5 capítulos, el primero en relación a la evaluación docente, hacemos un recorrido histórico haciendo énfasis en el caso mexicano sobre ella a la vez que presentamos la conceptualización de la misma y describimos de manera objetiva el vínculo que encontramos entre calidad y educación. En el segundo capítulo el lector encontrará los implícitos de las representaciones sociales, sus antecedentes, el concepto y su origen, pero además, resaltamos ideas de gran relevancia que conforman a la teoría de las representaciones sociales haciendo hincapié, sobre todo, en conceptos claves propios de la teoría tales como sus dimensiones (información, actitud e imagen) y precisiones sobre la objetivación y el anclaje. Reseñando el capítulo 3, buscamos esclarecer la estructura del proyecto, sus pretensiones y su contribución; para esto, nos hemos esforzado por explicar nuestra metodología, lo cual implica presentar nuestro objetivo, las características de nuestro universo de estudio así como los criterios de selección, el diseño de nuestro instrumento de recolección del dato empírico y los procesos para codificar, analizar e interpretar nuestra información. Pasando al capítulo 4 destacamos sin perjuicio alguno que representa cual si estuviésemos hablando de un proyecto cinematográfico, el

éxtasis del melodrama, en nuestro proyecto significa la interpretación en su punto más elevado, en éste capítulo, valga la redundancia, presentamos las representaciones sociales del profesor de primaria, con la información obtenida pasamos de lleno al ejercicio de nuestro análisis cualitativo, luego entonces, ubicamos las representaciones sociales del profesor bajo la idea de las tres dimensiones de las que nos habla Moscovici (1979), información, actitud e imagen. Derivado de la presentación de resultados y la interpretación de los mismos, construimos nuestro capítulo 5, en éste, encontraremos, apoyados en el concepto de grupos de opinión (Moscovici, 1979), las ideas compartidas de cierto número de profesores que nos permiten justamente hablar de reducidos subgrupos que confirman posturas y actitudes en relación a la evaluación docente.

Finalmente señalemos que como en variados proyectos se pretende llegar a conclusiones que permitan, ante todo, obtener beneficios prácticos que permitan la toma de decisiones o bien el rediseño o innovación de proyectos ya ejecutados o incluso recientemente diseñados, para tal efecto, consideremos que nuestra pretensión no buscó bajo ninguna circunstancia contribuir para con esta idea, aunque sabemos que involuntariamente se puede lograr, lo que intentamos al presentar a manera de conclusiones en la parte final de nuestro proyecto es únicamente abrir la reflexión sobre la evaluación docente pero desde un sitio que pocas veces se frecuenta y que consideramos es sumamente importante discutir, la voz de los profesores.

CAPITULO I

CONSIDERACIONES SOBRE LA EVALUACIÓN DOCENTE.

Presentar de manera descriptiva-explicativa los implícitos de la evaluación docente es el objetivo de nuestro capítulo número 1, implícitos relacionados a tres aspectos fundamentales: el concepto y su historicidad, el nexo con el término calidad y sólo de manera informativa, ideas esenciales del acuerdo universal para la evaluación docente con la firme convicción de que su lectura nos ubicará sobre lo que actualmente representa la evaluación docente como temática en nuestro entorno social.

En las prácticas cotidianas las personas solemos asumir la posición de víctimas o verdugos hablando metafóricamente frente a los procesos evaluativos, es decir, nos convertimos de evaluadores a evaluados; continuamente en la toma de decisiones desde las más sencillas hasta las más complejas interviene un proceso mental que hace repensar el escenario de vida en el que estamos inmersos lo cual nos lleva a la reflexión para poder decidir ante cierto problema o situación de la vida cotidiana. Decidir entonces, conlleva dentro de sí, la posibilidad de elección y las personas día con día nos enfrentamos a la toma de decisiones mismas que determinan nuestra cotidianidad en relación con nuestros semejantes.

Elegir un empleo, administrar el salario mensual, planear un viaje en vacaciones de verano, hacer un guía de estudio para presentar un examen escolar, realizar la compra de un equipo de cómputo, emprender un negocio, etc. Son algunos de los innumerables ejemplos que podríamos mencionar suceden a diario en las circunstancias de vida de las personas. Ante esto, siempre será necesario hacer un proceso reflexivo que involucre lo favorable y desfavorable al tomar determinada decisión, para ello, tenemos que ampliar nuestro panorama para ver las cosas de distintos ángulos y poder así establecer el accionar acorde a lo anteriormente reflexionado. Este proceso reflexivo siempre implicará hacer juicios de valor al mismo tiempo que nos encamina a realizar ejercicios de análisis en

donde generalmente ya tenemos un objetivo previamente pensado, esta naturaleza con la que le damos valorización a las situaciones es lo que comúnmente llamamos *evaluación*. Con esto podemos decir que las personas vivimos en y para éste tipo de escenarios de vida casi de forma rutinaria, situación que nos lleva a considerar que los *procesos evaluativos* están presentes y forman parte de nuestra vida diaria, en ocasiones, como en los ejemplos mencionados, somos nosotros quienes tenemos que hacer cierta valorización de las distintas e infinitas situaciones de vida a las que nos enfrentamos para poder tomar lo que de acuerdo a nuestro previo análisis consideramos, es la mejor decisión; sin embargo, en otros momentos y de acuerdo al papel que ocupamos en el entramado social, somos colocados como objeto de análisis y nos convertimos en personas susceptibles de ser evaluados ya sea como parte de un grupo escolar, laboral, deportivo, familiar, etc.

Es así como desde el sentido común podemos pensar que el proceso de evaluación lo utilizamos, lo vivimos, lo practicamos, formamos parte de él y en algunas ocasiones hasta lo proponemos para indefinidas situaciones de vida en las que consideramos nos sería de gran utilidad; de tal manera, la evaluación está en todas partes, experimentamos de ella, vivimos en y nos valemos de ella para organizar nuestro mundo a partir de las relaciones interpersonales, luego entonces, se entiende que la evaluación implica reflexión, valorización, decisión, todo esto a partir de un proceso razonado en donde siempre existe un objetivo. Entendamos pues que con todos los ejemplos inicialmente mencionados que él proceso de evaluar y ser evaluado es una práctica constante en las personas dentro de la dinámica social en donde su significación determinará en todo momento una toma de decisión que modifica el rumbo y el sentido de las cosas.

Hemos dicho que el término evaluar está presente y es entendible para la mayoría de las personas de los distintos sectores sociales. A grandes rasgos, conocemos lo que implica una evaluación, incluso, en muchos de los casos podríamos hacer un campo semántico con las palabras afines al término ya sea como sinónimo o bien como implicación del concepto mismo. Es evidente que cuando escuchamos

el término evaluación, de manera inmediata nuestro imaginario lo relaciona con conceptos afines ya antes mencionados tales como reflexión, valorización, decisión, elección, objetivo, utilidad, entre otros; al mismo tiempo podemos construir escenarios cuando pensamos la evaluación dentro de los procesos formales ya sea en la escuela, en el trabajo, en el negocio, etc., luego entonces, podemos decir que la evaluación es empleada dentro del lenguaje común mediante dos aristas: como parte de los diálogos entre las personas para referir a procesos reflexivos en la toma de decisiones de situaciones de vida rutinarias como las ejemplificadas al inicio del texto y como procesos meramente instrumentales y metódicos que las instituciones u organizaciones de distintos sectores de la sociedad utilizan para determinar el desempeño en cuanto al logro de objetivos en las personas, planes u organizaciones.

Para fines de esta investigación nos estaremos apoyando en la evaluación como proceso formal, aquella que se desarrolla en organizaciones, instituciones, centros, empresas y que de alguna forma es utilizado como parte fundamental de la mejora en la calidad de los servicios desde una concepción teórica. Nos importa saber qué implica la evaluación, cuál ha sido su proceso histórico, qué elementos conlleva, para qué la utilizamos, pero sobre todo cuál sería su finalidad y si existe un vínculo con el concepto calidad, cómo es que lo notamos. Consideremos que los procesos de evaluación en el plano formal independientemente de que se instrumentalicen o no, siempre se valen de lo que en principio comentábamos sucede en las situaciones rutinarias de las personas, reflexión, diálogo, análisis, objetivos, entre otras conceptualizaciones propias de un proceso evaluativo.

Iniciemos entonces el intento a responder estos cuestionamientos presentando algunas alternativas teóricas y hagamos un breve pero ilustrativo recorrido por las conceptualizaciones que se le han dado a la evaluación hechas por diferentes teóricos de la investigación.

1.1.- EVALUACIÓN: EL CONCEPTO.

Muchos han sido los intentos por tratar de definir el concepto de evaluación, hemos encontrado definiciones de estilos distintos en donde en algunos casos se pondera el aspecto pragmático y en algunos otros el aspecto humanista o incluso ideológico. Por un lado sabemos que desde el aspecto pragmático se relaciona al proceso de evaluación con la eficacia y la eficiencia de las personas, grupos, organizaciones en relación a objetivos previamente determinados, generalmente se crean instrumentos de evaluación que una vez resueltos nos permiten hacer un análisis de la información recolectada y presentarla de manera gráfica. Con éste ejemplo estamos frente a una evaluación meramente cuantitativa en donde a partir de los números nos posibilita generar comparativos y determinar el estado actual de las cosas en función de los objetivos establecidos para tal instrumento de evaluación; podemos decir entonces, que estamos frente a la evaluación sumativa. Con la evaluación sumativa lo que se busca es puntualizar de manera tajante la eficiencia o ineficiencia de lo evaluado a partir de un proceso rígido y lineal que sólo busca ofrecer un marco explicativo desde lo cuantificable, su carácter positivista lo coloca como el enfoque tradicional de la evaluación en donde su relación es íntimamente asimilada a las pruebas estandarizadas como los test y los exámenes escolares por mencionar algunos ejemplos.

Cuando se valoran más los procesos que el resultado entendemos que se habla de una evaluación formativa, esto implica que la evaluación es continua e inacabable, se vale del proceso de retroalimentación en donde siempre se busca la mejora en la calidad de acuerdo a los objetivos planteados. Este tipo de evaluación busca dar forma a las situaciones en tanto que se entiende al proceso de formación como algo infinito en donde siempre se busca un desarrollo evolutivo para las cosas. Ahora bien, es importante señalar que ambos tipos de evaluación siempre procuran brindar resultados dignos de análisis que permitan hacer una mejora en la calidad de lo requerido, es por eso, que la complementariedad de ambos estilos resulta funcional a la hora de tomar decisiones.

Si en principio hemos referido más a los tipos de funcionalidad de la evaluación que al concepto mismo es porque tenemos la idea de que el tipo de objetivo planteado para evaluar a las personas, planes u organizaciones es lo que va a determinar el tipo de evaluación a emplear, de esta manera, la funcionalidad de la evaluación está fuertemente vinculada con lo que se pretende evaluar y las finalidades que persigue, por otro lado, pensamos que la construcción del concepto la vamos generando en la medida que esclarecemos las implicaciones que conlleva.

Vayamos al punto medular de la evaluación. Hasta el momento hemos relacionado una serie de conceptos e implicaciones de lo que se da en la evaluación, ahora organicemos el concepto que nos servirá como punto de partida para que en adelante pensemos a la evaluación desde el concepto construido y podamos establecer el nexo con nuestro objeto de estudio, tenemos así que la evaluación es un proceso sistemático que implica realizar una valoración de determinada situación o asunto en relación con los objetivos previamente estipulados con la finalidad de coadyuvar a la mejora de los procesos y contribuir al desarrollo de la calidad o eficiencia del objeto evaluado. Esta conceptualización nos permite integrar elementos tanto de la evaluación sumativa como de la formativa, de modo tal, que intentamos vincular ambos estilos buscando la complementariedad de la que hablábamos anteriormente.

Siguiendo a Gloria Contreras (2008), nos dice que el nivel de comprensión de la evaluación depende del contexto histórico. Para ella, un elemento clave de cualquier conceptualización de la evaluación es el *juicio de valor*, esto implica necesariamente la presencia de un objeto que evalúa y otro que es evaluado.

Es importante precisar que para fines de este proyecto de investigación nos estaremos refiriendo a la evaluación concebida desde la segunda arista que mencionábamos; aquella evaluación que se da a nivel individual pero bajo un sistema macro, es decir, aquella que está relacionada con las organizaciones, centros educativos, empresariales y que tiene como objetivo evaluar a las

personas a partir de su pertenencia a cierto sector. Abarcaremos todo lo que conlleva a los procesos evaluativos desde el punto de vista formal y no como un concepto utilizado en la vida cotidiana para referir a la valorización de las cosas rutinarias, si bien decíamos que la evaluación está presente en la cotidianidad de las personas, lo que intentamos al hablar de evaluación es vislumbrar desde lo profesional, desde una concepción del término a partir de su utilización dentro del campo educativo como instrumento de medición pasando por su función descriptiva y ahora concebida desde el enfoque constructivista que nos ofrece un marco explicativo más detallado de lo que significa en las instituciones y en las personas que la conforman.

Sin duda alguna, una vez conociendo el concepto de evaluación y sus implicaciones podemos identificar que las funciones de la evaluación son variadas y tiene cierta dependencia del objeto elegido para evaluar. A grandes rasgos es posible enumerar que los procesos evaluativos nos permiten en su diseño identificar de acuerdo al momento de aplicación si la construcción del mismo está cumpliendo con una fase inicial (diagnostico), con un proceso continuo (evaluación formativa) o bien al final de los procesos (evaluación sumativa).

Tomemos como referencia esta concepción de la evaluación que si bien está más apegada a una visión romántica también nos aporta elementos sistemáticos de su funcionalidad a niveles tanto teóricos como prácticos:

“Desde mi perspectiva amplia la evaluación es el descubrimiento de la naturaleza y el valor de algo...no es exactamente una búsqueda de relaciones, un inventario de la situación presente o una predicción del éxito futuro. Es algo de todo esto, pero sólo en la medida que contribuye a entender la substancia, la función y el valor del objeto evaluado”

(Stake y Denny, 1969 citado en Mateo, Joan, 2006:21)

1.2.- LA EVALUACIÓN A TRAVÉS DE LA TEMPORALIDAD.

La aparición del concepto evaluación lo podemos encontrar en el proceso histórico que comprende con el inicio del siglo pasado justamente en los Estados Unidos antes del inicio de la primera guerra mundial cuando la sociedad norteamericana pasaba por un periodo decadente en casi el total de sus estructuras sociales . La evaluación asume el papel de medición para comprobar capacidades que colocarían al individuo en los sectores productivos para el desarrollo de la industrialización. Conocida como la etapa pre-tyleriana, ésta se caracteriza por el diseño de instrumentos de medición rígidos y lineales que pretenden obtener resultados numéricos que sirvan como marco de referencia para segmentar a la población de acuerdo a las aptitudes y por ende lograr cierta categorización de los habitantes para conformar el *modus vivendi* de los pobladores basado justamente en los modos de producción. En el campo educativo, se construyen pruebas estandarizadas aplicables para los estudiantes en donde la concepción de calidad está fuertemente vinculada con el rendimiento escolar de los alumnos. Bajo esta lógica, la etapa conocida como de “medición” centra los objetivos de desarrollo social y educativo en los test y pruebas estandarizadas en donde el énfasis está puesto en el objeto evaluado a partir de lo cuantificable, resultado considerado como válido para la toma de decisiones en cualquier sector de la sociedad.

Para autores como Joan Mateo (2006) el proceso histórico de la evaluación se clasifica en 4 generaciones, en cada generación surgen distintos modelos evaluativos propuestos por diversos investigadores que de acuerdo a la época dan un giro total a las concepciones entendidas hasta el momento por evaluación.

Presentemos lo más relevante de cada generación y entendamos la evaluación a través de la temporalidad:

1.2.1.- La primera generación.

Conocida como la etapa de la medición adjetivada, ésta se caracteriza por la implementación de pretest y postest, centraba su objetivo única y específicamente

en el sujeto, los conceptos evaluación y medida eran utilizados como sinónimos en la teoría y en la práctica, de hecho existía una fuerte inclinación hacia el término medición que buscaba solamente una orientación hacia lo cuantificable, hablamos del periodo que comprendió desde el año de 1896 hasta 1947. En el ámbito escolar es justamente en Estados Unidos en donde éste tipo de pruebas gozó de gran aceptación por lo que para los años venideros desde 1947 se elaboraron innumerables pruebas de rendimiento en universidades, organismos gubernamentales, escuelas profesionales y un sin fin de instituciones estadounidenses.

“Las dos guerra mundiales estimularon considerablemente el movimiento en pro de la creación de test de todo tipo al servicio de la comunidad. Pero el fervor por el testing decreció a partir de 1950, e incluso surgieron algunos movimientos que se mostraron hipercríticos con dichas prácticas” (Mateo, 2000:26)

1.2.2.- La segunda generación.

Considerado como el padre de la evaluación, en la década de los 30`s, R.W Tyler pone sobre la mesa de debate considerar como parte medular de los procesos evaluativos el diseño de objetivos a partir de la planeación. Con esto, la concepción de currículo sale a traslucir como eje de discusión. Con Tyler se comienza a superar el paradigma en donde medición y evaluación se utilizaban de manera paralela e intercambiable. Para este teórico norteamericano la planeación, el diseño de objetivos, el currículo y las conductas eran elementos esenciales a conjugar dentro de los procesos evaluativos. En el modelo de congruencia de objetivos Tyler nos reconceptualiza la evaluación a partir de mecanismos más dinámicos en donde la intención es provocar una mejora continua del curriculum y de la instrucción educacional.

“Para Tyler, la referencia central en la evaluación eran los objetivos preestablecidos, que debían ser cuidadosamente definidos en términos de conducta. El objetivo del proceso evaluativo era determinar el

cambio ocurrido en los alumnos, padres y profesores: servía también para informar sobre la eficacia del programa educativo y para el perfeccionamiento continuo del docente”. (Mateo, 2000:28)

1.2.3.- La Tercera generación

Posterior a Tyler, la considerada tercera generación nos presenta situaciones destacadas sobre las funciones adoptadas por la evaluación a partir de los aportes de M. Scriven. Con él entendemos en principio, la aparición de la evaluación formativa y la evaluación sumativa.

En la evaluación sumativa la comprobación juega un papel fundamental debido a que centra su objetivo en los resultados. Por su carácter práctico generalmente su aplicación se realiza al final de la intervención evaluativa en donde el propósito va relacionado con la certificación ya sea de los aprendizajes, del programa, de los centros, etc., y regularmente los juicios emitidos a partir de lo arrojado por este tipo de evaluación son muy generales.

Con la evaluación formativa se busca la mejora y la búsqueda del perfeccionamiento en los procesos, su aplicación se da durante el desarrollo del mismo interviniendo de manera continua y oportuna para brindar alternativas a lo detectado. Distinto a las pruebas objetivas y estandarizadas que a menudo se dan en la evaluación sumativa como los test y los exámenes; con la evaluación formativa se pretende utilizar objetos de evaluación más sofisticados tales como proyectos, informes, experimentos, intervenciones expositivas, etc.

“La evaluación formativa es la que se pone al servicio de un programa en desarrollo, con objeto de mejorarlo, mientras que la evaluación sumativa es la que se orienta a comprobar la eficacia del programa una vez aplicado” (Mateo, 2000:29)

Ante esta diferenciación en las funciones de evaluación es como se van estableciendo las bases de la evaluación moderna y la siguiente etapa se va caracterizando por la proliferación de innumerables modelos evaluativos.

Cerrando la considerada tercera generación Joan Mateo (2000) nos dice que encontramos el modelo creado por M. Parlett y D. Hamilton nombrado “*la evaluación iluminativa*”, modelo que considera la evaluación como un todo, privilegiando la explicación y el sentido de los datos a partir del contexto.

“En 1972, M. Parlett y D. Hamilton propugnaron un modelo que denominaron “la evaluación iluminativa”, que según lo definieron sus propios autores tiene como objetivo primordial descubrir y documentar a cualquiera que participa en el esquema, sea docente o alumno, para discernir y discutir los hechos más relevantes de la innovación que se pretende introducir. Su aplicación se articula a partir de cuatro factores: la definición del problema que se ha de estudiar, la metodología, la estructura conceptual subyacente y los valores implícitos” (Mateo, 2000:33)

1.2.4.- La cuarta generación.

La podemos ubicar justo a partir de la década de los 90`s, ante la proliferación de paradigmas en torno a los procesos evaluativos su desarrollo lo podemos encontrar en la integración de distintos enfoques a partir del contexto y la situación educativa. La diversidad de posturas ha resultado ser muy fértil para el desarrollo de prácticas evaluativas. La permeabilidad de los paradigmas como característica del método, en el sentido de que cada paradigma podría incorporar aquellos elementos que enriquecieran sus aplicaciones, y el hecho de que su utilización en la realidad educativa no dependiera de la ideología del investigador, sino del grado de estructuración y tipo de organización que presente la realidad, fueron las principales aportaciones de esta década.

Con este breve recorrido histórico internacional de los procesos de evaluación, ahora es importante realizar algunos señalamientos del caso mexicano específicamente de la evaluación dentro del campo educativo y la participación del cuerpo docente. Analicemos pues, las situaciones más destacadas de la relación docente-evaluación en el sistema mexicano.

1.3.- LA EVALUACIÓN DOCENTE EN MÉXICO.

Hablar de la evaluación en México y enfocarnos al papel desempeñado por el docente dentro de los procesos evaluativos es remontarnos a lo sucedido en los Estados Unidos en donde justamente en el año de 1927 Herman Remmers crea el primer cuestionario de la evaluación docente (CEDA) en la Universidad de Indiana. Durante la década de los 70`s se popularizó el uso de los cuestionarios pasando de aplicación voluntaria a la obligatoriedad. Como sucede con toda innovación intelectual la investigación y el análisis crítico sobre los CEDA se suscitó justamente en el transcurso de los años setenta cuestionando o bien respaldando su funcionalidad y eficiencia en la ejecución.

El estudio de los CEDA comprende cuatro capítulos importantes en su análisis a través de la temporalidad; el primero corresponde a partir de la creación de éste instrumento y se caracterizó por ser una etapa de nula investigación, durante cerca de 25 años a partir de 1927 año de su creación los CEDA se estuvieron implementando sin cuestionamiento alguno. El segundo periodo correspondiente a la década de los 70`s en donde surgieron investigaciones centradas en la crítica de su validez y confiabilidad. Para los años 80`s el análisis de los CEDA estuvo centrado en la relación de los resultados con el perfil del alumno y de los docentes. Finalmente en los años noventa el trabajo investigativo sobre los cuestionarios disminuyó considerablemente.

En México fue el doctor Ernesto Meneses quien dio la iniciativa de implementación y aplicación de los CEDA hacia el año de 1968 en instituciones de nivel superior

inicialmente en la Universidad Iberoamericana (UIA) y en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Aunado a esto a mediados de la década de los noventa se crea el Grupo Interinstitucional de la Evaluación de la Docencia que contribuye notablemente con trabajos de investigación propios de la evaluación docente destacando el trabajo de Edna Luna Y Elisa Fernández en torno a los componentes de la docencia que tienen que ser evaluados con los profesores del área de ingeniería y tecnología.

Ciertamente podemos decir que el desarrollo de la línea investigativa de los procesos de evaluación en México ha producido transformaciones considerables sobre todo en el ámbito de la evaluación docente en el nivel superior con la aplicación de los CEDA y con los trabajos de investigación realizados por el grupo interinstitucional de la evaluación de la docencia. Sin embargo, es importante precisar que justamente algunos trabajos de dicho grupo nos han demostrado que la participación docente en los procesos evaluativos ha sido nulificada, en este sentido, la voz del cuerpo docente se ha hecho presente considerando como alternativa para la mejora de los instrumentos de evaluación su involucramiento directo en dicho procesos argumentando que la relación estrecha entre el profesor y la evaluación de su práctica nos dotará de mayores y mejores elementos para poder emitir de una manera más clara y precisa cierta valorización de la situación actual de la calidad de la enseñanza a partir de los objetivos preestablecidos por determinado programa. Estamos, en la actualidad, repensando los modelos evaluativos a partir de la consideración de hacer partícipe al cuerpo docente en la evaluación de su práctica, si bien es cierto que el nivel superior de la educación formal es el más trabajado en la evaluación de sus profesores, es importante cuestionar el sistema a partir de todos sus niveles educativos, el nivel básico de la educación primaria que es el que nos compete en este proyecto de investigación ha tenido un fuerte rezago en la evaluación del magisterio, durante décadas el término calidad educativa estuvo exclusivamente relacionado al nivel de aprendizaje del alumnado dejando de lado el papel de la enseñanza del profesor. Hoy en día la preocupación se está centrando en medir la calidad a partir de

variados aspectos que pretenden involucrar a todos los actores y recursos técnicos de los que se vale nuestro proceso educativo para tener panoramas más claros de lo que sucede con la educación formal en nuestro país. La época actual ha volteado la mirada hacia el cuerpo magisterial para realizarle una serie de cuestionamientos que durante años no se le hacían tratando de encontrar visiones que brinden una aportación para la mejora de la calidad educativa; en años recientes y después de que la cobertura educacional se supera con creces año con año, los análisis se están centrando en responder qué, cómo y para qué lograr modelos educativos de calidad y específicamente qué papel estaría jugando la evaluación del profesor con miras al logro de lo diseñado, para esto resulta indispensable, en primera instancia, comprender más a detalle que implícitos hay en una educación de calidad y con ello poder articular ambos conceptos (calidad-evaluación docente). Siendo así, es importante ordenar nuestro análisis, comencemos por entender los pormenores de la calidad educativa y su relación con la evaluación docente.

1.4.- EVALUACIÓN Y CALIDAD: UN VÍNCULO PERMANENTE.

En la última década el debate en torno a la educación se ha centrado en conceptos tales como la eficiencia, el cumplimiento de los objetivos y en los resultados obtenidos en pruebas nacionales como la prueba ENLACE¹ e internacionales como los implementados por la OCDE (Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico) tales como PISA² o bien el informe del

¹ La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares es una prueba del Sistema Educativo Nacional que se aplica a planteles públicos y privados del país en Educación básica y Nivel Medio Superior donde el propósito es generar una sola escala de carácter nacional que proporcione información comparable de los conocimientos y habilidades que tienen los estudiantes en los temas evaluados.

² El Programa para la Evaluación Internacional de alumnos de la OCDE (Pisa por sus siglas en Inglés), tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. Se aplica cada tres años.

panorama actual educativo; dichos resultados que colocan el nivel educativo de nuestro país en una situación de rezago hacen que la mirada en cuestiones educativas se dirija a un concepto tan polisémico como lo es la Calidad.

“Tan sólo en el Estado de México la prueba enlace del 2012 nos indica que el 22.81% de un total de 1 232 500 alumnos evaluados alcanzaron el nivel de logro bueno o excelente. Si bien en el Distrito Federal el porcentaje aumenta a 32.30% de un total de 601 904 alumnos evaluados, estados como Chiapas disminuyen el porcentaje a 16.70% de un total de 312 634 de alumnos y Guerrero nos presenta un porcentaje de buen logro de únicamente el 13.60% de un total de 41 769 alumnos que presentaron la prueba”. (SEP, 2012).

A pesar de que la prueba ENLACE ha sido cuestionada fuertemente por actores involucrados en el proceso educativo, es preciso y oportuno aclarar que en este proyecto no es menester hacer un análisis meticuloso de dicha prueba y todas sus implicaciones, solamente la tomamos como referencia ya que al día de hoy es la prueba más representativa a nivel nacional del logro educativo en la educación básica y si bien comprendemos que los resultados tomados son meramente cuantitativos, en parte nos ilustran e indican de forma parcial y representativa la situación actual de los niveles educativos en términos numéricos que nos permiten hacer un análisis cualitativo de la situación educativa en México.

Consideramos que el análisis para comprender la situación de cada estado de la república en torno a los resultados que presentan en la prueba ENLACE 2012 requiere de entender el contexto, ya que cada entidad tiene condiciones distintas en todos los sectores de desarrollo ya sea el social, geográfico o económico. Sin embargo, independientemente del contexto de cada entidad podemos hacer una doble lectura con los datos obtenidos: por un lado podemos decir que se ha avanzado considerablemente en términos de cobertura ya que podemos identificar que año con año el número de alumnos evaluados aumenta considerablemente, en otro sentido, los resultados en términos porcentuales nos indican que estamos

muy lejos, incluso, tomando como referencia a la entidad con mayor porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel de buen logro, de ser una nación con un nivel educativo aceptable.

“En el plano internacional la situación no es distinta, desafortunadamente y a pesar de los mínimos avances del año 2000 al 2009 en términos de puntaje obtenidos en la prueba PISA ejecutada por la OCDE, la situación sigue siendo alarmante si consideramos que México es uno de los países con mayor presupuesto destinado a la educación en relación al PIB (producto interno bruto) y en comparación a los demás países pertenecientes a dicho organismo. “Los primeros resultados del programa para la evaluación internacional de los estudiantes en 2009, indican que México ocupó el lugar 48 (420 puntos en promedio) de aproximadamente 65 naciones, 33 de la OCDE, en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, con una escala que va de los 262 a los 698 puntos. En el 2000 el país presentó 6 puntos menos en ciencias y avanzó en comprensión de lectura 3 puntos. Desde el 2000 el área de Matemáticas es la única donde hay un constante crecimiento, ya que el desempeño de los jóvenes de 15 años subió 32 puntos. El estudio también arroja que el 46% de los jóvenes tienen resultados insuficientes de aprendizaje al llegar a los 15 años y se ubican en los tres niveles más bajos”. (Universia, 2012)

Así las cosas queda claro que la valoración de nuestro sistema en términos cuantitativos deja mucho que desear y nos hace repensar respecto a los factores que están interviniendo para que nuestros resultados estén por debajo de lo esperado. Ante esto y entendiendo que si bien los resultados no determinan a ciencia cierta nuestro nivel educativo, sí representan un indicador de suma importancia para considerar en torno a lo que estamos dejando de hacer por la educación en nuestro país, en sentido estricto y bajo el panorama que nos presentan tanto los resultados internacionales y nacionales en los últimos años es como día con día diferentes actores de la educación, intelectuales, investigadores,

servidores públicos, especialistas, etc., han puesto sobre la mesa la discusión referente a lo necesario que resulta generar un sistema educativo de Calidad empezando por debatir qué estamos entendiendo por dicho concepto y mediante qué formas y métodos nos estamos guiando para poder conseguirla.

Con estos datos presentados respecto a la prueba ENLACE y la prueba PISA asumimos que si bien es cierto que se habla de calidad educativa desde hace décadas, el énfasis en el término se ha venido acrecentando en los últimos diez años por dos razones importantes; por un lado los deplorables resultados obtenidos en la pruebas mencionadas y porque en términos de cobertura poco a poco hemos venido superando dicha situación alcanzando números atractivos en la educación básica en donde los infantes de nuestra nación van teniendo un sitio asegurado en la educación formal.

Analicemos entonces el centro de la discusión actual, qué representa la Calidad en la educación.

Cuando hacemos alusión al término de calidad en los distintos escenarios de vida en donde nos desenvolvemos, de manera inmediata, nuestro imaginario construye percepciones y semejanzas de lo que implica dicho concepto, asumimos como sinónimo del término el concepto cotidiano de lo bueno y lo relacionamos con todo aquello que produce y genera un bien para nosotros. De la misma forma, damos por hecho que en un enunciado cualquiera, la utilización de la palabra *calidad* por sí sola, representa lo mejor, lo sobresaliente, lo destacado, todo esto acomodado al contexto en el cual es utilizada la palabra. Entendemos lo que implica calidad en distintas situaciones y circunstancias de vida porque el sentido común nos ha guiado en su comprensión y nos ha permitido tener una idea si no clara si representativa y utilitaria de las distintas maneras en que podemos valernos de la aplicabilidad del concepto; así mismo, nos convertimos en reproductores de la ideología construida a partir de lo que rodea a dicho concepto y contribuimos a la generación del conocimiento ordinario y de las ideas vanas que estigmatizan lo que hoy en día pensamos como calidad.

En el campo industrial y del comercio concebimos de manera equivocada la calidad entre dos objetos o productos a partir de sus características de producción en relación al costo y estética más allá del beneficio mismo que nos procura; razonamos la calidad en relación al lujo e imagen y ponderamos ambos adjetivos como cualidades exclusivas casi obligatorias de un producto, servicio u objeto; todavía pensamos de manera global al término y aún nos cuesta trabajo comprender que cuando hablamos de calidad es preciso establecer qué implicaciones conlleva ya que podemos decir en términos cercanos a lo axiológico que existe la buena y la mala calidad por lo que resulta pertinente pensar la calidad no como algo universal y definido sino como algo cambiante y contextual, es decir, sostenemos que la calidad se vale de un momento histórico y se construye a partir de las necesidades acordadas por la sociedad para con sus individuos en donde de manera organizada o incluso espontánea, a veces inconsciente, se van estableciendo las formas de relacionarse y concebir los procesos técnico-humanos que van delimitando lo que para dicha sociedad representa la calidad en todos los escenarios de vida de los individuos.

Entre las variadas e infinitas conceptualizaciones que encontramos de calidad podemos apreciar que existe una constante en las definiciones que nos entregan en donde ubican al término por sí solo como la o las cualidades que poseen las cosas independientemente del tipo de cualidad y lo que se puede desprender de ella.

Siguiendo a Concheiro (2002), el término calidad está fuertemente vinculado con las imágenes mentales según nuestras experiencias y proceso formativo. Para esta autora la calidad es sinónimo de “clase”, es decir, la calidad se define en relación a la escala que determina lo bueno y lo malo.

Acercándonos a lo que en el plano formal se tiene como Calidad podemos apoyarnos en lo que Roger Díaz De Cossio (2002) nos presenta de acuerdo al Diccionario de la lengua española (1992): Calidad. Propiedad o conjunto de

propiedades inherentes a una cosa que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie.

Con esto podemos decir que en términos educativos la calidad va relacionada con el valor que le ponderamos para el bien común, es decir, sí el término tiene conceptos implícitos como cualidades inherentes o aprecio de lo mejor en relación a sus similares corresponde a los individuos establecer que cualidades serían propias de un sistema educativo de buena calidad y en comparación a qué podríamos afirmarlo, luego entonces, regresamos a la idea inicial en donde la calidad está ligada a la temporalidad y el contexto cultural en donde la sociedad se responsabiliza de construir los preceptos básicos que habrá que seguir en términos educativos para contar con sistema que responda justamente a lo diseñado.

Ahora bien, si la sociedad es quien decide lo que para la misma sería una educación de calidad, tendríamos que especificar qué sectores de la sociedad construyen estos valores o estándares ya que por sentido común podemos entender que no podríamos realizar un consenso que involucre a los más de 100 millones de habitantes que tiene nuestra nación; decir que la sociedad es quien debe de expresar las necesidades básicas para la construcción de un sistema de buena calidad es una falacia sino se especifica qué o quién de la sociedad; queda claro que la responsabilidad se delimita a ciertos sectores, o mejor dicho a un grupo de personas que de acuerdo al orden establecido se consideran especialistas en el tema, si bien no es menester de este proyecto entrar a debate de quién o quiénes deberían establecer los valores fundamentales de una educación de buena calidad, es preciso mencionar que a través de la historia hemos podido apreciar que el Estado apoyados en grupos de especialistas es quien define dichos estándares por lo que el sector empresarial, la sociedad civil y otro tipo de organizaciones han visto mermada su posibilidad de participación en el marco de la construcción de nuestro sistema educativo. A grandes rasgos podemos decir que tanto la decisión de qué enseñar en los sistemas escolarizados y qué esperamos de nuestro sistema educativo para adjetivarlo como de buena

calidad queda en responsabilidad del gobierno federal a partir de lo que su proyecto de nación pretenda como ciudadano.

Difícil tarea la que tiene el Estado para determinar qué modelo de hombre requiere la sociedad para establecer el orden y el progreso en donde todos o la mayoría de sus ciudadanos tengan participación y se viva de una manera estable en donde la calidad de vida sea justa para todos. Si bien una vía para conseguir que la igualdad de oportunidades para el desarrollo y estabilidad de los seres que habitan la nación es la educación, resulta aún más complicado construir un sistema educativo de calidad si desde a nivel macro aún no se tiene pensado que es lo que se pretende como *modus vivendi* para los individuos de nuestra sociedad. Sin embargo, aún con todos los problemas existentes en nuestra nación no se pueden dejar de hacer las cosas aun sabiendo que el tema educación siempre genera polémicas de acuerdo a lo que se establece; generar acuerdos en donde todos manifestemos conformidad de lo que tiene que ser nuestro sistema educativo es algo impensable. Ya Fernando Savater en su libro *el valor de educar* (1997) nos mencionaba que la educación lleva algo de tiranía y lo tenemos que asimilar de tal manera, esto en el sentido de que aun siendo conscientes de que hay situaciones imposibles de justificar con un razonamiento lógico tenemos que hacer las cosas ya que el sentido común nos indica que eso es lo correcto.

Ejemplificaré lo anterior con el siguiente hecho cotidiano respecto a la tiranía:

Imaginemos un niño que por la mañana durante el desayuno antes de ir al colegio desaprueba ingerir ciertos vegetales que no son de su agrado por el sabor amargo que le provocan, el padre en su labor como tal le dice al niño que los tiene que comer ya que por salud, su cuerpo los requiere para tener energía y con esto evitar enfermedades, el niño siguiendo en su postura de no comerlos le dice al padre que existen otros alimentos con las mismas proteínas y con un sabor agradable por lo que no encuentra una razón para comer algo que no le gusta, el padre para evitar la discusión ordena al niño comerlos argumentando que en esta ocasión tiene que hacer un esfuerzo por comerlos ya que la elección del menú fue

de la madre porque consideró que eso era lo adecuado para comer durante el desayuno, el niño pregunta ¿y por qué sólo eligió mi madre, si todos comemos?, el padre se va quedando sin argumentos por que explicarle al niño toda una teoría de la democracia o de la toma de decisiones justo con el tiempo medido para realizar sus labores le llevaría toda la mañana, por lo que decide no brindar más explicación al niño y ordenar que coma lo que tiene servido en el plato.

¿No tiene el proceso educativo algo de tiránico? Comer lo que no te gusta y no recibir explicación alguna que te convenza de por qué habría que comer a disgusto.

Trasladándonos a nivel macro, sucede algo similar con la educación escolarizada, quien establece lo que nuestro sistema debe tener como principio para ser una educación de calidad se encuentra en la misma situación que el padre del ejemplo anterior, se ofrece un plan argumentando a la sociedad lo que se pretende en términos educativos para la nación, pero ante la polisemia que esto provoca, resulta imposible ofrecer un marco explicativo a todas aquellas posturas que cuestionan lo que se pretende referente a la calidad educativa, el mismo Savater (1997) en el mencionado libro nos dice: “No fue sino el mismo Freud quien nos dijo que en la vida hay tres tareas imposible de realizar: gobernar, educar y psicoanalizar”. Pero ante esto y siendo conscientes de ello no podríamos dejar de trabajar en intentarlo, dejarlo de hacer atentaría directamente con los valores universales de la humanidad, que es justamente eso, humanizarnos.

No queremos decir que aprobemos la concepción paternalista del Estado apoyando la idea de que tenemos que asumir lo que nos plantea como una educación de calidad, lo que pretendemos es acentuar que ofrecer argumentos a innumerables posturas en torno a lo que significa calidad en la educación es algo incluso improductivo, lo importante siempre será a nuestro juicio, aportar y favorecer el debate que nos dote de más herramientas para intervenir en los procesos que se van desarrollando para el logro de calidad en la educación, creemos que toda oposición a lo que desde el sector federal se entiende por

educación de calidad es invalida sino existe una aportación que sustente dicha oposición.

Asociemos entonces una posible alternativa a los cuestionamientos iniciales, ¿qué implica calidad en la educación?, ¿por qué? Y ¿para qué?

En cada sociedad determinada de acuerdo a su contexto, ciertos sectores de individuos establecen, de acuerdo a las necesidades básicas de desarrollo y progreso para el bien común, los estándares que a su juicio representan el modelo a seguir de su sistema educativo, en el caso mexicano, según el plan nacional de desarrollo, dichos estándares tienen que ser diseñados en base a los valores humanos de libertad y justicia en donde la exclusión no tenga cabida y en donde se procure en todo momento la formación de los educandos en el desarrollo de sus competencias técnicas y humanas buscando una formación integral que les permita obtener todas las oportunidades existentes para poder desarrollarse e integrarse en una sana convivencia en todos los escenarios de la vida en donde estén participando; todo esto apoyados de un entorno educativo en donde todos los actores y recursos involucrados (maestros, administrativos y espacios) tengan presente la importancia de los tres pilares de la educación, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

“La calidad educativa comprende los rubros de cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia. Estos criterios son útiles para comprobar los avances de un sistema educativo, pero deben verse también a la luz de él desarrollo de los alumnos, de los requerimientos de la sociedad y de las demandas del entorno internacional. Una educación de calidad, entonces significa atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo. Estos aspecto se trabajan de manera transversal en los diferentes niveles y grados de la

educación y en los contextos sociales desiguales de los diversos educandos y se observan también en el balance entre información y formación entre enseñanza y aprendizaje.” (Plan Nacional de Desarrollo, 2012)

Parece ser una fórmula sencilla, sin embargo, tiene muchas implicaciones, en el tema económico parece ser que no hay mayor problema ya que mencionábamos que México es uno de los países de la OCDE que más presupuesto destinan al sector educativo.

“En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) tiene un presupuesto para el año 2013 de 250 mmdp, lo que representa el 1.6% del PIB que es de 15 billones, 503 mil millones de pesos (2012). Al sector educativo del país se le destina un 20% del Presupuesto de Egresos de la Federación, y a la SEP se le destina un 59% del gasto total en educación” (Transparencia mexicana, 2013).

Ahora bien, no olvidemos que en el campo educacional intervienen innumerables factores que posibilitan o imposibilitan la consecución de los objetivos en términos de calidad, sabemos que una educación de calidad es difícil establecer si solo pensamos en términos axiológicos apoyando la idea de que en los sistemas escolarizados impere la libertad, la justicia y demás valores que asumimos son necesarios para una sana convivencia, apoyamos que así lo sea y que en todo momento tanto la formación del profesorado, el diseño de programas y los métodos didácticos a utilizar en los procesos de enseñanza-aprendizaje consideren que toda labor necesariamente se tiene que pensar y accionar a partir del bien común entendiendo este como la capacidad y voluntad del individuo para construir relaciones interpersonales cooperativas y solidarias en donde la inclusión de las personas se manifieste en la aceptación de las mismas a pesar de las diferencias naturales desde biológicas hasta socioeconómicas y mentales. Desde esta visión sabemos que parte medular para el comienzo de una educación de

calidad la encontramos en la formación humanizadora de los individuos, para ello, siempre será plausible el fomento de una sana convivencia a pesar de saber que los conflictos interpersonales siempre surgirán por el simple hecho de ser individuos. Por otro lado, si lo que se pretende también es el desarrollo de competencias técnicas para lograr una digna formación integral en los sujetos en donde además de ser excelentes personas en términos de honestidad, compromiso y responsabilidad para con su disciplina a nivel sociedad sean grandes especialistas en distintos campos y áreas productivas para la contribución al desarrollo económico y social del país entonces nos enfrentamos a una labor titánica de descubrir mediante qué formas podremos decir con evidencias y de manera convincente que nuestro sistema educativo presenta altos niveles de calidad porque nuestros individuos participes en los sistemas escolarizados han logrado conseguir una formación integral que les brindará un mundo de oportunidades para su desarrollo personal en todos los ámbitos humanos posibles.

Es aquí donde reluce el término evaluación, solo ella nos podrá brindar lecturas de nuestra realidad educativa, solo ella nos permitirá obtener distintos panoramas para realizar comparativos y comprender si realmente se está logrando lo pretendido, la evaluación se convierte en el soporte de la educación formal para descubrir distintas realidades y accionar acorde a lo obtenido. Se establece entonces el vínculo evaluación-calidad como términos complementarios y necesariamente relacionados para poder entender lo que sucede en nuestra realidad educativa, evaluar se vuelve el verbo obligatorio para poder interpretar nuestra circunstancia educacional y analizar si los objetivos previamente establecidos fueron cumplidos o dependiendo del momento evaluador si los procesos nos están permitiendo consumir poco a poco la calidad de nuestra educación.

Sabemos el qué y el para qué, ahora nos interrogamos el cómo, esto referente a que si sabemos qué evaluar debido a que comprendemos a nivel macro desde el discurso oficial del estado en el plan general de educación qué se pretende en

términos de calidad, también hemos concientizado que sobre los resultados obtenidos ya sean numéricos o cualitativos nos vemos en la necesidad de redireccionar el rumbo o seguir al pie de la letra los programas implementados, nos vemos entonces justo en la toma de decisiones y con esto respondemos al para qué, pero aún nos falta brindar alternativa del cómo, es decir, sabemos que es importante evaluar para comprender parte de nuestra realidad educativa y esto nos esbozará si vamos cumpliendo con lo que en términos educativos se tiene establecido como calidad, ahora pensemos en la evaluación como validadora de la calidad educativa, surge entonces el cuestionamiento sobre los implícitos de la evaluación para verificar la confiabilidad de los procesos y asumirla como parte esencial del logro en la calidad de la educación.

Siempre existirá la polémica en torno a los procesos de evaluación para verificar la calidad en nuestro sistema educativo. Es verdad que no existe un instrumento de evaluación que dé cuenta precisa de las situaciones educacionales que evalúa, sin embargo, es importante construirlos meticulosamente pensando que su creación y ejecución son una aportación valiosa y necesaria para buscar conseguir la calidad educativa por más utópico que esto suene; volvemos con esto a recordar lo tiránico que resulta hablar del tema educación, seguimos pensando que la evaluación o evaluaciones son indicadores ilustrativos que marcan tendencia dignas de analizar para corregir o aprobar los fenómenos detectados. La pretensión en todo caso será que dicho procesos se construyan a partir del contexto, que se teorice lo que se pretende evaluar y sobre todo que haya un apego con los objetivos planteados y que dichos objetivos tengan relación con las circunstancias de vida de las personas para las que se pretende transmitir una educación de calidad.

Siguiendo a Jose Segovia (2009) reforzamos lo anteriormente mencionado; para él los mecanismos de seguimiento de aseguramiento de calidad son un medio no un fin. Además, agrega que los profesionales de la educación deben saber que el objetivo real de su trabajo es ayudar a las instituciones a mejorar los procesos y resultados.

Estamos ante la necesidad de asegurar la calidad de la educación a través de instrumentos evaluadores que consideren los procesos como una vía para la mejora, requerimos la pertinencia para poder evaluar de acuerdo a los contextos, nuestros instrumentos no deben responder al conservadurismo académico ni a la ideología imperante, deben buscar su razón de ser en la claridad que nos proporcionan para comprender distintas realidades educativas que nos faciliten la toma de decisiones, si bien somos de la idea de que la desigualdad social es un factor determinante que impide homogeneizar los estándares de una educación de calidad siempre resultará de gran ayuda reconocer que a partir de diferentes modelos evaluativos qué tendencias presentamos en relación a lo que hemos pensado como objetivo de Calidad de nuestra educación.

CAPITULO II

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES COMO MARCO TEÓRICO DE INVESTIGACIÓN.

En este apartado nuestra reflexión va enfocada en torno a lo que concierne a la teoría de las representaciones sociales (RS), desde su origen como teoría, sus antecedentes, enfoques, funciones y aquello que conforma su cuerpo, incluso, sin duda, como línea de investigación. Nos centramos en hacer aportaciones que permitan al lector tener un panorama esencial de sus implícitos presentando ideas generales sobre puntos específicos.

Por nuestra parte opinamos que el estudio de toda teoría nos facilita su comprensión si comenzamos por identificar las ideas centrales cual si fuera un breve resumen que nos facilite el acercamiento y nos introduzca en todo su entramado conceptual. En este capítulo haremos un breve pero ilustrativo recorrido por las ideas que dan sustento y conforman las representaciones sociales esperando con ello que el lector encuentre fiabilidad que le posibilite una mejor y mayor comprensión de lo que conlleva la teoría.

Presentaremos el origen de las representaciones sociales para contextualizar el surgimiento de este campo de estudio, posterior, daremos exposición a sus antecedentes teóricos, para seguido, dar cuenta de sus funciones y con ello tener elementos que den detalle de su practicidad.

Con el afán de dar sustento a nuestro proyecto de investigación abordaremos los enfoques de la teoría, mismos que nos permiten distinguir el apego de nuestro trabajo hacia lo procesual de corte cualitativo pero mostrando las peculiaridades de lo estructural para tener elementos suficientes y poder diferenciar ambos enfoques y ubicar la línea de investigación de nuestro trabajo.

También encontraremos a modo explicativo las dimensiones de las RS, importante, dado que, para poder hacer una interpretación crítica, es necesario

comprender los procesos y contenidos que conforman a la RS, antes bien, resulta fundamental ofrecer un marco explicativo de dichas dimensiones en donde podremos dar lectura de lo que se entiende por información, actitud e imagen propias de la RS.

Finalmente, presentamos sintéticamente los conceptos de objetivación y anclaje. Con esto buscamos esclarecer cómo se va construyendo el conocimiento social.

Es así, como nuestro capítulo procura transitar por algunas consideraciones específicas de las representaciones sociales, buscando, ante todo, ofrecer un marco explicativo que justifique nuestro apoyo en la teoría para los fines de nuestro proyecto de investigación.

2.1.- ORIGEN DEL CONCEPTO

Muchas han sido las críticas sobre el concepto de representaciones sociales (RS), algunos investigadores como Jahoda (1988), Rattin & Senellman (1992) argumentan la poca precisión y la ambigüedad del concepto dado que no encuentran diferencia alguna con los conceptos de actitud o imagen, por mencionar algunos. Así mismo, se juzga por carecer de un método científico riguroso que dé cuenta de los resultados en cuanto a su objeto de estudio. Bajo esta lógica de pensamiento se ataca a las RS ya que se argumenta que aún es complicado y poco claro si entendemos a las RS como concepto, categoría o bien como teoría.

Ante tales críticas Moscovici (1979) inicia lanzando la siguiente advertencia:

“Las representaciones sociales, son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro (...). Si bien la realidad de las representaciones sociales es fácil de captar, el concepto no lo es”. Esta condición es atribuible a la naturaleza compleja de la representación social en sí misma, en la que se mezclan cuestiones de

diversa índole, como esquemas cognitivos, interacciones sociales y sistemas simbólicos y afectivos." (Moscovici, 1979:27)

Siguiendo esta línea de pensamiento las RS se convierten en concepto con amplitud, en donde lejos de estar cerrado y limitar su campo de estudio procura que exista un amplio campo de posibilidades de estudio, siendo al mismo tiempo una teoría con apertura para el uso creativo de la misma con la que se pueden generar trabajos a partir de la interdisciplinariedad.

Enfocándonos a los orígenes del concepto, identificamos, justamente que en la década de los 60`s cuando existía la vieja concepción de que toda producción de conocimiento para tener validez tenía que entenderse bajo los lineamientos del método científico, Serge Moscovici psicólogo social francés, construyó toda una teoría que como primicia ofrece un marco explicativo acerca de los comportamientos de las personas entendidos en primera instancia como fenómenos generados dentro de una dinámica social cuya construcción se determina por las relaciones interpersonales y la cultura; Moscovici (1979) piensa en la integración de lo individual y lo colectivo, de lo simbólico y lo social pero sobre todo del pensamiento y la acción. Surge entonces el inicio de la teoría de las representaciones sociales como alternativa para buscar explicaciones que den cuenta de la realidad social y su proceso de construcción.

Lo anterior lo podemos corroborar con la publicación de su libro *el Psicoanálisis, su imagen y su público* en 1961, Serge Moscovici reflexiona justamente sobre la penetración de la ciencia, específicamente del psicoanálisis en la sociedad francesa, se cuestiona sobre las formas de representación social que adquiere el psicoanálisis y nos ofrece toda una gama de descubrimientos en torno a cómo la gente lo piensa y lo vive. Con esta investigación psicosocial comienza el devenir reflexivo propio del campo de las RS y está se establece como toda una teoría que da cuenta de la comprensión de la dinámica social a partir del sentido común.

Estamos frente a un concepto clave de las RS, el sentido común, el cual es considerado como conocimiento espontáneo a la vez que ingenuo o bien, pensamiento natural.

Podemos decir, que la teoría de las representaciones sociales (TRS) se liga necesariamente al concepto de sentido común; sus implicaciones las podemos apreciar en la siguiente reflexión:

2.2.- EI SENTIDO COMÚN.

Recientemente en las sociedades contemporáneas las personas establecen sus relaciones interpersonales en distintos escenarios de vida a partir de diferentes canales de comunicación que posibilitan el intercambio de ideas y pensamientos; en ésta lógica los individuos construyen, reconstruyen y deconstruyen actitudes, posicionamientos e imágenes de los acontecimientos cotidianos que se presentan en la sociedad; la información, cualquiera que sea, en ocasiones, se presenta en el individuo de manera deliberada, en todos lados y por todos los medios, en otras, con cierto grado de intención, con el afán, en muchas ocasiones, de producir determinadas conductas. Ante esto, estamos frente al sentido común y éste cobra gran relevancia, en una época en donde la información nos llega a velocidades inusitadas y en cantidades insospechadas; las personas, independiente a la cantidad de información que posean, establecen vínculos con la otredad en donde se manifiestan ideas, relucen pensamientos y se asumen posturas de indistintos hechos sociales, pero al mismo tiempo se valen de lo dicho o hecho por nuestros semejantes para introducirse en la dinámica social, luego entonces, pensamos al sentido común como una forma de pensamiento que establece una dialéctica entre los individuos a partir de lo que saben, piensan y actúan referente a determinada situación cotidiana. Las personas adscritas en variados grupos sociales accionan en la vida diaria a partir de los conocimientos adquiridos en las conversaciones cotidianas, pero a su vez, también aportan ideas y pensamientos mismos que son utilizados por sus semejantes, es así como se establece un

circulo continuo de interacción en donde dichos conocimientos logran un matiz de practicidad, el cual solemos llamar: *sentido común*.

“En la vida cotidiana los hombres se comportan de una manera práctica y más cuando es algo social, porque es útil en la convivencia y en la comunicación con las demás personas; es un tipo de conocimiento social de naturaleza práctica o, lo que es lo mismo, una referencia coloquial al sentido común. Una referencia a la existencia de un tipo de conocimiento, un saber cuyos contenidos están enmarcados en los límites de la propia cultura.

Las representaciones sociales tratan simplemente de mostrar cómo en los comportamientos diarios y en las conversaciones comunes se hace referencia a un tipo de conocimiento, del que no se puede precisar su naturaleza ni su origen” (Tirado, 2009:11)

Retomando la idea sobre los cambios históricos y el progreso tecnológico, la información, decíamos, nos llega en grandes cantidades y a través de infinidad de medios, con esto, la ciencia se incorpora en nuestra cotidianidad y se vuelve un elemento imprescindible en las conversaciones ordinarias.

“En la sociedad contemporánea abunda la información especializada, propagada a través de los medios de comunicación masiva, que difunde lo mismo noticias espectaculares para llamar la atención de un público anónimo, como capsulas informativas sobre análisis político, económico, hasta algunos descubrimientos recientes de la ciencia y de la tecnología. Este nuevo escenario social propicia una fragmentación de los espacios vitales. Los grados de información dependen de diversas circunstancias socioeconómicas: la escolaridad, la ocupación, los ingresos, la colonia o zona donde se habita, etc. En este escenario fragmentado es donde se construyen las representaciones sociales”. (Silvia Gutierrez, 2008, en María Isabel Arbesú, 2008:19-20)

Es aquí donde se enlazan el sentido común con la representación social ya que esta se convierte en una forma de conocimiento, ordinario, ingenuo y espontáneo, pero con la inscripción de esa ciencia especializada se comienza a hablar de un nuevo sentido común, en donde, ante todo, siguiendo a Moscovici (1961) se encuentra científizado.

“El sentido común no desaparece en la sociedad moderna sino que adquiere otro matiz. Es un nuevo sentido común, ya que ahora se elabora con el auxilio de la ciencia y de la técnica. En sociedades anteriores el sentido común se encontraba separado de este pensamiento especializado (ciencia, técnica, filosofía), a diferencia de lo que ocurre en el periodo actual donde hay una mezcla de ciencia y sentido común”. (Silvia Gutierrez, 2008, en María Isabel Arbesú, 2008:19-20).

Veamos de manera genérica pero ilustrativa el principio de este proceso en donde la ciencia se inscribe en las conversaciones cotidianas y da origen al concepto y teoría de representaciones sociales que hoy en día es necesario abordar para comprender el sentido común.

“A partir de los planteamientos de Moscovici (1961) el concepto de representación social pasó de ser útil para explicar el paso del conocimiento científico al conocimiento de sentido común, a convertirse en una teoría útil para abordar los fenómenos sociales. Esta teoría ha dado origen a innumerables investigaciones y desarrollos teóricos y metodológicos”. (Silvia Gutierrez, 2008 en María Isabel Arbesú, 2008:22).

Ahora bien, pensemos la TRS como el estudio del sentido común para brindar explicaciones sobre la realidad social a partir de su dinámica, es importante especificar las implicaciones del sentido común desde la concepción Moscoviciana; para este autor iniciador de la teoría, el sentido común integra lo individual en lo colectivo a partir de las opiniones, creencias, actitudes,

percepciones, estereotipos e imágenes que se tienen sobre determinado objeto, es un conocimiento socialmente elaborado el cual engloba tres conceptos clave: percibir, razonar y actuar, luego entonces, pensemos que éste se presenta en la vida cotidiana como conocimiento ordinario, podemos decir que las personas convertimos los procesos subjetivos en realidades objetivas, siendo más claros, pensamos el amor como algo palpable, tangible, percibimos la amistad como algo pragmático y relacionamos la tristeza con objetos negativos, a grandes rasgos, intentamos convertir lo abstracto en experiencias concretas.

De esta forma,

“el conocimiento del sentido común es conocimiento social porque está socialmente elaborado. Incluye contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que tienen una función no solo en ciertas orientaciones de las conductas de las personas en su vida cotidiana, sino también en la formas de organización y comunicación que poseen tanto en sus relaciones interindividuales como entre los grupos sociales en que se desarrollan” (Umaña, 2002:11)

Basados en la lógica de lo que engloba al sentido común, resulta fundamental describir lo que implican las representaciones sociales. En un primer momento aclaramos que la TRS estudia el sentido común, sin embargo, es importante mencionar qué entendemos por representaciones sociales, no olvidemos que como en toda teoría los conceptos que se desprenden de la misma tienen ciertas peculiaridades que es de suma importancia poder aclarar, analicemos el término más que da sustento a la teoría de Moscovici: *la representación social*.

Es a partir de 1961 cuando Serge Moscovici va distinguiendo la noción clásica de la relación del sujeto-objeto, confronta la idea conductista de estímulo-respuesta y propone la noción de que estrictamente una respuesta no es una reacción a un estímulo, para éste teórico, la relación sujeto-objeto, determina al objeto mismo.

Decíamos que en su libro “*El psicoanálisis, su imagen y su público*” es donde Serge Moscovici (1961) va plasmando el cuerpo de la TRS, en principio la inquietud surge ya que se percata de que en la sociedad francesa los conceptos propios del psicoanálisis son utilizados de manera continua por las personas, incorporándolos en sus conversaciones como si de estos conceptos se tuviera una comprensión clara de su significación para así poder apropiarse de ellos y utilizarlos de manera común en los diálogos entre las personas. Ante esto, él teórico francés atribuye dicha apropiación de los conceptos psicoanalíticos a la socialización de la ciencia y va asumiendo que las personas distinguen y captan las expresiones de sentido común a través de las representaciones que las personas hacen de su entorno, es así como Moscovici se va introduciendo en las nociones de representación abordadas por Durkheim, reconstruyendo y aportando nuevas ideas en torno a lo que para entonces se entendían como representaciones colectivas.

Aquí es importante detenernos para hacer la distinción entre representación colectiva de Emilio Durkheim que más adelante también revisaremos más a detalle en los antecedentes teóricos y representación social propia de Serge Moscovici.

Lo colectivo implica ideas más generales tales como los mitos y las creencias a nivel macro, es decir, a nivel sociedad; la RS son más de carácter individual con injerencia de y en lo social, por lo tanto, se presentan a nivel grupo, pero a la vez , dentro de una sociedad determinada. La RS evita el determinismo social y sabe que cualquier relación con indeterminado objeto social implica influenciar y ser influenciado para asumir cierta pensamiento, postura o bien cualquier accionar.

Para llegar a la idea de la RS el autor de la teoría nos aporta algunas nociones claras para su comprensión las cuales mencionamos a modo de parafraseo:

- *Una representación siempre es la representación de algo para alguien.*
- *La representación siempre es de carácter social.*

- *No existe realidad objetiva, pero es representada por el individuo o grupo dependiendo de su contexto social que le circunda.*
- *Toda representación es así una forma de visión global y unitaria de un objeto, pero también de un sujeto. (Moscovici, 1979)*

Para matizar la idea conceptual sobre la RS podemos dar lectura a ciertas definiciones de algunos autores estudiosos del campo y asociar las similitudes para la construcción de nuestro propio concepto.

“La representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (Moscovici, 1979:18)

“El concepto de representación designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En este sentido más amplio designa una parte del pensamiento social. (Jodelet 1984:474-475 citado en Tirado, 2009:23).

Siguiendo a Maria Auxiliadora Banchs:

“La forma de conocimiento del sentido común propia a las sociedades modernas bombardeadas constantemente de información a través de los medios de comunicación de masas(...) en sus contenidos encontramos sin dificultad la expresión de valores, actitudes, creencias y opiniones cuya sustancia es regulada por las normas sociales de cada colectividad. Al abordarlas tal cual ellas se manifiestan en el discurso espontáneo, nos resultan de gran utilidad para comprender los significados, los símbolos y formas de interpretación que los seres humanos utilizan en el manejo de los objetos que pueblan su realidad inmediata”.(Banchs, 1986:39 citado en Umaña., 2002:28).

Hemos citado las concepciones únicamente de Moscovici, Jodelet y Banchs a sabiendas de que hay numerosos investigadores ocupados del campo que también aportan conceptualizaciones sobre las RS, sin embargo, presentamos únicamente estas tres con la intención de articular las similitudes y mostrar sus particularidades ya que no es menester de este capítulo hacer referencia a cada uno de los conceptos que podríamos encontrar en incontables investigaciones de destacados teóricos de las RS.

En resumen, las RS abarcan y refieren al conocimiento del sentido común mismo que se conforma de pensamientos, opiniones, creencias actitudes, imágenes, valores, incluso estereotipos sobre un objeto determinado, esto en la interacción con las personas adscritas a determinado grupo social mismo que enfrenta su cotidianidad, se transforma y la modifica a partir de la información que aprehende producto de innumerables canales de comunicación, por su carácter social tienen cierta orientación para accionar y construir una realidad objetiva a partir de lo subjetivo. Denise Jodelet (1989) nos dice que la RS:

“Es una forma de conocimiento, elaborada socialmente y compartida con un objetivo práctico que concurre a la construcción de una realidad común para un conjunto social, (Jodelet, 1989:36)”.

2.3.- ANTECEDENTES TEÓRICOS.

Conceptualmente hemos precisado a grosso modo tanto el compuesto sentido común como representación social, ahora pasemos a brindar un panorama de las propuestas teóricas que provocaron la reflexión principalmente en Moscovici para la construcción de la teoría.

“Moscovici (1989) identifica cuatro influencias teóricas que lo indujeron a plantearse la teoría de las RS: Emile Durkheim y su concepto de representaciones colectivas; Lucien Lévy-Bruhl y su estudio sobre las funciones mentales en sociedades primitivas; Jean Piaget y sus estudios sobre la representación del mundo en los y las niñas y las

teorías de Sigmund Freud sobre la sexualidad infantil. Asimismo, Fritz Heider con sus estudios sobre psicología del sentido común y Berger y Luckmann, con su propuesta de la construcción social del conocimiento ejercieron influencia directa en la obra de Moscovici” (Umaña, 2001:20)

La más fuerte y clara influencia teórica que dio inicio a la TRS la tomamos de Emile Durkheim, éste sociólogo francés nos habla a diferencia de Moscovici de Representaciones Colectivas e Individuales, para Durkheim dichas representaciones son producciones mentales que se construyen a partir de la imposición social, de alguna forma nos presenta una idea basada en el determinismo social, punto fundamental en donde Moscovici nos presenta un desacuerdo,

“la sociedad no es algo que se le impone desde fuera al individuo, los hechos sociales no determinan las representaciones como una fuerza externa (social) que hace impacto sobre los individuos que la componen. La sociedad, los individuos y las representaciones son construcciones sociales.” (Umaña, 2002:21)

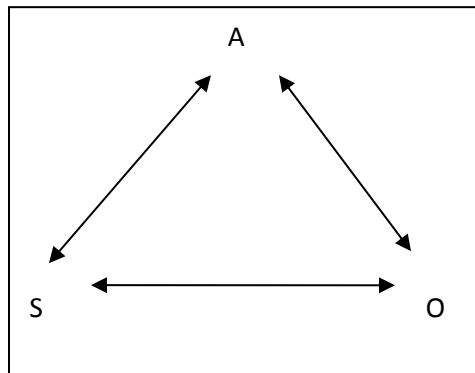
Para comprender la diferencia entre representaciones colectivas y sociales, Moscovici nos esquematiza la relación sujeto-objeto. En un primer momento desacredita el término colectivo ya que considera que todo individuo converge en la construcción de la realidad social mediante un proceso de intercambio en donde adquiere pero también se vuelve generador de determinadas representaciones a partir de las interacciones y la comunicación espontánea que se da entre los sujetos lo que da a su teoría un lugar distinto al sujeto del que la visión clásica de Durkheim le ponderaba como estático y preestablecido.

“Las representaciones colectivas, de acuerdo con la concepción clásica de Durkheim, son un término explicativo que designa una clase general de conocimientos y creencias (ciencia, mitos, religión, etc.), desde nuestro punto de vista, son fenómenos ligados con una manera

especial de adquirir y comunicar acontecimientos, una manera que crea la realidad y el sentido común” (Umaña, 2002:22).

Presentemos ahora el esquema trádico de Moscovici que nos permite visualizar, además que nos brinda una explicación clara de lo que implica la relación sujeto-objeto en su teoría de las RS:

ESQUEMA 1. ESQUEMA TRIÁDICO DE Araya, Umaña, Sandra. (2002:17)



Con este esquema podemos decir que a diferencia del esquema diádico que maneja la escuela conductista en donde la interacción sólo se da entre sujeto-objeto, con Moscovici otros sujetos también intervienen en dicha interacción e inciden en la relación inicial entre sujeto-objeto. En el esquema triádico podemos identificar la interacción en donde (s) representa al sujeto, (o) al objeto y (A) a los otros sujetos que intervienen, Moscovici los nombra Alter.

“El esquema triádico de Moscovici da supremacía a la relación de sujeto – grupo (otros sujetos), porque: a) Los otros y las otras son mediadores y mediadoras del proceso de construcción del conocimiento y b) La relación de los y las otras con el objeto—físico, social, imaginario o real— es lo que posibilita la construcción de significados.” (Umaña, 2002:18)

Respecto a las otras influencias teóricas que permitieron en Moscovici la construcción de la TRS, sólo nombraremos los puntos más específicos de tales aportaciones.

Con Levy- Bruhl y su estudio sobre mitos y formas de pensamiento en las sociedades primitivas Moscovici nos invita a considerar que la atención en el estudio de las representaciones no debe estar centrada en los actos y pensamientos atomizados sino en el conjunto de creencias y de ideas que tienen una coherencia propia.

Pasando con la Psicología genética Piagetiana la importancia del lenguaje en los procesos de construcción de la inteligencia es lo rescatable para Moscovici. Con Sigmund Freud la influencia se genera a partir de su análisis del ser humano como ser social y afirma en su TRS que toda RS contribuye al proceso de formación de conductas y de orientación de las comunicaciones sociales. De Heider se rescata el planteamiento de que las RS implican un pensamiento social cuyo valor esté fundado en la vida cotidiana de los sujetos. Por último con Berger y Luckmann se toma como referencia las aproximaciones al conocimiento cotidiano considerando su carácter productor más que reproductor de los significados de la vida social

2.4.- FUNCIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Fuerte ha sido el debate desde la construcción de la teoría de las RS en la década de los 60`s, época en la cual la corriente behaviorista tenía el apogeo en relación a los comportamientos de las personas, todo se reducía a la visión clásica de estímulo-respuesta. Así mismo, el positivismo³ estaba más que consolidado por lo que resultaba un tanto complicado entender la TRS y su valor heurístico. El concepto de intersubjetividad dentro de la teoría resultaba complejo para intentar definir la importancia y contribución de sus postulados para la humanidad en general. Sin embargo, es importante considerar que toda dinámica social, toda interacción entre los individuos va construyendo el sentido común, mismo que al inicio, mencionábamos; permite actuar al sujeto dentro de su cotidianidad, de tal manera, podemos decir que las RS son de suma importancia para comprender la

³ Corriente filosófica que afirma la utilización del método científico para considerar a un conocimiento como "auténtico".

comunicación entre las personas, la dinámica que se genera a partir de esta comunicación, y sobre todo los vínculos que se establecen entre las mismas y los comportamientos que se van generando.

“La representación es informativa y explicativa de la naturaleza de los lazos sociales, intra e intergrupos, y de las relaciones de los individuos con su entorno social. Por eso es un elemento esencial en la comprensión de los determinantes de los comportamientos y de las prácticas sociales. Por sus funciones de elaboración de un sentido común, de construcción de la identidad social, por las expectativas y las anticipaciones que genera, está en el origen de las prácticas sociales”.
(Abric, 2001:17-18)

Para Abric la dinámica de las relaciones sociales responde a 4 funciones esenciales:

Funciones de saber: permiten entender y explicar la realidad.

Una condición necesaria para la comunicación social la encontramos en el saber práctico del sentido común, la adquisición de éste tipo de conocimiento le permite al individuo establecer todo un marco de ideas que le posiciona y le permite ocupar determinado lugar en la estructura social; una vez más decimos que le facilita el accionar dentro de las circunstancias de vida.

Funciones identitarias: definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos.

Durante el proceso de socialización las personas van conformando ciertas similitudes lo que las lleva a establecer ciertos grupos de pertenencia que los diferencia de otros grupos en los cuales los individuos se identifican entre sí a partir de la compartición de ideas, códigos, posturas, etc., ante determinado objeto social; los individuos se sitúan dentro de un campo social específico a partir de lo que para ellos es más cercano a su visión global y unitaria de las cosas.

“así, la representación de su propio grupo es siempre marcada por una sobrevaluación de algunas de sus características o de sus producciones (Mann, 1963; Bass, 1965; Lemaine, 1966), cuyo objetivo es salvaguardar una imagen positiva de su grupo de pertenencia”. (Abric, 2001:16)

Funciones de orientación: Conducen los comportamientos y las prácticas.

Volvemos a tomar la idea de “guía para la acción”, la representación interviene en la definición de la finalidad de situaciones, produce un sistema de anticipaciones y expectativas, además de que prescribe comportamientos o prácticas obligadas. Esto significa que a partir de la representación que se tiene de algo, mi condición de pertenencia a cierto grupo ya sea directa o indirectamente me obliga a generar todo un marco de expectativas ante determinada situación, misma que me encaminará en mi accionar y en mi comportamiento, lo que a su vez se tomará como prescripción para la otredad y su accionar, o en su defecto a partir de la prescripción de los otros ante determinada situación, mis expectativas y prácticas sociales se verán orientadas para asumir y actuar de determinada forma. Esto quiere decir que la predecodificación que se hace de la realidad convierte a la representación en prescriptiva, nos orienta en nuestros comportamientos y prácticas sociales, con esto, podemos ver como la representación que se tiene de las cosas guían nuestros comportamientos, antes de que sucedan las cosas vamos construyendo una idea clara de nuestro accionar en distintos tipos de circunstancias.

Funciones justificadoras: permiten justificar a posteriori las posturas y comportamientos.

Después del accionar de los individuos, las representaciones cumplen la función de ofrecer todo un marco explicativo y justificador de las posturas, comportamientos y prácticas de los actores sociales, así por ejemplo, podríamos comprender, calificar o enjuiciar el porqué de los hechos.

Entendiendo la cultura como lo que el hombre atañe el hombre a partir del conjunto de prácticas y producciones materiales, mentales y simbólicas de una sociedad Moscovici nos habla de tres tipos de RS que en determinado grado se develan de la cultura misma y nos permite identificar de manera peculiar la influencia cultural en los comportamientos individuales.

“En su polémica con Jahoda, Moscovici (1988), empeñándose por demostrar el carácter social de las representaciones, discernía tres modalidades de representaciones. La primera, por él denominada representaciones hegemónicas, corresponde a las representaciones compartidas por todos los miembros de grupos “altamente estructurados”, como partidos o naciones. Ellas predominarían implícitamente en las prácticas simbólicas o afectivas; parecen uniformes o afectivas; parecen uniformes y coercitivas, mostrando gran parentesco con las representaciones colectivas de Durkheim. La segunda modalidad recibe la denominación de representaciones emancipadas o autónomas. Resultan de la circulación del conocimiento y de las ideas de grupo que mantienen contacto. Al contrario de las primeras, no poseen carácter homogéneo, sino que expresan cierta autonomía con respecto a los segmentos que las producen. La tercera modalidad es la de las representaciones polémicas, las cuales surgen en el conflicto y en la controversia social, y no crean unanimidad en la sociedad. En realidad, son el producto de las relaciones antagónicas entre grupos, excluyéndose mutuamente.” (Angela Arruda en Jodelet, 2000:32)

Ante esto haciendo el vínculo de las RS con el aspecto histórico-cultural de determinada sociedad, podemos decir que las RS son atemporales en el sentido de que su cambio está estrechamente ligado a los procesos históricos que sufre dicha sociedad. En este sentido, podemos revelar que siempre existe un antes y un después de lo que para las personas representa un mismo objeto en situaciones históricas diferentes, sin embargo, el estudio de las RS

también nos permite revelar comportamientos y arraigos individuales y colectivos en las culturas ubicando el contexto histórico del que se desprenden, además de que nos permiten hacer un comparativo del estudio de las RS de objetos sociales similares en temporalidades diferentes. Es así como la construcción de nuevos conceptos, esquemas culturales, modelos sociales, tienen que estar fuertemente entrelazados con el contexto histórico a partir de los espacios simbolizados previamente generados.

“Son los procesos de simbolización que se encuentran en todas las sociedades los que permiten a los actores sociales, elaborar los esquemas organizadores y las referencias intelectuales que ordenarán la vida social. Esta simbolización constituye un a priori a partir del cual la experiencia de cada uno se construye y la personalidad se forma. La simbolización interviene como una matriz intelectual, una constitución de los social, una herencia, y la condición de la historia personal y colectiva.” (Jodelet, 2000:17)

Las representaciones sociales bajo esta lógica se encuentran relacionadas íntimamente con el contexto social, ya decíamos que la representatividad de un objeto para el individuo se manifiesta acorde a la situación o circunstancia, es decir, la RS se vuelve cómplice del momento en tanto que la dejamos actuar en la medida de lo necesario de la situación de tal manera que podemos asumir cierta naturaleza pragmática en las RS. Este pragmatismo del que hablamos está vinculado con la flexibilidad y la susceptibilidad al cambio de las RS, la representación actúa de modo tal como lo amerite la situación, los comportamientos de las personas presentan un mecanismo de análisis del contexto que les permite elegir y determinar qué tipo de comportamientos manifestar pero sobre todo qué decir ante cualquier escenario en el que esté en juego mi pensamiento que a su vez será determinante para que la otredad se forme cierta concepción sobre lo que digo y hago, ante esto, vamos aprendiendo que también las RS funcionan como adaptación a las circunstancias debido al contexto en el que se pretende desarrollar; esta idea

tiene una estrecha relación con la función justificadora de la que hablábamos anteriormente.

“Las representaciones sociales, entonces, no son estructuras mentales independientes de las situaciones en que se ponen en juego para guiar o justificar la acción. No suelen tener, en este sentido, una validez transituacional. Es el contexto de interacción social el que activa ciertas zonas de una representación social, o podría ser, una representación social en lugar de otra. Dos factores importantes de dicho contexto son: las cogniciones sobre los otros (creencias y valores acerca de lo que piensan, hacen, y valoran otros agentes o grupos sociales) y las relaciones sociales relevantes en que están implicadas las personas en un ámbito de acción determinado (vínculos sociales, identidades grupales)” (Rodríguez, 2011:4)

2.5.- ENFOQUES DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.

El estudio de las representaciones sociales ante determinado objeto de análisis nos direcciona a la apropiación de la teoría a partir de cierto enfoque. Esto implica acercar la línea de investigación a un posicionamiento específico en cuanto al contenido de una representación. Como sucede en la mayoría de las disciplinas la TRS es concebida desde distintos puntos de vista en cuanto al análisis de las representaciones pero sin perder la esencia de lo que como primicia sabemos busca en términos generales: el estudio del sentido común. Muchas han sido las perspectivas que se asumen para concebir la RS de tal manera que mostraremos las características y peculiaridades de lo que hasta se hoy se consideran los enfoques más representativos.

2.5.1.- ENFOQUE PROCESUAL.

El estudio de las representaciones sociales mediante este enfoque regularmente está centrado en la producción discursiva, apegarnos a las conversaciones, diálogos escuchados, entrevistas, cuestionarios e incluso obras literarias nos

puede servir como objeto de análisis. Centra la interpretación de la RS en los procesos sociales, en los contenidos y no en los mecanismos cognitivos. Uno de los métodos utilizados en este enfoque para acceder al conocimiento es la recolección de datos a partir de entrevistas y cuestionarios.

“Este enfoque, en resumen, se distingue por ser una aproximación cualitativa, hermenéutica, centrada en la diversidad y en los aspectos significantes de la actividad representativa; por tener un uso más frecuente de referentes teóricos procedentes de la filosofía, lingüística y sociología; por un interés focalizado sobre el objeto de estudio en sus vinculaciones socio-históricas y culturales específicas y por una definición del objeto como instituyente más que instituido.” (Umaña, 2001:51)

Teóricos representativos de este enfoque centrado en los contenidos lo vemos en Serge Moscovici (1979) como precursor, Denise Jodelet, Flick (1993), Ibáñez, María Auxiliadora Banchs (1996), Guerrero Tapia (1998), Pichardo (1999), entre otros.

2.5.2.- ENFOQUE ESTRUCTURAL.

Su apego a la sociología cognitiva hace el estudio de las RS a partir de su contenido y estructura. Para comprender la significación de las representaciones es necesario jerarquizar los elementos constitutivos de la RS a partir de cierta ponderación para saber el lugar que ocupan en el sistema representacional. Abric (2001) y la teoría del núcleo central distinguen a este enfoque de lo procesual iniciado por Moscovici; para Abric inscribirse en este enfoque significa necesariamente partir de una metodología específica para la recolección de datos de las representaciones.

“Toda representación está organizada alrededor de un núcleo central. Este es el elemento fundamental de la representación puesto que a la

vez determina su significación y la organización de la representación”
(Abric, 2001:20).

A su vez el núcleo central como elemento estructurante cumple una doble función; por un lado la **función generadora** que crea y transforma la significación de los otros elementos de la representación, por el otro la **función organizadora** que unifica y estabiliza a la representación. Siguiendo a Abric, el núcleo central es el elemento que más resiste los cambios de los procesos sociales evolutivos, una modificación del núcleo central implica todo un cambio completo en las representaciones. Esta protección del núcleo central ante los cambios considerables se lo brindan los elementos periféricos de la representación que se organizan alrededor del núcleo central en donde su presencia, su valor, su ponderación y función están determinados por el núcleo. Cumplen así tres funciones fundamentales:

De Concreción: Directamente dependientes del contexto, resultan del anclaje de la representación en la realidad. Integran los elementos de la situación en la que la representación se produce, hablan del presente y de lo vivido del sujeto.

De Regulación: Desempeñan un papel fundamental en la adaptación de la representación a las evoluciones del contexto. Frente a la estabilidad del núcleo central, constituyen el aspecto móvil y evolutivo de la representación.

De Defensa: Flament (1989) le llama función de “parachoques”. Protege al núcleo central de su transformación. Si el núcleo cambio es porque su sistema periférico es poco resistente.

Con todo esto podemos decir que el estudio de las RS mediante este enfoque centra su análisis en aspectos cognitivos que den cuenta de las estructuras representacionales, las técnicas mayormente utilizadas para el acceso al conocimiento del objeto las encontramos en los análisis de correspondencia y similitud. Jean Claude Abric representa este enfoque estructural basado en los procesos cognitivos con la utilización de técnicas experimentales. Di Giacomo

(1981), Flament (1981), Acosta y Uribe (1998), entre otros, son algunos estudiosos que también se ubican en esta perspectiva.

2.6.- DIMENSIONES DE LA REPRESENTACIÓN.

Comentamos que las RS se refieren tanto a procesos como contenidos, ante esto, los procesos están relacionados a las formas como se adquiere y comunica el conocimiento. En cuanto a los contenidos nos refiere una forma peculiar de conocimiento en donde podemos distinguir para fines empíricos 3 dimensiones: la actitud, la información y el campo de la representación. Estas dimensiones conforman parte de la hipotética idea de Moscovici (1979) sobre las representaciones como universos de opinión, formadas por las proposiciones, reacciones y evaluaciones que la gente se hace y organiza a partir de su pertenencia a determinada cultura.

2.6.1.-INFORMACIÓN.

Básicamente para conocer una representación es importante responder al qué se sabe, esta dimensión se centra en el cumulo de datos o explicaciones que se tiene sobre la realidad proveniente ya sea de experiencias propias o bien a partir de la comunicación social.

“La información-dimensión o concepto- se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social” (Moscovici, 1979: 45)

Para fines empíricos siempre será importante indagar en relación a un objeto social, qué tanto saben las personas en relación a dicho objeto, mediante qué canales de comunicación se informan y en base a esto articular y definir los niveles de información que poseen las personas frente a determinado objeto social; es importante saber que la presencia de esta dimensión no siempre está garantizada ya que pueden existir grupos sociales con poca o nula información sobre algún hecho.

2.6.2.- ACTITUD.

“La actitud tiene que ver con la orientación global favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación social. Se puede considerar por lo tanto, como el componente más aparente, fáctico y conductual de la representación, y como la dimensión que suele resaltar más generosamente estudiada por su implicación comportamental y de motivación” (Silvia Gutierrez y Juan Manuel Piña en María Isabel Arbesú, 2008:33)

Va relacionado con las reacciones emocionales ante determinado objeto, estas reacciones pueden ser positivas, e incluso negativas, responde a los cuestionamientos de qué hacer y cómo actuar. El carácter afectivo de esta dimensión permite relacionarla con la función de orientación aunque es importante señalar que las representaciones contienen a la actitud y no al contrario.

“La actitud es la más frecuente de las tres dimensiones y, quizá, primera desde el punto de vista genético. En consecuencia, es razonable concluir que nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada” (Moscovici, 1979:49)

2.6.3.-CAMPO DE LA REPRESENTACIÓN.

Ordena y jerarquiza los elementos que configuran el contenido de las RS. Responde a la pregunta qué se hace, cómo se interpreta.

“El campo de la representación se organiza en torno al esquema figurativo o núcleo figurativo que es constituido en el proceso de objetivación. Este esquema no sólo constituye la parte más sólida y estable de la representación, sino que ejerce una función organizadora para el conjunto de la representación pues es el quien confiere su peso y su significado a todos los demás elementos que están presentes en el campo de la representación”. (Umaña., 2002:41)

El campo de la representación está íntimamente ligado al de imagen, las personas visualizamos determinado objeto social a partir de los contenidos y de esta forma creamos nueva información y la organizamos. El campo de la representación es una manera de interpretar lo que ya se sabe y como se acciona, en este sentido, interpretamos el discurso en su totalidad una vez que hemos organizado los elementos de la representación.

“En síntesis, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud). Estas tres dimensiones halladas por Moscovici, forman un conjunto que tan solo puede escindirse para satisfacer las exigencias propias del análisis conceptual.” (Umaña, 2001:41)

Hemos dicho hasta ahora lo que implica el sentido común, pasando por un recorrido de lo que se conceptualiza como RS, sus funciones y dimensiones, así como sus antecedentes o influencias teóricas. Pasemos finalmente a dos conceptos clave para la comprensión de la RS: la objetivación y el anclaje.

2.7.- OBJETIVACIÓN. Vivimos en mundo que antes de nacer ya estaba ordenado, nuestras relaciones interpersonales se establecen a partir de lo que conocemos y pocas veces cuestionamos el porqué de determinado orden e incluso pasamos por desapercibo los cambios constantes a los que el mundo es sometido y de los cuales somos partícipes ya sea voluntaria o involuntariamente. Nuestro contacto con las cosas propias de nuestra cotidianeidad fueron creadas con el objetivo de tener cierta utilidad en determinadas circunstancias de la vida, sabemos que los fines de las invenciones no siempre son en beneficio de la humanidad, algunas, muchas de ellas son con toda la intención perjudicial para con el hombre en general pero no por ello dejan de perder la esencia de utilidad en términos prácticos. Ante esto, se nos presenta un mundo ya objetivado, materializado, y a partir de él, construimos vínculos sociales que nos permiten comunicarnos y accionar a raíz de lo que el mundo nos presenta en todas sus dimensiones.

Cuando este mundo nos ofrece situaciones de difícil comprensión, entonces decimos que se vuelve abstracto, volver a hacer comprensible lo que al inicio nos parece hasta enigmático, es tarea del proceso conocido como objetivación.

Volver concreto lo abstracto es la tesis principal de la objetivación (Gutiérrez, 2008), a pesar de que el mundo se nos presenta con un cierto orden de las cosas, también evoluciona, y es en este proceso evolutivo en donde incorporamos ideas, conceptos y términos que a su vez han pasado por un proceso de asimilación que incluye, ante todo, la creación de esquemas figurativos que nos permiten construir imágenes de aquello que en principio se nos presenta como algo complejo, de difícil comprensión.

“El proceso por el que los productos externalizados de la actividad humana alcanzan el carácter de objetividad, se llama objetivación, dado que dicho conocimiento se objetiva socialmente como tal, o sea, como un cuerpo de verdades válidas en general acerca de la realidad, cualquier desviación radical que se aparte del orden institucional aparece como una desviación de la realidad, y puede llamársela depravación moral, enfermedad mental, o ignorancia a secas”. (Berger, 2001).

Esto resulta importante y de trascendencia debido a que nos podemos percatar de que justamente éste proceso contribuye a la homologación de lo que encierra el sentido común como lenguaje propio de las personas para poder accionar, es decir, si las representaciones sociales conforman el sentido común y estas se conforman en cierta medida por el proceso de objetivación, entonces, las representaciones sociales de los individuos provocan en su entorno social y cotidiano, el pensamiento único, que a su vez es el que va determinando las prácticas individuales en determinado contexto, nuevamente estamos frente a un pensamiento compartido.

En principio comentábamos que una de las características e implicaciones de las RS era convertir lo abstracto en tangible, el proceso de objetivación va relacionado

en convertir lo invisible en perceptible y lo podemos identificar cuando las personas comenzamos por seleccionar información (construcción selectiva) de determinado contexto pasando por un proceso de descontextualización en donde los discursos los voy generando a partir de las normas culturales establecidas.

Estas ideas aún abstractas las vamos relacionando en imágenes estructuradas que nos permiten tener una idea clara de las cosas, una comprensión de los conceptos a partir de las conversaciones, luego entonces, Moscovici considera a este proceso de convertir las ideas abstractas en formas icónicas como “Esquema figurativo”.

“Objetivar es reabsorber un exceso de significaciones materializándolas (y así tomar cierta distancia al respecto). También es trasplantar al plano de la observación lo que sólo era interferencia o símbolo”.
(Moscovici, 1979:76)

Dentro de este proceso de objetivación y pasando de la construcción selectiva al esquema figurativo nos encontramos finalmente con el concepto de naturalización en donde constituimos la realidad cotidiana justamente a partir de esas imágenes que reconstruyeron al objeto dejando de lado las información sobre dicho objeto, la naturalización implica adherir todas esas figuras que en principio fueron generadas a partir de la información que se tenía del objeto, convertidas en imágenes que facilitan la comunicación entre las personas y es con esas figuras con las que establecemos la cotidianeidad y las formas de relacionarnos con la otredad.

“Naturalizar, clasificar, son dos operaciones esenciales de la objetivación. Una convierte en real al símbolo, la otra da a la realidad un aspecto simbólico. Una enriquece la gama de seres atribuidos a la persona (y en este sentido se puede decir que las imágenes participan en nuestro desarrollo), la otra separa algunos de estos seres de sus atributos para poder conservarlos en un cuadro general de acuerdo con

el sistema de referencia que la sociedad instituye.” (Moscovici, 1979:77).

2.8.- ANCLAJE. La máxima del proceso de anclaje es “transformar lo que es extraño en familiar”, a diferencia del proceso de objetivación el anclaje incorpora lo extraño en lo que crea problemas.

“Si bien el proceso de anclaje permite afrontar las innovaciones o el contacto con objetos que no son familiares para las personas, hay que advertir que las innovaciones no son tratadas por igual por todos los grupos sociales, lo cual evidencia el enraizamiento social de las representaciones y su dependencia de las diversas inserciones sociales”. (Umaña., 2002:36)

El anclaje tiene relación con el hacer, el accionar. El objeto social se vuelve materia a disposición del sujeto, mediante este proceso el objeto se convierte en una especie de instrumento, útil ante todo para la cotidianidad de las personas.

“El anclaje designa la inserción de una ciencia en la jerarquía de los valores y entre las operaciones realizadas por la sociedad. En otros términos, a través del proceso de anclaje, la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del que puede disponer, y este objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes”. (Moscovici, 1979:121).

El proceso del anclaje lo podemos relacionar con la incorporación de conceptos y procesos tan ajenos a nuestra cotidianidad antes de tener una experiencia con los mismos; ejemplo de ello, en nuestro contexto mexicano ,son los términos y además enfermedades como el SIDA y la influenza, conceptos ajenos a nuestro vocabulario hasta que su propagación y agravo nos dieron cuenta de ello y de las implicaciones que representan en nuestra sociedad. Conceptos tan abstractos que tuvimos que objetivar para hacerlos comprensibles a los individuos y que por circunstancias espontáneas nos fuimos familiarizando con ellos, que a la fecha

tenemos la capacidad de poder entablar conversaciones de todo tipo que nos permiten una vez más, incorporar situaciones científicas en nuestro lenguaje cotidiano que justamente va construyendo el nuevo sentido común, o mejor dicho por Moscovici (1979), el sentido común científizado.

Con todo esto las RS ponen el acento en la comprensión e interpretación de una realidad que transformada por el individuo facilita el accionar de las personas en determinado contexto y les permite ocupar un sitio en la dinámica social que a su vez le da las herramientas básicas que condicionan la comunicación social y la estabilidad de sus relaciones interpersonales.

Con estos procesos podemos comprender las conformaciones propias de las RS, materializar es objetivar e incorporar y utilizar es afín con el anclaje.

“Tanto en una palabra como en diez, la objetivación traslada la ciencia al dominio del ser y el anclaje la delimita en el de hacer, para controlar la prohibición de la comunicación. Así como la objetivación muestra cómo los elementos representados de una ciencia se integran en una realidad social, el anclaje permite captar la manera cómo contribuyen a modelar las relaciones sociales y cómo las expresan. Así como la sociedad, el sujeto también lo hace” (Moscovici, 1979:121-123).

CAPITULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

En el presente capítulo explicamos a detalle las etapas por las cuales ha atravesado nuestro proyecto en relación a su implementación. Mostramos las preguntas de investigación considerando e integrando conceptos elementales en su estructura tales como representación, evaluación, docencia y actitud. Asimismo, describimos nuestro universo de estudio y los criterios de selección considerados, situación importante para comprender el o los tipos de profesor al que hacemos referencia. Aunado a ello, hemos integrado en el presente, la explicación que da cuenta de la construcción y justificación del instrumento de recolección del dato empírico, sabemos que es de suma importancia ofrecer al lector tal situación debido a la peculiaridad de dicho instrumento al cual hemos nombrado, cuestionario semiabierto. Decidimos integrar en la parte final del capítulo nuestro proceso de codificación, análisis e interpretación de la información en donde podremos apreciar de qué formas hemos organizado los datos para hacerlos entendibles en donde, además, incluimos la creación de nomenclaturas y su utilización a lo largo del proyecto.

3.1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Con el acuerdo universal para la evaluación docente pactado justamente a los 31 días del mes de Mayo del 2011 (SEP, 2012) las voces de los distintos actores del campo educativo en México se hicieron notar, las posturas en torno a dicho proceso de evaluación se hicieron presentes y un sinnúmero de argumentos cuestionando y favoreciendo tal acuerdo se han venido manifestando día con día en los diferentes espacios de comunicación. Pocas veces se había puesto sobre la mesa un debate en torno a la evaluación del magisterio, a partir del acuerdo pactado entre el gobierno federal y la SNTE las opiniones no se han hecho esperar; durante décadas los procesos de evaluación del sistema educativo mexicano de la educación básica se enfocaban al estudiante y la calidad de las

instituciones se determinaba a partir de los alcances del alumnado en los distintos procesos de evaluación a los que es sometido considerando los resultados obtenidos como el estado actual de la educación en México, pero pocas veces la mirada se dirigía a las competencias del magisterio, escasos comentarios se atrevían a cuestionar la práctica profesional del docente, actualmente la reflexión en torno a convertir al profesorado en objeto de evaluación frente a lo que se pretende lograr en términos de calidad educativa ha generado controversia en el cuerpo docente de la educación básica, enfocándonos exclusivamente al nivel primaria.

Ante la creciente polisemia que ha despertado el proceso de evaluación docente pretendemos ubicar las pensamientos y prácticas dentro del magisterio referente a su concepción de ser evaluados, no sólo por el acuerdo en sí, sino por lo que representa y significa una evaluación continua del quehacer docente para el docente mismo, buscamos comprender a partir de la interpretación del discurso docente qué argumentos teóricos y prácticos valida para asumir determinada postura ante los procesos de evaluación que discursivamente buscan identificar las fortalezas y áreas de oportunidad que presenta para someterlo a un desarrollo formativo que eleve sus competencias como facilitador del aprendizaje. Entendamos por posición la forma como se piensa, reflexiona y vive sus procesos de evaluación el profesor de la educación básica, identificar bajo qué lógica piensa su relación con la evaluación de su práctica y en qué sustenta su discurso para apearse y ser partícipe de la evaluación continua o confrontarse y negarse al proceso mismo de ser evaluado.

Ante la casi nula evaluación del magisterio en los diferentes periodos de la historia educativa en México consideramos como eje central de problematización la idea de que las posturas asumidas por el cuerpo docente respecto a la evaluación de su práctica genera múltiples discursos contrariados que polarizan al sector educativo y que a su vez sólo relucen las que en términos negativos se oponen a dicha evaluación ocasionando incluso un elevado número de manifestaciones que a su vez dan una imagen cerrada y negativa de lo que hoy significa ser profesor

de primaria en México, luego entonces, pensamos que esta posición radical está generalizando el papel del docente dentro de un entorno educativo escolar y una función social que cada vez es demeritada por la acción de pequeños y grandes grupos de sectores que se banderizan a nombre y en representación de todo el profesorado del país, luego entonces, el problema va relacionado con la politización que se ha generado en torno a la idea radical y general de lo que piensa el profesor de educación básica primaria en torno a ser evaluado y las ideas precisas de su discurso ante dicha situación. Consideramos de gran aportación el acercamiento con un pequeño sector de profesores de la educación básica en su nivel primaria del municipio de Chimalhuacán que dé cuenta de lo que para ellos representa el ser evaluados y las formas como asumen dichas evaluaciones.

Ciertamente es insólito que en pleno siglo XXI no contemos con un proceso de evaluación exclusivo para el personal docente de la educación básica.

“Durante las últimas dos décadas, los docentes frente a grupo, directivos y docentes en funciones de apoyo técnico pedagógico se han evaluado voluntariamente a través del programa nacional de carrera magisterial y de los exámenes nacionales de actualización de los maestros en servicio, entre otros; sin embargo, el sistema educativo nacional no cuenta con un esquema universal e integral que permita obtener diagnósticos de sus competencias profesionales y de su desempeño”, (SEP, 2012)

Resulta ilusorio pensar elevar los niveles educativos en términos de calidad si no se tiene un acercamiento constante con el cuerpo docente, no cabe duda que los cambios e innovaciones siempre generan incertidumbre, la evaluación docente implementada en 2011 y ejecutada en 2012 actualmente a polarizado al sistema educativo, esta polarización provoca cierta inestabilidad y fragmentación en los procesos de enseñanza-aprendizaje ya que coloca al profesor de primaria en una situación indigna de su quehacer cotidiano como profesional de la educación

mermando su práctica educativa y politizando su accionar; a grandes rasgos, la situación actual del profesor y su relación con la evaluación de su práctica se está caracterizando por adjetivar la posición de los maestros de manera deliberada ya que se sobreponen los ideales de ciertos grupos ajenos o no al sistema educativo sobre el pensamiento individual generado por el profesor que carente de espacios de expresión tiene acerca del tema planteado, luego entonces, su voz, su pensamiento individual como parte de un colectivo es opacado e ignorado por sectores y organizaciones que hacen de sí, el pensamiento que representa a todos los maestros que conforman el sistema educativo nacional.

3.2.- JUSTIFICACIÓN

Es innegable la situación que los distintos espacios de comunicación han venido trazando referente a la negatividad del profesorado en torno a la evaluación de su práctica profesional, en días recientes el tema en cuestión que abarcan los distintos escenarios de expresión está estigmatizando la postura del magisterio con la idea radical y general de su negación a ser evaluados. Sabemos que algunos grupos de distintos sectores de la república se han hecho presentes en discusiones políticas y manifestaciones sociales expresando su sentir y argumentando los hechos del por qué se discute que su quehacer pedagógico sea evaluado. Ante esto y asumiendo que también existen grupos de profesores de educación básica en su nivel primaria que no se oponen a que su labor sea evaluada, justificamos el acercamiento con un pequeño sector de profesores de educación básica con la intención de descubrir qué elementos forman parte de su discurso para posicionarse ideológicamente ante la idea de que su capacidad como facilitador del aprendizaje sea evaluada. Consideramos oportuno abrir un espacio de expresión para el docente de educación básica porque esto nos permitirá descifrar su discurso y tener ideas directas y precisas de lo que encierra su postura en torno a dicha situación y no sólo la transcripción que hacen los medios masivos de lo que en apariencia dicen los profesores.

Cuando una realidad social se interpreta vagamente a partir del discurso de los actores directamente involucrados se tiende a generar falsas ideas de lo que representa la misma realidad, se construyen escenarios producto de la distorsión de lo dicho por los actores mismos y se generaliza a la vez que se impone un pensamiento único al entorno de lo que representa tal fenómeno o problemática social. En el caso de la evaluación docente, analizar el discurso del profesorado en torno a su posición del proceso evaluativo de su práctica es importante para evitar la homogeneización del discurso docente y entrever entre líneas de lo mencionado, cuál es el pensamiento predominante ante la evaluación docente y hacia qué se debe la negatividad o aceptación de los procesos mismos. Interpretar lo dicho por el profesor de educación básica a partir de su discurso exclusivo al tema nos va a permitir entender su posición y su accionar en un entorno que de manera deliberada construye un pensamiento único posicionando al docente como el actor principal que obstaculiza su proceso mismo de evaluación con miras a la mejora del sistema educativo en términos de calidad. Resulta de gran aporte analizar el discurso del docente para saber si éste contribuye y de qué forma a la reproducción del pensamiento homogeneizado ó bien es tergiversado su lenguaje y por ende politizado su accionar estigmatizando lo que al día de hoy piensa el profesor de primaria referente a la evaluación de su práctica.

Analizar el discurso para identificar los elementos y la dinámica que lo hacen posicionarse ante la evaluación docente es necesario porque nos direcciona al entendimiento y comprensión de su postura, así mismo nos permite evitar la homogeneización del pensamiento docente de manera deliberada a la vez que nos posiciona al descubrimiento de las formas como el mismo docente contribuye a fortalecer el pensamiento único ó bien da cuenta de los elementos que se entretajan y dan a relucir el nivel de valoración que da él mismo profesor a su quehacer cotidiano, luego entonces, descubrimos cómo contribuye a la creación de constructos que dan pauta a delimitar la representatividad y significado de su práctica docente en su entorno social. A grandes rasgos podemos decir que

interpretar su palabra nos da elementos para construir un discurso que detalle ciertos por menores de lo que significa la evaluación docente dentro de un contexto social dicho por el profesor mismo, entrever su posición ante la evaluación de su trabajo nos va a permitir incluso hacer un desglose de la dignificación que hace el mismo profesor de su práctica profesional y nos dará pauta para reconocer qué elementos figuran en la posición asumida en torno a la evaluación, bajo que lógica de pensamiento se inclina para defender u oponerse al proceso mismo y descubrir el entramado de elementos que lo hacen pensar como piensa y actuar como actúa; asociar estos elementos es tarea de nuestro proceso de investigación.

3.3.- PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.

Ante los planteamientos anteriormente expuestos la pregunta de investigación que nos hacemos es la siguiente:

¿Qué representa para el profesor de educación primaria del Estado de México municipio de Chimalhuacán la evaluación docente?

¿Cuál es la actitud que asumen ante la evaluación docente?

3.4.- HIPÓTESIS

El construcción del pensamiento de sentido común determina las prácticas sociales del profesor de primaria referente a los implícitos de la evaluación de su práctica, bajo esta lógica consideramos que la representatividad de la evaluación docente frente al docente mismo está vinculada con premisas diseñadas bajo las ideas de mecanismos de control y desaprobación de los ejecutores del proceso evaluativo más allá del proceso mismo en cuanto a su contenido y su utilidad.

3.5.- OBJETIVO

Hacer un análisis descriptivo-interpretativo de lo que para el profesor de educación primaria representa la evaluación docente.

“A través de la metodología se conocen las fuentes y herramientas para aproximarse al objeto de estudio, también se devela la tradición científica a la que ellas pertenecen. Los métodos son una aproximación al objeto de estudio, pero también asumen una posición con respecto a la construcción del conocimiento” (Olivia Mireles Vargas y Yazmín Cuevas Cajiga citado en (María Isabel Arbesú, 2008:75).

El proyecto se presenta bajo el corte cualitativo de la investigación con apoyo significativo de lo cuantitativo ya que presentaremos cuadros y tablas que brinden un panorama numérico de la información al mismo tiempo que se hará un análisis interpretativo de la misma que procure la subjetividad. Es preciso valernos del proceso hermenéutico buscando en todo momento asistirnos de la interpretación como mecanismo que intenta dilucidar ó bien ventilar mucho de lo que rodea a los procesos interpersonales del profesor de primaria a partir de su lenguaje y prácticas sociales. En sí, buscar poner el texto en su contexto nos lleva a replantear todo un cúmulo elementos y técnicas que si bien no son exclusivas del acto hermenéutico si son parte de las investigaciones sociales (Beuchot, 2009), luego entonces, el carácter social visto desde la perspectiva pedagógica del fenómeno a estudiar nos direcciona a valernos de las técnicas de recolección de datos propias de las representaciones sociales, siendo el cuestionario semiabierto la herramientas principal para el desarrollo del proyecto.

La base metodológica de este proyecto desde esta perspectiva la encontramos en el proceso hermenéutico desde la visión de comprender e interpretar considerando además que el mismo estudio de las representaciones sociales nos coloca en la posición para valernos y apoyarnos en las técnicas antes mencionadas.

Básicamente se trabajó el proyecto en 3 Fases: Una teórica que da cuenta de todos los conceptos a utilizar y que subraya algunas implicaciones teóricas de las representaciones sociales y la evaluación docente. La segunda fase de involucramiento, el acercamiento con el profesor de primaria lo cual conllevó la aplicación de las técnicas de recolección de datos y una tercera fase de análisis y

síntesis que de vida al acto hermenéutico y por ende a los planteamientos finales de las representaciones sociales del profesor de primaria ante la evaluación docente.

Dichas fases para el análisis e interpretación de los datos se describen a continuación:

Para cualquiera que tenga la curiosidad de conocer por el simple hecho placentero que provoca la situación de estar informado y el poder o posición que se adquiere en las relaciones personales por la cuantiosa adquisición de conocimiento que nos es útil para ser participe en la dinámica social, resulta un suplicio tener que enfrentarse a lo metódicas que resultan algunas disciplinas del saber ya sea de corte filosófico, científico y hasta mitológico, debido a la segmentación del conocimiento en posturas tan cerradas que condicionan hasta al más optimista en su búsqueda del saber mermando todo interés mostrado al inicio y alineándose para asumir como verdadero todo conocimiento ya definido por los cuasi grandes teóricos de la existencia.

Dicho lo anterior, la investigación es un claro ejemplo del riguroso metodismo al que ciertas disciplinas son sometidas; hoy en día, o se es empirista o racionalista, se es idealista o pragmático y en términos de investigación nos dicen que las hay de corte cuantitativo o bien de corte cualitativo.

“Las dicotomías podrían multiplicarse, tal vez con mayor profusión que provecho, teniendo siempre puntos de referencia conceptuales y metodológicos distintos sobre los que se pretende desarrollar “la ciencia”, como si ésta fuera una, y la forma de hacerla y de interpretarla fuera lineal” (Cook, 2005:14).

Sabemos que las clasificaciones o categorías nos facilitan la comprensión de ciertos aspectos de la vida y nos sirven de apoyo para inclinarnos hacia ciertas posturas, pero aseverar de manera contundente que si se es conductista es estar peleado con el constructivismo y que ser político es sinónimo de corrupción

consideramos que es un grave atentado contra las prácticas cotidianas que se dan en las relaciones interpersonales y que están llenas de situaciones tan ambivalentes.

En un mundo lleno de contradicciones en donde la lógica tiene poca cabida la investigación no escapa a la acostumbrada categorización de las cosas del mundo en el que vivimos y es bajo esta idea que encontramos investigaciones de tipo descriptivo, exploratorio o bien las hay empiristas, de corte cualitativo y cuantitativo. Con el afán de vivir un mundo en donde las ideas estén ordenadas, esta categorización de la que hablamos no negamos que nos ha sido de gran utilidad a través de los años ya que nos permite distinguir el tipo de conocimiento que se desprende de cada investigación y nos facilita dar una lectura adecuada a los fenómenos estudiados, pero al mismo tiempo, frena toda combinación posible entre los tipos de conocimiento.

Intentando dejar de lado el radicalismo categorizante que permea a muchas disciplinas del conocimiento y variados estudios de investigación, hemos trabajado el siguiente proyecto bajo la articulación del corte cualitativo de la investigación pero apoyados y tratando de ilustrar lo benéfico que resulta lo cuantitativo cuando se le da una lectura interpretativa buscando en todo momento que la producción de éste conocimiento tenga sustento y validez. Buscamos encontrar las compatibilidades entre los dos enfoques de la investigación (cualitativa-cuantitativa) para hacer una interpretación que haga más ampliamente comprensible las representaciones sociales del profesorado.

Al respecto Juan Manuel Álvarez Méndez (2005), nos dice lo siguiente:

“Se trata de buscar acuerdos y colaboraciones en aquellos puntos compatibles; pero conviene no confundir las dos perspectivas, pues se corre el riesgo de mezclar planos conceptuales y de investigación distintos, con la consecuencia subsiguiente de esperar de un método de investigación lo que en la misma concepción del método no está comprendido.”(Álvarez, en Cook, 2005:14).

Parafraseando al mismo autor según Cook, T.D. y Reichardt, CH. S. (2005) éste nos dice que cuando una investigación trata con grandes masas de datos y se pretende interpretar resultados matemáticamente medibles el método experimental es el adecuado y cuando se busca comprender el comportamiento de los sujetos implicados en un proceso y captar las interacciones y significados entre los sujetos, lo apropiado es partir del enfoque cualitativo.

Nuestra propuesta se esfuerza por asociar el dato numérico con la interpretación de lo escrito por el sujeto, siempre dándole un enfoque subjetivo que realce el corte cualitativo de la investigación pero que al mismo tiempo nos brinde un panorama estadístico que por naturaleza apunta hacia lo cuantitativo. Es importante precisar que éste dato numérico del que hablamos que apuntala a lo cuantitativo no cambió la esencia de nuestro proyecto ya que en todo momento se trabajó en dar una lectura interpretativa a todo tipo de información que inclinó nuestro proyecto hacia el corte cualitativo de la investigación.

A grandes rasgos, procuramos valernos tanto de la información cuantificable como de la información subjetiva, hacemos la distinción para fines explicativos del tipo de información de la cual nos valdremos, sin embargo, es importante mencionar que el dato cuantificable también tiene un carácter subjetivo.

“El significado alternativo de subjetivo corresponde a la medición de sentimientos y creencias. Es decir, una medida o un procedimiento son subjetivos si toman en consideración sentimientos humanos, no siendo presumiblemente éstos observables de una manera directa. Una vez más hay que señalar que no hay razones para suponer que los procedimientos cualitativos tengan un monopolio de la subjetividad. Los sondeos de opinión de carácter nacional (por ejemplo, una encuesta sobre la popularidad del actual presidente) son excelentes ejemplos de medidas cuantitativas que resultan subjetivas.” (Cook, 2005:33).

Con esta peculiaridad de nuestro proyecto que combina ambos enfoques, el lector podrá hacer una lectura más completa de lo que pretendemos mostrar como representaciones sociales del magisterio.

Retomando la idea de vincular ambos enfoques de la investigación pero priorizando lo cualitativo como el eje central de interpretación, es importante señalar que siempre será necesario justificar éste enlace para que el proyecto tenga fiabilidad y validez.

La fiabilidad tiene que ver con la fidelidad del dato obtenido y la validez con la credibilidad del mismo, es decir, si pretendemos hablar sobre representaciones sociales del profesor de primaria pública tenemos que asegurar que lo escrito por los docentes sea fidedigno, que realmente lo haya escrito bajo ningún tipo de presión o pretensión; la fiabilidad del proyecto la encontraremos en los tiempos de contacto que se tiene con los docentes, no podríamos hacer una interpretación con escritos del pasado ya que sin duda alguna, ésta no tendría fiabilidad debido a lo descontextualizado de los tiempos en que se hace el acto interpretativo y la palabra escrita de los profesores.

“Es necesario explicar la génesis de los datos de manera que haga posible comprobar, por una parte, qué es una declaración del sujeto y, por otra, donde comienza la interpretación del investigador [...] La fiabilidad de todo proceso aumentará documentándolo. Así, el criterio de fiabilidad se reformula en la dirección de comprobar la seguridad de los datos y los procedimientos”. (Flick, 2007:238).

A su vez la validez está relacionada en sí, con el acto interpretativo. Radica en la fundamentación respecto a las construcciones del investigador en función de lo que empíricamente nos han dicho los sujetos investigados. Considerando que la intención de toda investigación cualitativa en principio es presentar una realidad previamente estudiada, esta presentación de la realidad únicamente es una aproximación ya que el debate en torno a lo que entendemos y consentimos por realidad hoy en día sigue siendo hablada; en este sentido, la validez presenta la

complejidad de evaluarse con certeza y sólo se vale de la autenticidad en los procesos para darle credibilidad.

“La cuestión de la validez se puede resumir como una cuestión de si el investigador ve lo que piensa que ve” (Kirk y Miller, 1986:21, citado en (Cook, 2005:238).

Para soslayar estos escenarios y procurar que en todo momento fiabilidad y validez se vuelvan elementos implícitos de nuestra investigación apoyada en la compatibilidad de ambos enfoques hemos trabajado de la siguiente manera:

Se diseñó un cuestionario semiabierto como instrumento de recolección de datos para interpretar las RS (en el punto siguiente se explica a detalle la fundamentación y el constructo de dicho cuestionario). Posterior y dado el objetivo de nuestro proyecto, se decidió trabajar con profesores del nivel primaria de la educación básica exclusivamente del sector público, servidores del municipio de Chimalhuacán en el Estado de México. La población en términos numéricos es de 80 docentes, para segmentar la población se ha optado por aplicar el cuestionario a 40 mujeres y 40 hombres siendo el sexo nuestra primera categoría de análisis, la antigüedad de servicio determinará la construcción de una segunda categoría. También se consideró su participación en carrera magisterial para establecer una tercera categoría pero esto no se logró debido a la poca participación del maestro en éste proyecto. Se pregunta su nivel de estudios y profesión pero no lo establecemos tampoco como categoría ya que los resultados no reflejan algo de importancia y trascendencia.

Presentamos la distribución que se aplicó de los cuestionarios para una mejor comprensión del análisis:

TABLA 1. DISTRIBUCIÓN DE APLICACIÓN DE CUESTIONARIO.

ESCUELA	HOMBRES	MUJERES	CM	S/CM	A < 8 años	A = ó > 8 años	M/CM	M S/CM	H/CM	H S/CM	MA < 8 años	MA = ó > 8 años	HA < 8 años	HA = ó > 8 años	TOTAL
Centro Escolar 1	1	2	1	2	2	1	1	1	0	1	1	1	1	0	3
Centro Escolar 2	3	4	0	7	4	3	0	4	0	3	3	1	1	2	7
Centro Escolar 3	2	5	1	6	5	2	1	4	0	2	4	1	1	1	7
Centro Escolar 4	3	7	1	9	8	2	0	7	1	2	7	0	1	2	10
Centro Escolar 5	2	2	1	3	1	3	0	2	1	1	1	1	0	2	4
Centro Escolar 6	1	2	1	2	1	2	0	2	1	0	1	1	0	1	3
Centro Escolar 7	2	3	0	5	2	3	0	3	0	2	2	1	0	2	5
Centro Escolar 8	8	3	2	9	3	8	0	3	2	6	2	1	1	7	11
Centro Escolar 9	5	6	3	8	3	8	3	3	0	5	1	5	2	3	11
Centro Escolar 10	3	3	2	4	4	2	1	2	1	2	2	1	2	1	6
Centro Escolar 11	10	3	1	12	5	8	0	3	1	9	0	3	5	5	13
TOTAL	40	40	13	67	38	42	6	34	7	33	24	16	14	26	80

TABLA 2. NOMENCLATURAS UTILIZADAS EN LA TABLA DE DISTRIBUCIÓN DEL CUESTIONARIO.

CM	Con carrera magisterial.
S/CM	Sin carrera magisterial.
A < 8 años	Antigüedad menor a 8 años.
A = ó > 8 años	Antigüedad igual o mayor a 8 años.
M/CM	Mujer con carrera magisterial.
M S/CM	Mujer sin carrera magisterial.
H/CM	Hombre con carrera magisterial.
H S/CM	Hombre sin carrera magisterial.
MA < 8 años	Mujer con antigüedad menor a 8 años.
MA = ó > 8 años	Mujer con antigüedad igual o mayor a 8 años.
HA < 8 años	Hombre con antigüedad menor a 8 años.
HA = ó > 8 años	Hombre con antigüedad igual o mayor a 8 años.

Una vez recolectada la información de los cuestionarios se procedió a realizar el análisis de la misma en donde en primera instancia para brindar un panorama numérico se elaboraron algunas tablas que presentan los datos de manera

organizada para dar sustento a la construcción de categorías mismas que nos permitieron hacer el análisis cualitativo de lo escrito por los profesores.

Nuestro interés está centrado en conocer las opiniones, actitudes e imágenes que los profesores tienen respecto a la evaluación docente, en este sentido, es preciso señalar que nuestro apoyo tanto teórico como metodológico de corte combinatorio entre lo cualitativo y lo cuantitativo se vislumbra en la teoría de las representaciones sociales ya que en la vertiente metodológica nos da la posibilidad de justificación de nuestro instrumento de recolección de datos (cuestionario semiabierto) y el análisis del mismo a partir de la interpretación como ejercicio fundamental.

Siguiendo a Silvia Gutiérrez y Juan Manuel Piña (2008), nos dicen que la teoría de las representaciones sociales utilizada como perspectiva teórico-metodológica ha cobrado gran relevancia en los estudios de fenómenos sociales y educativos.

“Una de las razones por las que éste enfoque está teniendo gran aceptación en el campo de la educación es que permite acceder a una serie de fenómenos múltiples que se observan y estudian a variados niveles de complejidad, individuales y colectivos, psicológicos y sociales” (Silvia Gutiérrez y Juan Manuel Piña citado en (María Isabel Arbesú, 2008:13).

Ahora bien, derivado del objetivo perseguido para fines de nuestro proyecto de investigación en donde las opiniones de los profesores de educación básica del sector público cobran relevancia y en donde su discurso nos es de gran importancia, la interpretación juega un papel fundamental. Para interpretar necesitamos comprender y para comprender necesitamos empatizar; con la empatía hacemos un ejercicio de ocupar el sitio del otro, de nuestro semejante, ser empático por lo tanto implica ponerse en el lugar del otro, en la interpretación nos valemos de éste ejercicio sólo que ésta usurpación imaginativa tiene la intención de dilucidar a partir de la lente que uso en sustitución del otro, las formas de ver y como producto de ello, de actuar en el mundo.

La interpretación nos conduce y nos obliga a reflexionar, ser estudiosos de lo escuchado, lo leído y lo observado. En la interpretación no cabe la superficialidad, se tiene que profundizar y repensar antes de provocar el acto interpretativo. Ser interprete no es cosa sencilla, se puede caer en burdas conjeturas y extraños juicios de valor, para interpretar es necesario descontextualizar y recontextualizar, luego entonces, con estas acciones se protege el discurso original y evitamos la tergiversación de lo dicho por la personas.

“Y el objetivo final del acto interpretativo es la comprensión, la cual tiene como intermediario o medio principal la contextualización. Propiamente el acto de interpretar es el de contextualizar, o por lo menos es una parte y aspecto muy importante de ese acto, pues la comprensión es el resultado inmediato y hasta simultáneo de la contextualización. Poner un texto en su contexto, evitar la incomprensión o la mala comprensión o la mala comprensión que surge al descontextuar. Tal es el acto interpretativo y a la vez la finalidad de la interpretación”. (Beuchot, 2009:15).

Siguiendo a Mauricio Beuchot (2009), nos dice que el acto interpretativo es propio de la hermenéutica como ciencia o arte, se interpreta el texto, entendiendo éste más allá de lo dicho o lo escrito por el autor intentando dilucidar los significados a través de los cuales vehicula.

En resumen, nuestro apoyo y proceso metodológico se apega en el corte cualitativo de la investigación apoyado, desde luego, en lo cuantitativo a partir de la interpretación que nos permite hacer la teoría de las representaciones sociales de la información recolectada en el cuestionario semiabierto.

3.6.- UNIVERSO DE ESTUDIO.

Al hacer mención del profesor de primaria no es posible encauzarlo bajo cierto perfil. A nivel profesional, diferentes instituciones de nivel superior ofrecen bajo diversas licenciaturas un campo laboral bastante amplio en donde en variadas

ocasiones se menciona la docencia como posibilidad de desarrollo. La docencia entonces, no es exclusiva de cierta profesión, encontramos en distintas licenciaturas la apertura para la inserción a la enseñanza de acuerdo al perfil de egreso. Como prueba de ello, podemos revisar el campo de acción de licenciaturas como pedagogía, psicología, licenciatura en educación primaria, ciencias de la comunicación, etc., en donde mencionan como posibilidad latente el ejercicio de tal cual profesión en el campo de la docencia.

Por lo tanto, hablar sobre la docencia tiene innumerables implicaciones porque de manera inmediata nos remite a pensar en el perfil de profesor, percibimos entonces, que los hay, con tan distintos procesos formativos que a su vez conforman el perfil profesional y que a la postre basan su accionar bajo una concepción de la enseñanza que utilizan cotidianamente dentro de las aulas escolares. Bajo esta lógica pensamos que al hablar de *representaciones sociales de profesor de educación primaria* es importante señalar de qué tipo de profesor estamos hablando y cómo fue el proceso de selección para la aplicación del cuestionario semiabierto, la conformación del universo de estudio nos permite entonces saber los criterios de selección y nos facilita la comprensión de nuestro objeto de estudio de manera delimitada.

Difícil tarea la de presentar los distintos perfiles de profesores, no es menester de nuestro proyecto, sin embargo, a continuación señalamos las características propias de selección del profesor al que hacemos referencia en nuestro proyecto y la justificación de las mismas que grosso modo conforman nuestro universo de estudio.

3.7.- CRITERIOS DE SELECCIÓN.

Hemos aplicado nuestro cuestionario *semiabierto* a 80 profesores que laboran en el municipio de Chimalhuacán Estado de México, la selección del municipio está estrictamente relacionada con la facilidad para realizar la investigación debido a que el autor principal del proyecto reside en tal municipio, la cercanía con los centros educativos también fue factor, además de los nexos interpersonales que

se tienen nos dieron la apertura para poder tener el vínculo con algunos profesores que a su vez nos brindaron el apoyo para poder extender la aplicación de los cuestionarios a otros colegas compañeros de la misma escuela. A través de las ya mencionadas relaciones interpersonales que se fueron estableciendo logramos conseguir la aplicación de los 80 cuestionarios que después de la revisión de algunas investigaciones con características similares a nuestro proyecto determinamos que en cuanto a número de cuestionarios aplicados es una muestra representativa que nos da la pauta para realizar nuestro análisis interpretativo.

A partir de los vínculos que se fueron estableciendo con algunos profesores se logró aplicar el cuestionario en 11 escuelas diferentes, todas públicas con profesores de ambos turnos. A pesar de las amplias posibilidades incluso para la aplicación del cuestionario a un número mayor de profesores se cuidó, ante todo, algunos criterios que desde el inicio se pensó para poder construir nuestras categorías. Buscamos tener una muestra de nos diera elementos de análisis a partir del sexo, por lo tanto, logramos la aplicación a 40 profesores hombres y 40 mujeres. Por otro lado y bajo la idea de que la experiencia acumulada a través de los años ejerciendo la labor docente va determinando algunas concepciones sobre la evaluación dignas de ser analizadas, se determinó buscar un equilibrio en la aplicación del cuestionario a partir del número de años laborando como profesor, bajo esta premisa se diseñó la categoría de profesores con una antigüedad menor a los 8 años de estar laborando como docente y profesores con una antigüedad igual o mayor a los 8 años.

En principio se buscó tener una muestra que también estableciera la categoría de profesores participes y no participes en carrera magisterial, sin embargo, nos resultó complicado la combinación con las otras dos categorías (sexo y experiencia), además de que en nuestro sondeo previo a la aplicación y posterior a la aplicación misma del cuestionario, los resultados nos arrojaron una diferencia abismal entre maestros sin carrera magisterial en relación a los que sí la tienen por lo que vistos los resultados optamos por no considerar esta categoría ya que

no nos brindaba los elementos suficientes para realizar nuestro análisis comparativo aunque no está por demás mencionar que justamente nos percatamos del número reducido de profesores en carrera magisterial lo que nos da elementos para análisis posteriores y poder tener una idea más clara de si la poca participación se debe a una falta de voluntad de los profesores o bien a las pocas oportunidades de desarrollo que brinda el sistema educativo mexicano. Para verificar de mejor forma lo antes explicado remitirse a la tabla 1 del proyecto referente a la distribución de aplicación del cuestionario.

3.8.- EL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DEL DATO EMPÍRICO.

Dentro de las innumerables técnicas e instrumentos afines al tipo de investigación combinatoria que realizamos, el cuestionario semiabierto nos resultó ser el más apropiado para el objetivo que perseguimos. En su estructura encontramos la facilidad para obtener la información requerida ya que nos permite analizar opiniones, actitudes e imaginarios en torno al tema planteado a partir de lo escrito por las personas estudiadas. Por su carácter estructural también nos permite ampliar nuestro margen de población ya que la facilidad aplicativa en cuestión de tiempo nos dio la posibilidad de entregarlo a 80 profesores, algo difícilmente logrado si se hubiese elegido la entrevista a profundidad.

“Todavía más que la entrevista, el cuestionario es hasta hoy la técnica más utilizada en el estudio de las representaciones [...] Al contrario de la entrevista- método esencialmente cualitativo- el cuestionario permite introducir los aspectos cuantitativos fundamentales en el aspecto social de una representación: análisis cuantitativo del contenido que permite, por ejemplo, identificar la organización de las respuestas; poner de manifiesto los factores explicativos o discriminantes en una población, o entre poblaciones; identificar y situar las posiciones de los grupos estudiados respecto de sus ejes explicativos, etcétera.(Abric, 2001:56)”.

Hablando de la construcción de nuestro cuestionario semiabierto podemos decir lo siguiente:

Nos hemos inclinado por el cuestionario semiabierto como instrumento de recolección de datos, buscamos siempre la confiabilidad de los datos y profundidad en los mismos para realizar una interpretación válida en todos los sentidos. El término semiabierto hace referencia al tipo de preguntas que conlleva en su estructura dependiendo del objetivo perseguido por cada uno de los cuestionamientos; en el diseño de las preguntas se brindan opciones de respuestas pero al mismo tiempo se da la alternativa de responder algo ajeno a lo propuesto en donde se deja el espacio abierto para la redacción libre, es aquí donde cobra sentido el término semiabierto haciendo alusión a la posibilidad de concretizar las respuestas con la opción que se apega directamente con mi pensamiento pero también dejando un espacio abierto para que el entrevistado no tenga límites de lo que va a responder. Con el cuestionario semiabierto pretendemos obtener información que nos dé la posibilidad de hacer una interpretación cualitativa con los datos obtenidos, relacionando las opiniones, comportamientos, actitudes, informaciones e imágenes que tienen de la evaluación docente el cuerpo magisterial.

Apreciamos entonces que nuestro cuestionario semiabierto se inclina hacia el enfoque procesual de las representaciones sociales.

“Se privilegian desde este enfoque, dos vías de acceso al conocimiento: una, a través de métodos de recolección y análisis cualitativo de datos; otra, la triangulación, combinando múltiples técnicas, teorías e investigaciones para garantizar la confiabilidad en las interpretaciones. Hoy por hoy, más que validar interpretaciones, se busca con la triangulación una mayor profundización y ampliación del objeto de estudio”. (Banchs, 2000:3.6).

En relación a su estructura, con la elaboración del cuestionario buscamos obtener respuestas que nos den la posibilidad de hacer del acto hermenéutico nuestra metodología de trabajo, sin la pretensión de caer en un metodismo lineal evitamos la segmentación de las preguntas, esto a sabiendas que cada uno de los

cuestionamientos presentan un fin y una razón de ser, sin embargo, reconocemos que la subjetividad de las respuestas nos pueden brindar elementos no buscados en la pregunta y esto enriquece nuestra labor.

Ante esto, es importante destacar que la estructura del cuestionario tiene un diseño que sólo busca dar organización a la información obtenida, con ello podemos señalar que de la pregunta 1 a la 5 hemos diseñado las preguntas pertinentes para conocer los niveles de información que tienen los maestros sobre la evaluación docente. Son preguntas con alternativas pero siempre con la posibilidad de dejar un espacio si no existe afinidad con las mismas, nos interesa saber tanto el nivel de información y los canales mediante los cuales se obtiene ésta. De la pregunta 6 a la 14 buscamos descubrir opiniones y posicionamientos respecto a la evaluación docente, pretendemos obtener respuestas que den cuenta de ello. En el cierre del cuestionario que va de la pregunta 15 a la 17 pretendemos recabar elementos que nos permitan hacer una interpretación de la imagen que se hacen los profesores de la evaluación docente. Insistimos que la secuencia de las preguntas persigue un fin únicamente de factor organizativo de la información, sabemos de antemano que una pregunta que pretende obtener niveles de información sobre la evaluación docente adicional nos puede proporcionar actitudes sobre la misma, incluso construcción de imágenes ante lo planteado.

Como elemento final de justificación en torno al cuestionario semiabierto como instrumento de recolección de datos nos parece atinado mencionar que justamente Moscovici en su estudio sobre las representaciones sociales del psicoanálisis en la sociedad francesa en 1961 utiliza el cuaderno cuestionario como uno de sus instrumentos para recolectar la información, es cierto que por la naturaleza de cada tipo de investigación los instrumentos mencionados son distintos, sin embargo, las similitudes encontradas nos dieron la pauta para poder convencernos de la funcionalidad del cuestionario semiabierto.

“El cuaderno cuestionario, que combina la conversación y el cuestionario, permite por una parte, abordar de modo diferente- unas veces de manera uniforme, otras libremente- las mismas preguntas, así como discriminar, por medio de la conversación, ciertos aspectos que es difícil formular con una pregunta precisa”. (Moscovici, 1979:21).

Es cierto que Moscovici especifica que la conversación es un elemento primordial para describir cómo se producen y distribuyen las opiniones, algo que por su carácter el cuestionario no podría brindárselo de forma general, sin embargo, nosotros, hemos diseñado un cuestionario que en su estructura da la posibilidad de expresión libre en la totalidad de las preguntas ya que en él protocolo de presentación en cuanto al objetivo del cuestionario y dado que el mismo cuestionario se construye tanto de preguntas abiertas como de alternativas, se indica con claridad que si no hay identificación con alguna respuesta para cada pregunta o se requiere mayor espacio para redactarla se puede utilizar la parte trasera de la hoja para concluir las opiniones si fuera necesario. Con esto podemos afirmar que sustituimos la conversación utilizada por Moscovici por la libre redacción con la única intención de tener los elementos suficientes para poder, similar a Moscovici, interpretar y describir lo dicho por los profesores a partir de la palabra escrita, luego entonces, el compuesto semiabierto hace referencia el tipo de preguntas que conforman el cuestionario pero también a la funcionalidad que representa y significa para el objetivo de nuestra investigación.

Con la aplicación del cuestionario tenemos la información base para poder hacer nuestro análisis descriptivo e interpretativo de las RS del profesor de primaria, éste análisis el lector lo podrá encontrar en el capítulo número 4 además de las consideraciones finales.

3.9.- CODIFICACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.

La codificación u ordenamiento de la información se realizó de la siguiente manera:

Una vez contestados los cuestionarios optamos por almacenarlos en una carpeta con cubre hojas en donde la organización nos permite identificar de manera inmediata y tener a la mano la evidencia de respuestas de cualquier cuestionario de los 80 contestados. En la parte superior del lado derecho del cubre hoja, cada uno de los cuestionarios tiene colocado un postic con la nomenclatura propia de la tabla de distribución con la finalidad de facilitar la consulta para posteriormente hacer nuestro análisis interpretativo.

Ejemplificamos lo anteriormente mencionado con 2 cuestionarios:

TABLA 3. NOMENCLATURA PARA LA IDENTIFICACIÓN DE CUESTIONARIO.

CUESTIONARIO	CUESTIONARIO
1	2
H	M
CM	S/CM
A = ó > 8 años	A < 8 años

Con el cuestionario 1 y revisando la tabla de distribución nos podemos percatar que fue contestado por un hombre con carrera magisterial y antigüedad igual ó mayor a 8 años, en el segundo ejemplo identificamos que el cuestionario 2 lo contestó una mujer sin carrera magisterial y con antigüedad menor a 8 años.

Para el tema de organización de nuestras respuestas decidimos construir una tabla en la hoja de cálculo de Excel que nos muestra de manera específica qué respuesta se obtuvo de cada una de las preguntas, no olvidemos que una característica de nuestro cuestionario es que 14 de 17 preguntas brindan alternativas para responder mediante incisos alfabéticos y las tres restantes son meramente abiertas, por lo tanto, esta tabla de la que hablamos nos permite visualizar el tipo de respuestas que nos ofrecieron los profesores, además, nos dio la posibilidad de construir gráficos que nos brindan un panorama más contundente de la frecuencia en las respuestas y, así, poder realizar el acto interpretativo.

Con las respuestas de las preguntas abiertas no se construyó algún tipo de gráfico por las características propias de las respuestas que son meramente textuales, es decir, son ideas expresadas mediante la redacción; para este tipo de respuestas también generamos una forma de organizar en la hoja de cálculo de Excel de tal manera que nos inclinamos por la transcripción textual, esto con la finalidad de poder brindar lectura a cada una de las respuestas ofrecidas y de este modo hacer la asociación con las respuestas del total de las preguntas y por ende la interpretación de la información en general.

Para el tema de análisis de contenidos, actuamos de la siguiente manera:

Trabajamos el cuestionario asociando las respuestas con lo que Moscovici (1979) propone como las dimensiones de las representaciones sociales: la información, la actitud y el campo de la representación. Mencionábamos que nuestro cuestionario siempre pretendió analizar las respuestas de los profesores relacionando el tipo de preguntas con una tentativa respuesta, es decir, la estructura de las preguntas de nuestro cuestionario fueron diseñadas pensando justamente en obtener nuestro dato empírico propiamente en relación a estas tres dimensiones ya comentadas.

3.9.1.- NIVELES Y CANALES DE INFORMACIÓN. Presentamos tanto niveles de conocimiento sobre la evaluación docente como los canales mediante los cuales se obtiene, este dato nos lo proporciona el profesor al responder las preguntas 1 a 5; es importante precisar que no necesariamente las respuestas de los docentes en todas las preguntas nos brindan la información que intentamos obtener, de pronto, en preguntas meramente informativas hubo quien redactó algún comentario adicional, esto enriquece nuestro proyecto y nos permite además de obtener lo pretendido tener mayores elementos para todas las dimensiones de las representaciones en general.

3.9.2 ACTITUDES. De la pregunta 6 hasta la 14 vinculamos el tipo de respuesta y comentarios adicionales redactados para presentar las posturas más recurrentes de los maestros en torno a la evaluación de su práctica. De esta manera podemos

apreciar si la inclinación de los profesores es favorable, en contra o dual respecto a la evaluación de su práctica.

3.9.3.- IMÁGENES. Buscamos encontrar esta dimensión de la pregunta 15 a la 17, nos interesamos en buscar qué de lo redactado por los docentes le hace construir su esquema figurativo a partir de la concretización del objeto, en este caso, la evaluación docente.

Nuestro análisis cualitativo se trabajó en 3 momentos:

En un primer momento dimos una revisión exhaustiva a los gráficos para percatarnos de la frecuencia en las respuestas en términos generales, esto no ayudó para construir ideas que den cuenta en términos numéricos, cuál es la inclinación de los maestros considerando las dimensiones propias de las representaciones sociales. Posteriormente nos dimos a la tarea de leer meticulosamente todas aquellas expresiones adicionales que redactaron los profesores en relación a la pregunta contestada, esto nos permitió asociar los comentarios con las respuestas elegidas y nos indujo a trabajar un tercer momento bajo dos vertientes; por un lado dar lectura a las respuestas de las preguntas exclusivamente abiertas y por el otro asimilar contenidos que expliciten los niveles y canales de información, las posturas asumidas e imágenes construidas del objeto que al mismo tiempo nos permitieron identificar los universos de opinión y reafirmar nuestras categorías empíricas.

CAPITULO IV

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL PROFESOR DE PRIMARIA EN TORNO A LA EVALUACIÓN DOCENTE.

Apegados a las dimensiones de las representaciones sociales señaladas por Moscovici (1979), hemos presentado en nuestro capítulo número 4, la parte medular de nuestro proyecto, la voz del profesorado interpretada a partir de sus representaciones sociales en relación a la información, actitud e imagen que vislumbran asociada a la evaluación docente; aquí podremos apreciar como primer punto cuál es la situación del profesor de primaria del municipio de Chimalhuacán, es decir, cuáles son sus circunstancias y situaciones particulares que las provocaron. Acto seguido se podrá dar lectura a nuestra ya tan nombrada interpretación de los datos obtenidos en donde se muestra meticulosamente qué piensa, cómo se informa, qué actitud y posturas asumen los maestros sobre la evaluación docente visualizando además, gráficos que explicitan lo que en la redacción ya que se ha hecho comprender.

4.1.- SITUACIÓN DEL PROFESOR DE PRIMARIA DEL MUNICIPIO DE CHIMALHUACÁN.

Recordemos que para nuestro proyecto intencionalmente se aplicó el cuestionario al mismo número de hombres como de mujeres, (40 por cada sexo), también se buscó tener un equilibrio entre la antigüedad menor a 8 años e igual o mayor a 8 años, para este efecto, se logró la aplicación de 38 y 42 cuestionarios respectivamente. Se cuestionó el dato de participación en carrera magisterial y es aquí donde no pudimos equilibrar el dato, lo que nos lleva a nuestra primera correlación de acuerdo a la información obtenida; los profesores con mayor experiencia están participando en carrera magisterial, los de poca experiencia tienen muy poca participación, en términos numéricos notamos que de los 80 cuestionarios aplicados sólo 13 profesores participan en carrera magisterial, lo ilustramos en la siguiente tabla:

TABLA 4. CORRELACIÓN EXPERIENCIA Y PARTICIPACIÓN EN CARRERA MAGISTERIAL.

EXPERIENCIA	CUESTIONARIOS APLICADOS	CARRERA MAGISTERIAL	SIN CARRERA MAGISTERIAL
A < 8 años	38	0	38
A = ó > 8 años	42	13	29
Total	80	13	67

Esta situación es de suma importancia para nuestro análisis, no es menester del proyecto cuestionar el por qué una casi nula participación en carrera magisterial (CM en adelante), sin embargo, es importante señalar que dicha circunstancia conlleva elementos que a la postre nos permite asociar la información y hacer una mejor interpretación teniendo bastantes elementos que nos permiten dar una mejor lectura de la realidad de los profesores. El tema no es tan sencillo, CM es en lo formal y en lo práctico participación individual y voluntaria, para comprender el por qué hablamos de CM, señalemos de manera genérica las peculiaridades de este proyecto:

El proyecto CM surge en el año de 1992 (SEP, 2012) por un acuerdo pactado entre el gobierno federal a través de la secretaria de educación pública (SEP) y el sindicato nacional de trabajadores de la educación (SNTE) bajo la idea de crear un programa que estimule la labor docente tanto en términos profesionales como económicos de tal manera que dicho proceso procure la mejora en la calidad educativa del sistema mexicano en todas sus vertientes. Con esta lógica los profesores tienen la posibilidad de mejorar su práctica docente además de obtener un estímulo monetario dando valor agregado a su quehacer profesional y promoviendo en todo momento la calidad educativa en todas sus aristas, desde la mejora en la enseñanza y como consecuencia del aprendizaje del alumnado.

Un punto de llamar la atención son los requisitos para la participación en CM, estos son mínimos, lo que abre la posibilidad de que todos los maestros puedan

tener participación, en tema de antigüedad sólo se requieren dos años de experiencia, si lo relacionamos con nuestra categoría en tema de experiencia, en donde aplicamos el cuestionarios a 80 profesores nos podemos percatar que sólo 8 docentes no cumplirían el requisito para poder ingresar, pero, ¿y los 72 restantes?, la pregunta no es en tono despectivo, el cuestionamiento tiene dos premisas cuestionables, es poca la participación por falta de voluntad para enriquecer su labor docente, o bien, realmente es complicado el poder ingresar, a pesar de lo que en el sentido formal se tiene como requisitos de ingreso; estas son preguntas que no intentaremos responder, pero lo mencionamos por que termina siendo factor el pensamiento de un profesor con participación en CM al que no lo tiene.

Asumimos entonces que una circunstancia del profesor de educación básica del municipio de Chimalhuacán es la poca y casi nula participación en el proyecto de CM independiente de las razones y factores que lo colocan en dicha situación.

Siguiendo con la descripción de la situación del profesor de primaria, es importante señalar que si bien se buscó intencionalmente la aplicación del cuestionario de manera equilibrada en términos de sexo y antigüedad sí nos encontramos con una dificultad en términos de sexo, no así en el de antigüedad; corroboramos cuan complicado es aplicar el cuestionario al sexo hombre ya que lo pudimos notar en los primeros cinco centros escolares que visitamos en donde pudimos aplicar 11 cuestionarios a hombres por 20 de mujeres lo que nos obligó el acudir a más centros educativos para equilibrar este detalle en nuestra categoría de sexo.

Ejemplo: TABLA 5. APLICACIÓN POR CENTRO ESCOLAR.

ESCUELA	HOMBRES	MUJERES
Centro Escolar 1	1	2
Centro Escolar 2	3	4
Centro Escolar 3	2	5
Centro Escolar 4	3	7
Centro Escolar 5	2	2
TOTAL	11	20
Centro Escolar 6	1	2
Centro Escolar 7	2	3
Centro Escolar 8	8	3
Centro Escolar 9	5	6
Centro Escolar 10	3	3
Centro Escolar 11	10	3
TOTAL	29	20
TOTAL GRAL.	40	40

Si bien al final pudimos tener el equilibrio buscado, sí es importante resaltar que las escuelas primarias tienen en su mayoría docentes del sexo femenino lo que nos lleva a reflexionar sobre la posibilidad e incidencia que su presencia puede provocar en las opiniones y accionar del restante de compañeros profesores. Con esto, presentación una circunstancia del profesor de primaria, el profesor hombre, está rodeado en su mayoría de docentes del sexo contrario y necesariamente por tema de espontaneidad de las circunstancias establece así sus relaciones interpersonales.

Por otro lado, el profesor de primaria es un trabajador del estado, la peculiaridad de laborar en escuela pública le da la tranquilidad que millones de personas anhelan, sabemos que el salario en términos comparables al de otras profesiones no es nada halagador, lamentablemente el sueldo del profesor es relativamente bajo, de hecho, en términos de reconocimiento social, su labor no es reconocida bajo el contexto mexicano.

“En el portal de internet, la SEP describe que un profesor de preescolar, primaria o para la educación especial, que apenas obtuvo el grado, tiene ingreso de entre 5 mil 700 y casi 6 mil pesos al mes; en tanto que un universitario graduado de áreas como Biología, Arquitectura, Química o Medicina pueden obtener como primer salario hasta 11 mil pesos de manera inicial, (Vanguardia, 2013).

Si bien, su remuneración no es nada envidiable, sí lo es el hecho de contar con una plaza definitiva, esto lo coloca en un sitio privilegiado, la rotación de personal en los innumerables empleos formales que conforman el sistema laboral mexicano le evita preocupaciones ya que a diferencia de la mayoría de las empresas establecidas en México su labor no es evaluable en términos de productividad ni mucho menos condicionada a resultados, se puede seguir siendo profesor aún la mayoría de sus alumnos sepan algo en absoluto, además en términos de jornada laboral no es ni por menos una labor que requiera horarios ajetreados, su tiempo ejerciendo es realmente corto, de 8 am a 14:00 pm usualmente, trabajo de lunes a viernes generalmente y, periodos vacacionales constantes; podemos decir, que el profesor de Chimalhuacán de escuela pública gana poco, trabaja igual (en términos de horario) pero su labor es realmente titánica y poco reconocida en términos de estatus social y de incidencia que tienen a diario en la formación de las personas que hacen de nuestro país una sociedad bien o mal educada.

Sabemos que los comparativos son un tanto riesgosos además de engañosos, depende de con quién o con qué, es la credibilidad del comparativo; lo aquí mencionado es en relación al contexto mexicano, cuando decimos que el salario es bajo no es en relación a hacer un juicio de valor, es estableciendo lo que hoy una profesión puede darte en términos de calidad de vida, entendiendo esta como la capacidad adquisitiva para lo que todo ser humano entiende como básico (vivienda, alimentación, ropa y calzado, además de divertimento), sabemos que es bastante subjetivo lo que cada ser humano piensa como calidad de vida, pero una cosa son los deseos de una vida de confort y otra vivir y bien, bajo la idea de

cubrir y un poco más, las necesidades básicas de toda persona ya mencionadas entre paréntesis.

Con esta idea es que nos apegamos a la lógica de que su salario es bajo y al mismo tiempo describimos que su situación laboral en tema de estabilidad es bastante buena, incluso, nos atrevemos a decir, envidiable, ya que se tienen muchos de los privilegios que todo colaborador del estado se dice merece tener, englobando todas las prestaciones que tiene por derecho y que el hecho de ser trabajador del sector formal se lo brinda.

Visto el profesor como trabajador, ahora pasemos al punto profesional.

El profesor de primaria no es un académico por convicción, esto lo demuestra su nivel de estudios, en su mayoría, licenciatura. Sabemos que los niveles de conocimiento no necesariamente te lo da un título profesional, sin embargo, considerando la posibilidad de ingreso a CM, pensando en las jornadas laborales en temas de días y horas trabajadas, además de la antigüedad ejerciendo, no perdamos de vista que sólo 8 de los 80 docentes tienen experiencia inferior a 2 años, de pronto, resulta inadmisibile el nivel de preparación con el que cuenta el profesor de primaria. Revelamos la mencionada situación en la siguiente tabla:

TABLA 6. NIVEL DE ESTUDIOS.

NIVEL DE ESTUDIOS	NO. DE PROFESORES
LICENCIATURA	70
MAESTRIA	7
BACHILLERATO	2
DOCTORADO	1
Total general	80

Esta situación del nivel de estudios nos lleva a presentar el tipo de estudios que cursó el profesor para ocupar el sitio que hoy en día le pertenece. Ante esto la información que nos arroja el cuestionario es determinante, su mayoría cursaron

en la escuela normal para maestros (59 de 80), seguido de pedagogía (7 de 80), aunque la diferencia entre el mayor y el segundo es de 52 maestros, con este dato podemos afirmar que la inclinación está más que clara, el profesor de primaria de Chimalhuacán de educación básica pública es *normalista*, quizá este dato esté relacionado con el nivel de estudios, en todo caso evitemos hacer un juicio de valor, pero dejamos la pregunta abierta. También consideremos que estos datos tienen una fuerte incidencia en la manera de asumirse ante la evaluación docente, el nivel de estudios implica mayor profundidad en la reflexión del conocimiento y el tipo de profesión enmarca toda la cosmovisión que se tiene sobre el tema educativo, particularmente sobre la evaluación docente que es menester de nuestro proyecto; el hecho de asumirse como normalista, pedagogo, psicólogo, etc., tiene implicaciones bastante fuertes, ya que al pasar por procesos formativos antagónicos en ciertos aspectos, por ejemplo, el objeto de estudio de cada profesión, el privilegio hacia ciertas corrientes del aprendizaje, de la enseñanza, de la evaluación misma, hacen que su sentido común tenga ciertas inclinación y, si bien es natural que así lo sea, nos permite comprender lo que intentamos presentar; posturas y opiniones de lo que para el profesor de primaria representa la evaluación docente.

Cerramos este punto ya presentada la situación del profesor de primaria del municipio de Chimalhuacán, comencemos ahora por darle la interpretación esperada a toda la información recabada en los cuestionarios.

4.2.- INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.

Basta es la información que obtuvimos de la aplicación de los 80 cuestionarios, datos reveladores que a continuación presentaremos, algunas veces predecible, en ocasiones sorprendente, en términos cualitativos nuestra interpretación está basada en lo escrito por el profesor, en sus comentarios adicionales, en su selección de respuestas y en su redacción de las preguntas abiertas, en su situación actual ya descrita y en las categorías construidas para hacer comprensible nuestra interpretación; advertimos al inicio que apegamos nuestro

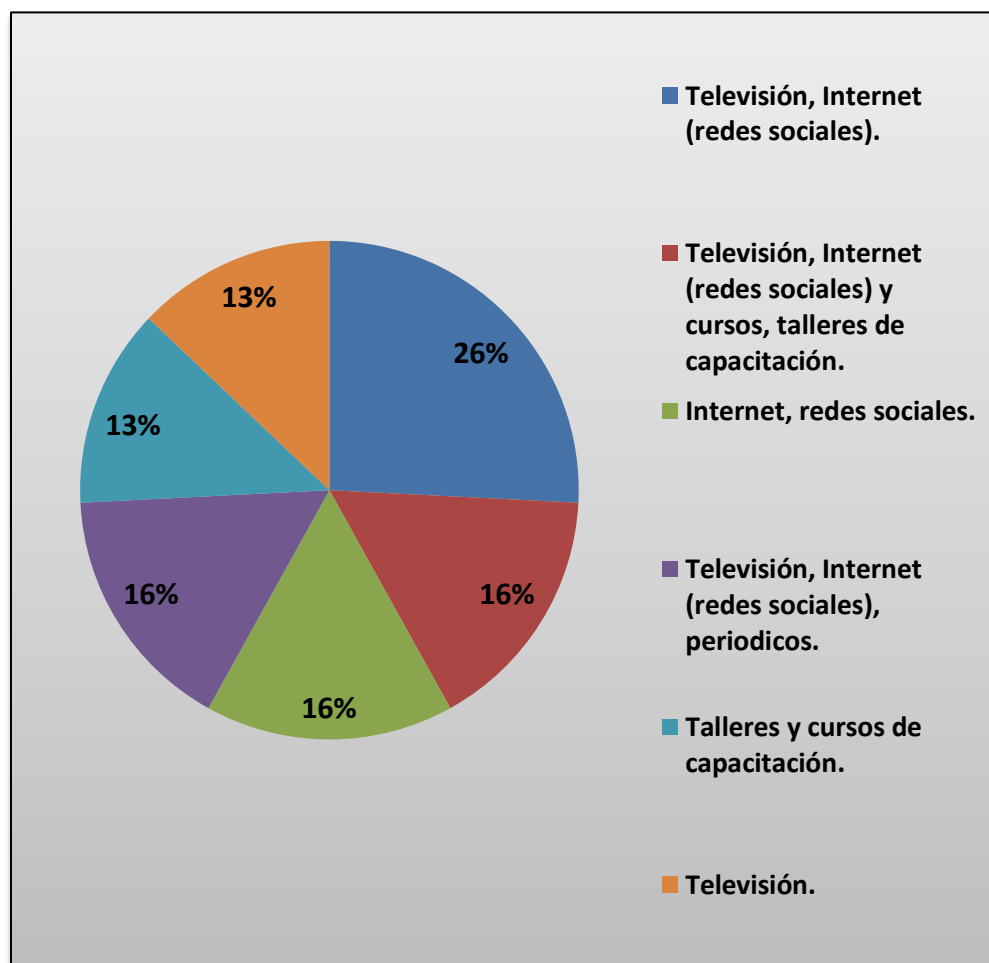
acto interpretativo a las dimensiones propias de las representaciones sociales señalas por Moscovici en 1979.

4.2.1.- NIVLES Y CANALES DE INFORMACIÓN.

Nos referimos en esta dimensión a las referencias que el profesor menciona en los cuestionarios y dice tener respecto a la evaluación docente. Información que adquiere mediante diferentes canales, que interpreta y se hace una postura frente al objeto representado, en este caso, la evaluación docente.

GRÁFICO 1

1.- ¿Mediante qué medios o canales de comunicación se ha informado sobre la Evaluación Docente?

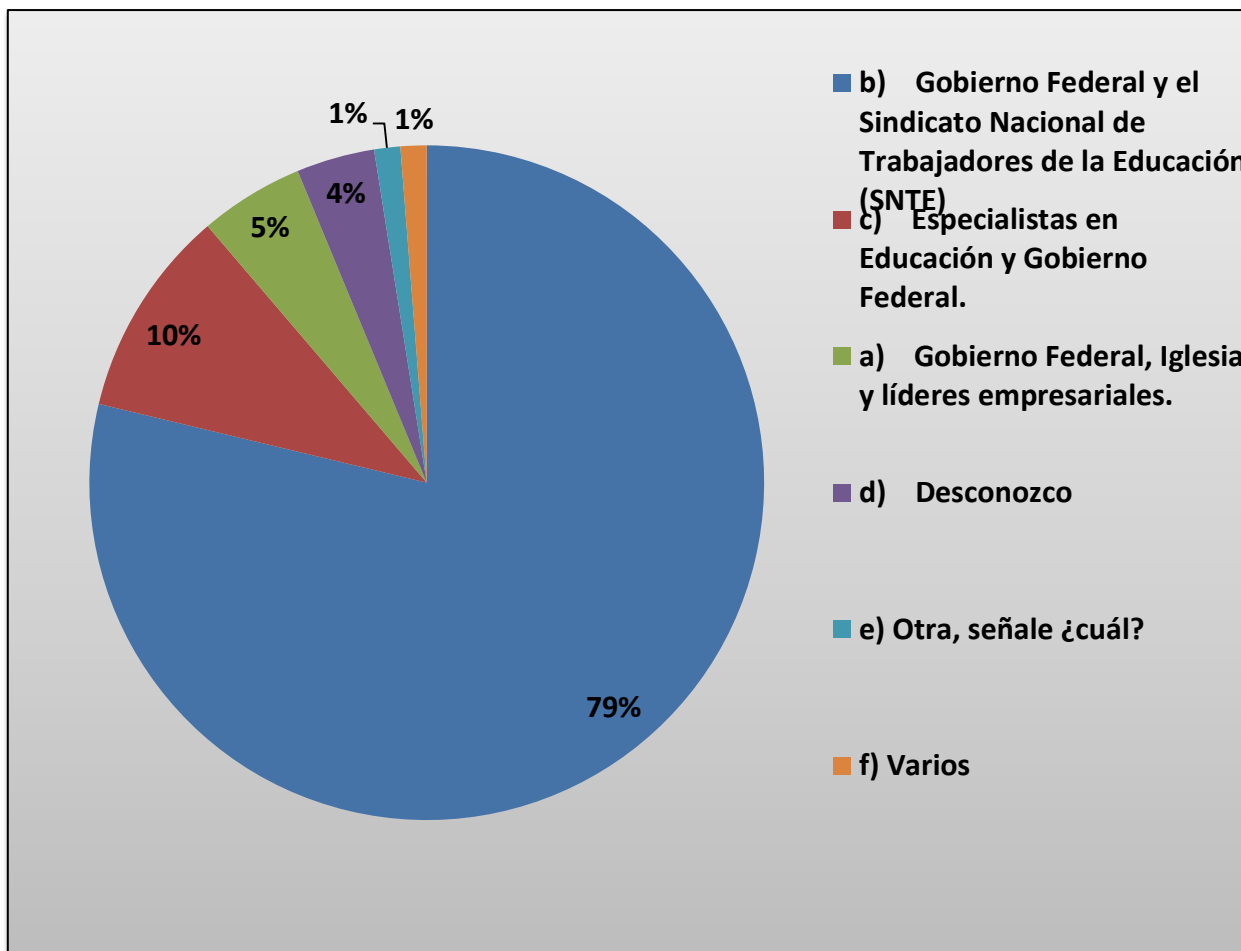


Con esta pregunta buscamos conocer los canales más frecuentes mediante los cuales el profesor se ha venido informando sobre la evaluación docente, nos queda claro que la televisión, el internet, las redes sociales, los talleres y cursos de capacitación juegan un papel preponderante que proporcionan al docente información básica de la evaluación de su práctica. De las 4 respuestas con mayor frecuencia mencionadas, destaca la televisión en primer plano, representa el 26% del total de las respuestas elegidas. La recurrencia es notoria, por lo que podemos apreciar que éste medio de comunicación sigue siendo y por mucho el que más incide a nivel información en las personas, siendo el profesor un profesional que no escapa de dicho medio comunicativo, al ser aún el más accesible para millones de personas, el maestro no escapa de tal situación por lo que independiente de su formación profesional es también un televidente frecuente y un visitante constante en las redes sociales propias del internet.

De la pregunta 1 a la 5 nos interesa conocer los niveles de información respecto a la evaluación docente, para esto, nos hemos percatado de manera genérica que el profesor sí conoce lo esencial de dicho proceso, las respuestas lo demuestran ya que fueron preguntas muy técnicas en donde las respuestas también esperábamos que así lo fueran. Los maestros, sí están informados sobre la evaluación docente, al menos en lo esencial, y lo esencial es conocer quién pacto el acuerdo para la evaluación, cuáles son los objetivos, aspectos y causas que lo conforman y que lo han llevado a la práctica; para esto, podemos decir que los profesores saben, al menos en lo fundamental, estas implicaciones de la evaluación docente que la han llevado a la ejecución en años recientes. Presentamos lo mencionado con las siguientes gráficas:

GRÁFICO 2

2. Señale ¿Quién pacto el Acuerdo Universal para la Evaluación Docente?

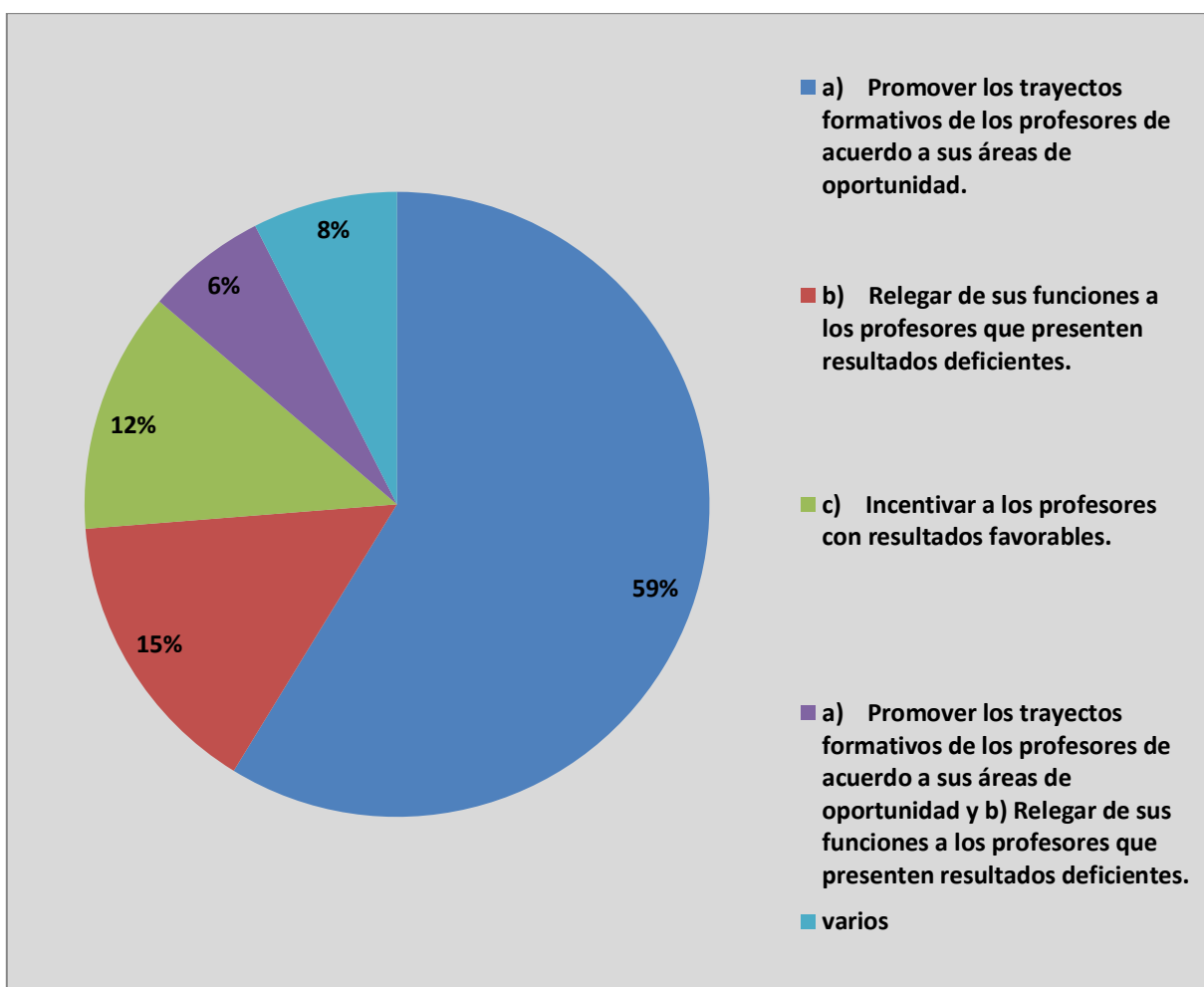


Aquí podemos apreciar que un 79% de los profesores han elegido la respuesta de Gobierno Federal y SNTE como las partes que pactaron el acuerdo, también nos sorprende que un 10% de los profesores inmiscuyan como participantes en el pacto a la iglesia y a los líderes empresariales. Sabemos que desde lo formal tanto iglesia como empresarios no tienen voto en el pacto para la evaluación, sin embargo, es interesante percatarnos como un grupo reducido de profesores van manifestando ciertas posturas y van tejiendo su opinión a partir de lo que claramente no debería, incluso, salir a tema como factor de los proceso educativos, el decir iglesia y

empresa nos habla de la visión que se tiene de lo educativo más allá de lo educativo mismo.

GRÁFICO 3

3.- Identifique los objetivos de la Evaluación Docente basados en el Acuerdo Universal.

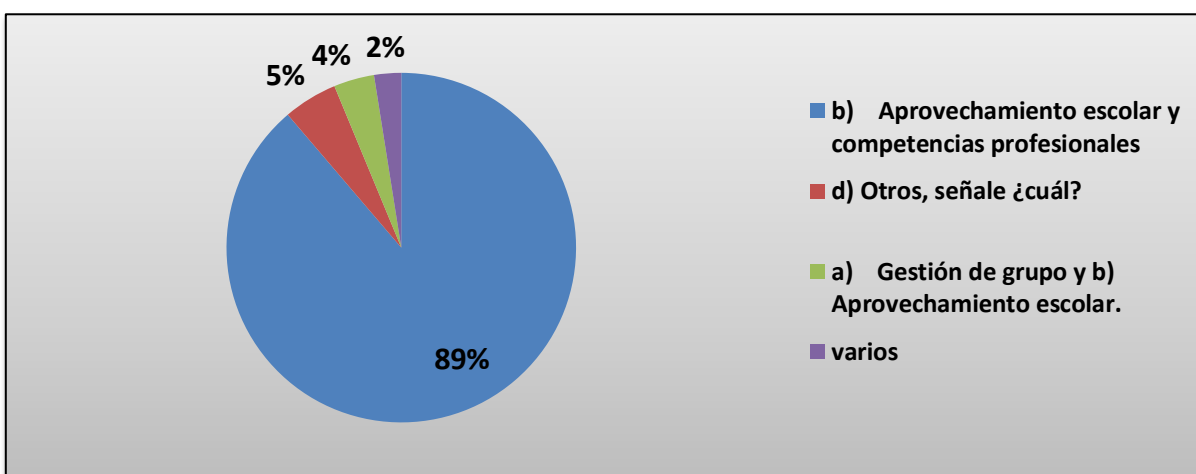


Tres respuestas conforman la frecuencia mayor que han hecho saber los profesores, un 59% sabe que el objetivo, y así lo señalan, es *promover los trayectos formativos* de los maestros. Lo interesante resulta como entre la segunda y la tercera respuesta con mayor frecuencia existe cierta similitud en

términos porcentuales el 15% de los maestros eligen que los objetivos se relacionan con situaciones nocivas como *relegar a los profesores de sus funciones*, mientras que el 12% comenta que el objetivo es *incentivar*. En éste gráfico podemos apreciar una marcada ambivalencia entre lo que se sabe son los objetivos desde el plano formal y lo que se cree que se persigue en realidad, respuestas antagónicas que poco a poco van determinando los perfiles de profesor que a su vez nos son bastante útiles para conformar nuestros grupos de opinión.

GRÁFICO 4

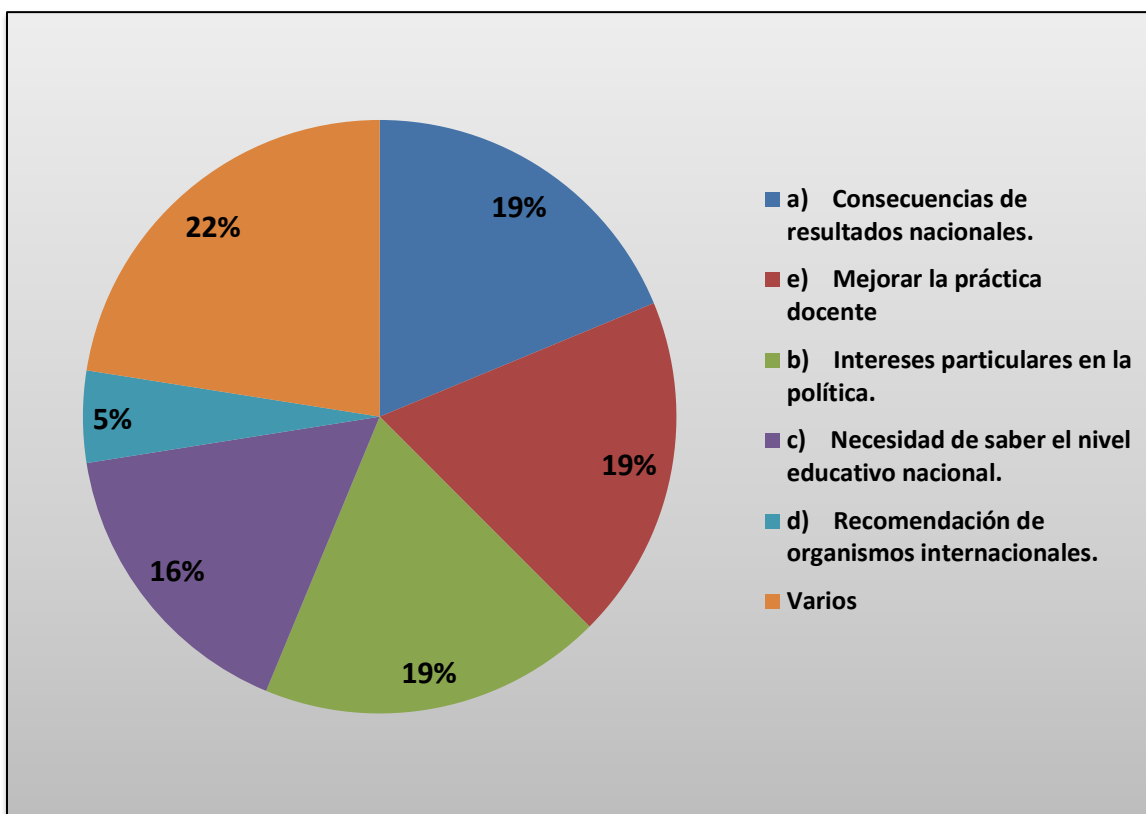
4.- Indique los aspectos que se contemplarán para la Evaluación Docente.



El gráfico 4 es bastante ilustrativo, la frecuencia es clara y representativa, el profesor sabe (89% de ellos así lo expresaron) que *le evaluarán sus competencias profesionales y el aprovechamiento escolar*.

GRÁFICO 5

5.- Señale ¿Cuáles son las causas de la Evaluación Docente?



En el tema de las causas que provocaron la evaluación docente, las respuestas son muy variadas, el 19% de los maestros relacionan las causas con aspectos positivos tales como *la mejora de la práctica docente*, otro 16% piensa en la necesidad de saber *el nivel educativo nacional*. Un 19% adicional relaciona esta situación con situaciones adversas ya que dicen que las causas están relacionadas a *consecuencias de resultados nacionales*, y un 19% más de docentes, mencionan que se trata de *intereses particulares en la política*.

Interesantes son los resultados obtenidos, a la vez que predecibles. El profesor, ante todo, es un profesional de la educación, y por este hecho, se podría pensar que la información obtenida sobre cualquier temática sería de fuentes más sofisticadas, más restringidas o bien menos consultadas.

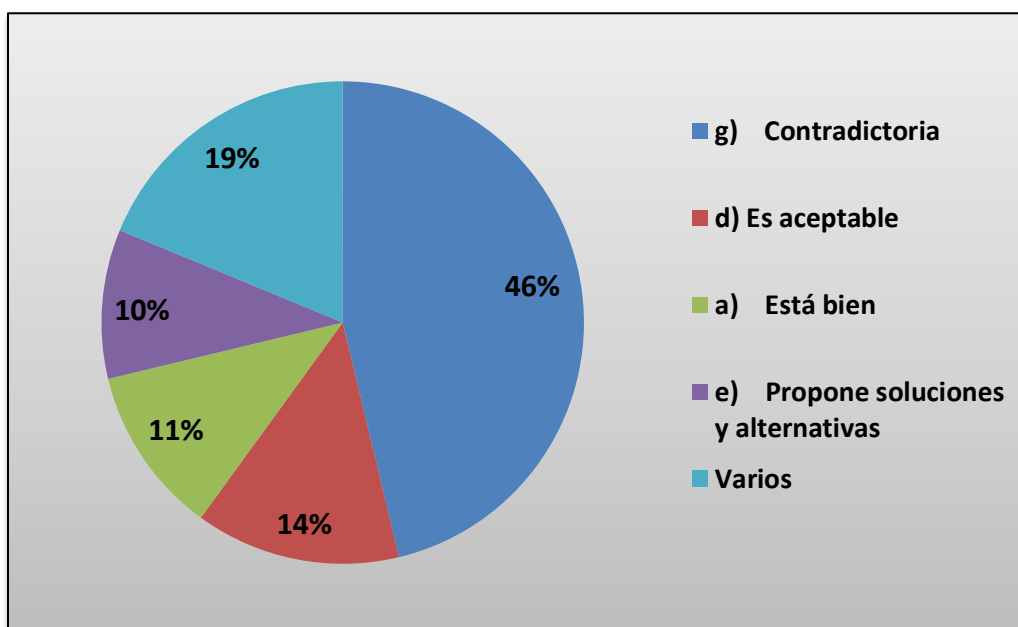
Como podemos apreciar hemos logrado 2 cosas: saber los canales y niveles de conocimiento sobre la evaluación docente a su vez que también las respuestas nos comienzan por brindar ciertas actitudes, imágenes y posturas del profesor referente a esta temática.

4.2.2.- ACTITUDES Y POSTURAS.

Asumimos como actitud toda aquella posición que se tiene respecto a cualquier situación propia de la persona, encierra sensaciones, percepciones y emociones hacia cualquier objeto determinado, de la pregunta 6 a la 14 buscamos encontrar tales actitudes en las respuestas de los maestros, sabemos que se les brindan alternativas para poder responder pero también se les dejó un espacio para poder redactar y es aquí en donde también hemos obtenido información relevante.

GRÁFICO 6

6.- ¿Cuál es su opinión sobre la evaluación docente?

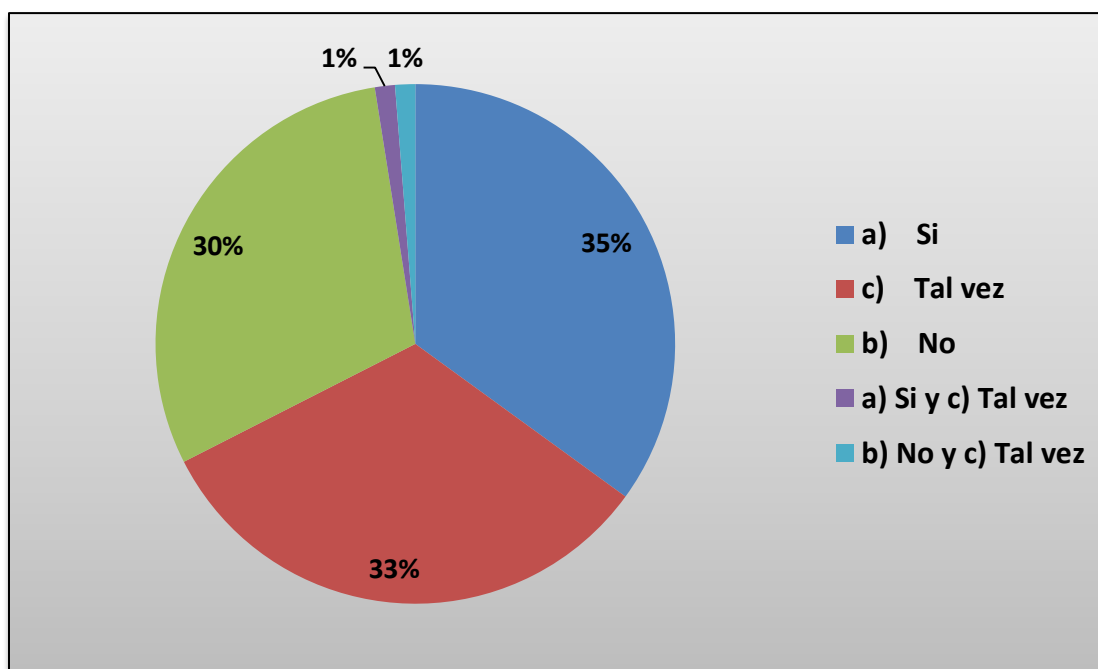


Queda claro que cerca de la mitad de los profesores (46% de ellos) opinan que la evaluación es *contradictoria* y los menos (solo el 10%) opina que se *proponen*

soluciones y alternativas, existen respuestas con frecuencia intermedia como el decir que es *aceptable* (el 14%) y que *está bien* (el 11%).

GRÁFICO 7

7. En su opinión, ¿Puede la Evaluación Docente contribuir a la mejora de la calidad en la educación? ¿Por qué?



Encontramos una división de opiniones marcadas claramente, por un lado el 35% de los maestros nos dicen que la evaluación *sí puede contribuir a la mejora de la calidad en la educación*, pero al mismo tiempo el 30% piensan lo contrario y 33% manifiesta un *tal vez*. Una ventaja de interpretación de esta pregunta es que tiene la característica de ser abierta y en el por qué, encontramos expresiones de llamar la atención; los profesores que piensan en positivo expresan que son ellos el eje central del proceso educativo, por lo tanto utilizan términos como actualización para considerar que es posible la mejora de la calidad en la educación.

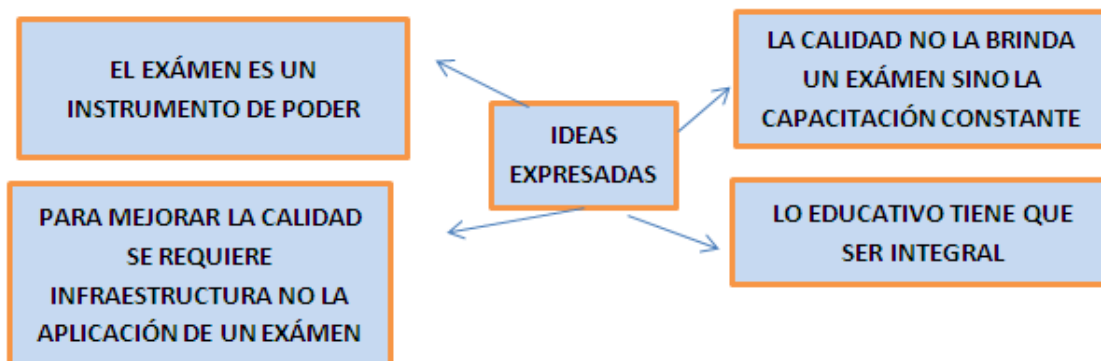
Compartimos el siguiente esquema que integra los conceptos más utilizados en las expresiones positivas de los profesores ante el por qué implícito en la pregunta:

ESQUEMA 2. IDEAS POSITIVAS DEL PROFESOR EN RELACIÓN A LA EVALUACIÓN DOCENTE Y LA MEJORA EN LA CALIDAD EDUCATIVA.



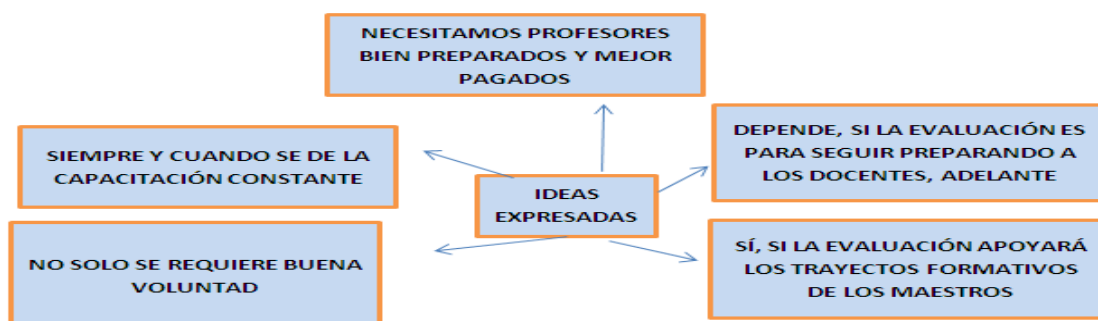
Ahora bien, por el lado de los profesores que piensan en negativo sobre la misma situación generalmente expresan que no es suficiente un instrumento evaluativo, se requiere de más para poder mejorar la calidad en la educación y lo expresan utilizando conceptos e ideas que optamos por esquematizarlo para una mejor comprensión.

ESQUEMA 3. IDEAS NEGATIVAS DEL PROFESOR EN RELACIÓN A LA EVALUACIÓN DOCENTE Y LA MEJORA EN LA CALIDAD EDUCATIVA.



En relación a los profesores que respondieron como *tal vez* es pertinente señalar que la ambigüedad de la respuesta seleccionada nos lleva al análisis metódico de su justificación y encontramos que siempre hay una dependencia de otros factores a considerar para que haya una mejora en la calidad, señalemos que el *tal vez* está más cercano al *sí* pero lo que lo aleja de él, es justamente los factores señalizados en las respuestas, como prueba de ello presentamos el siguiente esquema que encierra algunas de las expresiones utilizadas por el profesor para justificar su *tal vez* como respuesta:

ESQUEMA 4. IDEAS QUE JUSTIFICAN EL “TAL VEZ” DEL PROFESOR EN RELACIÓN A LA EVALUACIÓN DOCENTE Y LA MEJORA EN LA CALIDAD EDUCATIVA.

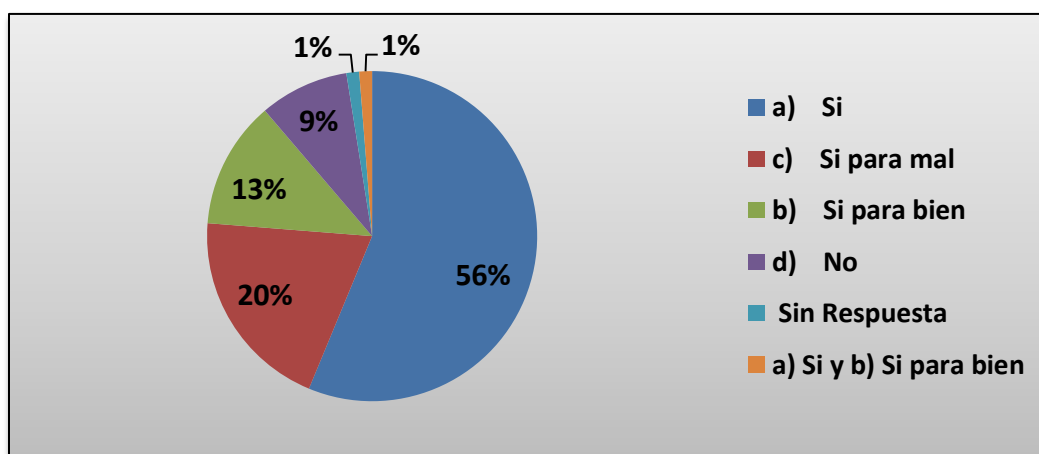


Apreciamos que independiente a las respuestas que en términos generales nos proporcionan los maestros, es decir, al *sí*, *no*, *tal vez*, los profesores expresan una serie de ideas que en todo momento están relacionadas con algunos factores que para ellos resulta de fundamental importancia; el docente como eje central, *la capacitación constante* y el apoyo a otros aspectos de la educación como la participación de todos los actores involucrados (padres de familia y sistema burocrático) son algunas de las aristas que con más recurrencia se mencionan y que a su criterio, una vez vinculados todos estos aspectos, la mejora de la calidad en la educación está garantizada.

Ahora analicemos la pregunta 8:

GRÁFICO 8

8.- ¿Considera que la Evaluación Docente puede tener injerencia en la situación laboral del profesor?

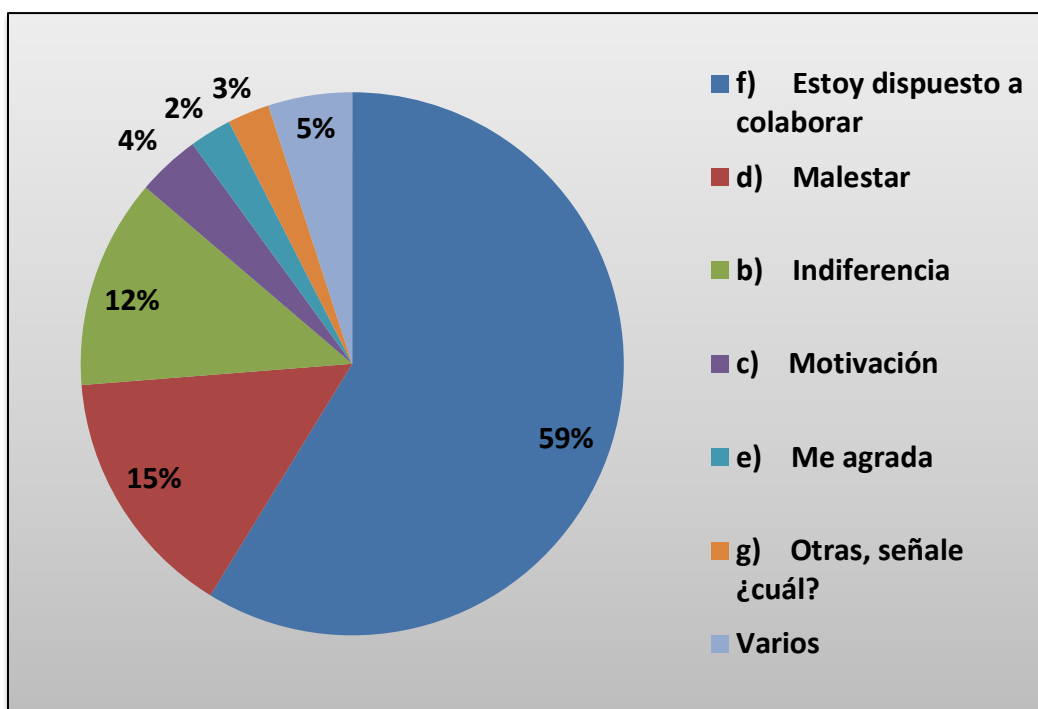


Enfocados al aspecto laboral, las opiniones también están divididas, sin embargo, una vez analizada la pregunta sobre calidad, nos percatamos que existen similitud en el tipo de respuestas ofrecidas y es que los maestros aceptan que puede existir alguna injerencia en su situación laboral y la diversidad de respuestas se debe en parte a la ya mencionada codependencia de factores para hacer funcionar el

sistema educativo y que éste procure en todo momento la calidad. 56% de los maestros afirman que la evaluación puede tener *injerencia en su situación laboral*. El profesor piensa 2 cosas de manera recurrente: la calidad de la educación no sólo depende del maestro, se asume que es un eje fundamental para la mejora, sin embargo, la evaluación debe procurar amalgamar a todos los actores involucrados y relegar además de brindar seguimiento de la responsabilidad de cada cual y si esto se logra la injerencia en términos laborales siempre será positiva, de lo contrario, el profesor padecerá en los mismos términos.

GRÁFICO 9

9.- ¿Cuál es su actitud frente a la evaluación docente?



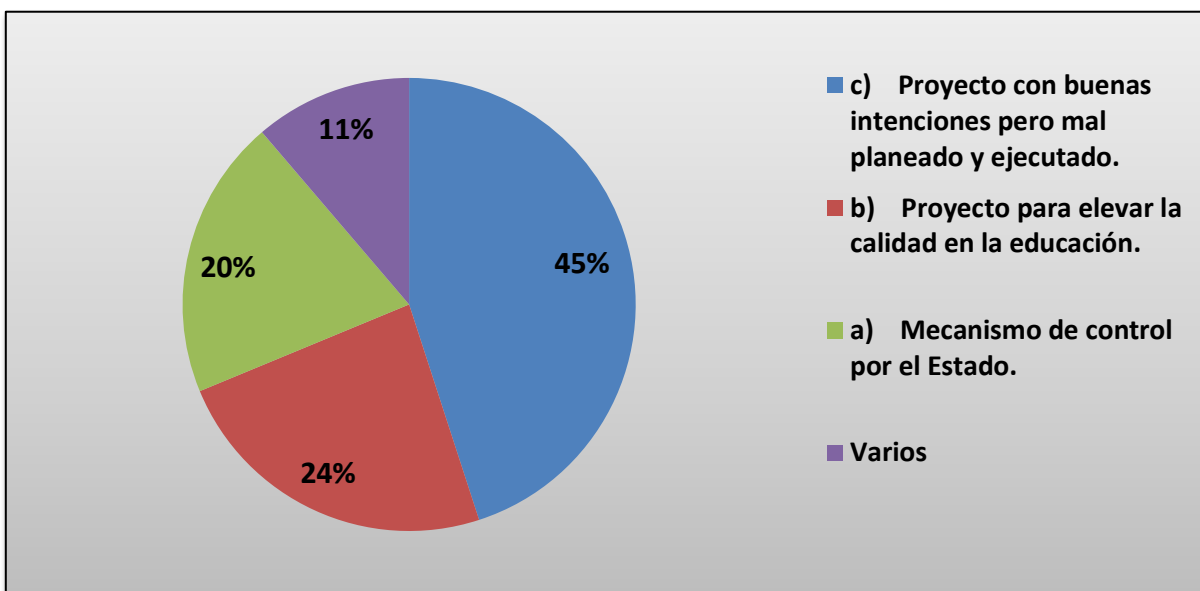
En este cuestionamiento podemos observar que el 59% de los maestros *están dispuestos a colaborar*, su actitud es positiva a pesar de lo que se pueda creer de lo que representa la evaluación en todas sus aristas. 15% de los maestros expresan *malestar* como opción y un 12% *indiferencia*. Cabe resaltar que solo el

2% de los profesores mencionan *agrado* frente a la evaluación, esto no dice algo importante, a pesar de manifestar disposición para colaborar, ésta disposición no necesariamente se relaciona con actitud positiva, no olvidemos que los profesores tienden a expresar la sobrevaloración de su práctica y el enaltecimiento de sus competencias.

Con las respuestas brindadas de las preguntas 10 y 11 de nuestro cuestionario nos hemos percatado de situaciones tan claras como que el profesor relaciona la evaluación docente como una *práctica con buenas intenciones pero mal planeado y ejecutado* (45% de los maestros así lo manifiestan), asimismo, considera que el objetivo fundamental está en dos aspectos positivos, ya que piensa que la *capacitación* siempre será importante y que ésta debe estar relacionada directamente con las áreas de oportunidad detectadas, además, los maestros también consideran que la incentivación siempre será importante aunque cabe señalar que ninguno maestro agregó algún comentario adicional para especificar de qué tipo de incentivación hablan, si económica o de carácter académico.

GRÁFICO 10

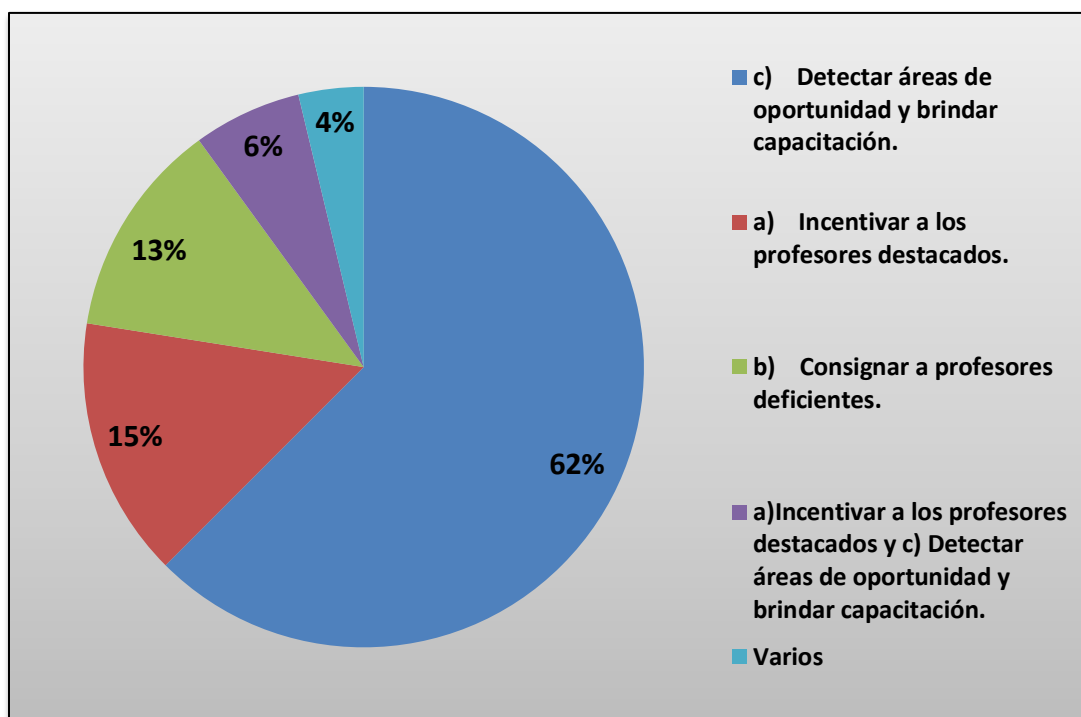
10.- ¿Con qué práctica relaciona a la Evaluación Docente?



Sigue la tendencia marcada en relación a manifestar actitudes y opiniones pero cuando la pregunta no es tan comprometedor la variedad en las respuestas impera, 45% de los maestros nos dicen que la evaluación es *un proyecto con buenas intenciones pero mal planeado y ejecutado*, el 24% la relaciona con un *proyecto para elevar la calidad en la educación* y 20% la piensa como un *mecanismo de control*.

GRÁFICO 11

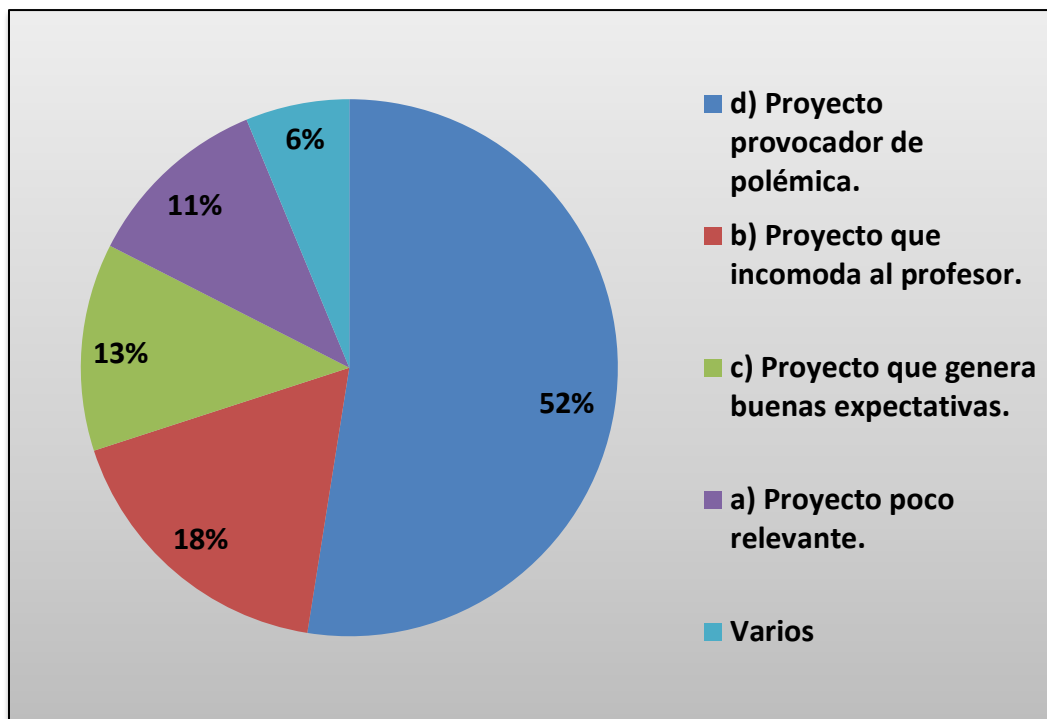
11.- ¿Cuál considera tiene que ser el objetivo primordial de la Evaluación Docente?



La capacitación y la incentivación de los maestros es objetivo primordial de la evaluación según los profesores, 62% y 15% de las respuestas así lo confirman.

GRÁFICO 12

12.- ¿Cómo percibe a la Evaluación Docente en el contexto actual?



Polémica e incomodidad son conceptos que sobresalen en el anterior cuestionamiento, los profesores perciben a la evaluación de tal manera. 52% y 18% de las respuestas respectivamente así lo señalan. La frecuencia en la selección de respuestas nos presenta una percepción negativa de la evaluación.

GRÁFICO 13

13.- ¿Quiénes considera deben ser sometidos a la Evaluación Docente?

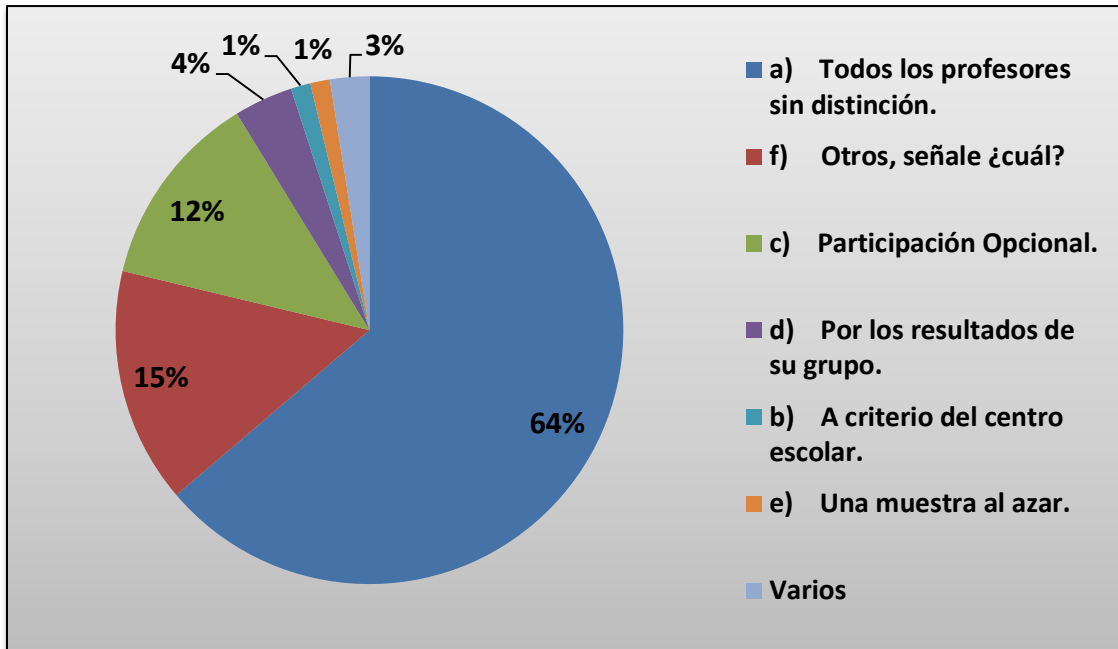
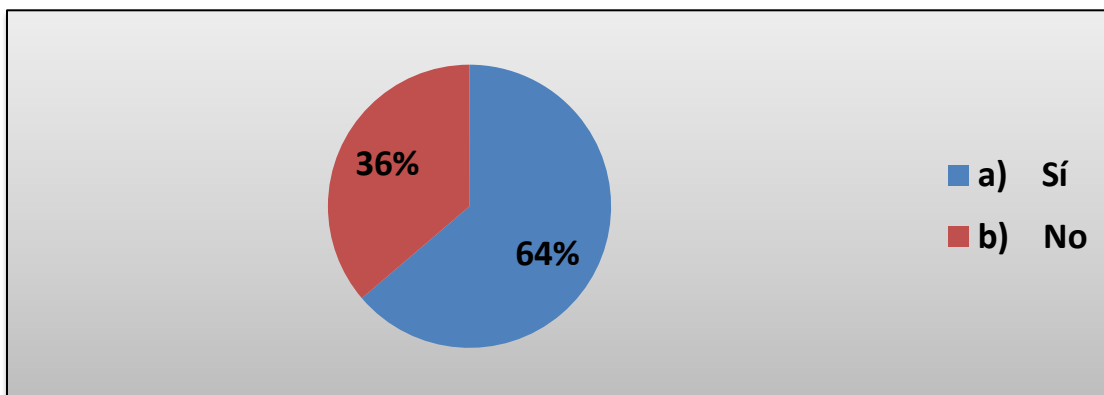


GRÁFICO 14

14.- ¿Estaría dispuesto a ser evaluado constantemente independiente a los objetivos que se persigan? ¿Por qué?



La lógica impera en los cuestionamientos 13 y 14, el 64% de los maestros indican que *todos los profesores sin distinción* tienen que ser evaluados y el mismo 64%

menciona que *estaría dispuesto a ser evaluado independiente a los objetivos que se persigan*. Esto es interesante ya que hemos dicho en variadas ocasiones que el profesor valora y en algunos casos sobrevalora su labor y sus competencias para mostrarse seguro y colaborativo ante la evaluación de su práctica.

De acuerdo a lo ya presentado en relación a las respuestas ofrecidas de los maestros, podemos decir que si bien sabemos y notamos que tanto las actitudes, opiniones y posturas manifestadas son de carácter variado, sobresalen ciertos aspectos que hacen que podamos construir las siguientes ideas que acorde a lo analizado terminan por imperar el pensamiento de los maestros de primaria:

- El grupo mayoritario de profesores se informan sobre la evaluación docente mediante la televisión y el internet en donde destaca el uso de las redes sociales.
- Un grupo minoritario de maestros se informan mediante otros canales, tales como talleres y cursos de capacitación y libros especializados, por mencionar un ejemplo.
- Podemos generalizar que el profesor de primaria conoce los aspectos básicos de lo que implica la evaluación docente, sabe de los objetivos y de las situaciones evaluables de la prueba, además tiene la noción de quiénes lo han pactado; difieren sobre las causas que lo provocaron.
- Relacionado a la actitud y opiniones resaltan el grupo que está dispuesto a colaborar, el grupo que denota indiferencia al proyecto y otro más que manifiesta su malestar ante éste.
- En términos de percepción, los profesores consideran que la calidad de la educación no necesariamente depende de la evaluación constante de los profesores, para ellos, solo es un factor a considerar; atribuyen el logro de la calidad educativa a la constante capacitación de los maestros que les permita estar actualizados para mejorar su práctica al mismo tiempo que aseguran que la participación, evaluación y seguimiento de todos los actores involucrados es lo que realmente provocaría una mejora para nuestro sistema educativo.

- El grupo de profesores que consideran la evaluación docente como un mecanismo de control del estado son los mismos que aseguran que el proyecto es provocador de polémica y lo perciben como poco relevante, si bien, son los menos, es importante considerar estas posiciones ya que nos permiten entrever que en el análisis de las respuestas podemos encontrar universos de opinión que a la postre nos permiten construir grupos de la misma índole.

Estas son algunas de las ideas que construimos una vez analizadas las respuestas, cabe destacar que esto nos facilitó el desarrollo de nuestro capítulo 5 en donde hablaremos justamente de los grupos de opinión.

4.2.3.- IMÁGENES SOBRE LA EVALUACIÓN DOCENTE.

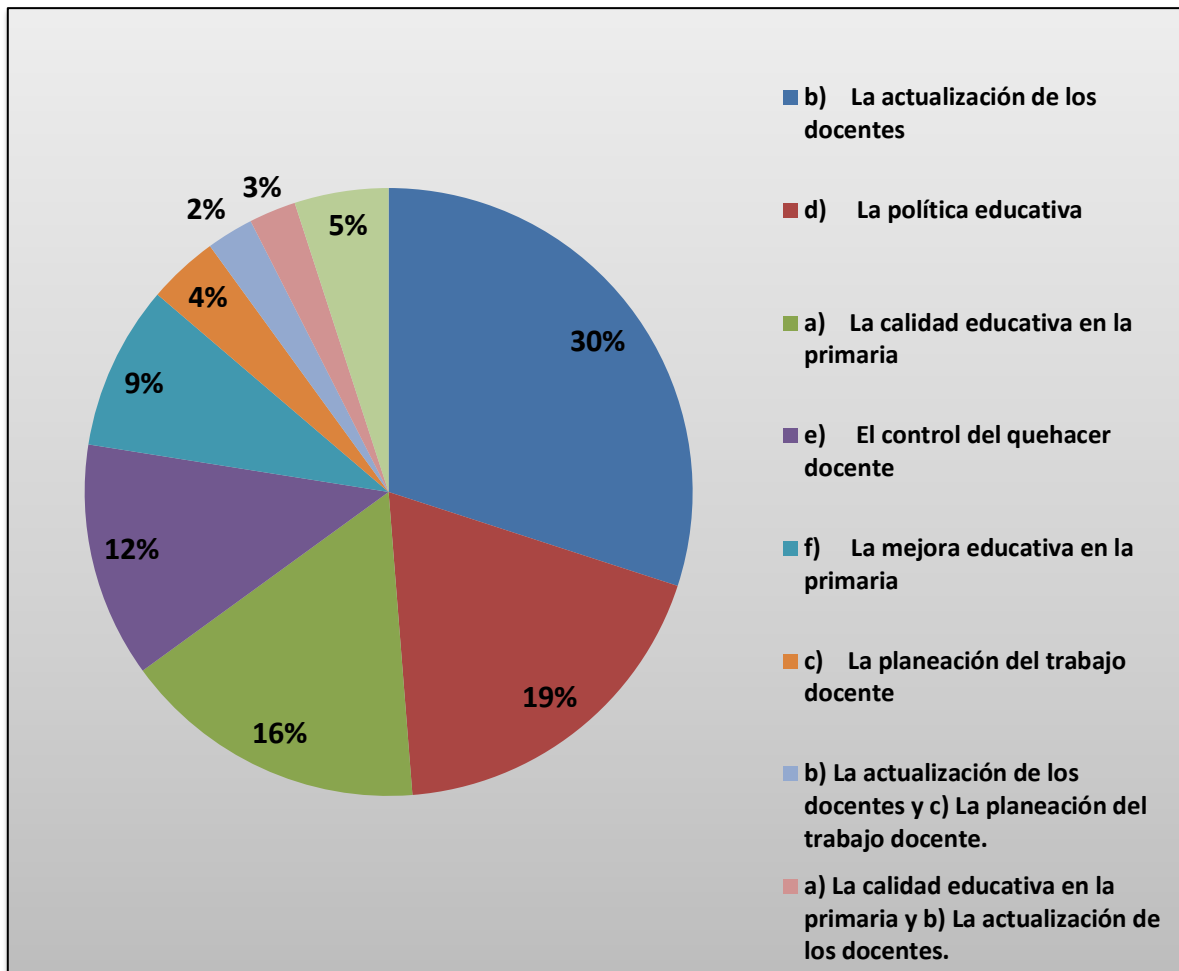
Una característica peculiar en la personas es la visualización de las cosas. Cuando contamos con información suficiente sobre determinada situación u objeto solemos hacer conjeturas no sin antes construir un imaginario de lo que representa. La imagen que construimos de las cosas es antecedida por el cúmulo de información que recibimos de diferentes canales, esta información es procesada y en el transcurso de, vamos haciendo una prospección de cómo podrían o deberían ser las cosas de acuerdo a nuestra experiencia y perfil de persona.

Los maestros se hacen una imagen de la evaluación docente y esta conlleva ciertas connotaciones que nos permiten distinguir opiniones y posturas referentes a dicha temática; por lo tanto, presentamos cómo visualizan los maestros la evaluación de su práctica, o mejor dicho, cuál y cómo es su campo de representación.

Con las últimas 3 preguntas del cuestionario pudimos construir algunas ideas al respecto, con el cuestionamiento número 15 y 16 nos enfocamos a querer saber que piensa el profesor que *promueve* la evaluación docente y cuál es la *impresión* que les provoca, ante esto, presentamos la siguiente gráfica que da cuenta de ello:

GRAFICO 15

15.-¿La Evaluación Docente contribuye a promover?

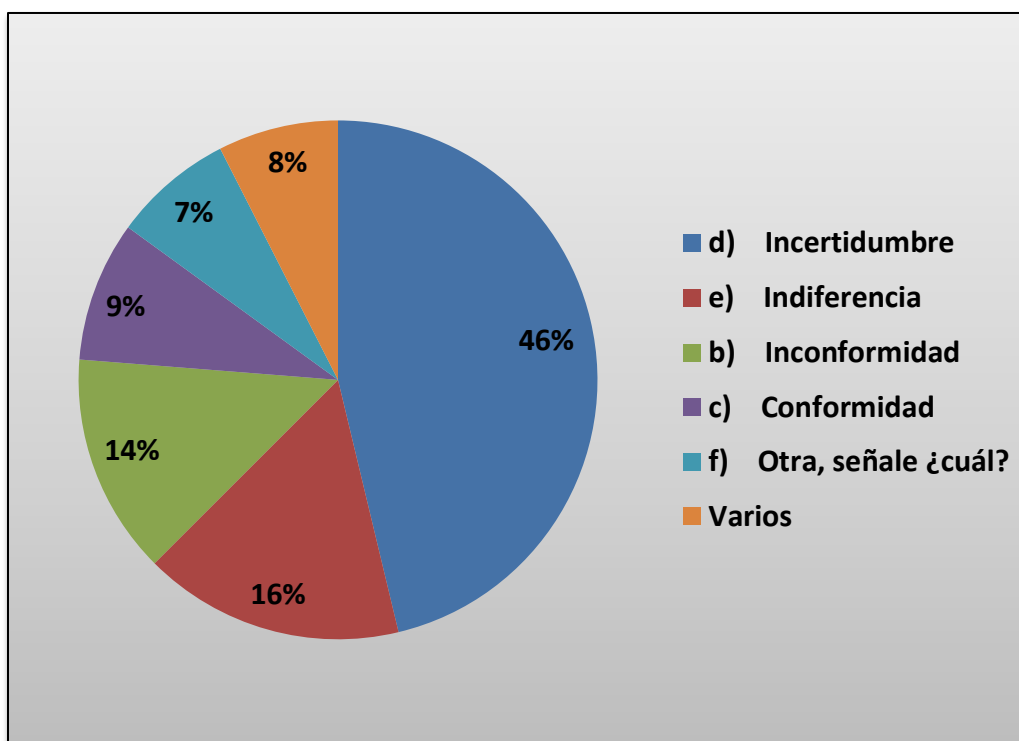


Observamos que existen dos apreciaciones contrariadas, por un lado el 30% de los maestros asumen que la evaluación contribuye a promover la *actualización docente* más un 16% de ellos que dicen promueve la *calidad educativa en la primaria*, con esto, podríamos vincular ambas respuestas en el sentido positivo y optimista de la evaluación. Por otro lado, el 19% de los profesores comentan que se promueve la política educativa más un 12% que mencionan se promueve el control del quehacer docente, de esta manera, podemos interpretar que se piensa la evaluación desde lo político, y en sentido negativo.

Apreciamos que las opiniones divididas vuelven a conformar dos grupos de opinión, los que relacionan a la evaluación como política educativa que controla el quehacer docente y los que piensan que promueve la calidad educativa a partir de la actualización docente. Por el lado de la impresión sobresale la incertidumbre, lo cual sabemos que implica confusión, es decir, la situación respecto a la evaluación está sobre la mesa pero poco clara.

GRÁFICO 16

16.- ¿Qué impresión le provoca la Evaluación Docente?

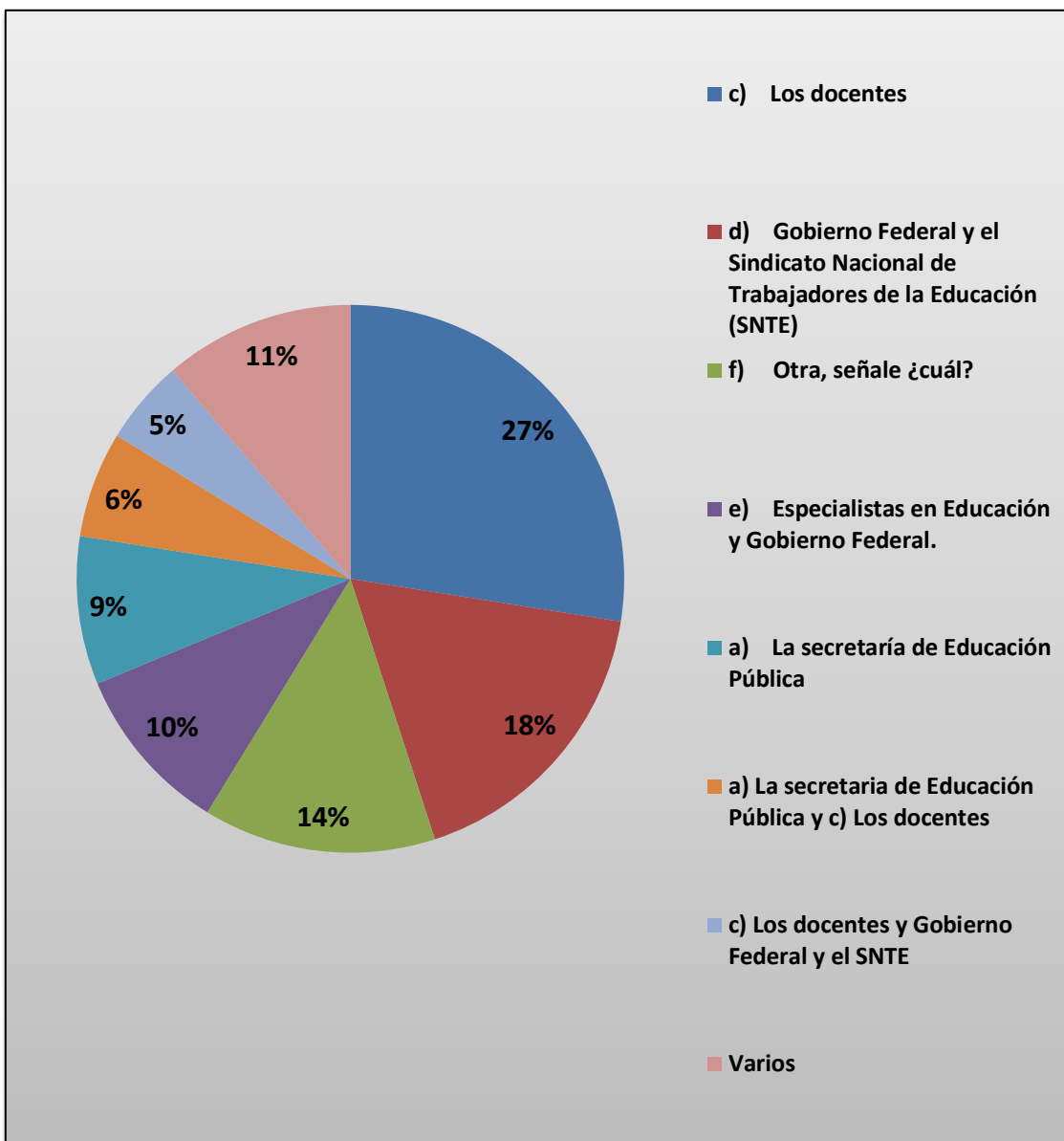


Con la pregunta 16 se rompe un poco la lógica de la pregunta 15, aquí las respuestas están más apegadas a lo negativo, 16% dice que *indiferencia* es la impresión que le provoca la evaluación, un 14% manifiesta *inconformidad* y un 46% *incertidumbre*, si bien ésta última no necesariamente se inclina hacia lo negativo es importante señalar que sólo un 7% de los maestros redactan otra opción distinta a las que se le dan como alternativa, de hecho, únicamente el 9% de los maestros selecciona *conformidad*.

Pasamos a una pregunta determinante, la última del cuestionario, esta nos permite obtener respuestas cerradas que de inmediato asociamos con el resto de las respuestas ofrecidas propias de la estructura de cada pregunta. Cuestionamos al profesor sobre su opinión acerca del éxito de la evaluación. Presentamos los resultados:

GRÁFICO 17

17. En su opinión, el éxito de la Evaluación docente depende de:



La situación es clara, respuestas antagónicas. El profesor se hace responsable del éxito de la evaluación, 27% de ellos así lo asumen, sin embargo, el resto de las respuestas ofrecidas están más cercano a lo político, 18% responsabilizan al Gobierno Federal y el SNTE, 10% mencionan que especialistas en educación y Gobierno Federal y un 9% eligió a la SEP como responsable del éxito.

Para finalizar este capítulo y apoyados en nuestro análisis de las respuestas brindadas por los profesores en la totalidad de las preguntas, hemos identificado tanto ideas compartidas, ideas antagónicas e ideas que afirman constantemente dependencia de diferentes factores para asumir tal cual opinión. Nos percatamos que dicho análisis nos dio la posibilidad de conjuntar ciertas ideas identificadas entre sí y asociadas a características particulares tales como la antigüedad y el sexo por mencionar algunas; de tal manera, a continuación presentamos lo más destacable de nuestro análisis que propiamente nos permitió construir grupos de opinión, por ende, con ideas semejantes, que nos facilitó la presentación justamente de la interpretación realizada para definir dichos grupos.

CAPITULO V.- LOS GRUPOS DE OPINIÓN Y SUS REPRESENTACIONES SOCIALES.

Semejanzas en el discurso y perfil de persona conforman un grupo de opinión, lo establecemos en la medida en que dando lectura a las respuestas seleccionadas y expresiones agregadas notamos cierta similitud; coincidencias que evidencian que las personas comparten pensamientos, actitudes e imágenes que incluso, los acerca, los une y les hace, establecer conexiones, que a su vez, les permite interactuar con mayores niveles de confianza, provocando, de alguna manera, la conformación de un grupo que poco a poco va construyendo su identidad.

Nuestro presente capítulo da cuenta justamente de los grupos de opinión que hemos conformado valiéndonos de lo expresado por el profesor, mostramos, ante todo, qué factores han influido para dicha conformación y cuáles son las peculiaridades que los hacen distinguir.

5.1.- EI PROFESOR CON ACTITUD, DISPOSICIÓN Y VALORIZACIÓN DE SU PRÁCTICA.

El primer grupo que presentamos tiene las características ya mencionadas en el subtítulo, identificamos a un gran número de profesores que siempre se manifestaron benevolentes con la evaluación docente en varios de los aspectos que se le cuestionaron, son aquellos profesores que opinan estar con la disposición de ser evaluados (64%), los mismos que comentan que todos tendrían que ser evaluados sin distinción (64%) y que también afirman estar dispuestos a colaborar (59%). Este profesor, además, valora y sobrevalora su práctica, dice que no tiene alguna temeridad ya que en todo momento antepone su capacidad ante cualquier tipo de evaluación.

La disposición mostrada por el profesor no está relacionada con lo que representa y significa la evaluación de su práctica, va más allá, tiene que ver con las aptitudes que se afirma tener y que le hacen mostrarse competente ante cualquier proceso

evaluativo, se dicen seguros de la preparación recibida y muestran la convicción de ser maestros muy bien preparados con la doble connotación de lo que implica, preparados en términos de competencias y preparados en los términos de emotividad. Éste profesor augura que la evaluación docente no será ni por mucho quien evidencie las carencias que se dice tienen un gran porcentaje de maestros en relación a sus habilidades profesionales, en cierto sentido, sobreestima sus capacidades no sólo ante la evaluación de la cual le hemos cuestionados sino ante cualquier proceso evaluativo que implique al profesor como eje central.

Las aportaciones de los maestros expresadas en las respuestas propias a la pregunta sobre *si estaría dispuesto a ser evaluados constantemente independiente a los objetivos que se persigan* confirman dicha posición de benevolencia ante la evaluación docente, la actitud es positiva y la posición que se asume es meramente colaborativa. Las características de este grupo de maestros están relacionadas al sexo, en su mayoría hombres, aunque no con una diferencia tan marcada. Todos sin carrera magisterial, esto nos lleva a reflexionar además de deducir que, la preparación, actualización y la adquisición de competencias profesionales propias del docente, no son asimiladas en relación al ingreso de dicho proyecto, ya que de todos los profesores que escribieron tales respuestas, ninguno se ha desarrollado en carrera magisterial y, por el contrario, en todo momento, se muestran seguros y convincentes de que su preparación puede ser sujeta a comprobación de cualquier índole.

Una característica por demás interesante de éste grupo de profesores, es su idea sobre el binomio evaluación docente-calidad educativa, no se niega esta posibilidad pero los **sí** y los **tal vez** manifestados siempre van acompañados de opiniones tan diversas pero que manejan el patrón de la codependencia para lograr la calidad educativa apoyada en múltiples factores que involucran a los padres de familia, al gobierno y a los maestros para promover y conseguir lo pretendido en términos de calidad; el profesor de manera indirecta no sólo juzga la posibilidad de que la evaluación promueva y procure la calidad sino que además

propones alternativas genéricas que expresa como posibilidad para la consecución de la calidad educativa en nuestro país.

Es evidente que el profesor con este perfil siente una preocupación por lo educativo. Considera que la evaluación no es suficiente pero nunca se niega a participar, por el contrario, su actitud y postura en todo momento es positiva, su colaboración está garantizada, pero a su vez, también ha construido una serie de ideas que al expresarlas es notorio que también juzga como indeseable la situación contemporánea de la educación en nuestro país, ante todo, el maestro está convencido que sólo el trabajo en equipo con la involucración de todos los actores de la educación nos puede sacar adelante y mejorar nuestro sistema en todos los aspectos desde la calidad de la enseñanza hasta la infraestructura de nuestras escuelas. Si bien, las ideas son bastante generales, su posición y actitud también lo es respecto a la evaluación de su práctica, se asumen como parte del entorno y aceptan la evaluación como parte de su práctica profesional y manifiestan su proactividad ante esta.

5.2.- EI PROFESOR POLITIZADO Y RENUENTE.

No siempre que se politiza necesariamente implica que la posición asumida en torno a la evaluación sea estrictamente negativa, encontramos evidencias que muestran la ambivalencia entre hablar lo educativo desde lo político y asumir tanto posiciones negativas, duales y positivas ante la evaluación docente. Podemos decir que cuando el profesor relaciona lo educativo con lo político en variadas ocasiones su postura ante dicho proceso sí de pronto se muestra con un alto grado de renuencia, sin embargo, esta no es una idea generalizada, de hecho podemos decir que la disposición para afrontar dicha evaluación también es positiva pero siempre sobrevalorando su práctica y aprovechando para hacer mención de la presencia política en la educación.

La renuencia de la que hablamos está fuertemente relacionada con la insistencia del profesor de desfocalizar la pregunta y ubicar su respuesta en un contexto

plenamente politizado, aunado a ello, este grupo de profesores ve en los discursos oficiales al enemigo de la educación. Para ellos, todo lo que tenga que ver con el gobierno está mal encauzado y los objetivos son de temer. El mal está desde lo macro, desde las estructuras; y los profesores sufren las consecuencias de los actos malévolos del gobierno. La evaluación tiene tintes perversos según sus expresiones y la burocracia funge como el villano que quiere perjudicar de alguna manera al inocente y desvalorizado profesor.

Ante esto, hacemos un paréntesis. Esta manera de percibir el proyecto de evaluación tiene un sustento un tanto contradictorio e incluso burdo por momentos. El profesor forma parte del estado, y como tal, decíamos en el apartado sobre su perfil, goza de ciertos privilegios quizá no económicos pero si procesuales, es decir, su participación es nula en términos políticos. No busca el ingreso a carrera magisterial y tampoco forma parte de algún sindicato, mucho menos busca intervenir en espacios públicos para hacerse sentir. El profesor politiza desde lo teórico, con esta característica podemos afirmar que separa su labor de lo realmente político y se encauza bajo las cuatro paredes del aula, y es, desde ahí, donde pretende transformar la educación.

Esto es predecible si consideramos que el profesor renuente, si bien, está bien informado de lo que implica el proyecto de evaluación, no olvidemos que ésta proviene de canales tan peculiares para todos como lo es la televisión y el internet, también dichos canales han tocado el tema desde lo político, en este sentido, nos parece normal, incluso bastante lógico, que el profesor de primaria no esté exento de intervenir en el tipo de pláticas que en todo momento entonan en mayor medida lo educativo a partir de lo político y si pensamos que la política en nuestro contexto mexicano tiene una imagen bastante denigrante, entendemos por qué el maestro al hablar de la evaluación desde su concepción política, utiliza conceptos negativos por lo que no resulta nada extraño que la relación educación-política que hace el profesor de manera insistente este fuertemente relacionada al perfil del profesor que provoca dicha relación y que aquí podemos decir es un profesor fuertemente

influenciado por los medios de comunicación y meramente defensivo de su práctica profesional.

5.3.- LA DUALIDAD EN EL PROFESOR DE PRIMARIA.

No siempre se puede pensar en términos de lo bueno y lo malo, de lo fácil y lo difícil o de lo frío y de lo caliente. Términos antónimos que al utilizarlos nos adjetivan en determinadas circunstancias. Tampoco se puede pensar la posición del profesor como a favor o en contra de los procesos evaluativos. Existe una tercera postura que asume ambas situaciones y a la vez las niega, la posición dual.

La dualidad tiene que ver con asumir ideas contrariadas y vincularlas como posibilidad, es una postura quizá cómoda desde el punto de vista pragmático pero bastante válida si consideramos que no siempre se puede ser blanco o negro. La dualidad está fuertemente relacionada con lo absurdo, con el soy pero no soy, con el quiero pero no puedo, con el lo deseo pero es prohibido, la dualidad es asumirse como contrariado, quizá hasta como burdo pero a la vez aceptando que a veces se es, a veces no y en ocasiones sé es ambos.

Dual por lo tanto significa asumir dos situaciones a la vez, quizá distintas, contrariadas y hasta absurdas, pero se es dual cuando se vinculan situaciones ajenas y por lo tanto es válido asumir esta posición; la ventaja de decirse dual es que se busca la argumentación mediante él depende y se nos intenta transmitir que de pronto nos obstinamos por ser tan extremistas en nuestra concepción de mundo por lo que la dualidad viene a ocupar la posición de alternativa tanto cuando las cosas no son del todo claras o en el mejor de los casos cuando son bastante claras pero siempre se busca argumentar que las circunstancias cambiantes en la vida misma nos obligan a pensarnos y accionar como duales frente a innumerables situaciones.

Para conformar éste grupo de maestros con posición dual analizamos a detalle el número de profesores con respuesta similar tanto en su percepción como

consideración del proyecto evaluativo, asociamos tanto el número de respuestas como la coincidencia en breves comentarios.

El profesor de primaria que se piensa dual nos lo expresa en los cuestionamientos referentes a su *percepción de la evaluación en el contexto actual* y en *la práctica con la que relaciona la evaluación docente*, para ambas preguntas las respuestas fueron bastante duales ya que imperan respuestas tan ambiguas como la dualidad misma, en el primer cuestionamiento la respuesta con mayor frecuencia nos la brinda el saber que el 45% de los profesores nos dicen que la evaluación docente es *un proyecto con buenas intenciones pero mal planeado y ejecutado*. Referente al segundo cuestionamiento 52% de los maestros perciben la evaluación como *un proyecto provocador de polémica*.

Explicemos lo anterior:

Por un lado se asume que el proyecto tiene buenas intenciones, es decir, hay buena voluntad para que las cosas marchen bien en nuestro sistema educativo.

La buena intención tiene que ver con lo ético, con la benevolencia, se dice que en el discurso y en los documentos oficiales de cualquier tipo, es lo que impera. La palabra oficial siempre es reconfortante, incluso, genera optimismo, nos motiva. Para los maestros, lo teórico es más que aceptable, de hecho, casi lo ideal, existen pocos peros al discurso formal, se asume como lo idóneo para llevar a la práctica y es aquí donde entra la dualidad. La buena intención se opaca por la practicidad del proyecto, planear y ejecutar cobra sentido, entonces se dice que la teoría se estanca, años luz separan a lo dicho, a lo prometido, con lo hecho, lo consumado; habría que preguntarle al profesor de primaria si la planeación no forma parte de lo teórico, si en ella no se plasma lo que se pretende lograr, si es así, entonces, la planeación estaría implícita en la buena intención, de lo contrario entonces el discurso sólo abarca el objetivo pero no se explica cómo y mediante qué formas, por lo tanto, el maestro entonces, presenta su postura dual ante su proceso evaluativo.

Por otro lado hemos de saber que el término polémica lo usamos y entendemos como sinónimo de controversia y esta a su vez provocadora de discusiones con indeterminadas posturas que enriquecen el debate de cualquier temática; lo polémico nos lleva a establecer diálogos frecuentes en donde acordar y concluir resulta todo un cilicio o penitencia, de hecho, al establecer cualquier situación como polémica se sobreentiende que habrá infinitas posiciones al respecto que incluso nos encaminan a dudar de lo que realmente pensamos y/o queremos.

Quizá ser polémico sea una característica de ser dual, el profesor que asume la evaluación adjetivándola como un proyecto polémico, también asume que asumirse en una postura más rígida o definida (a favor o en contra) siempre va a depender del contexto, de lo evidente, si la evaluación trae consecuencias, habrá que analizar el impacto para determinar mantenerse dual o bien asumir alguna otra posición.

Con la idea anterior pasamos a la interpretación de una nueva idea que nos hace decir lo siguiente: La dualidad que presenta éste grupo de profesores no es determinante, quizá ninguna posición lo sea, para que esto suceda se tendría que ser bastante testarudo, sin embargo, el ser dual es más endeble que el estar a favor o en contra, debido a su propia naturaleza de amalgamar y desvincular al mismo tiempo ambas posiciones, el profesor dual por lo tanto, se vuelve más susceptible al cambio y esto se dará a través de innumerables factores que analizados a detalle le orillen a cambiar de posición.

5.4.- LA EXPERIENCIA: DOS MIRADAS SOBRE LA EVALUACIÓN DOCENTE.

5.4.1.- EL PROFESOR CON POCA EXPERIENCIA.

Consideremos que son 38 profesores los que en la aplicación del cuestionario nos manifestaron tener una antigüedad menor a 8 años, a éste grupo, le hemos llamado los profesores con poca experiencia y, a partir de las respuestas ofrecidas, nos podemos percatar de varias situaciones tan peculiares dignas de ser mencionadas.

El profesor con poca experiencia manifiesta en su mayoría las siguientes situaciones:

Opina que la evaluación es contradictoria (34% de las respuestas). Opina que la evaluación puede contribuir a la mejora de la calidad en la educación (45% de respuestas) pero también deja en entredicho la asociación de éste binomio (26% de respuestas más, eligieron el *tal vez* como posibilidad). Considera que la evaluación si puede tener una injerencia negativa en la situación laboral del profesor (30 respuestas en total que representan el 79% de los maestros, 22 argumentando que sí y 8 especificando que sí para mal).

Por otro lado y en relación a su actitud queda clara *su intención de colaborar* (66% de respuestas) aun considerando que la evaluación es *un proyecto con buenas intenciones pero mal planeado y ejecutado* (50% de respuestas).

Adicional a lo ya mencionado, también el profesor joven considera que la evaluación le provoca incertidumbre (58% de respuestas) a la vez que inconformidad (13% de respuestas). Asimismo, referente al éxito de la evaluación, consideran varios aspectos y en éste sentido no encontramos unanimidad ya que también señalan que depende del gobierno federal y el SNTE (19% de respuestas) y 7 más expresan (18%) una opinión diferente a las respuestas que se les dio como alternativas. Finalmente deja a discusión su *disposición para ser evaluado independiente a los objetivos que se persigan*, 68% de los maestros expresan su voluntad y el 32% su negación ante el proyecto evaluativo.

De lo anterior podemos decir lo siguiente:

Quizá decir el profesor con poca experiencia sea un tanto burdo si consideramos que la experiencia en el magisterio no necesariamente está relacionada a la edad, hay quienes ingresan a la labor docente ya entrados en años maduros, sin embargo, utilizamos el término para hacer referencia a la experiencia ejerciendo su labor menor a 8 años; quizá también 8 años sean bastantes como para pensar que son profesores de reciente ingreso, pero si comparamos con profesores con experiencia cercana a los 30 años, entendemos por qué establecimos de tal manera dicha categoría.

Ahora bien, acorde a lo escrito por el profesor, podemos decir que hay una contradicción en su pensamiento, válida desde luego, por un lado manifiesta estar dispuesto a colaborar con la evaluación docente, pero por el otro, deja en entre dicho su aval para ser evaluado, es decir, el hecho de colaborar no significa que asuma el ser sometido a la evaluación si los objetivos no están bien especificados. Con esto podemos decir que el profesor con estas características es menos aventurado para asumir una posición que lo pueda adjetivar; sus ideas se quedan en el depende. Su actitud siempre será positiva siempre y cuando no haya una afectación directa hacia su labor, el profesor con poca experiencia no es tan arriesgado en sus comentarios, cuida lo que sale de su pensamiento, es cauteloso e incluso bastante hermético.

Agreguemos a nuestro anterior planteamiento la siguiente situación:

Pensemos que un hábito se nos vuelve una costumbre y esta a su vez, se convierte en ley; en qué tanto tiempo de ejercer su labor, el profesor aplica dicho aforismo; hasta cuándo su mente se empieza a llenar de fantasmas, en qué año de experiencia comienza a cuestionar su labor más allá de las cuatro paredes del aula, es decir, asumimos que la experiencia está fuertemente vinculada con el hartazgo natural que puede producir la cotidianidad en la que estamos inmersos, con una experiencia menor a los 8 años todavía esto no sucede, luego entonces, se cuidan las palabras, se analiza y se piensa meticulosamente lo que se piensa decir, se es más reflexivo bajo la idea que lo que se diga puede producir resonancia, eco; por lo tanto, digo lo que pienso pero mi sentido común lo construyo en relación a la cautela, incluso siendo menos agresivo, en la posición dual.

Considerando la idea anterior sabemos ahora que el profesor con poca experiencia se propone como aquel político que maneja un discurso convincente pero poco coherente, su perfil no es nada arriesgado, su virtud está en asumir posturas duales pero no en el sentido de valerse de situaciones contrariadas si no en relación a ser dual como sinónimo de a veces sí y en otras depende, con esto

el maestro de experiencia menor a 8 años se convierte en lo que tanto juzga bastante teórico con suavidad en lo práctico.

5.4.2.- EL PROFESORADO CON AMPLIA EXPERIENCIA.

En principio el profesor con experiencia igual o mayor a 8 años opina que la evaluación docente es contradictoria (57% de respuestas lo confirman). En relación a si la evaluación puede contribuir a la mejora de la calidad en la educación las respuestas son más cercanas a lo negativo, 36% de las respuestas manifiestan un *tal vez* y otro 36% un *no* definitivo. Sobre el tema de la injerencia de la evaluación en temas laborales 55% de profesores piensan que *sí* y 19% más que *si para mal*. La actitud frente a la evaluación docente definitivamente es positiva, 55% de las respuestas afirman su interés de colaborar contra 22% más que nos dicen que les provoca malestar.

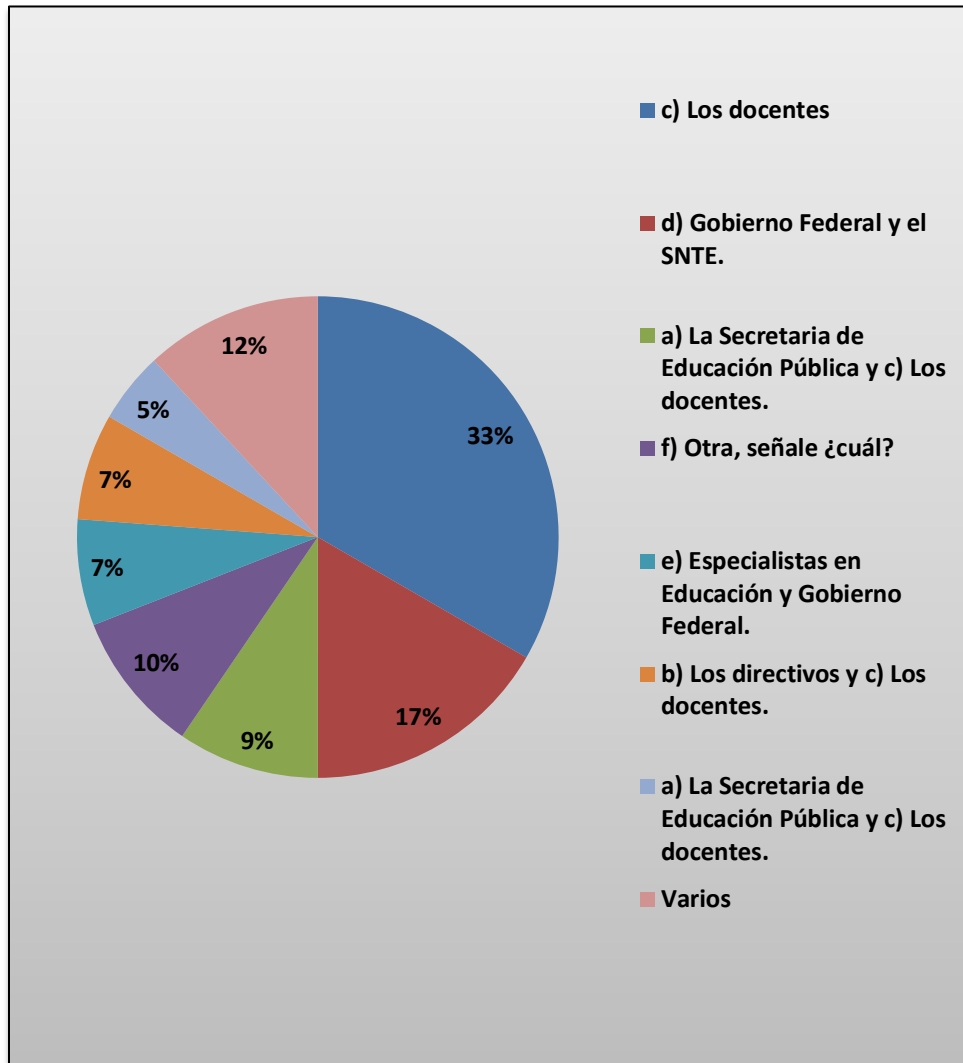
Por otro lado el profesor considera que el proyecto tiene *buenas intenciones pero está mal planeado y ejecutado* (41% de respuestas). A su vez, el proyecto se percibe como provocador de *polémica* (43% de respuestas) pero se considera que su objetivo debe estar relacionado a *detectar áreas de oportunidad y brindar capacitación* (59% de respuestas). Los maestros también consideran que *todos sin distinción tienen que ser evaluados* (50% de respuestas) pero tremenda contradicción cuando sólo 60% estarían dispuestos a someterse a la evaluación y 40% más expresan su negación.

Finalmente los profesores dividen su expresión en relación a considerar lo que promueve la evaluación docente, la frecuencia indica que 38% de respuestas están vinculadas a lo positivo, 11 respuestas (26%) refieren a que promueve a la actualización docente y 5 (12%) a la mejora educativa en la primaria, en relación a lo negativo, 24% de los profesores nos manifiestan que se *promueve la política educativa* y 12% más afirman que lo que se promueve el *control del quehacer docente*. Un dato interesante nos lo brindan las respuestas de las últimas 2 preguntas; la impresión que le provoca la evaluación a los profesores es con la tendencia hacia lo negativo y sorpresivo por sobre lo positivo ya que las respuestas están relacionadas a la incertidumbre (36% de respuestas), la

indiferencia (21% de respuestas) y la inconformidad (14% de respuestas); la conformidad sólo presenta el 12% de las respuestas. Si bien la respuesta mayormente seleccionada en términos de la dependencia del éxito de la evaluación es *los docentes*, las segundas respuestas ofrecidas son tan variadas que es pertinente visualizar dicha información en la siguiente gráfica:

GRÁFICO 85

17. En su opinión, el éxito de la Evaluación docente depende de:



Con lo anterior es notorio que los profesores experimentados son un tanto más atrevidos en relación al tema del vínculo calidad-educación, este profesor tiene bastante clara su postura sobre lo que para él está sucediendo en torno a la evaluación, lo que debería de suceder en términos de objetivos y su accionar ante ésta. El profesor experimentado es un tanto más arriesgado, para él, el tema calidad está a años luz de poder consumarse, además deja en claro que la doble intención que para ellos tiene la evaluación está fuertemente relacionada con una afectación en su situación laboral. Ahora bien, dejando de lado el tema descriptivo es importante señalar que identificamos una disociación entre lo que se piensa del proyecto evaluativo y la manera como se asegura, estarían accionando, ya que por un lado se manifiestan con la actitud colaborativa para con el proyecto, de hecho se considera que todos los profesores sin distinción deberían ser evaluados pero por el otros la opinión ya es bastante dividida cuando se le cuestiona si él en lo personal estaría dispuesto a ser evaluado, ante éste cuestionamiento la duda los empieza a carcomer.

Resulta por demás interesante que nuevamente nos encontramos con un tipo de profesor que ante lo ajeno se muestra bastante crítico y contundente, se refiere al proyecto como algo de ellos y no como parte de si y de su práctica profesional; la evaluación tiene sus querellas provocadas principalmente por quienes la diseñaron y estas naturalmente provocan una discordia entre todos los actores involucrados en la educación. Pareciera que a través de los años la experiencia que se tiene les da la razón para hacer juicios de valor bastante determinantes sobre la evaluación docente; asimismo, y en relación a situaciones meramente competentes al profesor, éste siempre se muestra con la mejor actitud para expresar que en todo momento se le considere para colaborar, pero la disyuntiva se presenta cuando divide su opinión en relación a ser evaluado independiente a los objetivos que se persigan, esto nos dice que los maestros con amplia experiencia y en relación a los adjetivados como maestros jóvenes exponen con mayor determinación su decisión de ser evaluados con respuestas más

contundentes, si bien divididas, resaltamos que asociamos justamente esta posición debido al cumulo de experiencias que se han adquirido a través de los años mismas que justifican su pensar debido a que al final de todo la experiencia implica práctica, acumulación de conocimientos además de procesos vividos que vienen a respaldar que el profesor se convierta en crítico determinante de los proyectos y se coloque en una posición cómoda cuando se le quiere evaluar sin objetivos bien sustentados.

5.5.- MUJERES Y HOMBRES: SUS PERSPECTIVAS.

Considerando que la aplicación del cuestionario fue equilibrada en términos de sexo, (40 hombres y 40 mujeres) es interesante el análisis de sus representaciones en donde nos encontramos con situaciones algunas predecibles y otras bastante sorprendidas.

Cuando se analizan las respuestas ofrecidas en cada pregunta vamos notando cierta homogeneidad en el pensamiento del profesor independiente a su sexo, sin embargo, cuando meticulosamente hacemos el cotejo, comparamos frecuencias y revisamos los comentarios anexos a las respuestas elegidas, nos encontramos con algunos detalles que distinguen las representaciones del profesor hombre del de las mujeres, a continuación hacemos algunos señalamientos de las diferencias marcadas en el pensar de los maestros:

En el tema nivel de información ambos profesores se encuentran bastante bien informados, principalmente por la televisión, internet y redes sociales, en esto, no hay alguna variación en alguna categoría diseñada en nuestro proyecto en términos del perfil del sujeto, así hablemos de hombre, mujer, con o sin experiencia igual o mayor a 8 años las respuestas son homogéneas; de tal manera que nos limitaremos a presentar meramente lo relacionado al tema de actitud, percepción e imagen que los profesores en correlación con el sexo tiene de la evaluación docente.

Encontramos que la opinión del proyecto es adjetivada como contradictoria, esto no es sorprendente, lo mejor viene después, las maestras confirman que la evaluación docente puede contribuir a la mejora de la calidad en la educación

(37%) y los hombres no opinan de ese modo, solo el 32%, agreguemos que los hombres en su mayoría consideran que la evaluación puede tener injerencia negativa en la situación laboral del profesor (78%), las mujeres consideran que la injerencia es un hecho pero no existe concreción al respecto de si para bien o para mal; bajo esta lógica podemos señalar que la mujer es un tanto más cautelosa en relación a la evaluación docente, cautela que se refleja en las respuestas ofrecidas, sin embargo, es importante señalar que dicho estado de ánimo al que hacemos referencia tiene una inclinación cercana al optimismo, de hecho, la maestra, lo hace notar justamente cuando se le cuestiona sobre su actitud frente a la evaluación docente y su respuesta más frecuente nos dice que está dispuesta a colaborar.

Hablamos de cautela debido a que cuando las preguntas son más comprometedoras se cuida la respuesta en todo momento. Esto lo notamos en el cuestionamiento sobre si estaría dispuesto a ser evaluado constantemente independiente a los objetivos que se persigan, ante esto, la respuesta es bastante dividida, 25 maestras responden que sí (representa 65%) y 15 dan un no definitivo (representa 35%). Esta precaución de las maestras para no asumir riesgos o posturas definidas las encontramos a lo largo del cuestionario, de hecho, ante la pregunta sobre la impresión que le provoca la evaluación docente 22 maestras (representan el 37%) manifiestan que incertidumbre lo que viene a corroborar el por qué llamamos a éste grupo de opinión, **las profesoras cautelosas** y es que la incertidumbre implica un tanto de perplejidad, inseguridad de asumirse o posicionarse ante determinado hecho, si bien lo inseguro no está relacionado con la cautela, asumimos la inseguridad como un paso seguido de lo que provoca el ser cauteloso ya que no siempre se puede ser tan cuidadoso, en algún momento se tiene que asumir algo definido y antes de mostrarse como tal, la incertidumbre es bastante valiosa para evitar tener que mostrar un pensamiento más concreto.

El hombre por su parte se muestra un poco rejejo para reconocer que los males de la educación no son propiamente de los ajenos al aula escolar, sus expresiones

siempre son incitantes a lo negativo, esta diferencia no es tan marcada pero al hacer el análisis meticulosamente de lo dicho por los maestros podemos construir un grupo de opinión al cual llamaremos ***el profesor que inculpa***.

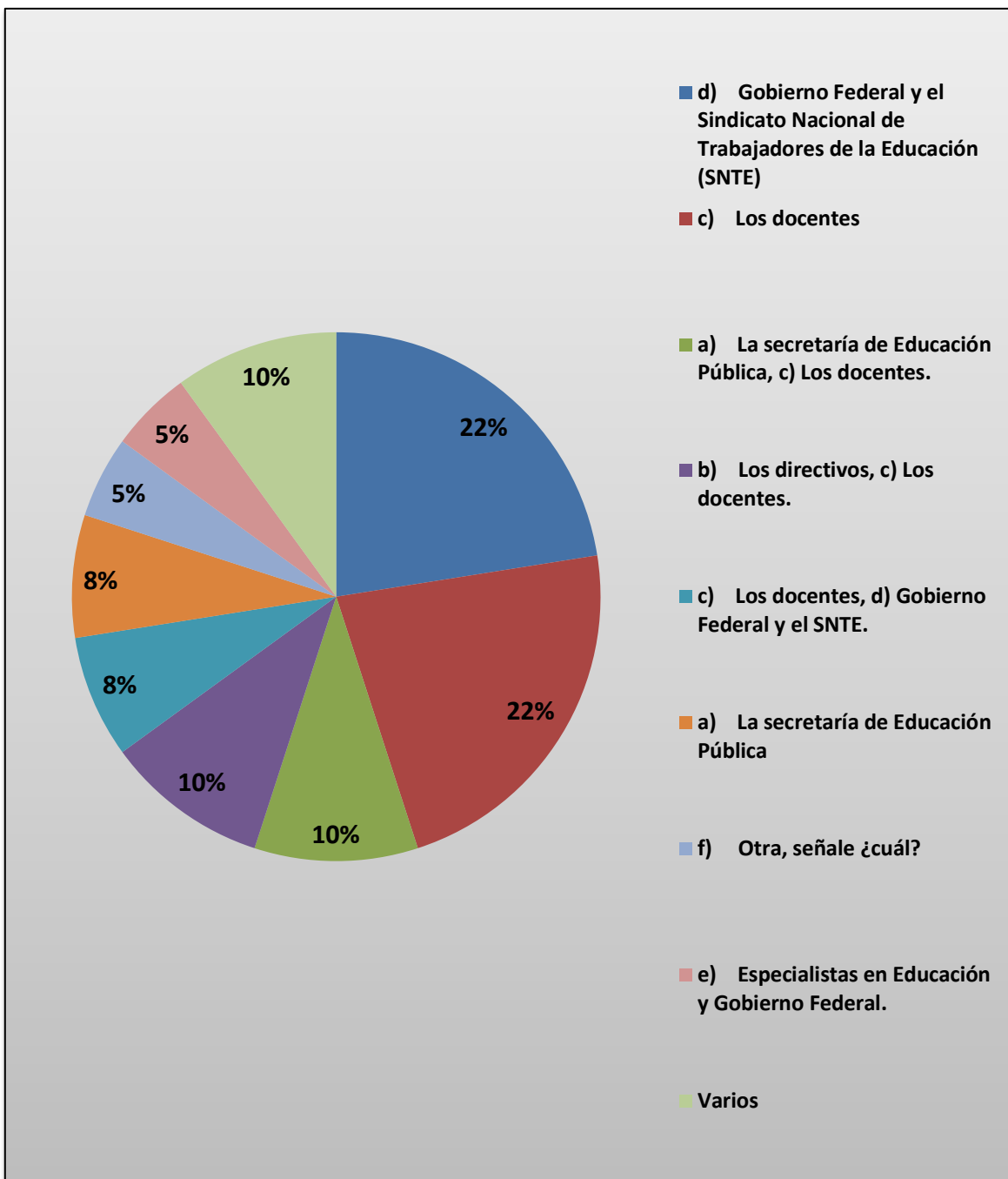
Hagamos un paréntesis para argumentar nuestra adjetivación de dicho grupo.

Consideremos que nuestro cuestionario brinda en todo momento la posibilidad de que si alguna respuesta no es convincente para los maestros, tienen la apertura para poder redactar lo que ellos consideren conveniente de acuerdo a su sentir, en este sentido, el profesor hombre, pocas veces se expresó en relación a los cuestionamientos a los cuales daba lectura, limitó en variadas ocasiones a la elección de respuestas. Ahora bien, valorando esta situación, hemos optado por utilizar el término *inculpar* como característica principal del pensamiento del profesor ya que analizando sus respuestas nos hemos percatado que regularmente recurre a expresiones del tipo en donde la culpa de ciertas situaciones negativas del sistema educativo las endilga a determinados procesos, factores y actores ajenos a su práctica, es decir, ajenos a la enseñanza de los docentes.

Confirmando al profesor que inculpa, nos percatamos que el éxito de la evaluación docente depende de múltiples factores, así no lo hace saber, las opiniones son divididas, y por lo tanto, la responsabilidad también.

GRÁFICO 34.

17.- En su opinión, el éxito de la Evaluación docente depende de:



Las coincidencias con las representaciones de la mujer son bastantes, comparten la idea de que la evaluación es contradictoria, polémica, les provoca incertidumbre, además de mencionar que estarían dispuestos a colaborar. Sin embargo, el profesor asume como diferente a las maestras, la injerencia del proceso en su situación laboral, mínimo, pero la tendencia se inclina a considerar que la injerencia puede ser negativa, si esto lo relacionamos con la idea de responsabilidad del éxito de la evaluación, nos percatamos que dicha injerencia en lo negativo se inculpa a factores como gobierno, englobando a directivos u organismos como la SEP y el SNTE. Aunado a esto, el profesor menciona como frecuencia mayor que su impresión sobre la evaluación docente es de incertidumbre (37% de respuestas), seguida de indiferencia (30% respuestas); además, lo relacionado al tema calidad, nos deja, si la evaluación puede contribuir a la mejora arroja un tal vez (40% de respuestas) lo que nos lleva a señalar que el tema de inculpar se desprende justamente de su idea sobre el éxito de la evaluación.

Decir que la mujer es cautelosa y que el profesor recurre a inculpar a terceros en relación a la evaluación docente y sus implícitos, es un atrevimiento que hemos asumido después de analizar sus representaciones sociales a partir de lo dicho por el profesor. Sabemos que distinguir entre pensamiento hombre-mujer lleva toda una carga cultural digna de ser analizada, asumimos que por el hecho de pertenecer a determinada sociedad, culturalmente nos vemos obligados, tal vez inconscientemente, a asumir roles desde la perspectiva de género; nuestro sentido común no escapa a ello, lo que pensamos, sentimos, concebimos y accionamos está estrictamente relacionado, en algunos casos hasta condicionado, por el tema social; en algunos casos inesperada e involuntariamente nos va determinando, desde la perspectiva de la psicología social la justificación de la distinción entre pensamiento de hombre-mujer la encontramos en la cultura, y si la cultura es lo que el hombre atañe al hombre desde una concepción Freudiana, pensemos entonces que la representaciones sociales presentadas en nuestro análisis de

hombre-mujer, se construyen a partir de dicha interacción en donde nuestra cultura deconstruye lo que se tiene que pensar como mujer (cautela) y lo que se tiene que pensar y sentir como hombre (inculpar).

CONCLUSIONES.

Nuestro proyecto de investigación presenta de modo descriptivo- interpretativo las representaciones sociales de los profesores de primaria del municipio de Chimalhuacán en torno a la evaluación docente, la voz del profesorado se hizo notar en las respuestas brindadas en nuestro cuestionario semi-abierto y en las expresiones manifestadas como redacción adicional. La importancia de analizar su pensamiento expresado en la redacción de su sentir, sus percepciones y actitudes radica en conocer a mayor profundidad las circunstancias que le hacen asumir como propias determinadas ideas y posturas. Nos hemos interesado por el estudio del sentido común apoyados en la teoría de las representaciones sociales; con esta, nuestro análisis se facilitó ya que nos brindó las herramientas necesarias para identificar e interpretar las posturas y actitudes propias del profesorado.

Ubicando las circunstancias que dieron pie a nuestro proyecto y que incrementaron nuestro interés, identificamos que la evaluación docente en el contexto actual representa una temática por demás interesante en diferentes sentidos. Por un lado la evaluación de los maestros ha sido tema central en los diferentes medios de comunicación ya que es una situación que forma parte de la reforma educativa y que como eje central de la agenda presidencial ha sido más que cuestionada. Agreguemos que derivado de dicha temática se han presentado distintas movilizaciones manifestando inconformidad y haciéndose sentir por las calles de la ciudad de México principalmente, ante esto, el proyecto analizó un tema educativo actual con matices que presentan una clara inclinación hacia el discurso de los maestros. Al ser un tema de relevancia social no sólo para los actores involucrados en el proceso educativo sino para varios sectores que conforman nuestra sociedad, nos resultó bastante útil como egresados de pedagogía analizar el tema desde la voz directa de los profesores a partir de la teoría de las representaciones sociales encontrada como lo más cercano y funcional vinculado al sentido común, pero hablamos de ese sentido común científizado, ese sentido común que se traduce en ideas, posturas, pensamientos,

actitudes e imágenes que se van transmitiendo de persona a persona o mediante canales informativos que hacen de un conocimiento científico algo meramente popularizado.

A través de nuestro análisis hemos descrito e interpretado una serie de situaciones que si bien pueden resultar subjetivas intentamos ser lo más objetivos posibles o al menos evitar caer en juicios de valor que provocaran tergiversar el discurso de los profesores. Para esto hemos procurado en todo momento interpretar apegados al acto hermenéutico en donde la comprensión del texto es fundamental para a posteriori dejar escrita nuestra interpretación.

Derivado de nuestro ejercicio interpretativo el cual ya hemos plasmado en los capítulos propios del proyecto, construimos una serie de ideas a modo de conclusión que buscamos le sirvan al lector para esclarecer aún más las representaciones sociales de los maestros y los significados que de estas representaciones podríamos valernos para comprender más a detalle los implícitos de la evaluación docente a partir de la voz misma de los maestros.

Comencemos por decir, grosso modo, que fueron 80 profesores a los cuales se les aplicó el cuestionario semi-abierto, 40 hombres, 40 mujeres, 13 maestros con carrera magisterial y 67 sin participar en tal proyecto. 38 maestros con una antigüedad menor a 8 años y 42 maestros con antigüedad mayor a 8 años. En términos de nivel de estudio 70 maestros concluyeron licenciatura, 7 maestría, 2 bachillerato y sólo 1 presenta estudios de doctorado.

Mencionada nuestra distribución hemos identificado tres grupos de maestros principalmente, pero antes, es necesario mencionar nuestra primera idea respecto de los niveles de información vinculado al nivel de estudio. Para esto, consideramos que el profesor de primaria del municipio de Chimalhuacán no es un académico intelectual por excelencia, de hecho nos atrevemos a decir que ni siquiera es un intelectual, los datos indican que su nivel profesional es el básico (licenciatura), salvo sus excepciones, el profesor no es tan expresivo en el cuestionario, se limitó a elegir entre las respuestas como alternativas, con poca participación en la redacción adicional que pudo haber escrito en los espacios

brindados en el cuestionario. Sabemos que el hecho de no colaborar más allá de lo solicitado no implica dejar de ser un intelectual, entendiendo las características de lo que esto implica como una persona dedicada al estudio que constantemente promueve y se vale de la reflexión y la crítica de los hechos que suceden en su entorno. El maestro, como profesional, no emite algún comentario que podamos identificar como propio de un intelectual, si bien, de pronto se es un tanto crítico, no ubicamos expresiones que denoten el gusto por el estudio ni mucho menos críticas construidas bajo argumentos que impliquen una reflexión de mayor profundidad, de lo contrario, encontramos ideas parcas, lineales, repetitivas que vinculado al nivel de información sabemos se construyen desde el sentido común; esto es preocupante, si consideramos que los maestros en su proceso de enseñanza, justamente, desde lo teórico, desde los contenidos programáticos que tiene que cubrir, la reflexión y la crítica forman parte y además son situaciones medulares que se deben de promover y transmitir, luego entonces, pensemos que profesores con características acrílicas ante los hechos sociales y poco reflexivas nos llevarían a formar alumnos con las mismas peculiaridades, aquí surge nuevamente una interrogante que se deja para estudios posteriores pero que nuestro análisis de representaciones nos permite mencionarlo.

Pasemos al terreno del discurso del profesorado; identificamos tres grupos con características distintas, y en algunos casos compartiendo algunas similitudes, ya las hemos descrito e interpretado en último capítulo. El profesor positivo y valorizado, el profesor politizado y renuente y el profesor dual, esta distinción la hemos construido a partir del análisis de las respuestas, la asociación de las mismas y el perfil del profesor.

Encontramos en el primer grupo adjetivos recurrentes tales como, colaboración, disposición, actitud, entre otros; el profesor positivo también valora y sobrevalora su práctica, nos dice no temer a la evaluación, seguro de las competencias que ha desarrollado a lo largo de su trayectoria y práctica profesional, firme en su postura de salir adelante, ante cualquier prueba; además, considera a la evaluación como algo ajeno a él, su participación es voluntaria pero una vez establecido el proyecto,

antes, pocas veces reflexionó sobre la evaluación docente, bajo esta lógica se refuerza el tema de no ser un intelectual a su vez que muestra la intención de apoyo en relación a la seguridad que le proporciona su perfil profesional y la experiencia acumulada sea esta poca o demasiada.

Con el profesor politizado y renuente, decidimos adjetivarlo de este modo ya que nos pareció atinado debido a que las negativas como tal, nunca existieron, sólo una ligera resistencia a ser evaluado sin considerar y analizar los objetivos previos, es decir, la renuencia está fuertemente relacionada con la poca claridad que encuentra en dicho proyecto, si bien, la evaluación está plasmada en los discursos oficiales tales como la reforma educativa y el acuerdo universal para la evaluación docente; ante los ojos de los profesores, existe incertidumbre, y al haberla, mi renuencia la hago sentir, la manifiesto. Al percatarnos de esta ligera resistencia relacionamos de manera inmediata la constante en las respuestas de estos profesores manifestando conceptos propios de ambiente politizado. Los maestros que conforman este grupo piensan la evaluación desde el nivel macro, desde las estructuras, para ellos, la evaluación se ha convertido en una pieza de ajedrez bastante preciada, piensan el proyecto como un medio para, sin especificar justamente las intenciones, nos dicen frases ambiguas y no existe el atrevimiento de estar a favor o en contra, de participar o negar la colaboración, el profesor politizado lo es, con una noble connotación, por qué piensa y asume que la evaluación es un instrumento de control gubernamental y porqué sus expresiones son bastante cercanas a lo político, ambiguas, triviales en ocasiones.

Con el profesor dual, más allá de absorber dos posturas antagónicas (a favor o en contra) al mismo tiempo, se utiliza el *depende*, como justificación para inclinarse hacia cierta postura. Éste grupo de profesores piensa la evaluación en relación a la injerencia que pueda tener en su desarrollo profesional, lo curioso, es que si hay una afectación, algún factor negativo, también se duda si estar en contra, o de lo contrario se estará a favor. Asumimos la dualidad en sustitución de conveniencia ya que no es tan marcada esta posición, sin embargo, notamos que incluso el maestro encuentra cierta dificultad, cierto grado de duda en asumir determinada

posición, pero al final nos percatamos no hay una razón de peso para que así lo sea, de modo tal, que es tan válido ser dual como cualquier otra posición que para muchos nos pueda resultar más clara o contundente. El profesor dual concluimos, en relación a los otros dos grupos de profesores, tiene cierto grado, mayor desde luego, de reflexión, de interpretación y de análisis de la situación de la evaluación docente en el contexto actual.

Seremos breves con la situación de hombre-mujer, poca o mucha experiencia. En relación a la trayectoria laboral, en términos de años, asumimos una idea bastante marcada en las expresiones; el profesor con mayor número de años laborando es más espontáneo en sus expresiones, deja más clara su posición en donde la tendencia indica asegurar que la calidad en la educación es una falacia, se habla mucho pero se consigue poco, el maestro es más aventurado, atrevido, los años de experiencia le permitan tirar el miedo de que pueda existir algún tipo de injerencia negativa en su situación laboral. El profesor joven es menos aventurado, incluso cauteloso, cuida su discurso, no porque no sepa, su estrategia está bien planteada, entre menos exprese, mejor, hermetismo al máximo, desde luego, válida su posición en términos de cuidar su discurso para evitar éste, sea tergiversado.

Nuestro análisis concluyente se puede extender en demasía, tenemos innumerables elementos para expandir nuestra interpretación, la intención no es esta, una de las características de los estudios basados en las representaciones sociales radica en hacer interpretaciones bastas, la información que es posible presentar nos podría seguir sorprendiendo si consideramos que se puede ser un tanto más meticuloso en el análisis y seguir comprimiendo la información en donde nos llevaría al descubrimiento de inimaginables situaciones que si bien no nos llevarían a conclusiones distintas si a mayores conclusiones, lo importante es saber delimitar hasta cuando se es posibles decir que se ha cubierto el objetivo, no perdamos de vista que la idea del proyecto siempre tiene que considerar necesariamente lo que se ha planteado como objetivo y lo que se ha pensado como hipótesis.

En el terreno del objetivo hemos sido bastante explícitos en la pretensión del proyecto: hacer un análisis descriptivo-interpretativo de lo que para el profesor de educación primaria representa la evaluación docente. Con esto nuestra pregunta refiere a las representaciones sociales del profesor de primaria del Estado de México del municipio de Chimalhuacán en torno a la evaluación docente, descubrir las actitudes que asumen ante dicha evaluación.

El objetivo se ha cumplido, hemos descrito e interpretado la voz del profesorado. Descubrimos ciertas tendencias, inclinaciones, posturas, actitudes, pensamientos, imágenes en torno a la evaluación docente, útiles en los términos que se pretendan aprovechar, presentamos grupos de opinión los cuales se conforman de profesores con cierto perfil que nos facilitan la identificación de quiénes piensan de determinada manera y cómo asumen la evaluación. Para fines prácticos no sólo conformamos los grupos de opinión también nos enfocamos a categorías tales como la experiencia y el sexo, procuramos hacerlo con la firme convicción de que sin intentar ser un análisis de sexo ni de niveles de experiencia siempre es funcional saber cuál es el pensamiento y las posiciones que se asumen con este perfil de profesor.

Ahora bien, cotejemos nuestra hipótesis la cual está basada en dos ideas bastante claras, por un lado pensamos que el sentido común determina las prácticas del profesor de primaria referente a los implícitos de la evaluación de su práctica, esto lo corrobora y lo reafirma nuestro análisis, existe una especie de paralelismo entre lo que se dice y lo que se pretende hacer, los profesores a pesar de su ya sabido profesionalismo tienen pensamientos contruidos y además bien definidos a partir de lo que escucha en sus relaciones interpersonales. Sus actitudes y posturas en torno a la evaluación tienen mucho que ver con lo que el sentido común le ofrece, conocimientos popularizados, ideas sustentadas mediante fuentes bastante ortodoxas pero que finalmente guían su sentir y su accionar, ahora bien, no pretendemos desvalorizar el sentido común, al contrario, pensamos que dicho tipo de conocimiento delata prácticas que fuera de las representaciones sociales serían ignoradas, no solo eso, incluso, hasta desconocidas, esto provocaría que

las decisiones en muchos de los ámbitos educativos fueran deliberadas, es decir, sin conocimiento de causa, sin elementos cualitativos que dejen ver lo que sucede alrededor de cualquier hecho social, educativo sobre todo, luego entonces, si bien el pensamiento no condiciona a la acción si se vuelve paralela a ella, y así, las representaciones sociales del profesor de primaria presentan una realidad en un primer momento, decíamos, ignorada; a partir, de nuestro análisis hemos descubierto múltiples realidades de distintos grupos de profesores con determinado perfil que hacen de la evaluación docente una temática presentada no solo como un instrumento sometido a juicios de valor sino como un proceso que a todas luces se observa por diferentes cristales y que se matiza a partir de las circunstancias en las que se desenvuelve el profesor, la evaluación docente como objeto de representación provoca a la vez que promueve prácticas que en nuestro análisis interpretativo son tan variadas como el perfil mismo del profesor pero que bajo ninguna circunstancia se manifiesta negatividad hacia el proceso de manera determinante, el prejuicio y la adjetivación que se hace de los profesores, sobre todo en los medio masivos de comunicación es incierta, al menos, con éste grupo de profesores que apoyaron la investigación, nuestro profesor, (el investigado), tiene sus razones para cuestionar la evaluación pero no se opone a ella de manera determinante, la crítica, con elementos insuficientes ya que decíamos no es un intelectual y la piensa con un grado considerable de sentido común pero jamás la desecha ni pretende, al menos no lo expresaron en el cuestionario, boicotear su ejecución, lo que se ha dicho y se sabe de los profesores de la educación básica es meramente un intento por adjetivarlos de manera generalizada situación que condenamos porque para poder hablar de los profesores de primaria necesariamente se tiene que especificar de qué tipo de profesor se está hablando.

Una segunda idea que desprendimos de nuestra hipótesis fue la situación en la que consideramos que la representatividad de la evaluación docente frente al docente mismo está vinculada con premisas diseñadas bajo las ideas de mecanismos de control y desaprobación de los ejecutores del proceso evaluativo

más allá del proceso mismo en cuanto a su contenido y su utilidad. Esta idea se confirma sólo con un número reducido de profesores (16 para ser exactos) que no comparten algún perfil que nos permitiera categorizar a este grupo de profesores, en este sentido podemos decir que nuestra hipótesis se refuta en este sentido, la idea de mecanismo de control y desaprobación de los ejecutores del proceso evaluativo queda de lado ya que no existe alguna tendencia que pueda indicar lo contrario, si bien las ideas manifestadas en la hipótesis se presentan a lo largo del cuestionarios ya sea manifestando expresiones o eligiendo respuestas que asociamos con éste tema de mecanismo de control no son suficientes como para poder considerar que los profesores mantienen esta idea al respecto, es decir, desde luego que existen expresiones en donde los maestros nos hacen saber que desafortunadamente existe un dominio desde la estructura gubernamental además de elegir y redactar su sentir con respuestas que vinculamos con la desaprobación de los implementadores pero esto relacionarlo y además asegurar que los maestros asumen la evaluación de su práctica como algo meramente controlador sería bastante aberrante, además de incierto.

Concluimos, existen diferentes grupos de maestros con posiciones, ideas, imágenes y actitudes distintas en relación a la evaluación docente que tiene que ver con su perfil de persona, sus circunstancias laborales, su nivel de experiencia, su sexo, pero sobre todo con las situaciones y las experiencias que se le han presentado para hacerle pensar como piensa y actuar como parece, pretende actuar o bien, incluso, ya ha accionado.

El profesor de primaria del municipio de Chimalhuacán está informado sobre la evaluación docente, sus canales son un tanto austeros y no da evidencia de ser dominador de la temática, se muestra ajeno a los procesos externos que se suscitan en el entorno educativo, es decir, reduce su labor al centro escolar y sus ideas en relación a la evaluación docente se guían bajo el sentido común, no manifiesta alguna idea que pueda considerarse producto de fuentes especializadas, aunado a ello, el profesor evidencia su disposición a colaborar y si bien cada profesor de manera individual presenta peculiaridades propias de sus

circunstancias y perfil, podemos asumir que bajo ninguna situación tira por la borda la ejecución de la evaluación, de hecho, la piensa como necesaria siempre y cuando la fundamentación del proyecto tenga fines de mejora en todos los aspectos, obligatoriamente medibles.

El sentido común está presente en todos los instantes en donde la interacción de los individuos se manifieste, no solo cara a cara, sino mediante cualquier canal comunicativo que nos pueda transmitir una idea, el sentido común nos permite construir nuestras posturas, nuestras ideas, pensadas, desde luego, como guía para la acción, este proceso que nos hace pensar como pensamos se da de manera espontánea, no lo condicionamos, no lo planeamos ni mucho menos refutamos, se da por el simple hecho de ser humano, de ser social, situación que nos inmiscuye en un entorno que nos obliga de manera premeditada a tomar decisiones, mismas que involuntariamente dan forma a los hechos sociales, educativos, de los cuales y en los cuales construimos nuestra cotidianidad.

FUENTES DE CONSULTA

BIBLIOGRAFÍA

- Abric, Jean Claude. (2001).Prácticas sociales y representaciones. Ediciones Coyoacán. México.
- Arbesú, María Isabel, Gutiérrez, Silvia y Piña, Juan Manuel (Coordinadores). (2008). Educación Superior. Representaciones Sociales. Ediciones Gernika. México.
- Berger, Peter, L., Luckmann, Thomas. (1968). La Construcción social de la realidad. Amorrortu, Buenos Aires. Argentina.
- Beuchot, Mauricio. (2000). Tratado de hermenéutica analógica: Hacia un nuevo modelo de interpretación. UNAM. México.
- Cook, T.D., Reichardt, CH. S. (2005). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Ediciones Morata. Madrid. España.
- Correa de Molina, Cecilia. (2004). Gestión y evaluación de calidad: referentes para la acreditación. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia.
- Díaz Barriga, Arceo, Frida, Rueda, Beltrán, Mario (compiladores). (2000). Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales. Paidós, México.
- Domínguez Jurado, Norberto. (2008). El papel del profesorado: evaluación de la figura y función docente. Tutorial Formación. Almería. España.
- Flick, Uwe. Introducción a la investigación cualitativa. (2007). Fundación Paideia Galiza y Ediciones Morata. A Coruña. España.
- Ibáñez, Tomas. (1994). Psicología social construccionista: textos recientes. Dirección de publicaciones, Guadalajara. México.
- Jodelet, Denise, Guerrero Tapia, Alfredo. (2000). Develando la Cultura. Estudios en representaciones sociales. UNAM. México.

- Mateo Andrés, Joan. (2006). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Laucast. Perú.
- Melich, Joan-Carles. (1994). Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana. Anthropos. Barcelona. España.
- Méndez Álvarez, Carlos Eduardo. (2004). Metodología. Diseño y desarrollo del proceso de investigación. Mc Graw Hill. Colombia.
- Moscovici, Serge. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Editorial Huemul S.A., Buenos Aires. Argentina.
- Moscovici, Serge. (1991). La influencia social inconsciente: Estudios de psicología social experimental. Anthropos. Barcelona. España.
- Piña Osorio, Juan Manuel. (1998). La interpretación de la vida cotidiana escolar: tradiciones y prácticas académicas. UNAM. CESU: Plaza y Valdez. México.
- Piña Osorio, Juan Manuel. (2003). Representaciones, imaginarios e identidad: actores de la educación superior. UNAM. CESU: Plaza y Valdez. México.
- Ruiz del Castillo, Amparo. (1992). Crisis, Educación y poder en México. Plaza y Valdez. México.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. (2000). La evaluación educativa 1: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. 3ª ed. Magisterio del Río de la Plata. Argentina.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. (1996). La evaluación educativa 2: Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires. Argentina.
- Savater, Fernando. (1999). El valor de educar. Editorial Ariel. Barcelona. España.
- Segovia Pérez, José. (1997). Investigación educativa y formación del profesorado: primaria y secundaria. Escuela Española. Madrid. España.

- Yaniz Álvarez de Eulate, Concepción. (1998). Un sistema de autoevaluación y mejora para el profesorado de educación primaria. Mensajero. Bilbao. España.

ARTÍCULOS EN REVISTAS.

- Banchs, María Auxiliadora. (2000) Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. Boletín de Avepso. Volumen 9.

PÁGINAS WEB.

- Araya, Umaña, Sandra. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Cuadernos de ciencias sociales 127. Recuperado en Enero 2013 de:
<http://www.flacso.or.cr/fileadmin/in/documentos/FLACSO/Cuadernos>
- SEP 2012

Acuerdo universal para la evaluación docente recuperado en Diciembre de 2012 en <http://www.evaluacionunivesal.sep.gob.mx/acuerdo.pdf>

- SEP 2013

Resultados de la evaluación universal para la evaluación docente recuperado en Febrero de 2013 en <http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/resultados.htm>

- Transparencia mexicana 2013

<http://www.tm.org.mx/cuanto-gastamos-en-educacion/>

- Vanguardia 2013

<http://www.vanguardia.com.mx/sermaestrolabormalpagadaenmexico-1050286.html>

REVISTAS ELECTRÓNICAS.

- Rodríguez, T. (Enero-Junio, 2011). Discusiones teórico-metodológicas sobre el carácter contextual de las representaciones sociales. Sinéctica, 36. Recuperado el 20 de Enero en http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=36&art=36_05
- Vergara Reyes, Claudio. (2011). Concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes destacados de educación básica. Revista. Actualidades Investigativas en Educación. Recuperado el 20 de Enero de 2013 en <http://revista.inie.ucr.ac.cr/>

TESIS

- Barrón Tirado, María Teresa. (2009). Las representaciones sociales en los docentes de medicina del Instituto Mexicano del Seguro Social. FES Aragón. UNAM.
- Cordero González, Rocío. (2006). Situación actual de la evaluación docente en escuelas oficiales e incorporadas a nivel primaria, desde una perspectiva de formación. FES Aragón. UNAM.
- Galván Martínez, María Guadalupe. (2011). Las representaciones sociales y su relación con la práctica docente. FES Aragón. UNAM.
- Jiménez Zaldivar, María Elena. (2013). El currículum de pedagogía, entre lo formal y lo vivido: representaciones sociales de estudiantes de la licenciatura. FES Aragón. UNAM.

ANEXOS

ANEXO 1.

CUESTIONARIO SEMIABIERTO:



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y ARTES
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA
CUESTIONARIO DE DOCENTES



Estimado docente:

El presente cuestionario forma parte de la investigación *Representaciones sociales del profesor de educación primaria acerca de la evaluación docente*, su intención es conocer las percepciones y opiniones de los docentes acerca de la evaluación docente en educación primaria. Su finalidad es específicamente académica.

Su opinión es importante por lo que se requiere de seriedad y profesionalismo al contestar cada una de las preguntas que lo integran. Las respuestas proporcionadas serán confidenciales.

Reciba nuestro agradecimiento por su valiosa colaboración.

Instrucciones: Redacte lo que se le solicita o bien subraye la opción que se identifica con su opinión. Si alguna opción no la comparte apóyenos escribiendo su alternativa. Si el espacio para brindar sus expresiones es insuficiente utilice la parte de atrás de la hoja para complementar su respuesta.

Datos Generales

1.- Edad: _____

2.-Sexo: _____

3.- Profesión: _____

4.- Nivel de estudios: _____

5.-Cuenta con carrera Magisterial: _____

6.- Antigüedad como docente en educación primaria: _____

1.- ¿Mediante qué medios o canales de comunicación se ha informado sobre la Evaluación Docente?

- a) Televisión
 - b) Radio
 - c) Internet, redes sociales
 - d) Libros
 - e) Revistas
 - f) Periódicos
 - g) Compañeros maestros
 - h) Director de la escuela
 - i) Talleres y cursos de capacitación
 - j) Otros, señale ¿cuál? _____
-

2.- ¿Señale quién pacto el Acuerdo Universal para la Evaluación Docente?

- a) Gobierno Federal, Iglesia y líderes empresariales.
 - b) Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)
 - c) Especialistas en Educación y Gobierno Federal.
 - d) Desconozco
 - e) Otro, señale ¿cuál? _____
-

3.- ¿Identifique los objetivos de la Evaluación Docente basados en el Acuerdo Universal?

- a) Promover los trayectos formativos de los profesores de acuerdo a sus áreas de oportunidad.
 - b) Relegar de sus funciones a los profesores que presenten resultados deficientes.
 - c) Incentivar a los profesores con resultados favorables.
 - d) Otro, señale ¿cuál? _____
-

4.- ¿Indique los aspectos que se contemplarán para la Evaluación Docente?

- a) Gestión de grupo
- b) Aprovechamiento escolar y competencias profesionales
- c) Perfil ético
- d) Otros, señale ¿cuál? _____

5.- ¿Señale cuáles son las causas de la Evaluación Docente?

- a) Consecuencias de resultados nacionales.
 - b) Intereses particulares en la política.
 - c) Necesidad de saber el nivel educativo nacional.
 - d) Recomendación de organismos internacionales.
 - e) Mejorar la práctica docente
 - f) Otras, señale ¿cuál? _____
-

6.- ¿Cuál es su opinión sobre la evaluación docente?

- a) *Está bien*
 - b) *Motiva mi labor docente*
 - c) *Me es indiferente*
 - d) *Es aceptable*
 - e) *Propone soluciones y alternativas*
 - f) *Deficiente*
 - g) *Contradictoria*
 - h) Otras, señale ¿cuál? _____
-

7.- ¿En su opinión, puede la Evaluación Docente contribuir a la mejora de la calidad en la educación? ¿Por qué?

- a) Si
- b) No
- c) Tal vez

Argumente su respuesta: _____

8.- ¿Considera que la Evaluación Docente puede tener injerencia en la situación laboral del profesor?

- a) Si
- b) Si para bien
- c) Si para mal
- d) No

9.- ¿Cuál es su actitud frente a la evaluación docente?

- a) Temor
 - b) Indiferencia
 - c) Motivación
 - d) Malestar
 - e) Me agrada
 - f) Estoy dispuesto a colaborar

 - g) Otras, señale ¿cuál?
-

10.- ¿Con qué práctica relaciona a la Evaluación Docente?

- a) Mecanismo de control por el Estado.
 - b) Proyecto para elevar la calidad en la educación.
 - c) Proyecto con buenas intenciones pero mal planeado y ejecutado.

 - d) Otra, señale ¿cuál? _____
-

11.- ¿Cuál considera tiene que ser el objetivo primordial de la Evaluación Docente?

- a) Incentivar a los profesores destacados.
- b) Consignar a profesores deficientes.
- c) Detectar áreas de oportunidad y brindar capacitación.

- d) Otro, señale ¿cuál? _____

12.- ¿Cómo percibe a la Evaluación Docente en el contexto actual?

- a) Proyecto poco relevante.
- b) Proyecto que incomoda al profesor.
- c) Proyecto que genera buenas expectativas.
- d) Proyecto provocador de polémica.

- e) Otro, señale ¿cuál? _____

13.- ¿Quiénes considera deben ser sometidos a la Evaluación Docente?

- a) Todos los profesores sin distinción.
- b) A criterio del centro escolar.
- c) Participación Opcional.
- d) Por los resultados de su grupo.
- e) Una muestra al azar.

- f) Otros, señale ¿quiénes? _____

14.- ¿Estaría dispuesto a ser evaluado constantemente independiente a los objetivos que se persigan? ¿Por qué?

- a) Sí
- b) No

Argumente su respuesta: _____

15.- ¿La Evaluación Docente contribuye a promover?

- a) La calidad educativa en la primaria
- b) La actualización de los docentes
- c) La planeación del trabajo docente
- d) La política educativa
- e) El control del quehacer docente
- f) La mejora educativa en la primaria

g) Otra, señale ¿cuál? _____

16.- ¿Qué impresión le provoca la Evaluación Docente?

- a) Enojo
- b) Inconformidad
- c) Conformidad
- d) Incertidumbre
- e) Indiferencia
- f) Otra, señale ¿cuál? _____

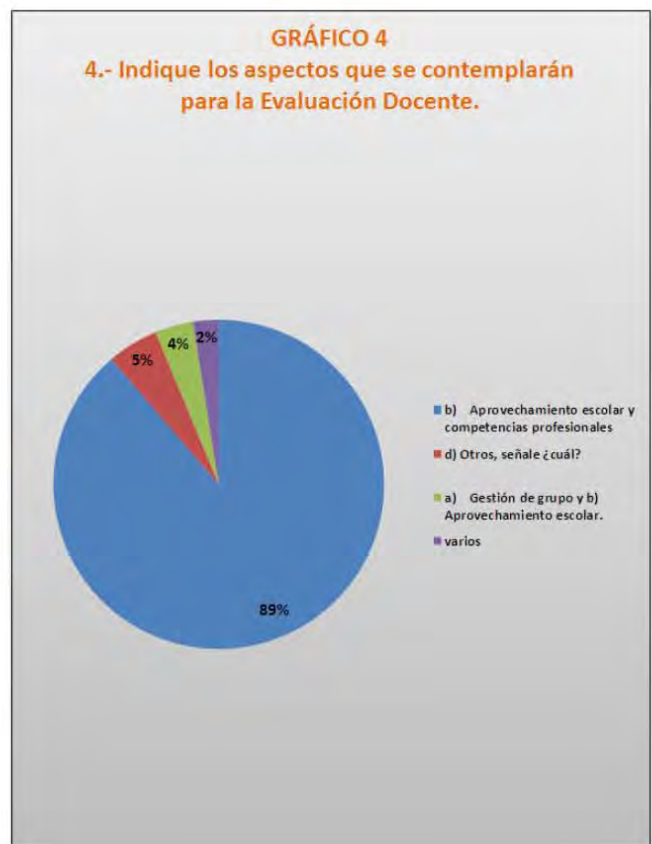
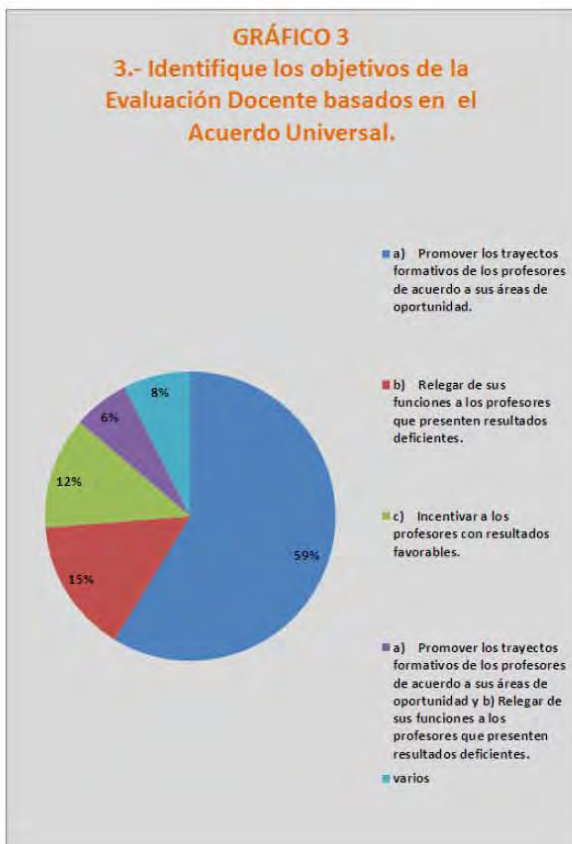
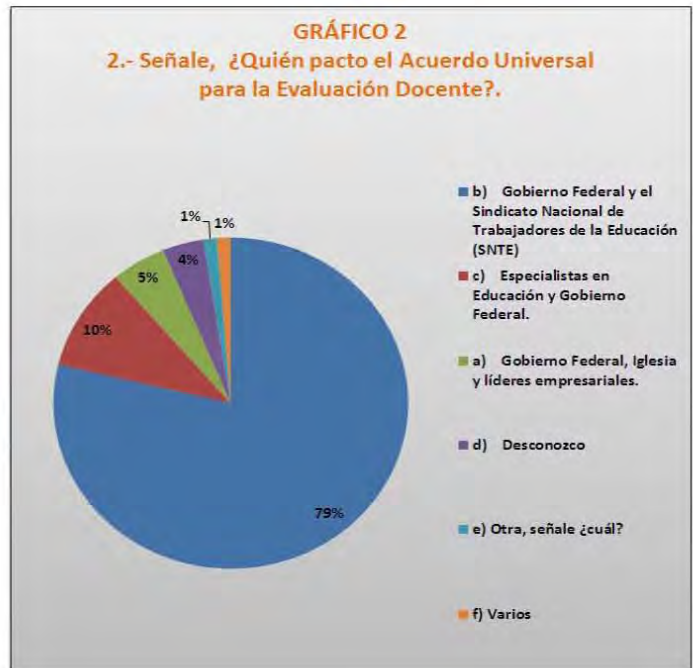
17. En su opinión, el éxito de la Evaluación docente depende de:

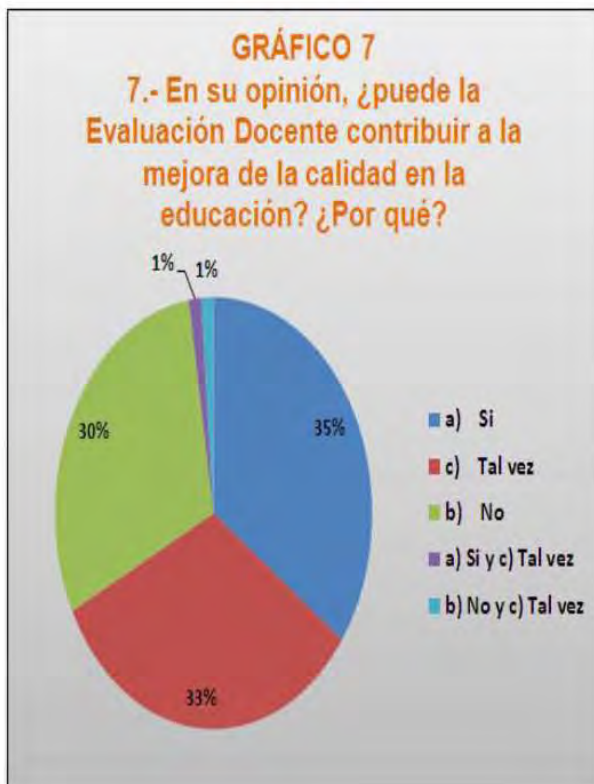
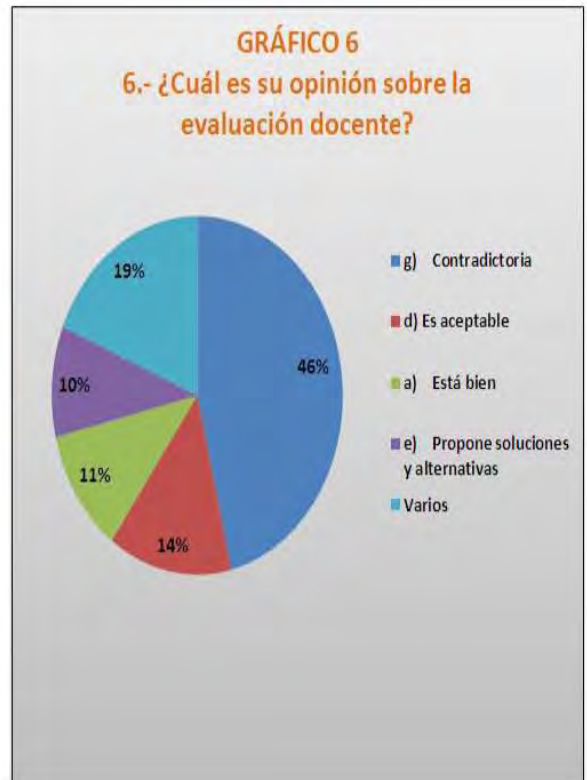
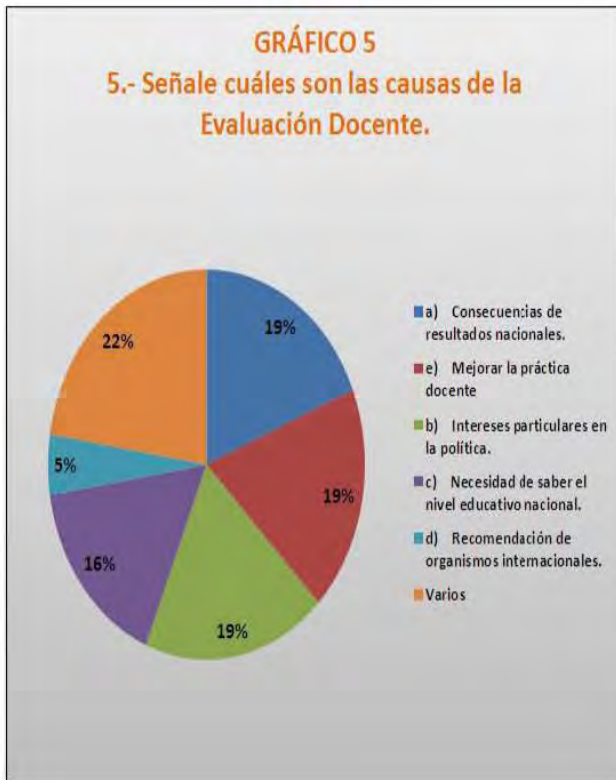
- a) La secretaría de Educación Pública
- b) Los directivos
- c) Los docentes
- d) Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)
- e) Especialistas en Educación y Gobierno Federal.
- f) Otra, señale ¿cuál? _____

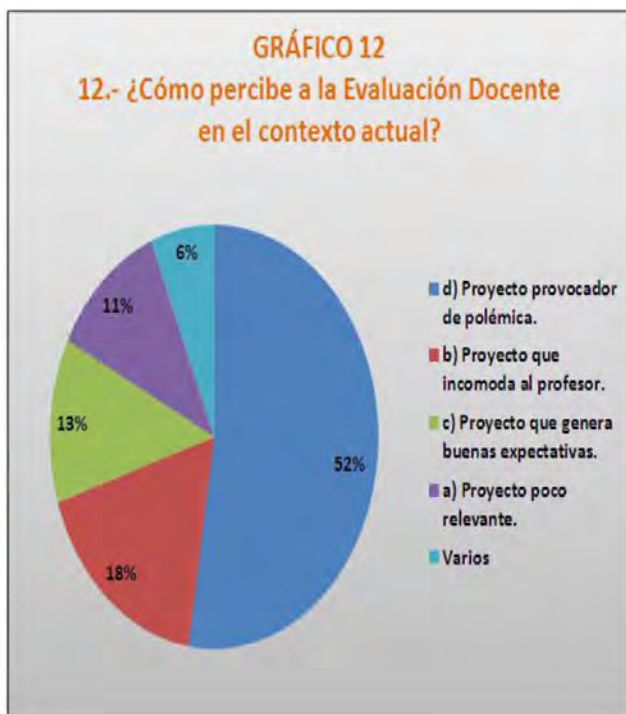
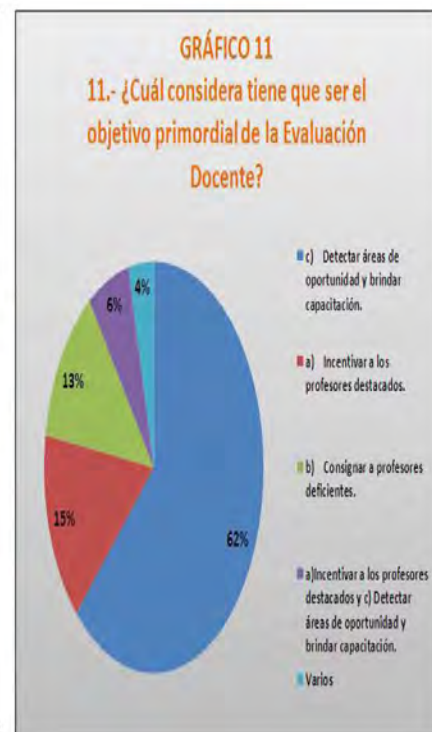
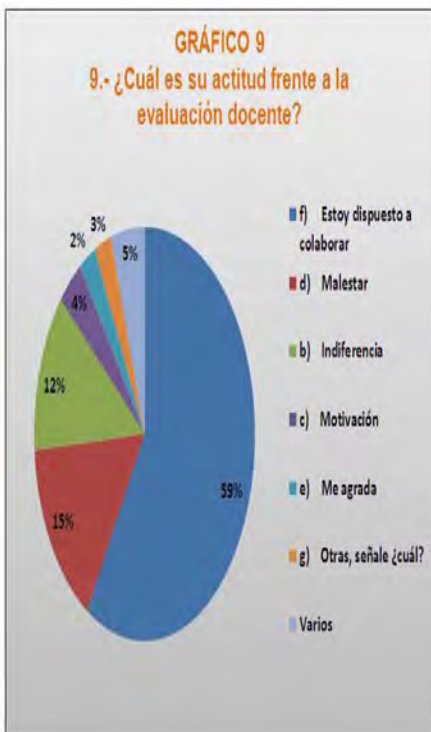
POR SU ATENCIÓN, GRACIAS. 2013

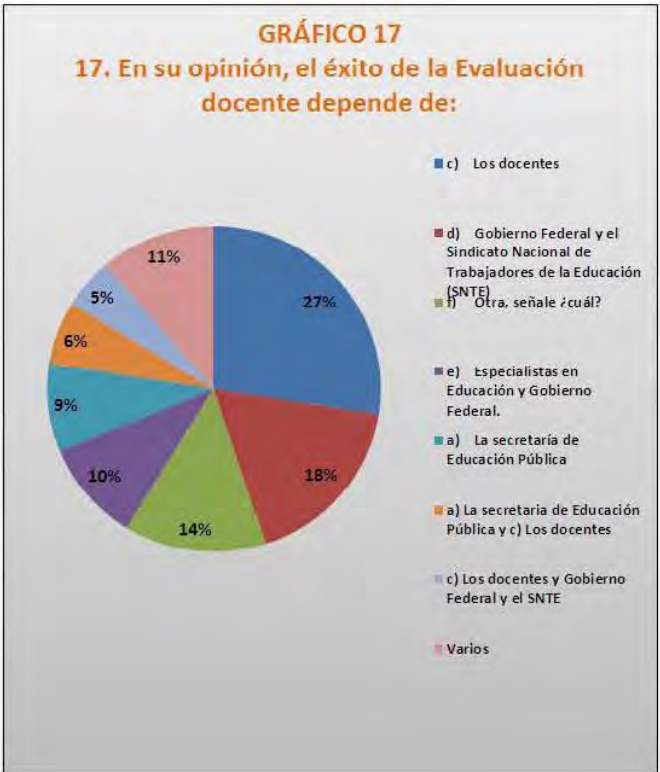
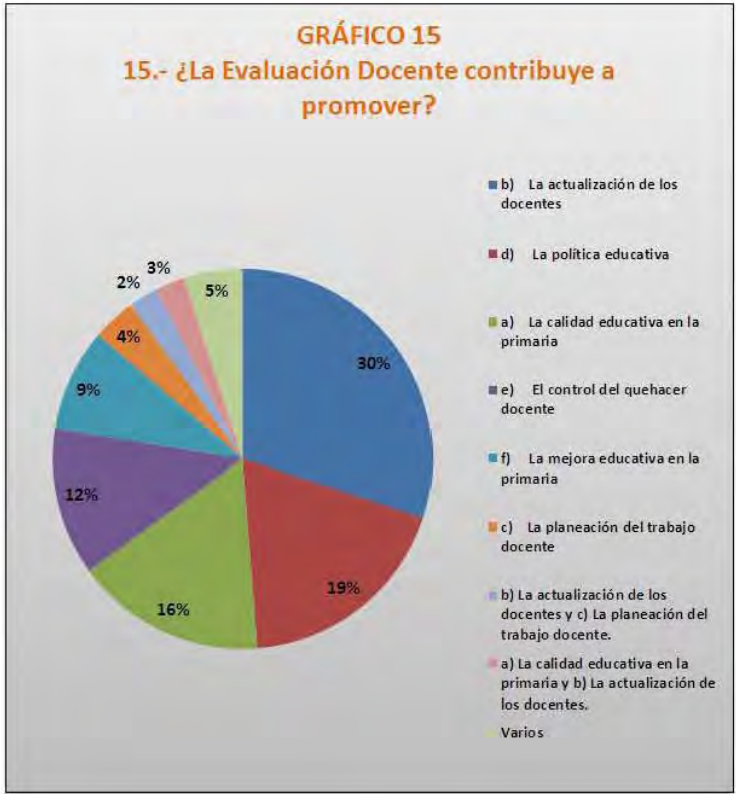
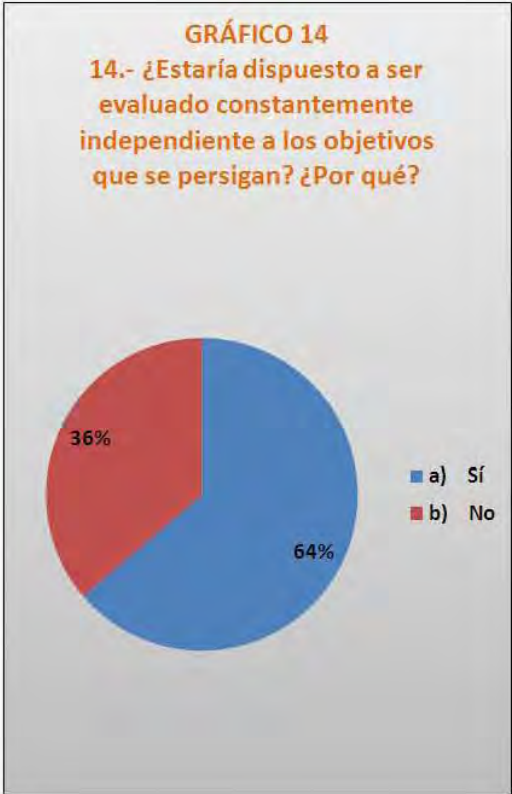
LISTADO DE GRÁFICAS

GRÁFICOS GENERALES.









GRÁFICOS HOMBRES.

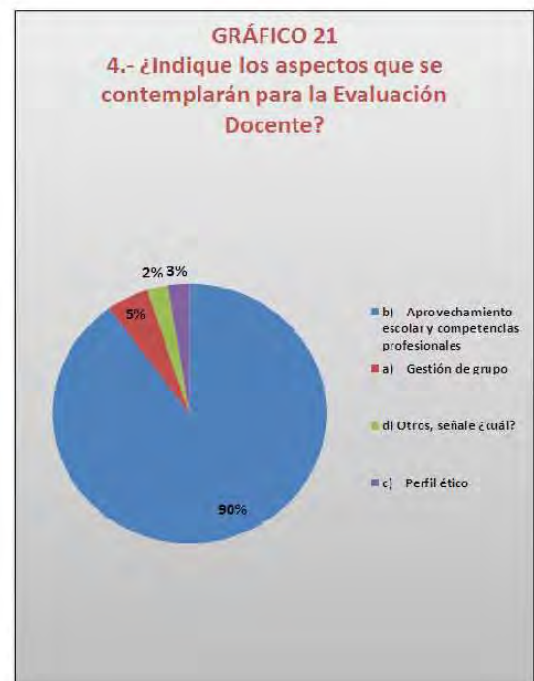
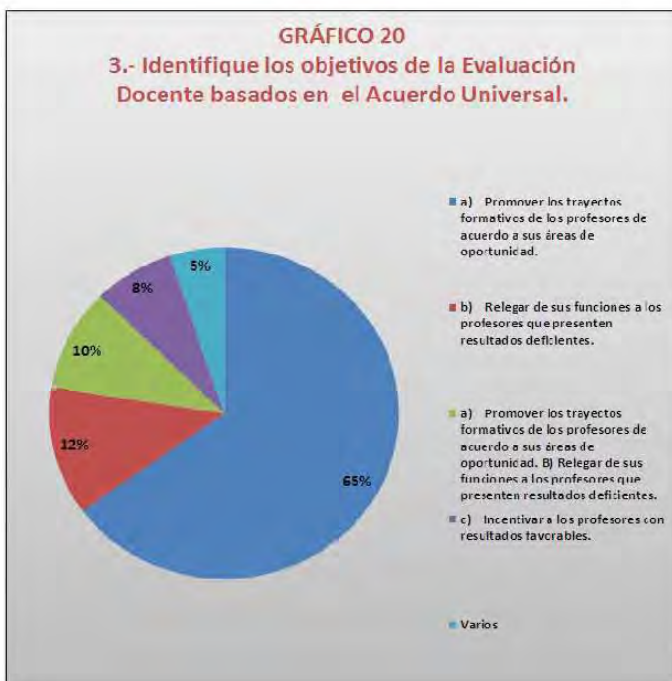
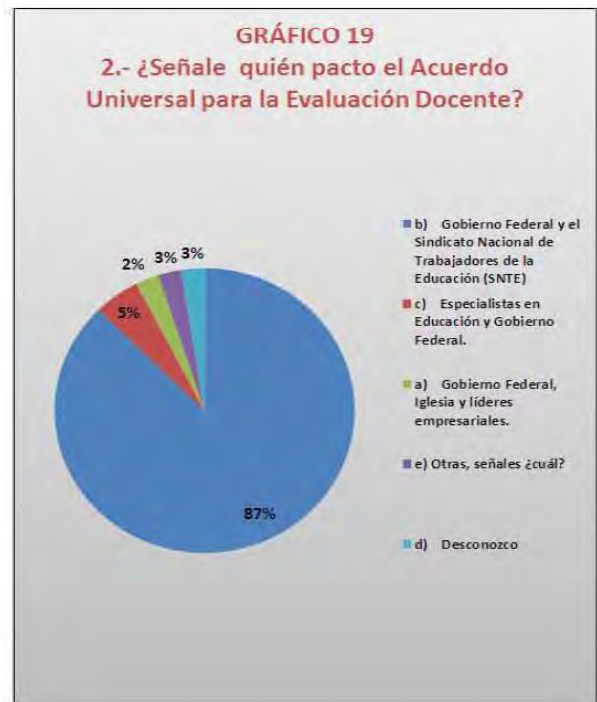


GRÁFICO 22
5.- ¿Señale cuáles son las causas de la Evaluación Docente?

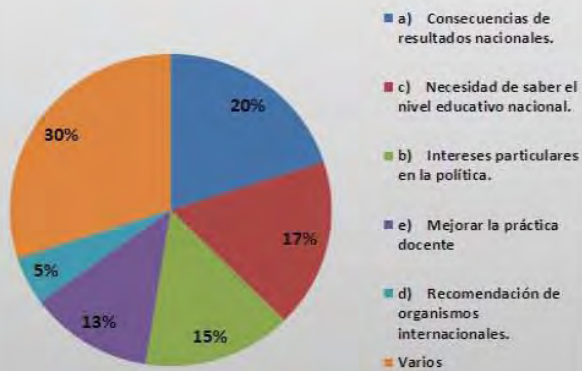


GRÁFICO 23
6.- ¿Cuál es su opinión sobre la evaluación docente

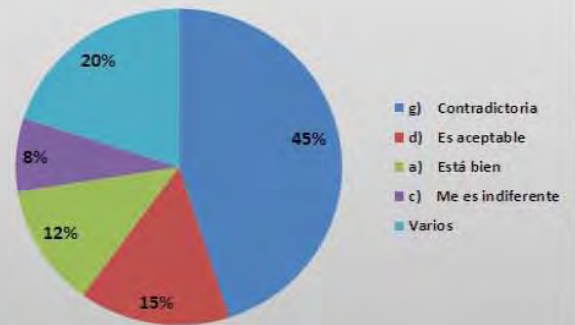


GRÁFICO 24
7.- ¿En su opinión, puede la Evaluación Docente contribuir a la mejora de la calidad en la educación? ¿Por qué?

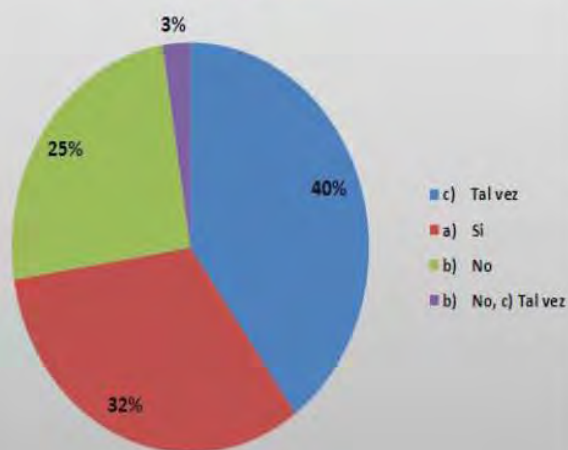
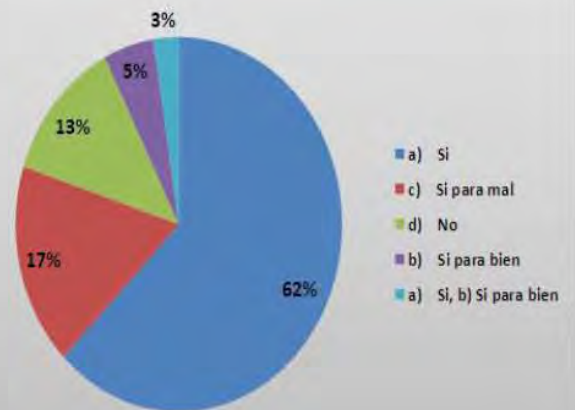
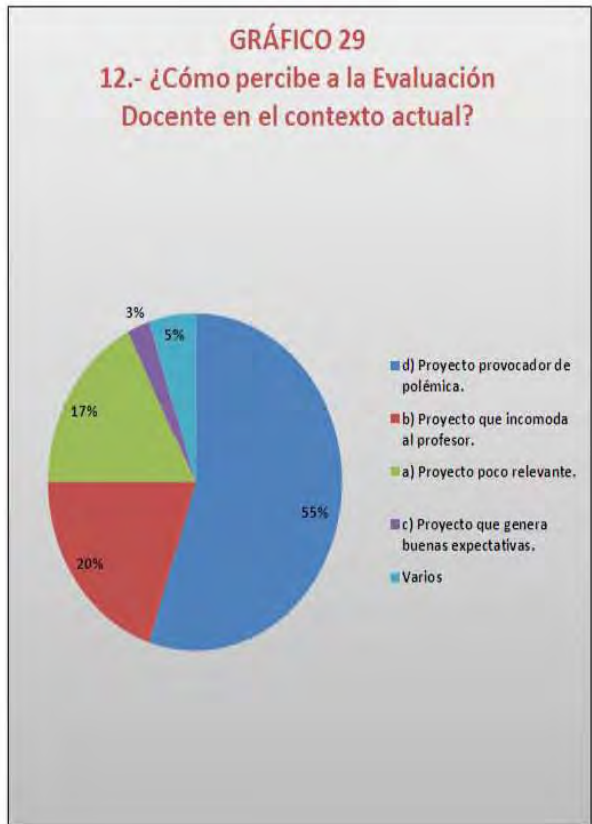
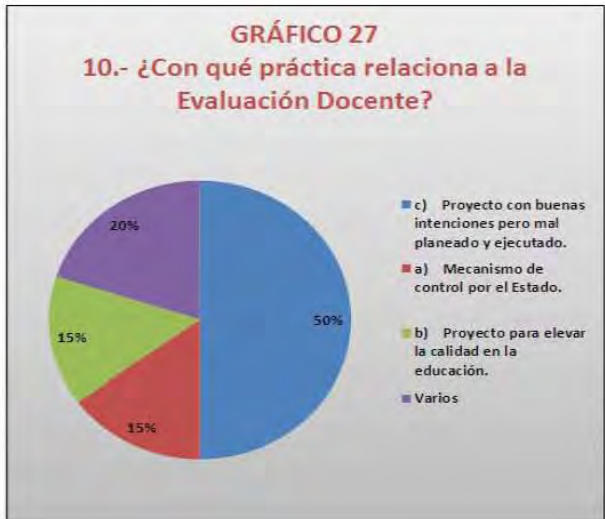
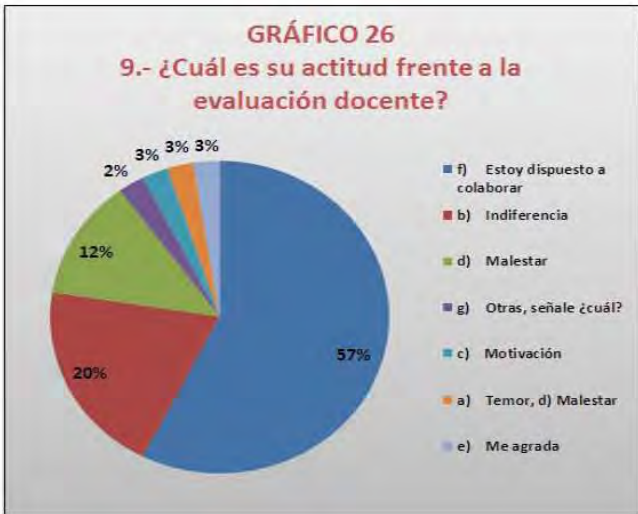
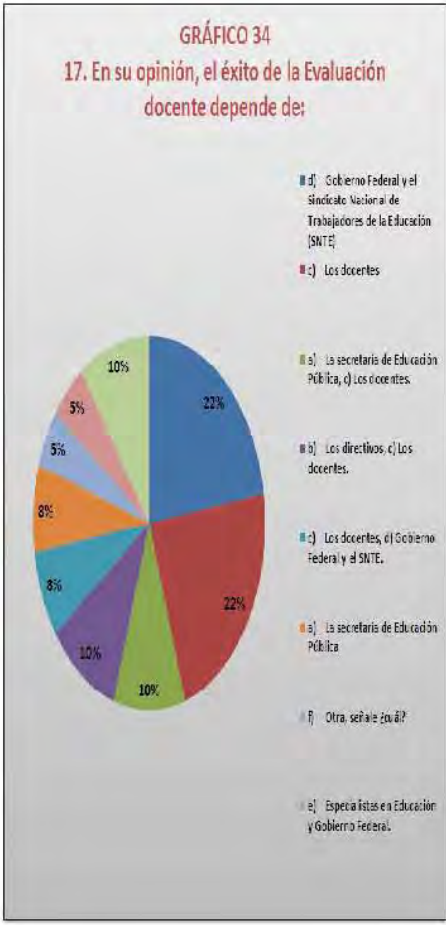
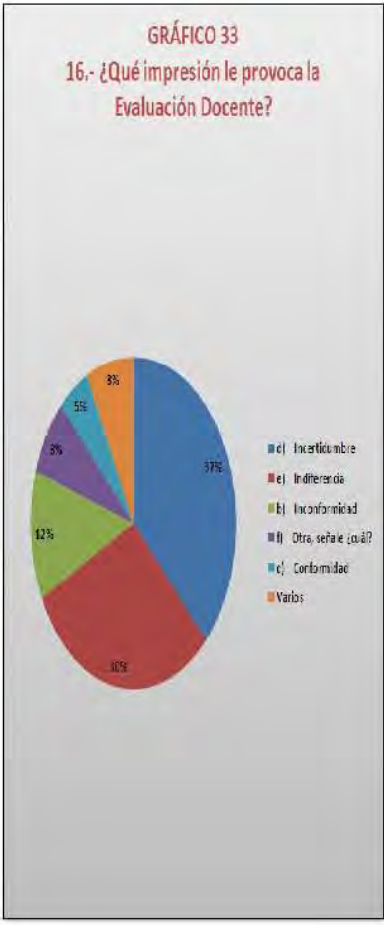
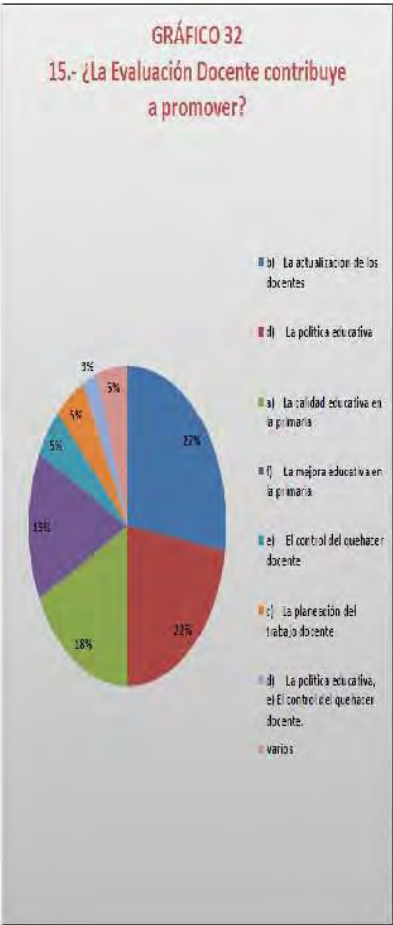


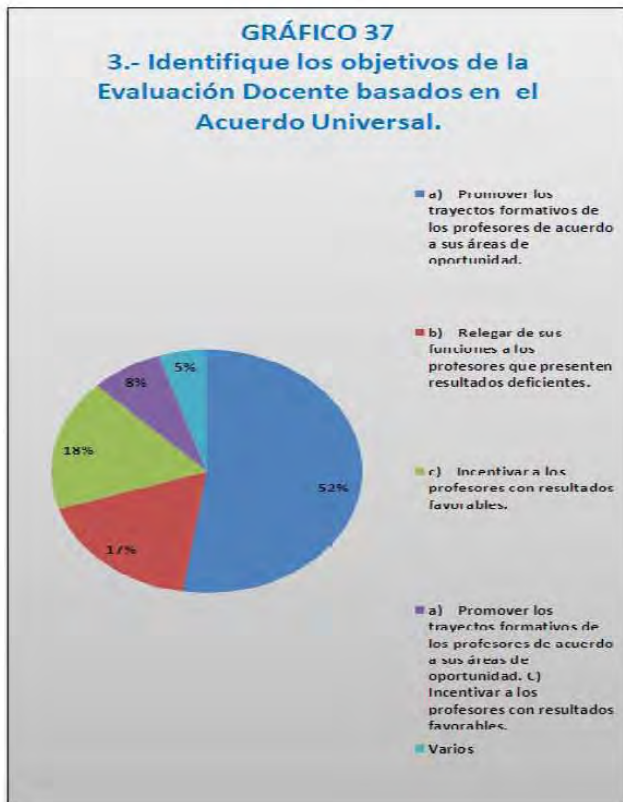
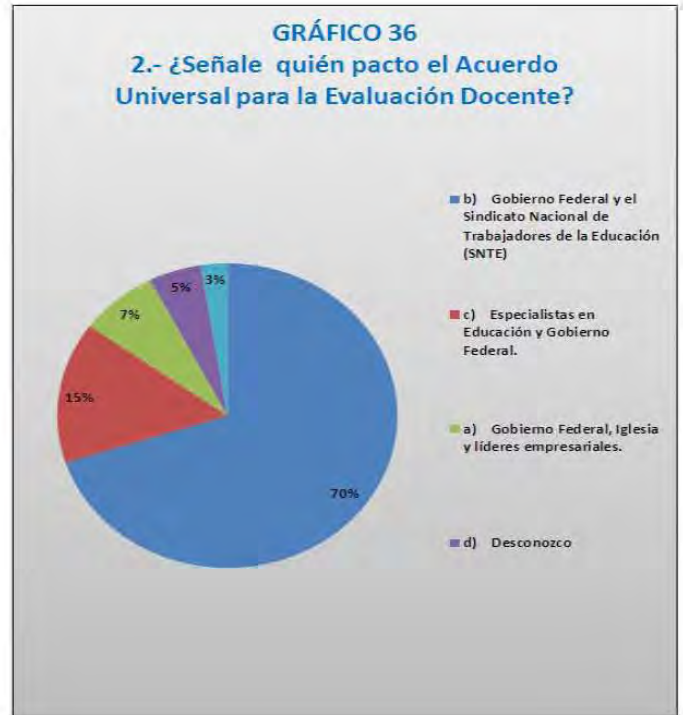
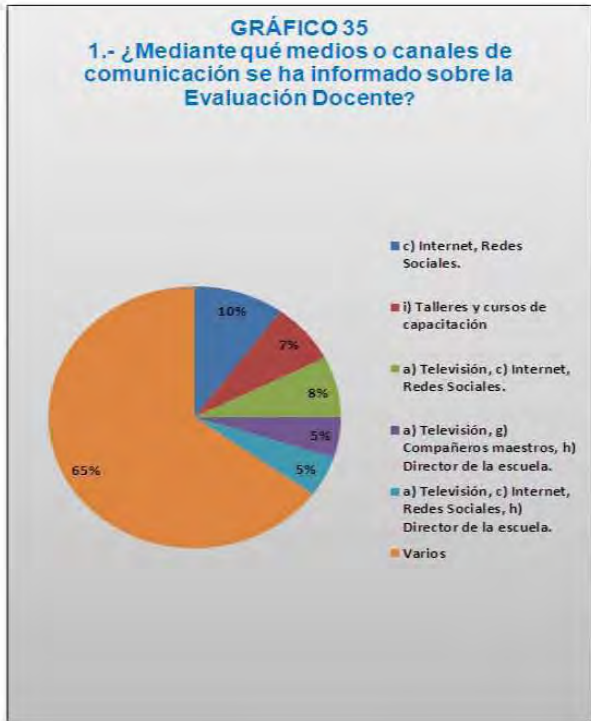
GRÁFICO 25
8.- ¿Considera que la Evaluación Docente puede tener injerencia en la situación laboral del profesor?

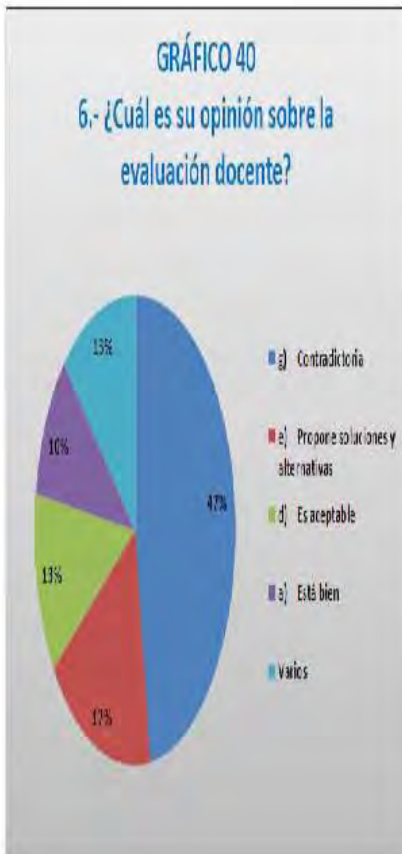
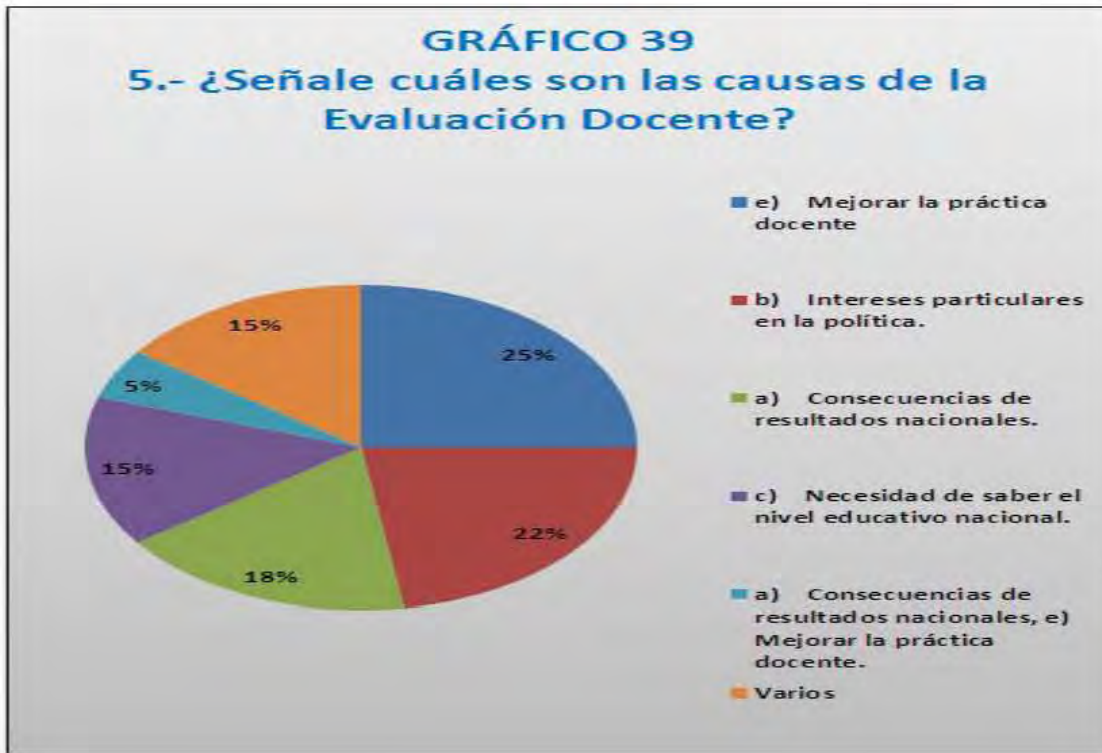






GRÁFICOS MUJERES.





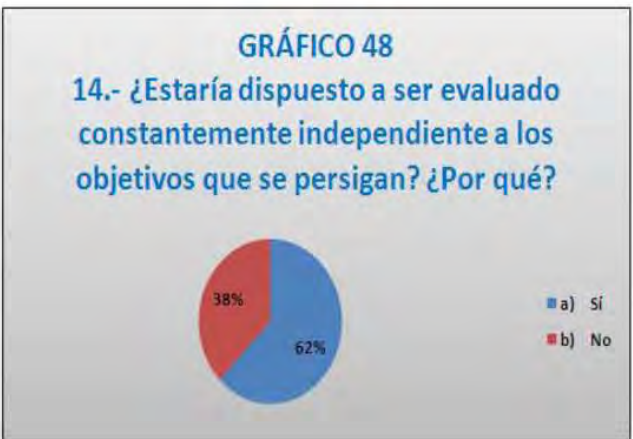
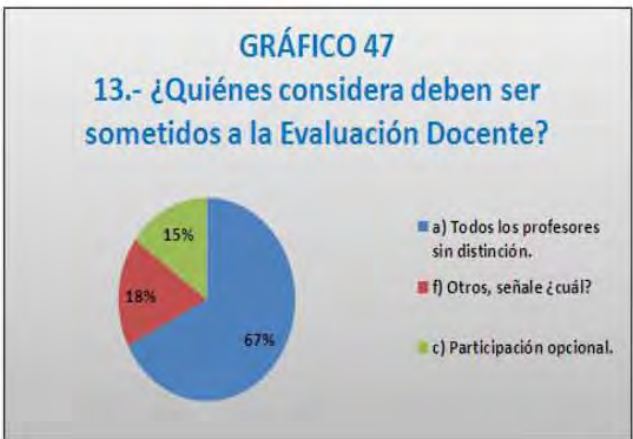
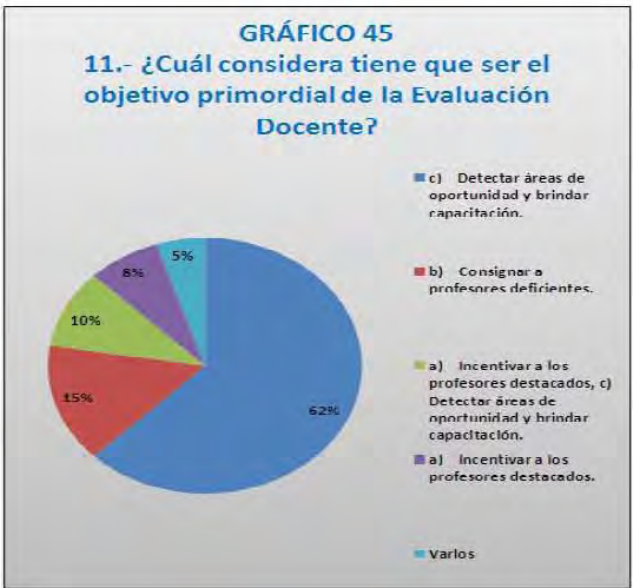
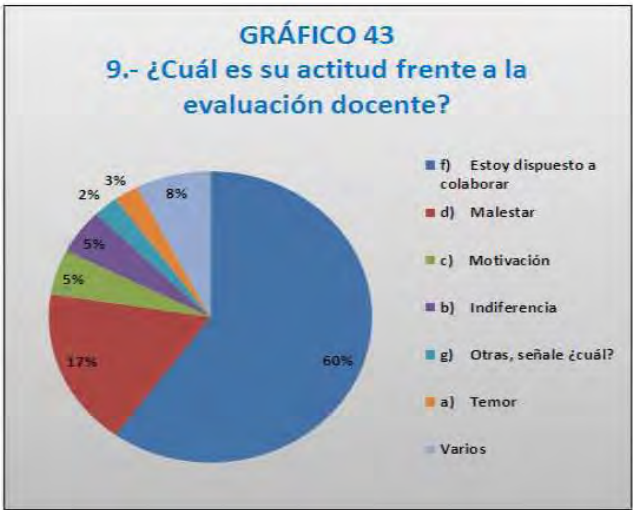


GRÁFICO 49
15.- ¿La Evaluación Docente contribuye a promover?

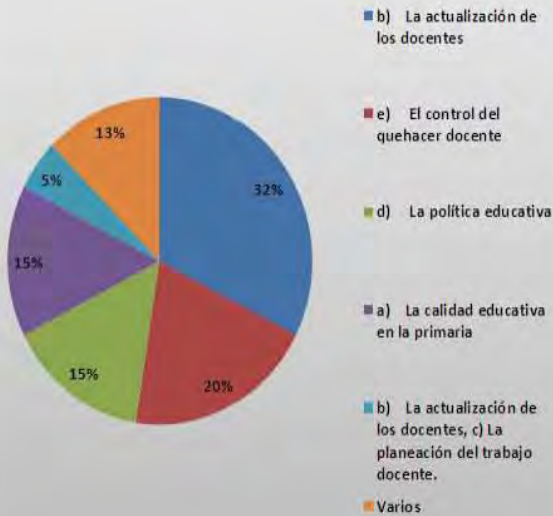


GRÁFICO 50
16.- ¿Qué impresión le provoca la Evaluación Docente?

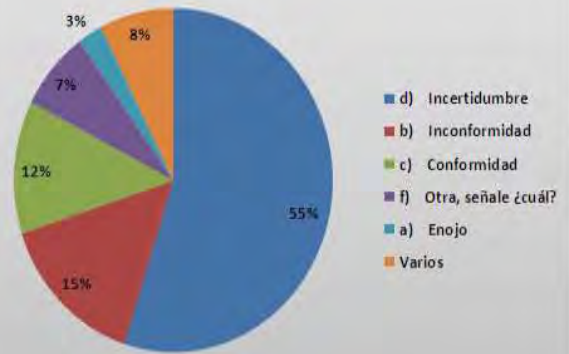
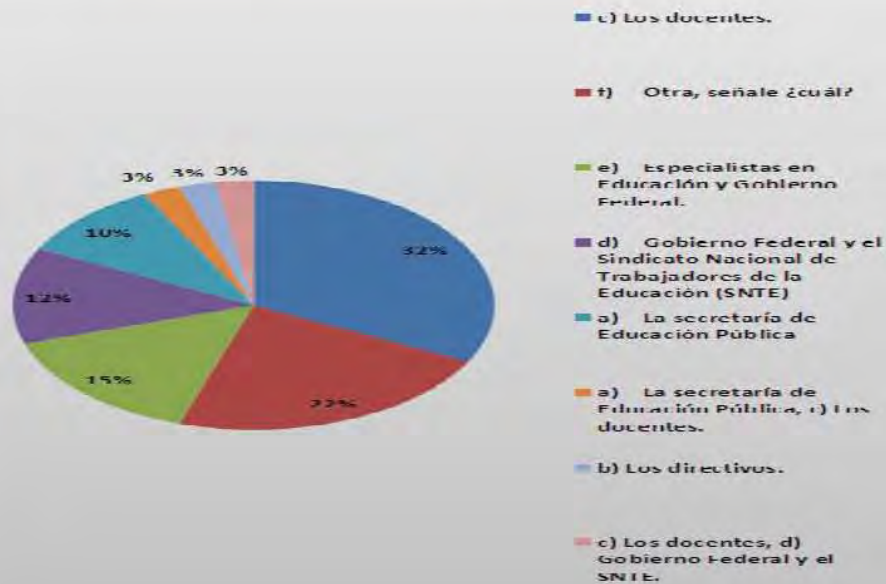
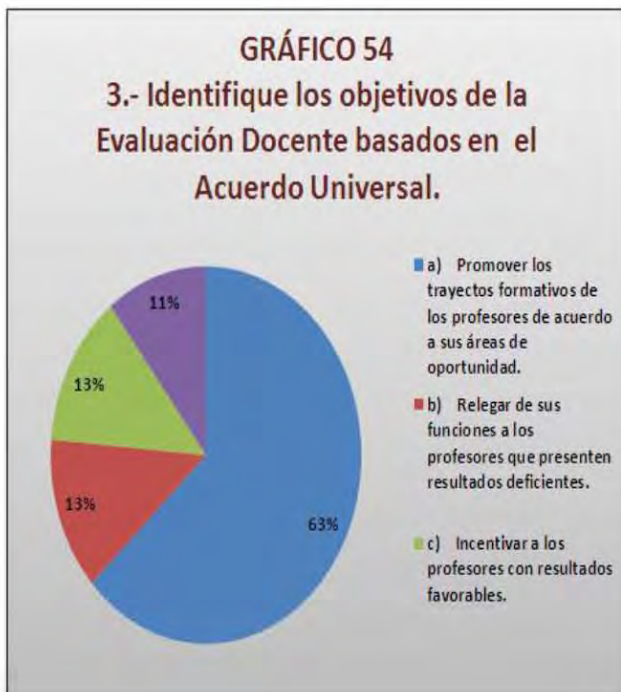
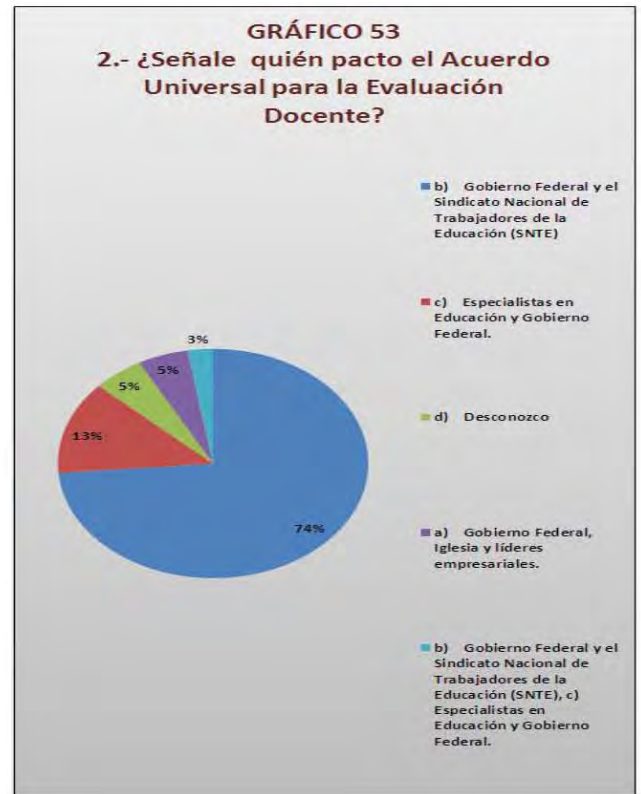


GRÁFICO 51
17. En su opinión, el éxito de la Evaluación docente depende de:



GRÁFICOS ANTIGÜEDAD MENOR A 8 AÑOS.



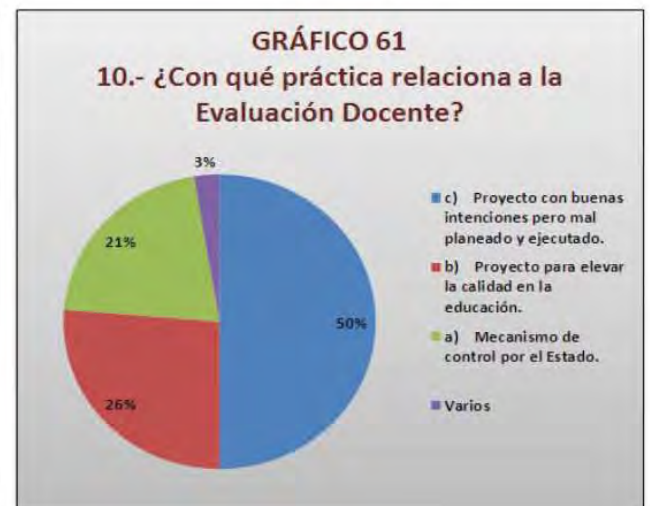
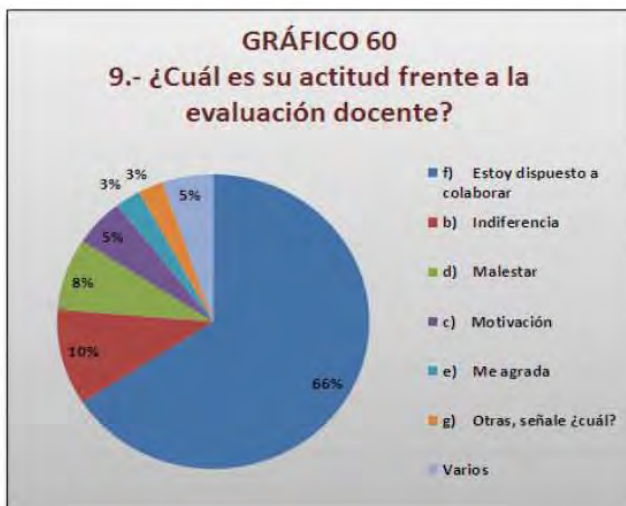
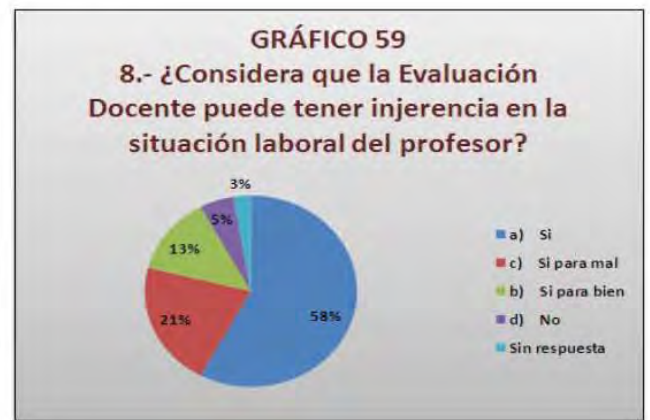
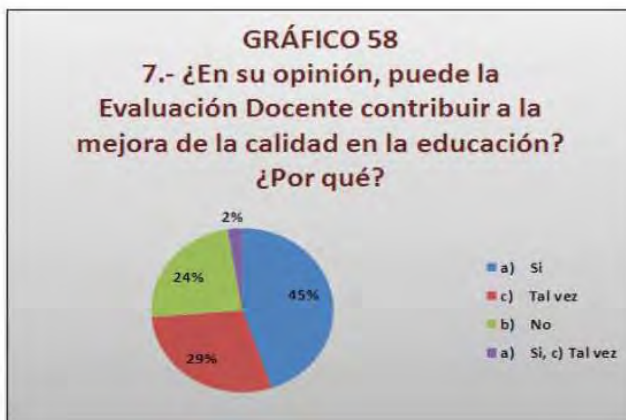
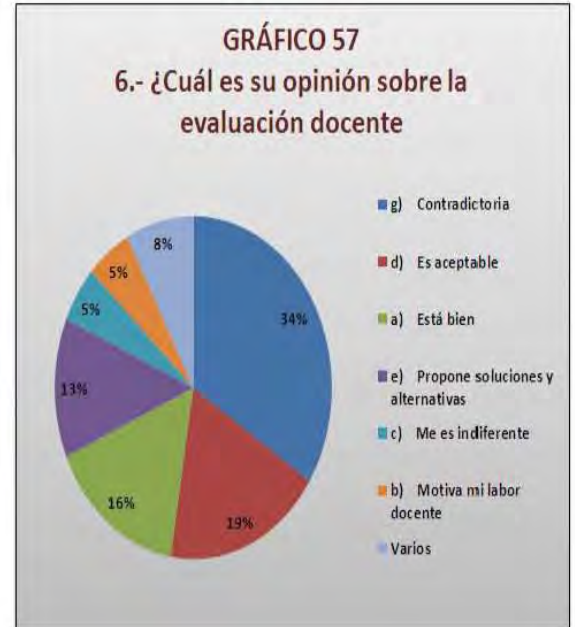
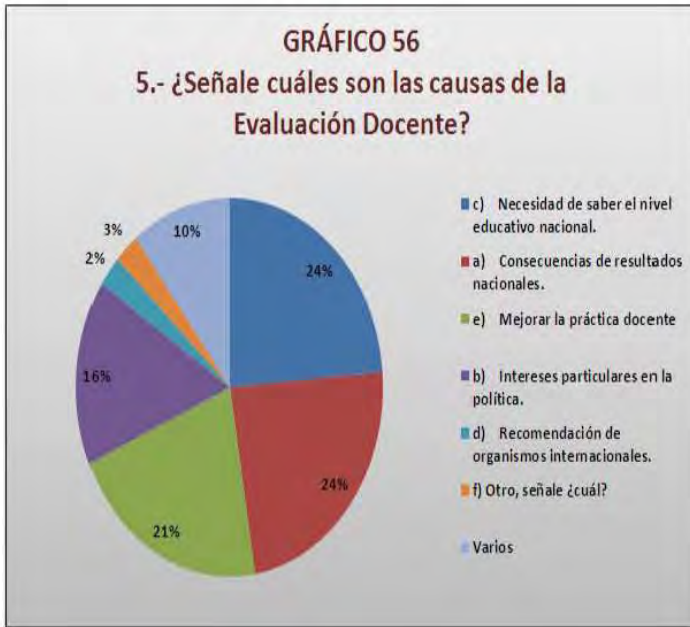


GRÁFICO 62

11.- ¿Cuál considera tiene que ser el objetivo primordial de la Evaluación Docente?

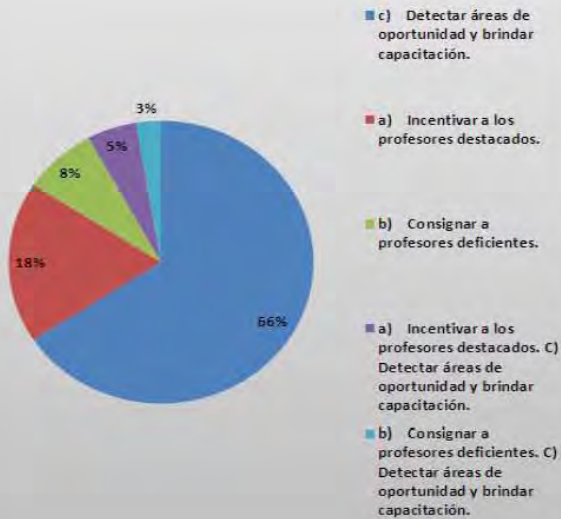


GRÁFICO 63

12.- ¿Cómo percibe a la Evaluación Docente en el contexto actual?

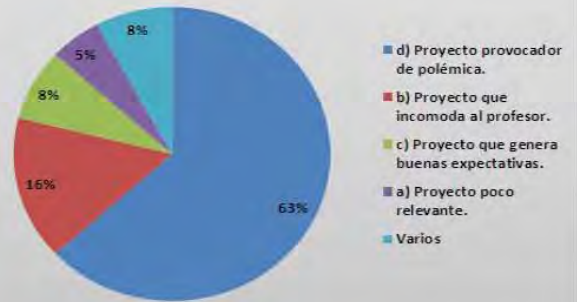


GRÁFICO 64

13.- ¿Quiénes considera deben ser sometidos a la Evaluación Docente?

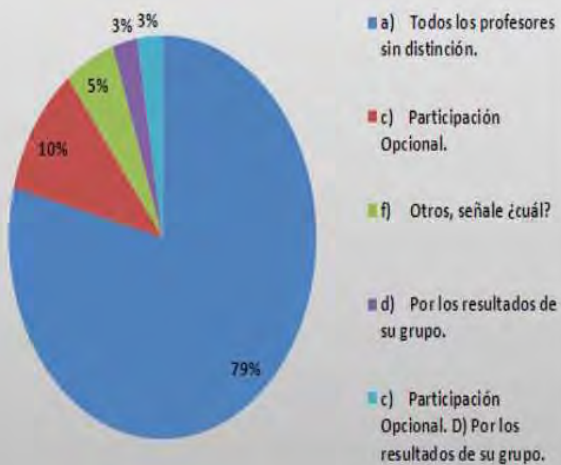


GRÁFICO 65

14.- ¿Estaría dispuesto a ser evaluado constantemente independiente a los objetivos que se persigan? ¿Por qué?

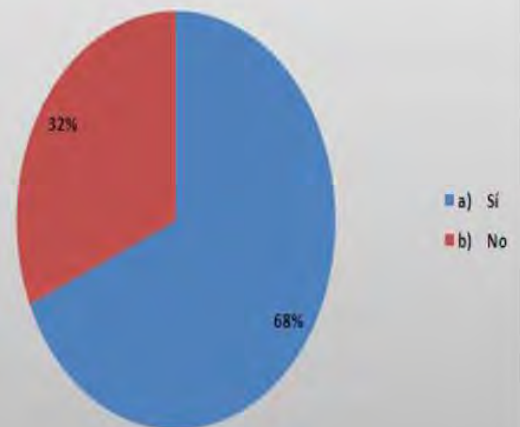


GRÁFICO 66
15.- ¿La Evaluación Docente contribuye a promover?

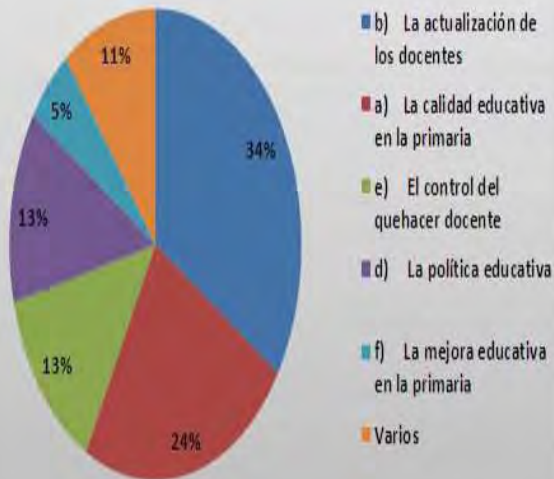


GRÁFICO 67
16.- ¿Qué impresión le provoca la Evaluación Docente?

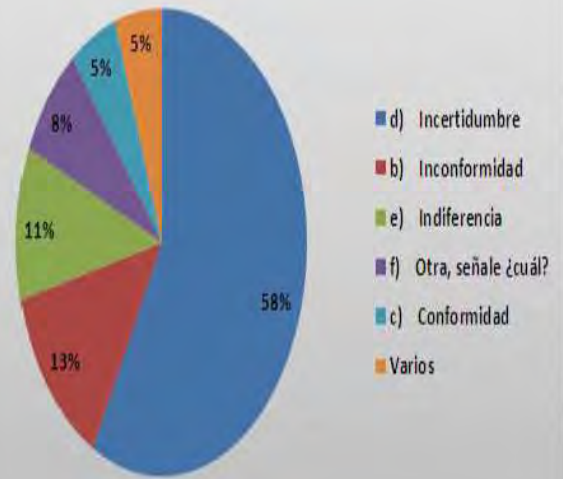
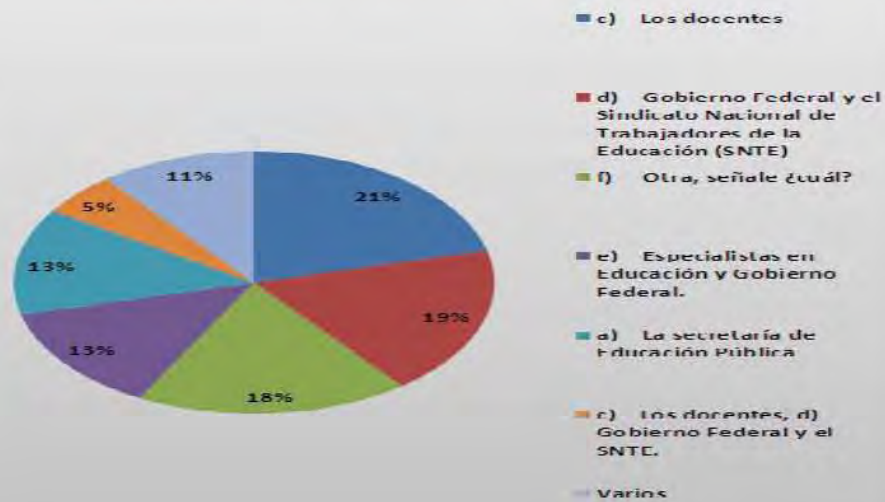
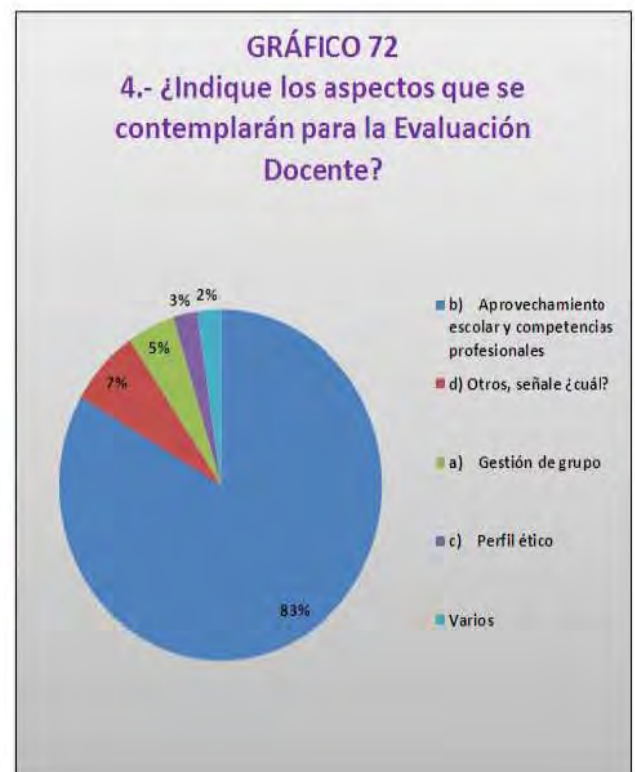
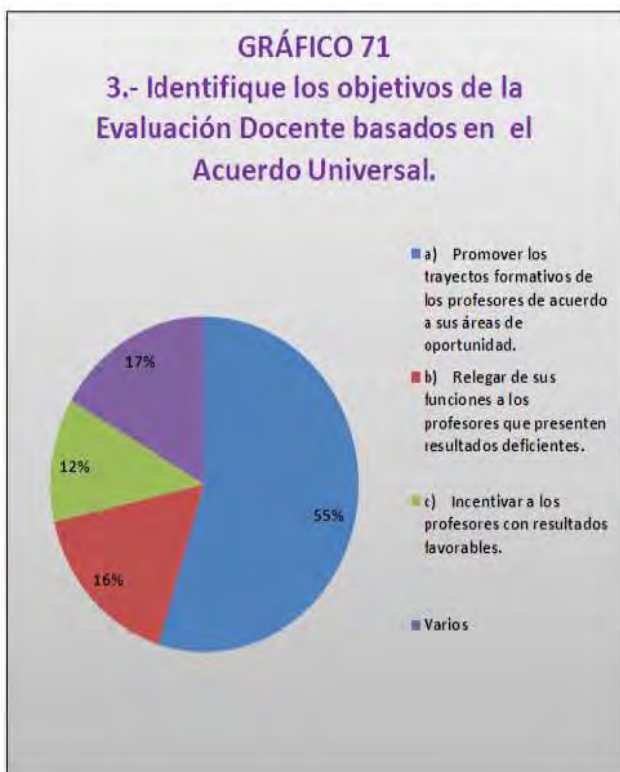
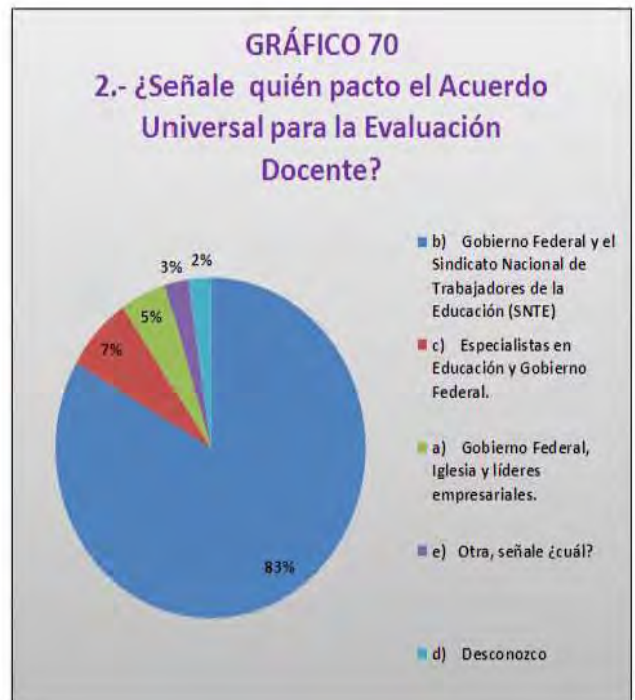
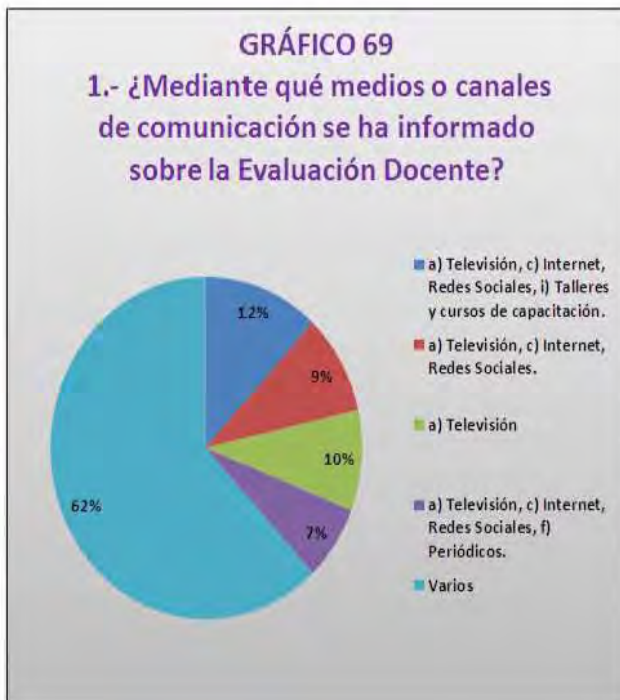
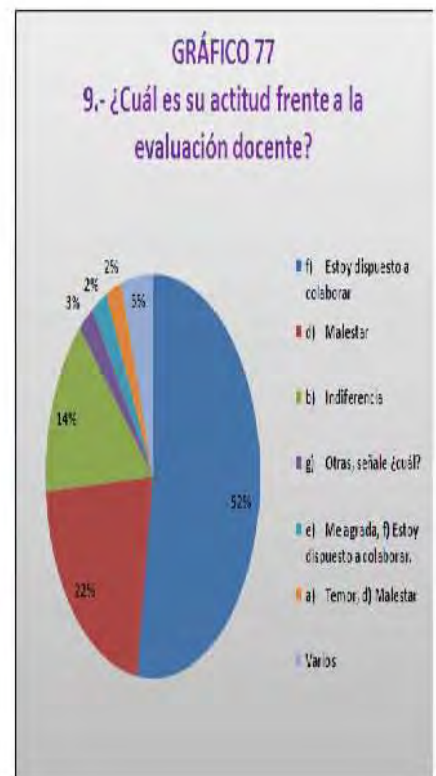


GRÁFICO 68
17. En su opinión, el éxito de la Evaluación docente depende de:



GRÁFICOS ANTIGÜEDAD IGUAL O MAYOR A 8 AÑOS.





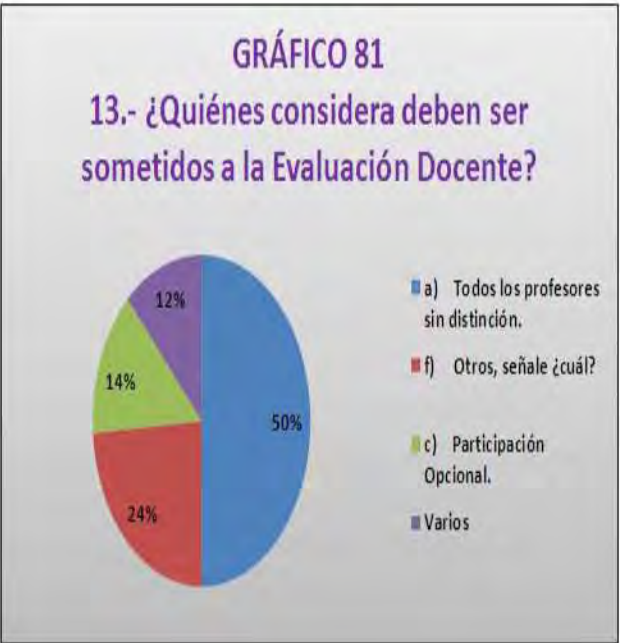
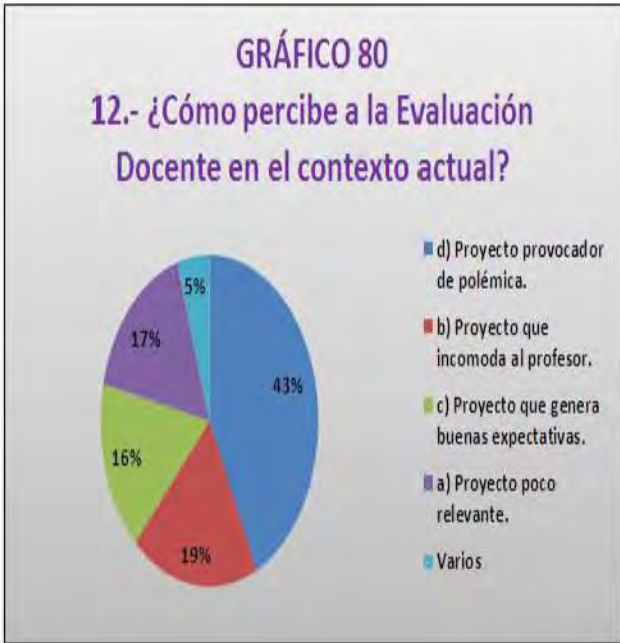
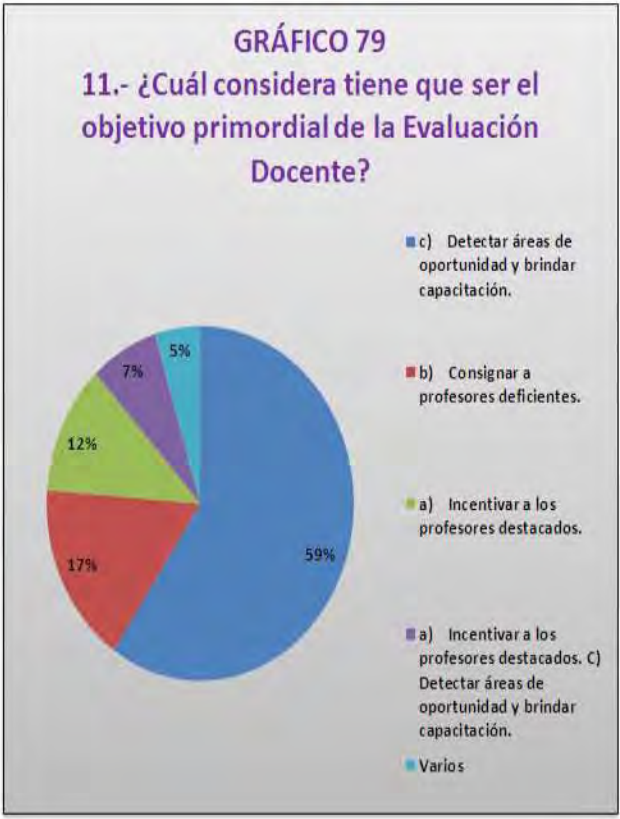
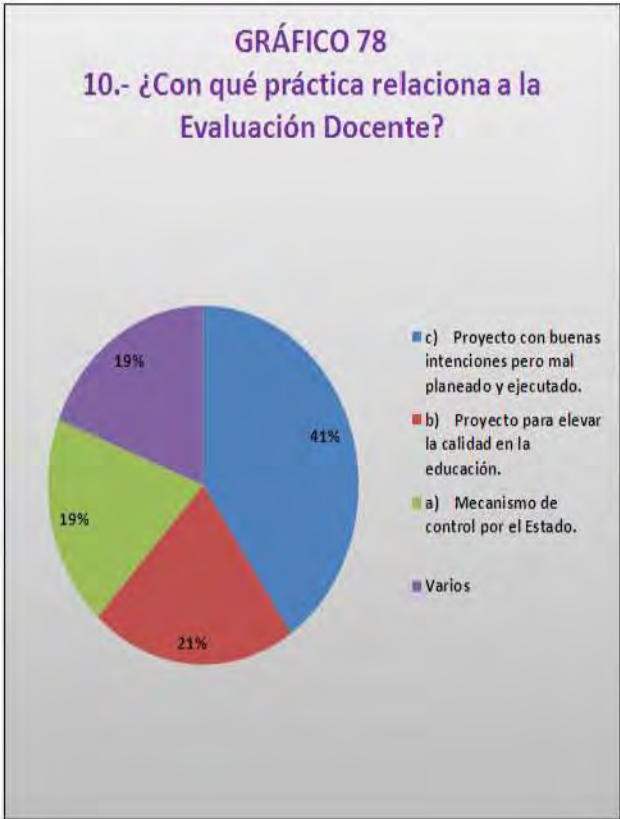


GRÁFICO 82

14.- ¿Estaría dispuesto a ser evaluado constantemente independiente a los objetivos que se persigan? ¿Por qué?

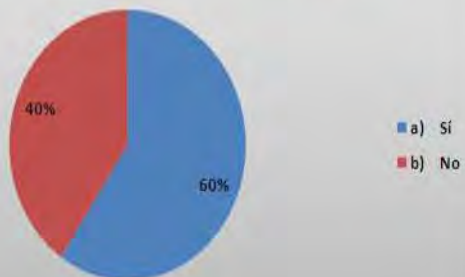


GRÁFICO 83

15.- ¿La Evaluación Docente contribuye a promover?

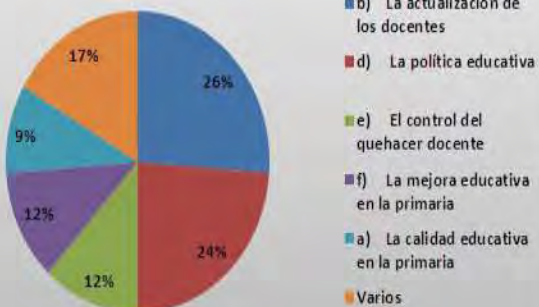


GRÁFICO 84

16.- ¿Qué impresión le provoca la Evaluación Docente?

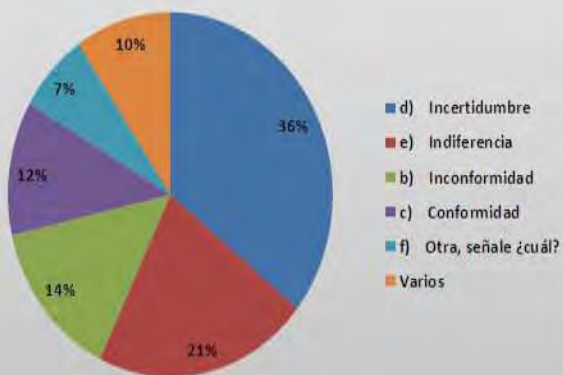


GRÁFICO 85

17. En su opinión, el éxito de la Evaluación docente depende de:

