

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

POSGRADO EN PEDAGOGÍA

**REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS ACERCA DE LA EVALUACIÓN: EL
CASO DE LOS PROFESORES DE FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA
DEL CELE DE LA UNAM**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN PEDAGOGÍA PRESENTA

NOËLLE ANNIE GROULT BOIS

DIRECTOR DE TESIS

DR. ÁNGEL DÍAZ-BARRIGA CASALES

México, D.F.

2010



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.

Para Tadeo,
quien vino a aligerar esta tarea con su presencia llena de frescura.

“Efectivamente, lingüística y psicología social están ligadas. Sólo que los lingüistas aún lo ignoran”.

S. Moscovici

Agradezco al Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México por otorgarme la comisión con goce de sueldo que me permitió llevar a cabo este proyecto. Asimismo, la beca de CONACYT con la que fui beneficiada, por estar el Posgrado en Pedagogía de la UNAM en el Programa de Excelencia, fue de gran ayuda para la realización de mi trabajo.

Agradecimientos

Agradezco a mi director de tesis, el Dr. Ángel Díaz-Barriga Casales así como a la Dra. Frida Díaz-Barriga Arceo, la Dra. Fátima Flores Palacios, la Dra. Silvia Gutiérrez Vidrio y el Dr. Juan Manuel Piña Osorio por sus comentarios, sus críticas y sus aportaciones a esta tesis, que la enriquecieron y mejoraron a lo largo del tiempo, tanto en su fondo como en su forma.

Agradezco a mis colegas del Departamento de Francés del CELE de la UNAM por haber aceptado compartir conmigo sus experiencias, opiniones y juicios, que son la esencia y materia de este trabajo.

Agradezco a la Dra. Ma. Teresa Peralta y la Dra. Laura Mercado por haber tenido la paciencia de escuchar mis desvaríos y titubeos y haberme dado consejos muy pertinentes.

Agradezco a la Mtra. Elsa López del Hierro por haberme apoyado con sus conocimientos de informática para la realización de los cuadros y gráficas que ilustran este trabajo.

Gracias también a todos los amig@s y compañer@s, de aquí y de más allá, que me permitieron explayarme sobre las dudas y angustias que me asaltaron durante este proceso, en sí tan solitario.

Índice

Sinopsis	10
Introducción	11
I. La teoría de las representaciones sociales	
Introducción	17
1. Los antecedentes de la teoría de las representaciones sociales	18
2. La naturaleza de las representaciones sociales	23
2.1. Definiciones	23
2.2. El papel de las representaciones sociales	25
2.3. Representaciones sociales e interacción social	26
2.4. El saber del sentido común	28
2.5. Lo individual y lo colectivo en las representaciones sociales	29
2.6. Representaciones sociales y cultura	30
3. Conceptos cercanos	31
4. La construcción de las representaciones sociales	34
4.1. La formación de las representaciones sociales	34
4.2. Las tres dimensiones de las representaciones sociales	35
4.3. La objetivación	38

4.4. El anclaje	40
4.5. La teoría del núcleo central y los elementos periféricos de las representaciones sociales	41
4.6. Las transformaciones de las representaciones sociales	43
4.7. Representaciones sociales y lenguaje	44
5. La importancia y las funciones de las representaciones sociales	46
6. Las representaciones sociales y las prácticas	50
7. Cómo reconocer un objeto de representación social	52
II. Estado del arte de las investigaciones acerca de las representaciones sociales	
1. Tendencias generales y principales exponentes en Europa	58
2. Trabajos en América Latina sobre representaciones sociales	61
2.1. Líneas temáticas	61
2.2. Publicaciones y eventos	62
3. Trabajos en México sobre representaciones sociales	67
3.1. Líneas temáticas	67
3.2. Las representaciones sociales en las tesis de grado	70
3.3. Las representaciones sociales y el CELE	75
III. La evaluación en la didáctica del francés lengua extranjera	
1. Importancia y problemática general de la evaluación	77
2. Algunas pautas para la evaluación	79

3. La evaluación en lenguas extranjeras y en el CELE	81
4. Parámetros norteamericanos para la evaluación	87
5. Parámetros europeos para la evaluación	91
IV. Estrategias metodológicas de la investigación	
1. Objetivos y supuestos centrales de la investigación	100
2. Contexto del trabajo	102
2.1. El C.E.L.E.	102
2.2. El Departamento de Francés	104
3. Metodología utilizada para el estudio	105
3.1. Justificación de la metodología escogida	105
3.2. Instrumentos	108
3.3. Aplicación de los instrumentos y sujetos del estudio	111
3.4. Análisis de los datos	112
V. Los datos y su análisis	
1. El perfil del grupo	115
2. Las 3 dimensiones de las Representaciones sociales	131
2.1. Las actitudes de los sujetos	132
2.2. La información que manejan los sujetos	135
2.3. El campo de la representación	150
3. La objetivación de la representación	152

4. La enunciación y el discurso de los sujetos	156
5. Comprobación de resultados: el cálculo de la χ^2	162
6. Modalidades departamentales de evaluación, prácticas y representaciones de los profesores	164
6.1. Modalidades departamentales de la evaluación vs. la representación de los profesores acerca de la evaluación	164
6.2. Modalidades departamentales vs. prácticas de evaluación de los profesores	165
6.3. La representación social de los profesores acerca de la evaluación vs. sus prácticas	168
Conclusiones	
1. Recapitulación de hallazgos	172
2. Reflexiones finales	181
Bibliografía	184
Anexos	200
1. Instrumentos	200
2. Vaciado general	212
3. Vaciado por sujeto	216
4. Vaciado por categorías	222

Índice de cuadros, esquemas y gráficas

Cuadros

1. Profesor por vocación	120
2. Profesor por azar	121
3. Los profesores y la docencia	123
4. La UNAM vs. otras instituciones	123
5. Comentarios positivos sobre el Departamento de Francés	124
6. Comentarios negativos sobre el Departamento de Francés	125
7. El aquí y el ahora del Departamento de Francés	125
8. Los logros de los alumnos	126
9. Corresponsabilidad profesor-alumnos	127
10. La relación de los profesores con los idiomas y sus hablantes	128
11. Relaciones con el francés, el español y sus hablantes	129
12. Objeto y utilidad de la evaluación	133
13. Elementos en que se basa la evaluación	134
14. La importancia de la autoevaluación	135
15. Producto vs. proceso	136
16. Frecuencia y rango de importancia en el ejercicio de Asociación libre	145
17. Metáforas expresadas por los sujetos	154
18. Los exámenes en general	166
19. El objeto de los exámenes	166
20. Materiales de apoyo y metodología de los exámenes	167
21. Componentes de la lengua evaluados	168
22. Importancia de las estrategias y los errores	169

Esquemas

1. Relación Objeto-alter-ego	27
2. Representación de la evaluación	150

Gráficas

1. Sexo	117
2. Lengua materna	117
3. Edad	118
4. Áreas de estudio	119
5. Nivel de estudios	119
6. La evaluación es un proceso	132

SINOPSIS

El propósito de esta tesis es investigar acerca de las representaciones sociales que expresan los profesores del Departamento de Francés del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México en cuanto a la evaluación. Asimismo, pretendemos detectar las posturas de los docentes acerca de las modalidades de evaluación propuestas por el mismo Departamento y, finalmente, valorar hasta dónde existe un vínculo entre las representaciones de los sujetos, su práctica de evaluación en el salón de clase y las modalidades departamentales de evaluación.

Para llevar a cabo el trabajo, nos basamos en la teoría de las representaciones sociales y aplicamos varios instrumentos, como cuestionarios de preguntas abiertas y cerradas, un ejercicio de asociación libre y una entrevista semi estructurada a 24 de los 25 profesores del Departamento de Francés.

La información arrojada fue procesada a partir de diferentes vaciados de los datos obtenidos; se triangularon y se analizaron las informaciones recopiladas en cada instrumento; se hizo también un análisis de las modalidades discursivas utilizadas por los sujetos.

Los resultados del análisis de los datos evidencian que los docentes piensan que la evaluación es un proceso; que debería ser formativa, continúa y cualitativa; y finalmente que debería ser una labor compartida entre profesor y alumnos que se base en autoevaluación y reglas claras para lograr representar una ayuda en el proceso de enseñanza aprendizaje. Los docentes están en desacuerdo con las modalidades de evaluación ofrecidas por el Departamento y, al contrario, sus prácticas evaluativas en clase son coherentes con su representación de la evaluación.

INTRODUCCIÓN

“We shall succeed if we are patient, committed to a field of inquiry so exacting and particular, if we follow a track as a succession of steps to go as far as possible in what is, from now on, our common endeavor and our common effort. In what I still dare to call the quest for truth”

S. Moscovici

Las motivaciones que llevaron a realizar este trabajo son de diferente índole. Responde en primer lugar a un interés personal que nos había llevado a estudiar con anterioridad la problemática de la evaluación y de la autoevaluación en el ámbito del aprendizaje autodirigido. En ese contexto y en aquel momento, abordamos la temática a partir de la perspectiva de los procesos metacognitivos de los aprendientes, dejando a un lado el rubro de sus representaciones, a pesar de que nos parecía un enfoque muy interesante. En segundo lugar, nos parece particularmente pertinente, desde un punto de vista académico, retomar el análisis de la práctica de la evaluación, ahora desde la óptica de las representaciones sociales, ya que ésta representa un aspecto fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, aunque ha dado pie a estudios, modelos y discusiones, sigue siendo una fuente para más trabajos, desde acercamientos diversos.

Propósito y objetivos de la tesis

En esta investigación, se aborda la temática de la evaluación en el contexto de la enseñanza del francés lengua extranjera, desde un ángulo poco estudiado: el de las representaciones sociales de los profesores a este respecto.

Tenemos tres objetivos fundamentales:

- identificar y analizar las representaciones sociales que tienen los profesores del Departamento de Francés del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) acerca de la evaluación;

- detectar e interpretar las posturas de estos profesores acerca de las modalidades propuestas por la Jefatura del mismo Departamento para la evaluación de los alumnos;
- valorar hasta dónde las representaciones de los profesores se vinculan con sus prácticas de evaluación en el salón de clase y con las modalidades departamentales para evaluar a los alumnos.

En este trabajo, buscamos estudiar y ofrecer un panorama de la situación que presentan las representaciones, las prácticas y las directivas del Departamento, para clarificar y saber bajo qué parámetros y qué modalidades se está llevando a cabo la evaluación de los alumnos. Intentamos también conocer qué es lo que impulsa a los profesores a realizar determinadas acciones de evaluación y el por qué de sus decisiones.

Planteamiento del problema

No se puede negar que la evaluación tenga una utilidad y un peso social. En especial en el ámbito educativo, sirve para normar, para certificar, para sancionar, para monitorear avances y dificultades; por lo mismo, representa un reto, una apuesta y hasta cierto punto un ejercicio de poder. Como bien lo dice Moreno (2002), la evaluación constituye un instrumento que afecta muy decisivamente tanto a aquellos que pretende medir como a los que llevan a cabo esta medición. Medición entendida en el sentido amplio de comparar, valorar, dimensionar.

La evaluación de los alumnos y su manejo tiene para los docentes en general un peso psicológico, cognitivo, profesional, social y cultural. Estando en una estructura institucional, los resultados que tienen sus grupos pueden arrojar una imagen favorable o no del docente. Según su formación en didáctica, el mismo podrá dar un peso y una relevancia diferente a la evaluación, utilizar ciertos instrumentos o una metodología particular.

La evaluación suscita discusiones porque representa a menudo un problema en cuanto a quién, cómo, cuándo, para qué y con qué aplicarla. Es tema de reflexión e investigación y

esto ha dado pie a que se transformen sus prácticas a lo largo del tiempo. Se ha pasado de la evaluación como elemento de poder que el profesor, el único que lo detentaba en el salón, ejercía unilateralmente con juicios inapelables y poco explicados sobre productos del aprendizaje, a una evaluación formativa donde se invita a los alumnos a participar y reflexionar sobre sus logros, pero también sobre sus procesos de aprendizaje. Estas prácticas disímbricas conviven a menudo en una misma institución entre colegas que enseñan la misma materia.

Santos Guerra (2005) dice que la escuela es el reino de lo cognitivo. Sería deseable que hubiera también lugar para lo afectivo, ya que por un lado, en clase, profesores y alumnos estamos en una relación de convivencia permanente y por el otro, estamos hechos de sentimientos y emociones, no sólo de conceptos e ideas.

Por lo mismo, ¿hará falta un cambio, otra formación, para llegar a una mentalidad adecuada en cuanto a lo que hace falta en enseñanza y aprendizaje? Como lo expresa Moreno (2002: 26): “una evaluación comprensiva requiere de un cambio en la mentalidad selectiva dentro del sistema educativo”.

El docente está inmerso en un medio donde le piden que se siga formando, le ofrecen o lo obligan a que tome cursillos de actualización; éstos pueden volverse un momento propicio para que se presenten oportunidades de interacción y comunicación entre pares y expertos que influirán en el profesor para que se identifique o se desmarque de un grupo o tendencia determinados. Decidirá adherirse a uno u otra, en función de las representaciones que compartan sobre temas en particular. Se puede suponer que influirán también su historia personal, su experiencia, su contexto de trabajo.

Por todo lo anterior, pensamos que la teoría de las representaciones sociales (TRS) puede ser de utilidad para explorar el tema de la evaluación. La TRS auxilia para entender las formas colectivas de pensar, creer y comunicar en los grupos sociales. Abarcan todos los aspectos de la vida social, materializan las relaciones entre la vida pública y la particular (Bonardi & Roussiau, 1999). En función de sus características, es pertinente basarse en la TRS para estudiar un fenómeno social, ya que:

...esta vocación interdisciplinaria [de la TRS] se debe, en gran parte, al carácter transversal de la noción de representación, que es ampliamente usada en las ciencias sociales (...) Pero hay que remitirse también a los recursos que ofrece para dar cuenta de las prácticas cotidianas (individuales, grupales o colectivas) desplegadas en el espacio público y privado e intervenir sobre ellas en una perspectiva de cambio (Jodelet, 2000: 8-9).

Utilizar la TRS nos puede permitir entonces acercarnos a la realidad que nos interesa para esta investigación y contar con los medios para cambiarla, quizá, o cuando menos describirla y entenderla.

Ahora bien, las representaciones sociales están ligadas a la cultura y creadas a través de la comunicación. Asimismo, en el proceso de enseñanza aprendizaje en general, están muy presentes la cultura de los actores, cultura de enseñanza, cultura de aprendizaje, cultura del contexto en el que se desenvuelven profesores, alumnos y figuras institucionales, y la comunicación. Por lo tanto, se dan las condiciones de existencia de representaciones sociales dentro del salón de clase, que se puede considerar como un microcosmos.

Cabe preguntarnos si dentro de este universo encontraremos puntos en común dentro del grupo de nuestros sujetos, y en todo caso, acerca de qué temas. Quizá hablen de temas como la evaluación puntual o continua, normativa o formativa, la preponderancia del maestro o la participación de los alumnos, los rubros que se deben evaluar, los instrumentos y momentos de la evaluación. Habrá que ver si, y cómo, sus diferentes antecedentes sociales, históricos e ideológicos individuales, aunados a las normas, valores e intereses del grupo, han contribuido a la formación de sus representaciones.

Como profesores, al abordar el tema de la evaluación, ¿cuántas veces hemos recurrido a prácticas tradicionales, que conocemos bien, y que son un reflejo de representaciones que a su vez se remiten a vivencias pasadas que nos dan seguridad, en cuántas discusiones, seminarios, cursos hemos participado para replantear la problemática de la evaluación, qué tanto nos hemos resistido a adoptar nuevas maneras de evaluar? A veces hemos logrado llegar a consensos, aunque precarios, que nos han permitido funcionar dentro de cierta convivencia a pesar de las diferencias.

Justificación

La evaluación del aprendizaje de los alumnos es una actividad importante en la educación formal; en la práctica, resulta una acción polémica para todos los actores involucrados, ya que moviliza intereses, afectos y valores y a menudo continúa revestida de un cierto halo de secrecía. No obstante, nos parece que se debería de intentar organizar y administrar las tareas evaluativas con la mayor apertura, claridad, coherencia y consistencia por la importancia de lo que está en juego cuando se evalúa. Asimismo, resulta importante intentar entender las razones y orígenes de las acciones y reacciones de los docentes en este rubro de sus actividades.

El cuerpo de profesores del Departamento de Francés del CELE acostumbra revisar periódicamente el plan de estudios general y los programas de los diferentes niveles. Se puede destacar que en los últimos años, se ha estado analizando, en particular, realizar modificaciones a las prácticas de evaluación, apoyadas en las nuevas tendencias que se observan en los trabajos de expertos europeos que elaboraron el Cuadro Europeo Común de Referencia para las Lenguas. Por esta razón en el CELE se formó un grupo interdepartamental para elaborar propuestas de evaluación cualitativa para todos los departamentos. Sin embargo, en el momento en que se llevó a cabo la investigación, en el Departamento de Francés, se seguía la misma dinámica que en los años anteriores: la aplicación de un sólo examen final departamental por nivel, elaborado por uno o dos profesores. Estas circunstancias provocaban desfases, inquietudes y cuestionamientos, por lo que parecía ser un momento propicio para un trabajo que ayudara a describir y entender la situación.

Asimismo, creemos que un estudio de este tipo se justifica ya que hasta la fecha en México, no se han realizado muchos estudios sobre representaciones sociales y evaluación; hay algunos sobre prácticas o efectos de la evaluación en general o sobre la evaluación de una institución o un programa educativo; sin embargo, no hemos encontrado ninguno acerca de la evaluación en lenguas extranjeras. Este estudio podría ofrecer pistas para estudiar lo que pasa también en los Departamentos de otras lenguas u otros centros de enseñanza.

Organización de la tesis

El trabajo está dividido en ocho partes. Después de la introducción, en el primer capítulo se presenta la teoría de las representaciones sociales: sus orígenes, sus características más importantes, el proceso de su formación, consolidación y transformación, sus funciones, sus objetos.

En el segundo capítulo, se esboza un estado del arte de las investigaciones sobre representaciones sociales, tanto en Europa como en América Latina, y más particularmente en México en el ámbito universitario.

Abordamos en el tercer capítulo la problemática de la evaluación en la enseñanza de las lenguas extranjeras: los parámetros teóricos que han surgido, las metodologías que se siguen, su importancia, su peso y su trascendencia.

Los dos capítulos siguientes abarcan, por un lado, la estrategia metodológica y la organización de la investigación que se llevó a cabo: los instrumentos que se utilizaron y su justificación, la metodología para el análisis de los datos, el contexto del trabajo y los sujetos que participaron. Por el otro, se exponen los datos que se obtuvieron y los resultados del análisis que se realizó. Esta parte se organiza en rubros como el perfil de los sujetos, sus actitudes y la información que manejan acerca de la evaluación, sus opiniones en cuanto a las modalidades de evaluación propuestas por el Departamento de Francés, un breve análisis lingüístico de sus modalidades discursivas, el vínculo entre sus representaciones y su práctica de la evaluación.

En seguida, presentamos una recapitulación de los hallazgos a los que llegamos y las conclusiones finales. El trabajo termina con una bibliografía y anexos donde se encuentran los instrumentos utilizados y los formatos de vaciado de los datos.

CAPITULO I

LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

“Las representaciones sociales son un universo en expansión adentro del cual se estructuran galaxias de conocimiento”

D. Jodelet

En este capítulo, presentamos la teoría de las representaciones sociales (TRS), que sirve de marco teórico para nuestro trabajo. Empezamos por hacer referencia a autores destacados que antecedieron a esta línea de pensamiento. En seguida, exponemos las características generales de las representaciones sociales así como algunos conceptos afines. Explicamos su proceso de formación, sus dimensiones y componentes. Resaltamos su importancia y su papel, y vemos la relación entre representaciones y prácticas. Mencionamos cómo pueden llegar a transformarse y cómo reconocer si se está frente a la manifestación de una representación social.

Introducción

El concepto de representaciones sociales está asociado a la psicología social francesa y su estudio se encuentra en la intersección entre diferentes ciencias sociales como son la antropología, la etnografía, la psicología y la lingüística. Por lo mismo, “Moscovici acepta de buen grado que se considere el estudio de las representaciones como una antropología de la vida moderna” (Farr, 1992: 184). Por su lado, Jodelet (1984: 364) afirma que “es en la interface de lo psicológico y de lo social que nos coloca la noción de representación social”. Por su misma complejidad, la TRS ha provocado tanto oposición y discusión como adhesión desde que se presentó por que “la polisemia [del concepto] o más bien su carácter vago constituye sin duda el atributo más asombroso para una mirada científica” (Rouquette & Rateau, 1998: 11). Al mismo tiempo sin embargo, según Moscovici, el problema está en que “no se ha entendido bien cuál es el estatuto teórico de las representaciones sociales porque una definición rigurosa no es un punto de partida, sino de llegada” (Castorina, 2008:

11). Podremos ver más adelante que el concepto es rico y abarca muchos aspectos de la vida social; ha sido mencionado bajo diferentes términos y es difícil de delimitar; pero por otro lado, ha abierto expectativas y ha permitido una gran diversidad de trabajos de investigación.

El término “*representación*” en sí es interesante. Marková (2003: 119-120) menciona que esta palabra ha sido de uso común en Francia, prácticamente desde el siglo XIII, y hace referencia a diferentes actividades: mostrar algo a los ojos o la mente de otros, y en particular en el teatro, donde se recrea e interpreta algo que está ausente, a través del lenguaje; tiene la connotación de que lleva a comunicar algo y de que es dinámico. En inglés su significado es un poco diferente y tiende más a la idea de reproducir y de reflejar algo y, por ende, conlleva la idea de un concepto más estático. En español, encontramos la acepción en el Pequeño Larousse de “ser la imagen de algo”. Podría decirse que la polisemia del término anuncia la del concepto.

1. Los antecedentes de la TRS

Serge Moscovici es reconocido como el padre fundador de la teoría moderna de las representaciones sociales a partir de su trabajo de 1961, *El psicoanálisis, su imagen y su público*, enfocado al contexto de la sociedad francesa de los años 60. En ese estudio, a la vez que retoma conceptos de pensadores que lo antecedieron como Durkheim, les da otra orientación, delimita los alcances de la TRS y propone diferentes medios para estudiar las representaciones.

Antes de abordar de lleno la TRS como la propuso Moscovici, presentamos a continuación un breve bosquejo de algunos de los pensadores que le antecedieron. En diferentes textos, al reflexionar sobre los precursores de la TRS, Moscovici (1961, 1989, 2003, 2008) menciona a los siguientes autores, entre otros. En primer lugar, está Émile Durkheim que es, sin lugar a duda, un autor fundamental en cuanto a la temática de las representaciones y al origen teórico del concepto. Sin embargo, manejó primordialmente la idea de representaciones colectivas y no el de representaciones sociales, elaborado posteriormente por Moscovici.

Para Durkheim, la diferencia entre las representaciones colectivas y las individuales es la misma que la que existe entre un concepto y una imagen, siendo aquel algo que se construye colectivamente y existe independientemente de los individuos, mientras que la imagen se forma en cada persona en particular, y por lo mismo es variable (Moscovici, 1989: 81). Por ende, el concepto tiene más fuerza y una permanencia más larga.

Durkheim (1912) introdujo también la idea de “una inteligencia única” que sería omnipresente y fundamental: estaría al origen de los conceptos forjados por la comunidad y comunes a todos; estos conceptos tienen una riqueza más allá de la que pudieran tener las representaciones individuales porque agregan a la experiencia personal toda la sabiduría y la ciencia acumulada por la sociedad.

La representación colectiva no se reduce a la representación de los individuos, sino que ayuda a afirmar la primacía de lo social sobre lo individual, a la vez que es una organización psicológica y una modalidad de conocimiento específica. Como lo formularon Bonardi y Roussiau (1999: 11): “[para Durkheim] la unidad sociológica de base es sin duda el grupo social que rige la conciencia colectiva que da cohesión a la comunidad y asegura su permanencia”.

Sin embargo, la sociedad no sólo garantiza la estabilidad de los conceptos, también es causa de sus cambios. Durkheim planteó que la representación se estructura en dos orientaciones: una que tiende a reflejar más completamente el objeto, otra que tiende a aprehender la realidad para formar una unidad con el conjunto de las experiencias anteriores y la situación del sujeto: “la sociedad, la comunidad, es la que permite que un concepto se vuelva estable a partir de su producción y retransmisión de una generación a otra; asimismo se vuelve impersonal, conforme se desliga de cada individuo y es compartida a través de los recursos de un lenguaje común” (1912: 440).

Fundamentalmente, las representaciones colectivas tienen por función preservar los lazos entre los miembros de una comunidad, preparándolos a obrar y pensar de manera semejante; por lo tanto tienen un carácter de durabilidad y ejercen presión sobre los individuos. Sin embargo, una representación colectiva se somete obligatoriamente al control repetido de los seres que se adhieren a ella y que la verifican a través de su

experiencia personal. Pero, se concede autoridad a los conceptos si tienen un valor objetivo, y son negados si no están en sintonía con otras creencias, otras opiniones o con el conjunto de las representaciones colectivas.

Para Durkheim, las representaciones sociales subyacen nuestras creencias, nuestro conocimiento y ayudan a separar lo individual de lo social, la vertiente perceptiva de la intelectual dentro del funcionamiento colectivo; y así lo expresó: “un hombre que no pensaría gracias a conceptos no sería un hombre porque no sería un ser social. Restringido a las percepciones individuales, no sería diferente de un animal” (1912: 626).

Es importante recalcar que Durkheim tenía una visión estática de las representaciones mientras que, posteriormente, Moscovici propuso que las representaciones sociales son dinámicas.

Freud es otro pensador que abrió nuevos horizontes a finales del S.XIX y principios del S. XX. Moscovici menciona (1989: 92-94) que le llamó poderosamente la atención, entre otros temas, sus teorías sexuales en los niños. En un texto de 1908, Freud explica que los niños, al no obtener respuestas satisfactorias a sus preguntas acerca del origen de los bebés, están sometidos a una tensión y Moscovici comenta: “estamos frente a una estampa de los procesos moleculares durante los cuales el intercambio social provoca la tensión necesaria a la creación de un saber” (1989: 93). Hay curiosidad por un lado y silencio por el otro, pero en un marco cultural definido. Se da entonces un mecanismo de interiorización que hace que lo que se percibe como colectivo y social se vuelva personal. Moscovici (1989: 94) afirma que es una explicación del “proceso, ignorado por todos hasta entonces, a través del cual las representaciones pasan de la vida de todos a la vida de cada quien, del nivel consciente al nivel inconsciente”.

A partir de estas reflexiones, es importante recalcar entonces que no se puede dissociar el aspecto colectivo del aspecto individual de las representaciones; existen procesos de creación, transformación e interiorización de las mismas, que dependen de las relaciones entre la sociedad y los individuos.

Por otro lado, Moscovici (2003) analizó las teorías de Lévy-Bruhl quien trabajó dentro de una línea de pensamiento pre-lógico y de psicología social autónoma. Es importante mencionar que este autor estudió las llamadas culturas “primitivas” y quería demostrar que el pensamiento occidental no es más adelantado o superior a otros, así como que en todas las culturas existen tensiones (Moscovici, 2008: 97-98). En sus planteamientos, había una noción verdaderamente específica de lo social ya que planteaba que el significado de cada creencia depende de sus conexiones con otras creencias o ideas. Asimismo tenía claro que intelecto y emociones van ligados y que esto influye en la formación de las representaciones. Para Lévy-Bruhl, todas las representaciones colectivas tenían la misma coherencia y valor y al ser continuación de las sociedades no son su copia, sino más bien son imagen y sustancia de la cosa imaginada.

Por otra parte, como señala Moscovici (2008: 100), Lévy-Bruhl sostenía que en las sociedades pre-modernas o primitivas las representaciones son impermeables a la experiencia porque se consideran sustentadas por la autoridad o la tradición; las personas son sensibles a la contradicción pero no así las representaciones porque la ley de participación prevalece sobre la eliminación de la contradicción; finalmente, el lenguaje es una forma de representación social o incluso un sistema basado en las representaciones sociales.

En pocas palabras, cualquier representación es legítima y válida, según la sociedad donde aparece y es parte de la misma. Es interesante notar que Lévy-Bruhl ya mencionaba una parte intelectual, cognitiva, y una emocional, los afectos, que la TRS retomaría posteriormente. Pero para él, no había transformación posible de las representaciones, sino reemplazo de una por otra nueva (Moscovici, 2008: 100).

En la misma línea pre-lógica, para Piaget las representaciones primitivas coinciden con las de los niños; propone una evolución continua de las representaciones, de las pre-lógicas del niño a las más lógicas e individuales del adolescente. Piaget sigue la línea de Durkheim en este aspecto ya que los dos planteaban una evolución de las representaciones, mas no su sustitución por otras. Sin embargo, para el autor ginebrino, la cooperación produce un tipo de representación propia que influye en la naturaleza diferente de las interacciones; al

mismo tiempo, opera como un factor determinante de los modelos de pensamiento y de percepción, de las discusiones y justificaciones (Moscovici, 2008: 105).

Finalmente, Vigotsky, Luria y los miembros de su escuela atribuyeron un papel preponderante a la sociedad, la cultura y la historia en psicología. Pensaban que los procesos mentales superiores tienen su origen en la vida colectiva del pueblo. Vigotsky formuló una teoría del desarrollo humano cultural con base en las categorías de Lévy-Bruhl y estuvo de acuerdo con él en que se da una evolución discontinua de las representaciones. El paso de una representación a otra implica “la sustitución de un patrón de pensamientos y sentimientos por otro opuesto” (Moscovici, 2008: 105).

A través de este breve recuento, se hace patente que se ha hablado y estudiado las representaciones, bajo diferentes ópticas desde hace más de un siglo, sin olvidar que existen pensadores como Kant que inspiraron a los que le sucedieron como Durkheim, por ejemplo.

Para terminar este apartado, subrayemos algunas diferencias entre los conceptos vertidos por los autores que mencionamos anteriormente: unos concibieron a las representaciones como dinámicas, otros como estáticas; unos insistieron en su carácter colectivo, otros en que eran sociales; unos pensaron que sus transformaciones son paulatinas, otros que son cambios radicales; sin embargo, todos reconocieron la importancia de las representaciones para la vida en sociedad de los seres humanos así como que conllevan aspectos cognitivos, afectivos y sociales.

Moscovici (1989: 99) propuso pasar del concepto de representaciones colectivas al de representaciones sociales:

...por un lado había que tomar en cuenta cierta diversidad de origen, tanto en los individuos como en los grupos. Por el otro, era necesario insistir en la comunicación que permite a los sentimientos y a los individuos converger, de suerte que algo individual se vuelve social o viceversa. Al reconocer que las representaciones son a la vez generadas y adquiridas, se les quita el lado pre establecido, estático que tenían en la versión clásica.

En esta óptica, cabe recordar que las representaciones acaban siendo el resultado de la interacción dinámica de procesos individuales, interindividuales y también intergrupales.

En los años en que Moscovici planteó la teoría de las representaciones sociales, se empezaban a dar cambios profundos en la sociedad y en el mundo académico que podían permitir dar paso al surgimiento de nuevas ideas. Sin embargo, la TRS no tuvo un gran éxito de inmediato, ni tampoco recogió muchas adhesiones, sino hasta unos diez años después de su presentación. Más bien, hubo manifestaciones de oposición por parte de diferentes sectores. Los psicólogos conductistas, por ejemplo, no estaban de acuerdo en dar tanto lugar a un sujeto activo y se negaban a tomar en cuenta los fenómenos mentales y su especificidad. Por otro lado, en las ciencias sociales, dominaba un modelo marxista que denegaba cualquier legitimidad a esta área de estudios que se consideraba llena de espejismos y que era sospechosa de idealismo (Jodelet, 1989: 55).

2. La naturaleza de las representaciones sociales

2. 1. Definiciones de las representaciones sociales

Empecemos por dar dos definiciones de las representaciones sociales, una del creador del concepto, Serge Moscovici, y la otra de Denise Jodelet, quizá una de las investigadoras que más ha trabajado siguiendo la misma perspectiva. Veamos la de Moscovici que se compone de dos partes y proviene de su obra sobre el psicoanálisis:

Las representaciones sociales constituyen una organización psicológica, una forma de conocimiento que es específica de nuestra sociedad y que no es reducible a ninguna otra forma de conocimiento. La representación social es un fenómeno psicológico particular con un papel bien definido: contribuir a la génesis de las conductas y comunicaciones sociales. (Moscovici, 1961: 43 y 288).

Ahora bien, en la cita de Jodelet (1989: 53), podemos ubicar ideas semejantes que ayudan a completar el concepto: “[la representación social] es una forma de

conocimiento socialmente elaborado y compartido, que tiene un objetivo práctico y que participa a la construcción de una realidad común a un conjunto social”.

En estas dos citas, se encuentran las mismas argumentos fundamentales: la representación es como un constructo psicológico-social que ayuda a actuar y a posicionarse en la sociedad, con y frente a otros, donde intervienen elementos cognitivos y sociales.

Es en el ámbito de la psicología social que se pueden hallar un análisis y definiciones del concepto de representación social, con sus diferentes facetas ya que las representaciones sociales encarnan una

...noción de cruce: punto de unión entre los terrenos individual y social; articulación de los enfoques cognitivos y sociales; pluridisciplinaridad, al fin y al cabo, en vista del interés que suscitan en los historiadores de las mentalidades, los lingüistas, los sociólogos, los antropólogos y los psicólogos sociales (Bonardi & Roussiau, 1999: 7).

En un primer nivel de análisis, según Moscovici (1961), las representaciones sociales son procesos mentales que dan forma a la realidad, física e imaginaria que es la realidad social. Como lo expresan Rouquette y Rateau (1998: 14):

...las representaciones (pleonásticamente « sociales ») no constituyen un fenómeno entre otros, ni incluso un conjunto de fenómenos más significativos que otros, sino una categoría fundamental para la sociabilidad. No abren un capítulo particular en un registro de las manifestaciones, son una clave que permite el acceso a la comprensión del conjunto de las manifestaciones.

Recordemos, por otro lado, que Moscovici se deslindó de la noción de representaciones colectivas de Durkheim e insistió en el concepto de representaciones sociales, con sus respectivos matices. “Las representaciones sociales trabajan en grupos sociales más restringidos, como pueden ser pequeñas estructuras o clases sociales; por lo mismo son más

diversas y numerosas que las representaciones colectivas, más limitadas y fragmentarias” (Bonardi & Roussiau, 1999: 17).

2. 2. El papel de las representaciones sociales

Si pensamos que el individuo puede tener un rol activo en la creación de las representaciones, que son constitutivas de identidad, cuando las estudiamos, investigamos al ser humano; en efecto, cuando éste se plantea preguntas, busca respuestas a través de la comunicación social que le transmite mensajes, mismos que él deforma y traduce, a la par que lo hacen los grupos. En esos intercambios, nacen símbolos y modelos sociales, en interferencia con las reglas y valores existentes. Las representaciones siempre tienen una cara icónica y otra simbólica (Moscovici, 1984: 17). Imagen y significado van de la mano.

Gracias a las representaciones sociales, el sujeto traduce en un marco personal lo que es exterior pero reconocido en la realidad social. Así lo expresa Moscovici (2003: 212): “las representaciones evocan tanto lo presente como lo ausente de nuestro mundo”. Las representaciones representan un tipo de realidad y un contexto real. Una vez creadas, tienen su propia vida, cambian, se funden, crean nuevas, a partir de las experiencias de los sujetos, el acopio de nuevas informaciones, el acercamiento a nuevos modelos de pensamiento, todo ello gracias a la comunicación, las tradiciones y la educación (Gutiérrez, 2007).

En general, los autores han insistido en que las representaciones tiene una organización, son comunes a los individuos de una misma estructura social y tienen un papel definido: “las representaciones sociales son una estructura, no un conjunto de elementos cognitivos; son compartidas por los individuos de un mismo grupo social; son producidas colectivamente dentro de un proceso global de comunicación; son socialmente útiles” (Moliner, Rateau & Cohen-Scali, 2002: 12).

Se las concibe como una red de ideas, metáforas e imágenes ligadas libremente, más móviles y fluidas que las teorías. Tienen un lado impersonal ya que son de los otros, pero a la vez son del individuo. Pueden ser vistas como un sistema autónomo y cerrado. Son construidas para actuar y evaluar. Se ubican entre el concepto (que abstrae y ordena el

significado del mundo) y la percepción (que reproduce el mundo de manera significativa). Empero, el acto de representar desemboca en un objeto de pensamiento que tiene un contenido concreto y sustituye la realidad para el ser humano. Ésta sólo existe a través de la mirada de aquel, es decir, a través de sus representaciones. Son, por ende, antes que todo el contenido de un pensamiento pero también y, tal vez sobre todo, un acto dinámico de creación o de recreación de una realidad a la cual sería imposible acercarse de otra manera (Bonardi & Roussiau, 1999: 10).

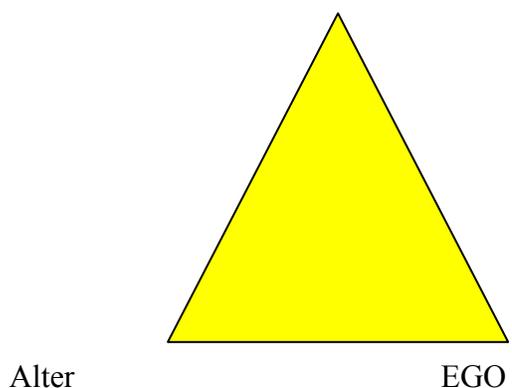
Sin embargo, hay que distinguir cómo ordenan su contenido y presentan los hombres, los conocimientos, los objetos dentro de un universo particular que la sociedad reconoce como universo consensual (donde los individuos son libres e iguales dentro de una relación de apropiación confiada o implicación) o reificado (dentro de un distanciamiento, una separación de la autoridad y un sistema competitivo). Así define estos universos Moscovici (2003: 198): “el universo consensual implica el conocimiento popular, la manera de pensar y actuar de la vida cotidiana, el sentido común y el reificado pertenece al mundo científico y se le atribuye más valor y poder”.

2. 3. Representaciones sociales e interacción social

Ahora bien, Moscovici (1984: 9) subraya que es fundamental tener presente el hecho de que el concepto de representación es dinámico y que la representación es un proceso, que básicamente se da a partir de la interacción y comunicación sociales, mediante el cual se establece una relación entre alguien, o un grupo y algo. Se sustituye la visión binaria anterior sujeto→objeto por una ternaria donde siempre hay una mediación y existe una relación entre los sujetos en relación al objeto. La relación entre el alter y el ego frente al objeto puede ser dinámica o estática; puede ser de facilitación social cuando el sujeto va a adoptar las posturas que son comunes al grupo o de influencia social cuando el sujeto va a hacer suyas las posturas de un grupo dominante. El mismo Moscovici propone el esquema siguiente:

Esquema 1. Relación Objeto-Alter-Ego

Objeto físico, real, social o imaginario



En la misma óptica, Jodelet (1989: 43) apunta que “la representación es como una forma de saber práctico que vincula el sujeto con el objeto. [...] Las características del objeto y del sujeto tendrán una incidencia en lo que es ella”. Esto evoca la construcción del otro para la cual el intercambio y la comunicación social son elementos privilegiados ya que no existe el individuo aislado. Alude a la construcción del significado a través de la experiencia. Empero, no es una categoría más de conocimiento. En ella entran en juego también el contexto histórico en que se desarrolla, el espacio social y público, la afectividad, las emociones y la identidad.

Piña y Cuevas (2004: 109) por su parte explican que:

...las representaciones son un pensamiento constituido y constituyente. Es constituido porque genera productos que intervienen en la vida social que se utilizan para la explicación y comprensión en la vida cotidiana. Son constituyentes porque intervienen en la elaboración de la realidad de la vida cotidiana [...] Por eso hacen que el mundo sea lo que pensamos que es, esto es, aquello que representamos de acuerdo con nuestra particularidad y con el lugar que ocupamos en el mundo donde intervienen la experiencia, la historia, el contexto social; circulan y reúnen experiencia, para hacer familiar lo insólito.

En ese sentido, retomando el término de imagen que se ha equiparado con el de representación, podemos subrayar, como lo hace Mannoni (1998: 79), que “la representación social no es pues la imagen de un objeto verdadero sino la “verdadera” imagen de un objeto”.

2. 4. El saber del sentido común

Muchos autores han planteado que en la base del concepto de representación está la idea de una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos funcionales socialmente caracterizados y generativos de significado. De manera más amplia, designa una forma de pensamiento social (Jodelet, 1984: 365).

Moscovici presentó y defendió esta idea en 1961 y la retomó varias veces a lo largo de sus escritos, diciendo que se justifica hablar de una epistemología del sentido común ya que las representaciones sociales son formas de organización, algo así como “teorías implícitas” sobre el mundo social.

Piña y Cuevas (2004: 103) aclaran que: “generalmente se considera que el conocimiento de sentido común y el científico se excluyen porque se elaboran y expresan en espacios distintos”. El saber científico siempre es más valorizado y se le da más importancia, sin embargo, el sentido común es un elemento de peso para las actividades ordinarias. Se puede entender como un conjunto de descripciones y explicaciones usadas para organizar las experiencias, para conversar o negociar. En él, se concentran representaciones sociales de diferentes orígenes que se pueden sustituir unas por otras según la necesidad. El sentido común nace de nuestra percepción directa de las cosas y se ajusta muy bien a los objetivos de nuestra vida cotidiana; es como un núcleo de nuestro universo consensual al cual le reconocemos un rasgo histórico, cultural y retórico. De hecho se le considera en general como muy particular y específico a una sociedad especial, en un momento dado. “Se vuelve una de las ligas que amarran los individuos unos a los otros” (Moliner, 2001: 8).

Finalmente, también Marková (2003: 135-139) subraya que gracias al sentido común sabemos cómo actuar y relacionarnos en la vida diaria; se considera que es comunitario y

cultural: “cuando nacemos en el seno de una sociedad y una cultura, también nacemos en el seno del conocimiento de sentido común”. El sentido común tiene las mismas funciones básicas que ya hemos visto en relación a las representaciones: ayuda a estar en el mundo y a interactuar con los otros.

Si se acepta que el sentido común, que tiene características culturales e históricas, está en la base de las representaciones, se entiende que éstas no sean las mismas para todos y para siempre, que se modifiquen en la medida en que se producen fisuras y cambios culturales o sociales (Castorina, Barreiro & Toscano, 2005: 222).

2. 5. Lo individual y lo colectivo en las representaciones sociales

Como señala Jodelet (1989:40), al cruce entre diferentes nociones, la ubicación de una representación social no está ni completamente dentro del terreno social ni sólo dentro del terreno individual, sino más bien en su interface y puede servir de puente entre los dos. De hecho, las representaciones son sociales porque están presentes en una colectividad aunque la historia individual, sus relaciones y reacciones a las imposiciones sociales tengan cierto poder de creación.

En primera instancia, el individuo construye las imágenes de objetos concretos, reales, para poder ubicarse en el mundo en el que vive. Eso es un trabajo personal, en función de lo que le parece importante o útil; va seleccionando elementos del objeto de la representación social. Lo hace personalizando objetos que circulan en la sociedad, construye y reconstruye para sí mismo la representación de un objeto a través del contacto con su entorno. Ajusta su representación en función de sus relaciones con los miembros de los grupos a los cuales pertenece, por lo cual este proceso desemboca no en una representación individual sino en una representación social compartida (Bonardi & Roussiau, 1999: 18).

Como insiste Moscovici (1961: 9), no hay más realidad social que en la interacción entre individuos y grupos acerca de objetos sociales, no hay “ruptura entre el universo exterior y el universo interior del individuo o del grupo”. A su vez, Jodelet (1984: 366-367) afirma que una representación:

...no es ni el doble de la realidad, ni el doble de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto. Es el proceso a través del cual se establece su relación. No es simple reproducción sino construcción y conlleva en la comunicación una parte de autonomía y de creación individual o colectiva.

Por otro lado, según Abric (2001: 13-14), las representaciones son un sistema socio-cognitivo; cognitivo ya que supone un sujeto activo sometido a las reglas que rigen los procesos cognitivos y lingüísticos gracias a los cuales entiende la realidad, la construye o la reconstruye, resuelve retos y decide qué comportamiento adoptar. Al hacerlo, interioriza experiencias, prácticas y conductas que son sociales ya que todo se da justamente en contextos de comunicación e interacción entre individuos y/o grupos para que logren dominar sus ámbitos de acción. A la vez, por el hecho de ser siempre una representación de algo para alguien con la mediación de los otros, no se puede nunca obviar el lazo social.

En resumen, cabe insistir en que las representaciones sociales implican aspectos afectivos, cognitivos y sociales. Afectivos porque se van construyendo a partir de los conflictos, miedos y dudas que los seres humanos van encontrando en sus experiencias de vida. Además, al contribuir a la conformación de una identidad social gratificante, pueden influir en aspectos emocionales y afectivos que son parte de la faceta identitaria de individuos y grupos.

2. 6. Representaciones sociales y cultura

Las representaciones están alojadas en el imaginario colectivo y retoman sentido y coherencia a partir de los consensos, valores y normas que la cultura impone. Contribuyen en los procesos de formación, de orientación y de expresión de las conductas y comunicaciones sociales. Tienen la posibilidad de construcción y reconstrucción de acuerdo a procesos de significación y resignificación mediados por la experiencia.

Estudiar las representaciones sociales implica también el análisis, primero, de las formas culturales de expresión de los grupos, luego de la organización y transformación de esta expresión y finalmente de su función de mediación entre los grupos o entre el hombre y su

medio. La relación entre cultura y representaciones es fuerte, ya que “la cultura es el tercer término, situado entre la sociedad y el individuo” (Moscovici, 2008: 126).

La cultura se puede definir como el conjunto de hechos simbólicos que constituyen la sociedad a partir de un referente y un significado. Los actores sociales representan y definen la cultura a partir de su propia acción y su ubicación en el imaginario. Las representaciones se convierten en sistemas explicativos de las prácticas sociales y la interpretación puede variar de un contexto a otro, hacer emerger nuevos significados de acuerdo a la experiencia situacional y cultural. Las estructuras culturales se convierten en fuentes de información, constituyendo la intersubjetividad. Por ende, trabajar con las representaciones es adentrarse en la intersubjetividad por vía del componente afectivo y el sentido coherente que los sujetos dan a su entorno.

3. Conceptos cercanos

Cuando se habla de representaciones, se menciona a menudo también la creencia, la opinión, la actitud, la conducta y la percepción, y se trata de entender y ubicar las relaciones, influencias u orden de surgimiento entre ellas. Según Fishbien y Ajzen (1975) las creencias son representaciones de la información que se tiene de un objeto, persona o grupo, asociadas a algún atributo esperado. Son rígidas y difíciles de cambiar además de que sirven de filtro para nuevos conocimientos y que pueden determinar en alguna medida las conductas. Su estudio puede ser útil para indagar acerca de los conocimientos y la motivación de las personas, ya que aunque no son observables directamente, es factible inferirlas a partir de lo que los sujetos dicen o hacen.

Se maneja gran cantidad de sinónimos para las creencias, que quizá le restan un poco de claridad al concepto: sistema de actitudes, juicios, axiomas, opiniones, sistema conceptual, preconcepciones, disposiciones, teorías implícitas, explícitas o personales, procesos mentales internos, estrategias de acción, práctica de reglas, principios prácticos, perspectivas, repertorios de comprensión, estrategias sociales (Pajares, 1992: 309). Digamos que, en general, se refieren más a constructos personales; se ha utilizado mucho el término en los últimos años al investigar, en particular, lo que se ha llamado el pensamiento del profesor que se considera aun relativamente poco estudiado en México.

Varios investigadores, como Clark y Peterson (1990), Schön (1998), Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) han trabajado el último rubro mencionado, el del pensamiento del profesor. Se fundamenta sobre la teoría del procesamiento de información y el modelo de toma de decisiones, que considera que el profesor planifica e interviene, tomando decisiones que influirán en sus acciones posteriores. Se busca saber cómo el profesor define la situación de enseñanza y cómo esta definición afecta su conducta. Según Schön, el profesor es un artista que maneja información muy compleja; el ser un profesional reflexivo conlleva la posibilidad de darle otro sentido a la práctica, revisar sus constructos, sus creencias y orientar con ello la toma de decisiones. Abre también la posibilidad de cambios en las prácticas si la misma reflexión enseña que puede haber diferentes opciones más adaptadas a las necesidades particulares.

Por otro lado, Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993: 84) han realizado investigaciones acerca de las teorías implícitas, enfocándose a los profesores: “las teorías son sistemas interpretativos de la realidad, constituidos por un conjunto de afirmaciones, organizadas entre sí, que permiten explicar y predecir fenómenos en distintos campos cognoscitivos. Incluyen rutinas operativas sobre el modo correcto de actuar”.

Las teorías, según los autores arriba mencionados, son implícitas o sea inaccesibles a la consciencia individual y por lo tanto inexplicables; tienen un carácter adaptativo ya que se trata de conocimientos destinados a adecuarse a las demandas de la vida cotidiana, a la exigencia de tomar decisiones para la acción. Tienen por lo tanto una función pragmática más que epistémica y resisten a ser modificadas ya que no se cuestiona su credibilidad. Son elaboraciones totalmente personales y no puramente individuales, dentro de un contexto cultural y el biológico personal. Se refieren a situaciones episódicas ya que son respuestas a demandas específicas del entorno vital. Equivalen de alguna manera a los conocimientos pedagógicos personales del docente que se han elaborado por medio de su formación y durante su práctica educativa. Los autores afirman que “las teorías implícitas son representaciones individuales cuyo contenido está en su mayor parte socialmente normativizado” (Rodrigo et al., 1993: 60).

Otros conceptos que se han asociado con las representaciones sociales son los estereotipos y los prejuicios. Mannoni (1998: 23-25) explica que son elaborados por los grupos y por lo tanto reflejan su punto de vista en un momento dado acerca de un objeto en particular. El prejuicio se asemeja a una convención social en tanto que el estereotipo parece una imagen mental, estable, que difícilmente se modifica. Hay relaciones entre prejuicios, estereotipos y representaciones: éstas podrían ser consideradas como un grado superior de integración psíquica.

Por otra parte, la opinión, de manera general, “es por un lado una fórmula socialmente valorizada a la que el sujeto adhiere y por el otro una toma de postura frente a un problema controversial, relativamente específico y socialmente significativo” (Moscovici, 1961: 44). Es también una aserción evaluadora, que constituye un modo de expresión y de intercambio entre los miembros de un grupo. Forma parte del proceso de formación de los estereotipos y de las actitudes. La noción de opinión está en relación directa con el comportamiento ya que, hasta cierto punto, se puede deducir lo que hará el sujeto a partir de lo que dice.

Moscovici (1961: 45- 46) da una definición de la imagen: “es concebida como reflejo interno de una realidad externa, copia fiel en la mente de lo que se encuentra fuera de la mente, es una reproducción pasiva”. Suponemos que son como “sensaciones mentales” y sirven de filtro selectivo para recibir nuevos mensajes y monitorean a menudo la percepción e interpretación de los mensajes que no son rechazados, reprimidos o ignorados del todo.

Finalmente, las percepciones no tienen que ver con la acción y no tienen el aspecto relacional de la representación en su faceta de conexión con el objeto. La percepción es un elemento del entorno de las representaciones pero se ubica más a nivel cognitivo y es menos integral que ellas. Está más en la inmediatez y lo individual y no llega a generar sistemas.

En resumen, se puede apreciar que una gran cantidad de investigadores han trabajado alrededor del tema de las representaciones y temas afines. Cada uno lo aborda desde su perspectiva personal y dentro del ámbito particular de sus intereses. Sin embargo, se percibe que la diferencia fundamental entre el concepto de las representaciones sociales y

los otros es el peso y el papel de la sociedad; por ejemplo la creencia y la percepción se ubican más en el ámbito personal, la opinión es una respuesta sencilla y abierta; las teorías implícitas son individuales; los prejuicios y estereotipos se sitúan por debajo de las representaciones. En las representaciones sociales se pone el acento en el hecho de que son una construcción social, donde, evidentemente, el individuo participa pero donde el intercambio social es trascendental e imprescindible.

4. La construcción de las representaciones sociales

4. 1. La formación de las representaciones sociales

Lo que impulsa la formación de una representación social es la incertidumbre y una carencia de conocimiento sobre un tema que interesa o provoca conflicto. Cuando expertos dan respuestas sobre el objeto en cuestión, los sujetos las aceptan o las rechazan: eso suscita discusiones que participan en la creación de una representación en la comunidad (Moliner, 2001: 16).

La construcción de las representaciones se da a través de la asociación, la generalización y el agrupamiento alrededor de algunas características comunes, por transposición de una imagen de un plano al otro, y con la atribución de un papel relevante a un rasgo en particular. El sujeto procede a ordenar y unificar su universo gracias al uso de la analogía que ayuda a generar una imagen o un tipo figurado; ayuda a integrar un objeto en el mundo gracias a la mediación de otros objetos con los que se compara. El sujeto se auxilia igualmente de la compensación que construye los significados o las ligas referentes al objeto (Moscovici, 1961: 263-266). Retomaremos luego con más detalles los temas de la objetivación y el anclaje de las representaciones sociales.

Las representaciones sociales se forman también por influencias recíprocas, negociaciones implícitas, en conversaciones donde las personas se orientan gracias a símbolos, imágenes y valores compartidos y un repertorio común de interpretaciones e explicaciones, reglas y procedimientos que se pueden aplicar a la vida cotidiana. Como lo expresa Moscovici (2003: 168): “la mayoría de las personas prefieren las explicaciones populares a las científicas, haciendo correlaciones engañosas que los datos objetivos no logran corregir. En

general, se aceptan los datos o se perciben los comportamientos que confirman nuestras creencias habituales”.

En la construcción de una representación se puede distinguir que existe una presión de inferencia, para la búsqueda de un consenso. Los sujetos se enfocan en intereses y relaciones selectivas, en función de sus preocupaciones (Moscovici, 1961: 289). Por lo mismo, ni todo es objeto de representación, ni lo es, en todo caso, para todos los grupos sociales.

Otros elementos importantes en la construcción, deconstrucción y reconstrucción de la realidad social son los procesos de significación y resignificación, mediados por la experiencia dentro del contexto cultural y el imaginario, cuyo sentido y coherencia es dado justamente por la representación. A partir de las nuevas informaciones provistas por el imaginario, que se acomodan y organizan en el contexto de la experiencia propia, la representación sufre procesos de cambios de acuerdo a estos nuevos datos.

Es interesante notar que Wagner y Elejabarrieta (1996) plantean que la creación de las representaciones se da en los grupos que llaman reflexivos (definidos por sus propios miembros que tienen una representación consciente de las personas que pertenecen al grupo) o en los llamados grupos nominales (definidos por un observador externo mediante criterios arbitrarios que no están en la conciencia de los miembros). Estos grupos elaboran colectivamente, a diario y en práctica grupal, las reglas, razones y justificaciones de las conductas pertinentes para ellos. Las reelaboran cuando entran en conflicto con otro grupo o con un nuevo fenómeno. Wagner y Elejabarrieta (1996: 821) presentan el siguiente esquema de la socio-génesis de las representaciones:

Fenómeno desconocido⇒ Conflicto⇒ Objeto relevante⇒ Comunicación pública y colectiva⇒ Adaptación simbólica y práctica⇒ Nueva Representación de la mayoría del grupo⇒ Identidad social común⇒ Grupo reflexivo

4.2. Las tres dimensiones de las representaciones sociales

Moscovici considera que la actitud, la información y el campo representacional son las tres dimensiones de las representaciones. La actitud es la dimensión que más se ha estudiado

prácticamente y que se menciona generalmente en primer término. Tan es así que en algún momento, hubo críticos de Moscovici que afirmaban que representaciones y actitudes son lo mismo, sólo que con una diferente presentación.

La actitud no se puede observar directamente ya que es interna al sujeto quien evalúa al objeto de actitud en una escala que va del polo negativo al positivo; las respuestas actitudinales pueden ser cognitivas si se enfocan a informaciones o creencias; afectivas si se dirigen a los sentimientos y emociones; o comportamentales cuando se ocupan de los comportamientos o intenciones de comportamientos del sujeto hacia el objeto de actitud (Tafari & Souchet, 2001: 59). Estos pueden variar según la diversidad de los estímulos que el sujeto recibe acerca de un objeto socialmente definido. La orientación que da la actitud es unitaria, entre campo (que sería el estímulo) y conducta (que sería la respuesta).

Castorina (2008: 121) explica que según Moscovici:

...cuando uno tiene una actitud hacia un objeto, ese objeto ya es parte de uno mismo, en un sentido. En otras palabras, puedo tener una actitud hacia un objeto si tengo una representación asociada con ese objeto. Alternativamente, una actitud puede ser un sentimiento primario general respecto de algo de lo que establecemos una representación. En algún sentido, tener una actitud respecto de algo es como hacer una proposición actitudinal. Uno está expresando una actitud hacia su propia representación de ese objeto. [...] sostengo que una actitud es un aspecto de la representación y la representación es lo que agrupa los ítems actitudinales”.

La actitud y la representación están en una relación de jerarquía y la actitud aparece como unidad de análisis de la conducta. Se ha definido como una preparación inmediata para la acción, una conducta anticipada o una conducta simbólica que traduce las distancias sociales y psicológicas.

En psicología social, pensando en actitudes y cambios por influencia social, según Montmollin (1984: 90), “las actitudes nacen, desaparecen, se transforman. Pueden surgir por condicionamiento clásico o instrumental, elaboración de informaciones, aprendizaje

social a través de la observación o el intercambio de opiniones”. De hecho, tienen que estar sustentadas en algún tipo de argumentación (Moscovici, Mugny & Pérez, 1991). Asimismo, cambian por etapas, dependiendo de la influencia que puede ejercer la fuente de cambio y de su credibilidad, su competencia, la confianza que inspira o la atracción que opera.

La segunda dimensión que se considera parte de las representaciones es la información, pues “la información tiene que ver con la organización de los conocimientos que posee un grupo acerca de un objeto social” (Moscovici, 1961: 66). Tiene una relación clara con los contenidos de la representación. La información varía en calidad y cantidad y cada grupo social tiene ciertos medios de acceder a ella, lo que dará pie a diferencias en el tipo de representación que se elabora sobre un objeto social. La inferencia podrá suplir en algunos casos la carencia de conocimiento. También es importante estar consciente de que habrá diferencias, según si se adquiere la información a partir de la comunicación social, el contacto directo con el objeto o las prácticas que se desarrollan en relación a él (Ibáñez, 1988: 185).

La tercera dimensión es el campo representacional, por encima de cada uno de los componentes plasmados en sus diferentes términos y aspectos. Moscovici (1961: 67) explicó que:

...la dimensión que llamamos campo de la representación nos remite a la idea de imagen, de modelo social con un contenido concreto y limitado de proposiciones sobre un aspecto preciso del objeto de la representación. Habrá campo de representación cuando haya unidad jerarquizada de los elementos.

El campo resulta de la interferencia entre la acción orientadora de la actitud y la imagen o reflejo que el objeto crea a partir de sus propiedades, por dos series de relaciones: una causal (entre actitud y elementos del conjunto) y una de implicación (entre los términos del campo de representación).

Se puede pensar en el campo de representación como en un entramado, una estructura en donde se acomodan los elementos de la representación que a su vez son su esencia. El campo se organiza en torno al esquema figurativo o núcleo figurativo (Ibáñez, 1988: 185).

Las tres dimensiones de la representación social nos dan una idea de su contenido y de su significado. Al mismo tiempo, los grupos podrán externar representaciones sociales diferentes porque tienen acceso a informaciones diversas que influirán en sus actitudes que a su vez serán variadas. Por lo mismo, al estudiar las representaciones de los grupos se visualizará también campos representacionales con sus variantes de un grupo al otro.

En nuestro trabajo de campo, trataremos de ubicar los componentes de estas tres dimensiones en la o las representaciones que encontremos, así como intentaremos entender cómo se dan la formación y consolidación de las mismas representaciones a través de la objetivación y el anclaje.

4.3. La objetivación

Al hablar de los procesos de formación de las representaciones sociales, no se puede obviar dos rubros: la objetivación y el anclaje. Están relacionados aunque se dan en momentos distintos.

Abordemos el primero. Moscovici (1961) afirma que, en una primera fase de elaboración de la representación, el individuo retiene de manera selectiva parte de la información para desembocar en una acomodación de los conocimientos sobre un objeto; se descontextualizan estos elementos, lo que los hace más autónomos y utilizables por el sujeto; se va formando un núcleo figurativo que concentra de manera más o menos exacta los conceptos abstractos que cambia a concretos; este esquema se vuelve la realidad misma para el sujeto y en función de él, los otros elementos de la representación serán categorizados e interpretados. Se inscribe de manera ilusoria, en lo real, una construcción intelectual que pasa del estado cultural al estado natural, ya que se piensa que es un reflejo de la naturaleza. Se substituye lo conocido a lo percibido. Moscovici (1961: 110) afirma que “hay naturalización y clasificación: una hace que el símbolo sea real, la otra da a la realidad una apariencia simbólica”. Y prosigue: “clasificar es acabar la transposición de

ideas, actualizarlas en el contexto de cada quien y estandarizar las partes del contexto” (Moscovici, 1961: 129).

De hecho, estamos sujetos a recibir una gran cantidad de datos que no logramos procesar del todo. “Objetivar es controlar un exceso de significados, materializándolos” (Moscovici, 1961: 108). Pero, sobre todo al apropiarse de conceptos que ya no le son desconocidos o lejanos, sin la mediación de expertos, “el individuo pasa de la relación al otro a la relación al objeto y esta apropiación indirecta del poder es un acto que genera cultura”; de hecho, “la reificación, la transformación de las ideas en cosas localizadas fuera de la mentalidad individual, está prohibida en la lógica de la ciencia y hasta en el sentido común. Pero es prescrita como canon del sentido común del entorno cultural” (Moscovici, 1961:109).

Por lo tanto, entender un fenómeno, volverlo asible y tangible da poder a los individuos que pueden llegar a manipular lo que anteriormente planteaba dudas o provocaba miedos porque era algo desconocido o nuevo.

Wagner y Elejabarrieta (1996) por su parte explican con términos semejantes lo que es la objetivación, agregando sin embargo algunos detalles interesantes. Afirman que es el mecanismo que permite la concretización de lo abstracto. Es un acomodo particular de conocimientos referentes al objeto de las representaciones en cuyo transcurso los conceptos teóricos abstractos llegan a constituir una imagen coherente que vuelve asible cada uno de ellos así como la teoría que los relaciona. El edificio teórico llega también a ser esquematizado. Además, el esquema o modelo figurativo que resulta es un punto común entre la teoría científica y su representación; concentra la mayor parte de los conceptos importantes. Se cambia de lo indirecto al directo: lo que en la teoría es mediato, se vuelve en la representación traducción inmediata de la realidad. El modelo asocia los elementos abstractos en una serie autónoma con una dinámica propia. La generalización colectiva del uso y la expresión directa de fenómenos concretos permite que la representación se vuelva un marco cognitivo y que oriente las percepciones y los juicios sobre el comportamiento o las relaciones interindividuales.

Se puede decir que la objetivación ayuda a comprender la realidad para plasmarla en la representación, aunque en el proceso se pierda algo de toda la información que circula alrededor del objeto representado (Bonardi & Roussiau, 99: 24).

4.4. El anclaje

El anclaje, por su parte, es otra etapa en la constitución de una representación: en la medida en que el proceso que la asocia selectivamente a una organización de la realidad social va a la par del hecho de que la representación misma transforma esta realidad, al modificar las relaciones que se perciben entre sus elementos. Moscovici (1961: 171) explica que: “el anclaje es la inserción de una ciencia en una jerarquía de valores y operaciones realizadas por la sociedad”. Ayuda a la integración cognitiva del objeto representado en el sistema de pensamiento preexistente, gracias a la comparación entre los nuevos datos y los que están disponibles en la memoria. Facilita el uso de un cuadro común de referencia al interior de un grupo. El anclaje lleva a la creación de un marco de conducta, a la constitución de una tipología de las personas y de los eventos. Se relaciona a la función de clasificar y nombrar, de ordenar el entorno. Los grupos sociales pueden legitimar sus posturas o alcanzar sus objetivos a partir de los conocimientos que se habrán interpretado en función de las referencias que ya existían.

Mugny, Quiamzade y Tafani (2001: 126) plantean que existen diferentes tipos de anclaje, que abarcan representaciones, individuos, grupos y sociedad:

- el anclaje cognitivo en el que se integra el objeto de representación a los conocimientos pre existentes,
- el anclaje social que implica el posicionamiento simbólico del objeto,
- el anclaje psicológico dentro de sistemas más amplios de valores y creencias,
- el anclaje psicosociológico dentro de relaciones de dominación intergrupales,
- el anclaje sociológico que abarca la ubicación de los individuos dentro de un meta sistema de las relaciones de producción y de poder simbólico.

El anclaje permite “incorporar algo que no nos es familiar y que nos crea problemas a la red de categorías que nos son propias y nos permite enfrentarlo con lo que consideramos como un componente o un miembro típico de una categoría familiar” (Palomari & Doise, 1986: 22). El proceso de anclaje atribuye una funcionalidad y un papel a las actividades sociales.

En resumen, la objetivación es como la fijación de una representación alrededor de un núcleo figurativo y el anclaje se asemeja a un sistema de interpretación de la realidad y orientación de los comportamientos.

Moscovici (1961: 171-173) distingue los dos conceptos con la siguiente formulación: “la objetivación transfiere la ciencia en el terreno del ser y el anclaje la ubica en el del hacer. La objetivación muestra cómo los elementos representados de una ciencia se integran a una realidad social, el anclaje permite ver de qué manera contribuyen a moldear las relaciones sociales y cómo las expresan”.

4.5. La teoría del núcleo central y los elementos periféricos de las representaciones sociales

El grupo de investigadores que se ha formado bajo el impulso de Jean-Claude Abric, en la Universidad de Aix-en-Provence ha abierto otros derroteros en el estudio de las representaciones sociales. Se han interesado en hacer experimentos en laboratorio, creando situaciones artificiales, para analizar con más detenimiento los aspectos estructurales de la representación. Para este equipo de académicos, la representación está organizada alrededor de un núcleo que determina su significado y su estructura. El núcleo tiene:

- una función generadora: “es el elemento a través del cual se crea, se transforma la significación de los otros elementos constitutivos de la representación. Por su conducto, los elementos de la representación adquieren sentido, valor”,
- una función organizadora: “es el núcleo central que determina la naturaleza de los lazos que unen entre ellos los elementos de la representación” (Abric, 2001: 21-22).

El núcleo central es el elemento más estable, coherente y rígido de las representaciones, ya que está muy anclado en la memoria colectiva del grupo que vive en condiciones históricas y sociales específicas. En la conformación del núcleo, influyen tanto la naturaleza del objeto de representación como la relación que el sujeto guarda con ese objeto. Tiene una función consensual, define la homogeneidad compartida por el grupo y da una normatividad a sus significaciones. El núcleo ayuda a la realización de la tarea cuando tiene una dimensión más bien funcional; pero también puede tener una función normativa cuando se insiste más en los aspectos afectivos, sociales o ideológicos. Hay una similitud grande con el esquema figurativo planteado por Moscovici (1961). Pero el núcleo se refiere al aspecto estructural que adquieren los contenidos de la representación, mientras que el esquema se refiere al aspecto icónico de los contenidos.

En contra parte, los elementos periféricos protegen al núcleo y tienen funciones de adaptación para los grupos o individuos a situaciones específicas. Son la interface entre el núcleo y la situación concreta. Regulan las diferencias entre los parámetros internos de la representación y los acontecimientos, las informaciones, las novedades del contexto (Bonardi & Roussiau, 1999). Se podrían considerar como esquemas que aseguran el funcionamiento instantáneo de las representaciones en cuanto que son sistemas de interpretación de las situaciones. Tienen una función de concreción (resultan del anclaje de la representación en la realidad, hablan del presente y de lo vivido por el sujeto) ya que el sistema periférico vuelve comprensibles los elementos de la representación que reflejan una situación dada. Son el aspecto más accesible de la representación y el que puede cambiar más fácilmente.

Se observan representaciones diferentes cuando dos representaciones tienen núcleos diferentes, ya que de lo contrario se trata sólo de una etapa diferente de la representación, en función de la situación específica del grupo; por lo tanto, cuando se da un cambio únicamente en los elementos periféricos, la representación cambia sólo superficialmente.

Esta vertiente de la teoría ha dado pie a muchos estudios, enfocados precisamente a distinguir el núcleo y los elementos periféricos, los elementos que indican las diferencias entre una representación y otra y la estructura de las representaciones.

4. 6. Las transformaciones de las representaciones sociales

La dinámica natural de las representaciones es una lenta evolución parecida a la de la sociedad. Lo nuevo no entra forzosamente en contradicción con lo antiguo; la llegada de un elemento nuevo puede favorecer el cambio o incluso la desaparición de un elemento que se volvió inútil o inoperante. Cabe recalcar que estos cambios no afectan a todos del mismo modo y en el mismo momento.

Moliner, Rateau y Cohen-Scali (2002: 32) exponen que las representaciones pueden estar en fase emergente, fase de estabilidad y fase de transformación. La emergente se da antes de que aparezcan saberes estables y consensuales directamente en relación con el objeto: hay variabilidad de las opiniones y estructuración débil de las representaciones. La fase de estabilidad es posterior y aparece cuando hay elementos fuertemente consensuales y ligados unos a otros. Por otra parte, al producirse una co-existencia de elementos nuevos y antiguos se estará presenciando la fase de transformación.

Sin embargo, cabe recalcar que no todos los elementos nuevos ejercerán una influencia. Así, Rouquette y Rateau (1998: 114) explican que:

...todos los cambios externos no son sistemáticamente pertinentes para la cognición. Las representaciones sociales que ya están constituidas tienen grandes capacidades de resistencia y de adaptación. Pero si acaban por cambiar, es por la evolución de su exterioridad, es decir por “eventos” con los cuales se topan en la historia.

Para que las prácticas induzcan a un cambio de las representaciones sociales, deben de ser recurrentes, valorizantes, material o simbólicamente, y sus implicaciones deben verse como específicas y limitadas en el conjunto del universo social.

Es importante entonces mencionar que se puede transformar una representación en función de la magnitud del impacto que causan las prácticas contradictorias y las crisis que generan el planteamiento de cuestionamientos. El cambio dependerá también de que el sujeto sienta que éste es irreversible o no: si percibe que la situación puede tener vuelta hacia atrás, la transformación afectará sólo los elementos periféricos (Flament, 2001a).

Se pueden dar tres tipos de transformaciones (Abric, 2001: 212):

- Una transformación lenta: las prácticas contradictorias generan esquemas extraños que acaban afectando los esquemas periféricos que ya no pueden proteger al núcleo, mismo que acaba por cambiar,
- Una transformación progresiva: las nuevas prácticas no son del todo contradictorias con la representación y los esquemas activados pueden modificar la representación sin escisión o ruptura del núcleo, cuando menos durante un tiempo,
- Una transformación brutal: las prácticas contradictorias afectan directamente la significación del núcleo central y provocan un cambio inmediato y completo.

No siempre es factible observar las transformaciones de las representaciones ni en qué fase se encuentran. Para ello, hacen falta estudios longitudinales. Por otro lado, entran en juego elementos que influyen en los cambios y que a veces no se pueden controlar ni siquiera tampoco prever. En nuestro caso, podemos pensar que tenemos subgrupos dentro de nuestra muestra de sujetos (en función de su edad y años de experiencia por ejemplo) que quizá por lo mismo puedan expresar representaciones diferentes.

4. 7. Representaciones sociales y lenguaje

Desde su primera obra, Moscovici planteó la importancia del lenguaje para las representaciones sociales. Su significado está determinado por su contexto discursivo, es decir, la situación de producción del discurso a través del cual se van a formular: para qué auditorio, en qué tipo de interacción. También es determinante el contexto social: el ámbito ideológico y el lugar ocupado por el individuo o el grupo en el sistema social.

Se puede decir que el estilo con el cual se expresan las representaciones es un formalismo espontáneo (Moscovici, 1961). Al estudiar la problemática de las opiniones acerca del psicoanálisis y su aceptación por los sujetos, Moscovici se percató que la formación de las representaciones implica la entrada de un dialecto científico, de un lenguaje temático en los intercambios lingüísticos comunes. Estas manifestaciones lingüísticas eran la señal de

su naturaleza y del grado de conocimiento de los sujetos con los cuales trabajó acerca del psicoanálisis como disciplina científica. Intervienen la automatización (reflejada en clichés) y la fusión (se mezclan significados teóricos y comunes) que revelan un estado de incertidumbre y oscilación acerca del tema discutido. Se afirman ideas, no se demuestran. En las representaciones, el lenguaje está marcado por la frecuencia y el orden de las palabras usadas que va cambiando según los reajustes de los conceptos. Hay razonamientos de diferentes tipos:

- Los operativos, que son una serie de aserciones que respetan las características formales del juicio,
- Por indicios, donde se presentan algunos elementos para lograr reconstituir el conjunto,
- De acentuación, para insistir en una dirección fundamental y razonamiento por enumeración que es discontinuo y local.

¿Existe una relación entre el nivel de conocimiento de una teoría científica y el conocimiento de los términos que la expresan? En su momento, Moscovici planteó esa pregunta en relación con el psicoanálisis, nos la podemos formular igualmente en relación con la evaluación, en cuanto a los términos empleados y lo que implican en el momento de la práctica.

El lenguaje escrito u oral tiene su importancia también como herramienta de base de los fenómenos de difusión, propagación y propaganda que son fundamentales para la construcción de las representaciones sociales. Esta se ve estimulada por el mismo lenguaje, que juega un papel trascendental en la comunicación social, cifrada en intercambios y discusiones.

En su estudio sobre el psicoanálisis, Moscovici (1961) analizó la prensa de la época, lo que le sirvió para definir el papel que jugaban aquellos tres elementos, difusión, propagación y propaganda, según los géneros periodísticos. La difusión tiene sobre todo la función de informar, de hacer circular los conocimientos acerca de un objeto. Es general y da datos

vagos a la vez que no trata de orientar ideológicamente; busca la identificación entre los lectores y el órgano de difusión. La propagación, al contrario, se enfoca a grupos más definidos y se esfuerza en encontrar y presentar concepciones comunes acerca del objeto para dar pautas de conducta, a partir de opiniones ya hechas. Presenta mensajes con una orientación y preparación definidas para que el público los retome. La propaganda, finalmente, entra en juego para producir una representación del objeto aceptable por todos, posicionándolo en un contexto social preciso; ayuda a que esta representación se imponga porque parece verdadera, da un sentido a la realidad, guía las actitudes y los comportamientos de las personas.

Moliner (2001: 24) propone que la difusión podría ser partícipe de la objetivación de la representación, porque presenta los hechos como datos objetivos de nuestra realidad, mientras que la propagación favorecería el anclaje al insistir en los puntos que el grupo tiene en común. La propaganda, por su parte, reforzaría la identidad y cohesión de un grupo y actuaría directamente sobre los procesos socio-cognitivos y la categorización social en particular.

Para nuestro caso particular, al ser la evaluación tema de discusión fuerte y constante, los profesores están expuestos a gran cantidad de documentos escritos y comunicaciones orales, a través de documentos pedagógicos, talleres, seminarios, que favorecen la circulación de la información. Habría que ver si este hecho influye en sus representaciones y prácticas.

5. La importancia y las funciones de las representaciones sociales

Recordemos primero de nuevo cuál es la esencia de una representación social:

...es un proceso mental socio-cognitivo mediante el cual los colectivos se explican su realidad, la cubren de elementos afectivos y le dan un significado coherente en su estructura de pensamiento, ello en un contexto social definido. Se van construyendo representaciones sociales compartidas (Flores & de Alba, 2006: 53).

Esta cita engloba claramente varios puntos medulares: en una representación, se mezclan elementos cognitivos, sociales y afectivos que dan sentido a una realidad social. Tiene entonces importancia en estos tres niveles, igualmente importantes para el desempeño coherente del individuo.

Recordemos también cuál es la utilidad fundamental de la representación social para los individuos. Como lo expresa Jodelet (1989: 47): “todos necesitamos saber a qué atenernos acerca del mundo que nos rodea. De algún modo, tenemos que ajustarnos, manejarnos, dominarlo físicamente o intelectualmente, identificar y resolver los problemas que plantea. Es por eso que fabricamos representaciones sociales”.

Volvemos a encontrar los aspectos cognitivos en cuanto al conocimiento del mundo, los aspectos afectivos relativos a la necesidad de ajuste y adaptación y los sociales ya que todo se inserta en una realidad social.

Wagner (2009) presenta la siguiente fórmula que muestra claramente qué tanto peso e importancia puede tener una representación en cuanto a las conductas finales de los sujetos, ya que implica que el comportamiento se deriva de la representación que se tenga de un objeto:

“El sujeto individual o colectivo observado A posee la representación R sobre un objeto real o imaginario cuando A se comporta COMO SI poseyera la representación R o COMO SI viviera en el mundo cuyos objetos están representados en él”.

En la actuación de cada quien, la fase subjetiva es la clave de los esquemas de comportamiento, y hay componentes ideológicos que sustentan la subjetividad del grupo; ésta cambiará según nuestra realidad específica, como sujeto individual o grupal, según nuestros intereses y necesidades.

Tratemos ahora de desglosar más precisamente las diferentes funciones de las representaciones así como los diversos ámbitos que abarcan. De manera general, Moscovici (1984: 7-9) afirma que sirven para acomodar los objetos; les dan una forma definida, los colocan en una categoría y los ponen como modelo compartido por un grupo de personas. Pueden dar coherencia a las operaciones mentales y lingüísticas de los individuos y en

consecuencia, los nuevos elementos que encuentran se amoldan a eso. Son prescriptivas y se imponen a los sujetos con la fuerza que combina estructura y tradición sociales.

Asimismo, Moscovici (1961: 47) anuncia uno de los puntos fundamentales, la relación representación-acción, explicada también posteriormente por Wagner:

...si una representación es una preparación a la acción, no es sólo porque guía el comportamiento, sino sobre todo en la medida en que moldea y reconstituye los elementos del contexto donde debe ocurrir el comportamiento. Logra dar un significado al comportamiento, integrarlo en una red de relaciones donde se liga con su objeto, dando al mismo tiempo las nociones, las teorías y las observaciones necesarias para que estas relaciones sean estables y eficaces.

Las representaciones sirven como medio a los grupos sociales o los individuos para penetrar la realidad y dominar un abanico muy amplio de problemas que se les presenta, al mismo tiempo que son un sistema de interpretación de su contexto de vida. La circulación de una representación convierte la experiencia y los seres existentes en función de su significado y de las nociones que la caracterizan.

Las representaciones sociales tienen una utilidad precisa para enfrentar los problemas cotidianos, ya que su propósito es hacer de lo desconocido o no familiar algo conocido y aceptable. Se utiliza lo conocido como medida de lo desconocido, pues éste a menudo impulsa a buscar explicaciones. En este proceso, la memoria prevalece sobre la deducción, el pasado sobre el presente, la respuesta sobre el estímulo, la imagen sobre la realidad. Asimismo, acaban proporcionando un código común a los sujetos pertenecientes a un mismo grupo para que puedan interactuar acerca de su realidad (Moscovici, 1984: 24).

Como se expuso en los apartados anteriores sobre el anclaje y la objetivación (ver 4.3 y 4.4), a través de las representaciones, se anclan las ideas extrañas para reducirlas a categorías e imágenes ordinarias y ponerlas en un contexto familiar. Se reajusta lo nuevo a lo conocido aunque haya elementos que no encajen, para dar un mínimo de coherencia entre lo desconocido y lo conocido. Se clasifica y nombra lo desconocido. Se usan

prototipos para reconocer, más que para entender, y para ello, se utiliza la generalización o bien la particularización. Por otro lado, al nombrar algo, se le puede describir y asignarle características, se le distingue de otros conceptos y se le introduce en ciertas convenciones compartidas. Se descubre la calidad icónica de una idea imprecisa, se reproduce un concepto en una imagen. Emerge un esquema figurativo gracias a imágenes que reproducen un conjunto de ideas sobre las cuales se puede hablar y se van combinando imágenes que antes estaban separadas. Lo importante es que cuando se libera una imagen relacionada a una palabra o idea, la sociedad la acepta como una realidad (Moscovici, 1984: 29-32).

Asimismo, Abric (2001), retomando a Moscovici, afirma que la representación social es una visión funcional del mundo que permite al individuo conferir sentido a sus conductas y entender e interpretar la realidad mediante su propio sistema de referencias; al mismo tiempo, le permite adaptar y definir un lugar para sí. No es un simple reflejo de la realidad sino una organización significativa que depende de factores contingentes como son las circunstancias y el contexto social.

Según el mismo autor, (Abric, 2001: 15-17) las representaciones sociales definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos: sitúan a los individuos y grupos en el campo social, permiten elaborar una identidad social y personal gratificante. Ayudan a la persistencia o refuerzo de la posición social del grupo involucrado. Dan lugar a los procesos de comparación social. Las representaciones guían comportamientos y conductas e intervienen directamente en la definición de la finalidad de la situación; por lo mismo, la representación de una tarea específica determina directamente el tipo de gestión cognitiva y la forma en que se estructura y comunica. Producen un sistema de anticipaciones y expectativas para la acción sobre la realidad. Filtran y seleccionan las informaciones para volver la realidad conforme a la representación. Permiten justificar, a posteriori, las posturas y comportamientos.

En resumen, se ha formulado las siguientes funciones de las representaciones (Bonardi & Roussiau, 1999: 25):

- Función de saber: ayudan a explicar y entender la realidad de la sociedad,

- Función de orientación: prescriben prácticas y guían las acciones concretas,
- Función identitaria: en términos de cohesión grupal porque permiten distinguir y definir el grupo de otros grupos, a la vez que le dan una identidad,
- Función de justificación a posteriori de los comportamientos y las actitudes.

Cuando se toma la TRS como base al realizar una investigación, se tiene una herramienta valiosa para interpretar y entender por qué los individuos actúan como actúan, cuál es su identidad, cuál es la visión que tienen de su realidad y cuál es el peso de su entorno social e histórico. Implica también vislumbrar qué elementos impulsan al sujeto a posicionarse de tal o cual modo frente a lo que consiste el objeto de representación. Nos ayuda entonces a aproximarnos a la vida mental individual y colectiva; nos permite atisbar cómo se llevan a cabo las reflexiones del grupo, cómo se verbalizan y cómo circulan. De igual manera, es útil para comprender cómo los grupos se apropian lo que les es ajeno y problemático, por ejemplo, las teorías científicas o las novedades de todo tipo en la vida cotidiana.

6. Las representaciones sociales y las prácticas

Pensamos que es importante plantear el tema de la relación entre las representaciones y las prácticas, ya que es uno de los rubros que abordaremos en nuestra investigación, desde la óptica de la puesta en práctica de la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Según Beauvois y Joule, citados por Abric (2001), las prácticas crean las representaciones, pero estos autores no toman en cuenta los factores culturales, ligados a la historia y a la memoria colectiva, ni los ligados a las actividades del grupo, ni los ligados al sistema de normas y valores. Sin embargo, Costalat-Founeau (1997: 115) retoma a Abric y afirma que “las prácticas profesionales son “saberes” que tienen una resonancia afectivo-cognitiva, y en nuestra opinión, ese aspecto es fundamental y podría influir en la modificación del sistema de las representaciones sociales”.

La cuestión estriba entonces en definir qué papel juegan elementos como lo social, lo cognitivo y lo afectivo y en qué sentido hay, si la hay, influencia entre representaciones y prácticas a partir de estos mismos elementos.

Para Moscovici (1961), la representación de la situación determina el comportamiento cooperativo. Las representaciones determinan las relaciones inter grupales y el funcionamiento de los grupos frente a sus tareas así como determinan las reacciones a las condiciones de trabajo en empresa o la elección profesional o las prácticas sociales.

Tener representaciones sociales acerca de un objeto en particular nos ayuda a actuar en consecuencia; sin embargo la práctica y la experiencia juegan también un papel y pueden llevar a algún cambio en las representaciones, por lo tanto “la acción, la representación y el objeto constituyen una situación total de relaciones dinámicas que se inserta en un sistema cultural y en una estructura social determinada” (de Alba, 2007: 289).

A su vez, Flament, (2001b: 43), cita a Jodelet y Moscovici (1990: 287), y da la siguiente definición de lo que es una práctica: “un sistema de acción socialmente estructurado e instituido en relación a roles”. Son, de algún modo, la interface entre circunstancias externas y prescriptores internos de la representación y son las que pueden producir algún efecto sobre ella.

Según Abric (2001: 7), prácticas y representaciones son interdependientes y ligadas de manera indisoluble: “son sistemas de acciones complejos con una carga social y sometidos a retos determinados social e históricamente”. Las prácticas pueden permitir descubrir aspectos de las representaciones que no se verbalizan y que por lo tanto son inaccesibles a través de los métodos clásicos de recolección. Los lazos entre prácticas y representaciones son tributarias de la naturaleza de la situación, con dos características: la autonomía del sujeto en la situación (su lugar y su relación con el poder externo y sus obligaciones) y la presencia en la situación de elementos afectivos o de memoria colectiva. Por lo mismo, para que una práctica social, aun cuando es impuesta, se mantenga, es necesario que los sujetos se la apropien en algún momento, es decir, que la integren en su sistema de valores, creencias, normas, adaptándolas o transformándolas (Abric, 2001: 198).

Se puede suponer que las representaciones determinarán las prácticas cuando hay una gran carga afectiva, cuando la referencia a la memoria es necesaria para conservar la identidad, la existencia y las prácticas de grupo y cuando el sujeto es relativamente autónomo. En situaciones de fuerte compromiso social o material, prácticas y representaciones están en interacción. Cuando el sujeto está comprometido con prácticas que van en contra de sus valores o prácticas anteriores, elabora una representación en conformidad con esas prácticas, en función de la reversibilidad o no de la situación; esto puede dar pie a un cambio temporal en elementos periféricos, o hasta a la transformación de la representación.

¿Podremos encontrar rastros de prácticas, reveladoras de representaciones, así como de su transformación en nuestro estudio? ¿Será factible distinguir si las prácticas de nuestros sujetos influyen en la formación de sus representaciones o si, más bien, éstas son las que los llevan a realizar ciertas prácticas más que a otras?

7. Cómo reconocer un objeto de representación social

¿Cómo distinguir entre lo que es y lo que no es una representación social? ¿Cómo se puede determinar si algo es o no es objeto de representación social?

Para empezar, recordemos que Ibáñez (1988: 173) afirma que “ciertos autores insisten sobre el carácter estructurado de las representaciones sociales. Es el caso de Di Giacomo [que afirma] que todo conjunto de opiniones no constituye sin embargo una representación social...., el primer criterio para identificar una representación social es que está estructurada”.

Hay que recalcar por otro lado que fenómeno y objeto de investigación son diferentes; el fenómeno se encuentra en la cultura, emerge de procesos de comunicación e interacción y no es captable de modo directo. La representación transforma el fenómeno en objeto de investigación, lo delimita y dimensiona de acuerdo a un proceso metodológico (Pereira de Sá, 1998).

Para averiguar si se está frente a un objeto de representación, aunque haya una relación indisoluble entre sujeto y objeto, no se debe olvidar el contexto sociocultural en el que se da, y es necesario enfocarse a un grupo definido claramente. Al mismo tiempo, hace falta

tener claro que el objeto de una representación no es una reproducción tal cual del fenómeno sino una aproximación a partir de las posibilidades y limitaciones de la investigación científica. Esto implica una transformación o construcción del objeto de estudio ya que los fenómenos de representación están esparcidos, difusos, huidizos y son multifacéticos.

Pereira de Sá alerta sobre el riesgo de que todo sea considerado como representación; por lo mismo, el primer paso de la construcción del objeto de estudio es identificarlo. De hecho, afirma que no existe una razón por la que haya una representación para cada objeto ya que hay objetos que sólo darán lugar a opiniones o imágenes relativamente inconexas. Tampoco todos los grupos sociales tienen que tener las mismas representaciones. De por sí, un grupo puede hablar sobre un objeto aunque no le corresponda ninguna representación. Eso se debe a que una representación emerge en función de la difusión de la información acerca de su objeto, su concentración y la presión de la inferencia.

Se puede tomar como punto de referencia igualmente válido los pasos que aconsejan Moliner, Rateau y Cohen-Scali (2002: 30-32) para poder considerar a un objeto como objeto de representación social. Son cinco los aspectos fundamentales que se deben tomar en cuenta:

- Tiene que ser importante para los sujetos, porque representa una amenaza o un interés particular para ellos,
- Los sujetos involucrados con este objeto deben estar en interacción efectiva,
- El objeto debe representar un reto para los sujetos, o bien en cuanto a su identidad o bien en cuanto a su cohesión como grupo,
- El grupo debe estar inserto en una dinámica social con otros grupos que propicia la discusión y el intercambio acerca del objeto,
- Existen expertos o cuando menos conocimientos científicos o ideológicos, constituidos o institucionalizados que se refieren a este objeto.

Finalmente, cabe recordar que Wagner y Elejabarrieta (1996: 808, 829) recalcan, además, que un objeto no es social sólo porque sí, sino que lo es a través de la relación que la gente mantiene con ese objeto. Dan por ejemplo el caso del agua: el agua, en general, es un objeto cualquiera, común y corriente mientras que el agua para beber y, tal vez aún más, el agua bendita ya es un objeto social. Lo es por lo que significa para las personas, por lo que se ha construido socialmente alrededor del objeto-agua. Recuerdan que para que algo se vuelva objeto de representación social, necesita suscitar discusiones, requiere que sea algo que haya que explicar. Algo puede provocar gustos o disgustos, comportamientos, opiniones y actitudes sin ser objeto de representación. Como ilustración adicional, dan el famoso ejemplo de las espinacas que uno puede querer comer o no, pensar que son un alimento delicioso y sano y sin embargo no son objeto de representación social. Pueden provocar actitudes que determinarán ciertos comportamientos en algunos sujetos pero eso no las transforma en objeto de representación social ya que no suscitan mayores discusiones o intercambio social.

Tomando en cuenta los diferentes parámetros expuestos anteriormente, para lo que se refiere a nuestro tema de estudio, llegamos a la conclusión de que la evaluación puede ser considerada como un objeto de representación social, por las siguientes razones:

- Es importante para los sujetos de nuestro estudio ya que es parte medular de su quehacer y necesitan saber llevarla a la práctica; por otro lado, si bien las prácticas de evaluación han cambiado a lo largo del tiempo, evaluar sigue implicando detentar cierto poder que los profesores aun son renuentes a ceder, en algunas ocasiones;

- Los sujetos están en interacción real, como grupo de profesores, con alumnos e instancias oficiales en un contexto dado; el salón de clase puede considerarse como un microcosmos donde circula información y se da constantemente interacciones e intercambios;

- La evaluación conlleva una apuesta: en cuanto a la cohesión del grupo de profesores frente a los alumnos y frente a la institución; evaluar es parte de la esencia del ser maestro;

-La evaluación representa un reto en cuanto a su identidad. Cuando están evaluando, los profesores pueden ser catalogados de manera favorable o no, caracterizados de benévolo o severo. Tal vez no querrán traicionar la imagen que se tenga de ellos y estarán en juego su lugar y aceptación por parte de los demás;

-La evaluación es importante para y por la institución y es tema de discusión recurrente; cada semestre los maestros se afirman unos frente a otros (los que elaboran exámenes y los que no, por ejemplo);

-Hay instancias reguladoras, (el jefe de departamento, el comité de exámenes, los expertos externos) pero hay discusiones y cuestionamientos constantes. En el contexto de las prácticas evaluativas como en cualquier otro, existen expertos que van generando información nueva, que plantean problemas y escenarios nuevos; esto relanza las discusiones y por ende va influyendo para que cambien las representaciones existentes. En esos cambios, se han dado momentos de ruptura y de crisis, más o menos marcados y visibles, tanto dentro del cuerpo social en su conjunto como dentro de los grupos académicos y sus integrantes cuando se ven enfrentados a otras prácticas o imposiciones institucionales. Pueden decidir adherirse a una tendencia o grupo en particular o quedar al margen, en función de la existencia o no de representaciones compartidas.

Se habla de evaluación en todos los ámbitos, no sólo en el salón de clase; se produce y difunde información; además, en nuestro caso, el contexto institucional favorece las discusiones, la formación y actualización de los maestros sobre el tema. Al haber divulgación y discusión sobre el rubro, se puede pensar que se ayuda a la formación de representaciones.

Asimismo, si en la TRS el sujeto puede deconstruir y luego reconstruir la realidad que lo rodea y le plantea problemas, igual lo hace el alumno cuando se le ubica al centro del proceso de enseñanza y aprendizaje en el enfoque comunicativo vigente hoy; con la ayuda del profesor, en el transcurso de la evaluación formativa por ejemplo, desmenuza lo que hizo, entiende porque y puede construir a partir de esta comprensión de la situación otra realidad de aprendizaje.

Al mismo tiempo, hablar de evaluación implica hablar de tensión, que es fundamental para la creación de representaciones, como lo hizo ver Moscovici. La evaluación trasciende el ámbito del aula y, por lo mismo, es una construcción social y una demostración de poder. El que es objeto de evaluación o el evaluador puede resignificar lo que está viviendo y recibiendo del contexto social.

De igual modo que se ha empleado la imagen del triángulo, Ego-Alter-Objeto, para explicar cómo se van formando las representaciones a través de la mediación social y la comunicación, está claro que en cualquier actividad de evaluación existe una mediación en la relación con el evaluado, por parte del evaluador o a través de las herramientas utilizadas. Se dan interacciones estructuradas y comunicación entre los actores, se construyen discursos con la ayuda del lenguaje, se utilizan instrumentos diversos para lograr la meta de evaluación. Estos elementos, no sobra recalcarlo, entran en juego dentro de un contexto socio-histórico-cultural, aquí definido por la situación del salón de clase. Por ende, nos parece válida afirmar que la evaluación sí se puede considerar como un objeto dinámico de representación.

En resumen, las representaciones sociales son un concepto que se ha venido manejando desde más de un siglo, bajo diferentes acepciones. En su base está el saber del sentido común y surgen cuando los grupos sociales se encuentran con elementos desconocidos que les causan temor o conflicto. Se van formando a través del intercambio social gracias al lenguaje.

A nuestro parecer, son una herramienta útil para entender qué saben las personas, cómo ven el mundo en que se desenvuelven y cómo actúan en él. Cuando se quiere observar a grupos, son de gran ayuda para poder captar la identidad del conjunto en sí, dentro de la sociedad. Las dificultades para un estudio basado en la teoría de las representaciones sociales suelen surgir por el componente afectivo involucrado: los sujetos temen perder la cara frente al observador o investigador. Por otro lado, puede ser difícil estudiar las representaciones de manera longitudinal, tanto por las modificaciones que pueden sufrir los grupos como por el hecho de que resulta complicado rastrear las fases pasadas de una representación, al surgir el interés en sus manifestaciones presentes. Al mismo tiempo, ¿qué

tanto de lo que descubrimos acerca de una representación es realmente lo que es y qué tanto es lo que se desea que fuera? De ahí la complejidad que implica este tipo de trabajo y que se tenga que utilizar una gama amplia de herramientas para tratar de circunscribir lo mejor que se pueda los conceptos que se vayan encontrando. A veces quizá también sea difícil poder distinguir entre el terreno de lo social y el terreno de lo individual, entre lo que es sólo tema de opinión y lo que es realmente objeto de representación social.

CAPITULO II

ESTADO DEL ARTE DE LAS INVESTIGACIONES ACERCA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

“Las representaciones presentan la particularidad de tocar todos los aspectos y todos los campos de la vida social”

C. Bonardi y N. Roussiau

En este capítulo, presentamos un panorama general de los trabajos que se han realizado teniendo a la TRS como centro de reflexión, tanto en Europa que es su cuna, como en América Latina, donde se han producido muchas investigaciones en este campo en los años recientes, y particularmente en México, por ser nuestro contexto de trabajo más inmediato.

1. Tendencias generales y principales exponentes en Europa

La TRS se ha ubicado en la intersección de varias ciencias y disciplinas y se ha utilizado en diferentes ámbitos de investigación; así, se encuentran trabajos que se apoyan en esta teoría y su metodología de estudio tanto en sociología como en psicología, en ciencias de la salud, política y educación, entre otras.

De hecho, según Celso Pereira (1998: 32-33) se puede investigar las relaciones entre “representaciones y valores, variaciones culturales, comunicación interindividual, institucional y de masa, contexto ideológico e histórico, inserción social, dinámica de instituciones y grupos”. Del mismo modo, se puede indagar en sus “procesos y estados”, y finalmente, en el aspecto trascendental de su “estatuto epistemológico”, estudiando la relación entre ciencia, realidad y representaciones. Por lo mismo, es necesario también averiguar cómo se producen y circulan las representaciones sociales, cuáles son sus discursos y prácticas.

Es en Europa, y particularmente en Francia, donde ha habido la mayor producción de investigaciones acerca de las representaciones sociales, con temas y metodologías que han variado a lo largo del tiempo, desde el trabajo fundacional de Moscovici sobre el psicoanálisis en 1961. Vale la pena recordar tres grupos de estudiosos de especial importancia. El primero es el de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París cuyas figuras más reconocidas son Serge Moscovici y Denise Jodelet por su larga trayectoria y la riqueza de su producción; se han centrado más en los aspectos etnográficos, procesuales y cualitativos de los fenómenos de las representaciones sociales. No cabe enlistar aquí todos los trabajos que ha llevado a cabo Moscovici a lo largo de su fructífera trayectoria sino que mencionaremos únicamente que ha estudiado las representaciones sociales de manera muy amplia y diversa, tanto en relación a la problemática de las minorías como de las disciplinas científicas, las relaciones con el otro, entre el individuo y la sociedad, por ejemplo; ha demostrado la utilidad y pertinencia de la TRS en un sinnúmero de temas referentes a la psicología social y los cambios en la sociedad; ha aplicado la teoría y la ha ampliado. Por su parte, Jodelet ha realizado trabajos de corte etnográfico y antropológico. Sus puntos de interés han sido variados: desde la aceptación de enfermos mentales en comunidades rurales, hasta la problemática del otro, de la alteridad, del sujeto, temáticas relacionados al cuerpo y a las representaciones socio espaciales.

El segundo grupo es el de la Universidad de Aix-en-Provence con Jean-Claude Abric, y Claude Flament, entre otros. Estos autores se han enfocado más a aspectos experimentales y han desarrollado diversas pautas metodológicas para estudiar la estructura de las representaciones y la formación de su núcleo central. Han trabajado mucho en laboratorio y se han interesado en la problemática de las transformaciones de las representaciones y de sus relaciones con las prácticas. Han estudiado diversos fenómenos ligados a las prácticas, como el desempeño en oficios específicos o la actitud de jóvenes frente al SIDA y el desempleo.

El tercer grupo es el de Ginebra, donde sobresale Willem Doise que se ha inclinado más hacia el estudio de facetas socio-cognitivas y la temática de la formación y transformación de la identidad de los sujetos. Para este investigador, la ideología es una superestructura que abarca representación, opinión y actitud, que cada actor social decanta a través de su

experiencia. Doise ha reflexionado en los aspectos socio-cognitivos y las condiciones de producción y circulación de las representaciones pensando que la posición e inserción social de los individuos las determinan. En Ginebra también, Jean- Blaise Grize y Pierre Vergès han propuesto trabajar con base en la lógica natural y han insistido en la relación entre cognición y comunicación.

Otro núcleo de trabajos se ha dado en la Universidad de Montpellier donde por ejemplo Pascal Moliner, Patrick Rateau y Valérie Cohen-Scali han investigado la transformación y la dinámica de las representaciones. Ahí mismo, Anne-Marie Costalat-Founeau se ha abocado a estudiar las relaciones entre identidad social y representaciones y Christian Guimelli ha trabajado sobre problemas de nacionalidad y nacionalismo.

Por otro lado, en la Universidad de Stirling, Inglaterra, han sido sobresalientes las publicaciones de Ivana Marková que ha profundizado muchos de los rubros abarcados por la TRS y ha insistido en los últimos tiempos en el tema de la dialogicidad y los themâta.

Finalmente, Wolfgang Wagner, en la Universidad de Linz en Austria, ha reflexionado, entre otros temas, sobre la relación que existe entre representaciones y prácticas en la cual para él la influencia es mutua; ha propuesto también trabajar sobre diferentes líneas como la cultura popular, los objetos culturalmente construidos y las condiciones y acontecimientos sociales y políticos. Para este autor, hay un movimiento circular de creación entre identidad social, pertenencia grupal y acción colectiva; los objetos y acontecimientos sociales se combinan de forma que correspondan a las intenciones, acciones y fundamentos ideológicos de los individuos.

A partir de este recorrido sumamente breve y selectivo, se puede ver que se han dado diferentes abordajes: desde la óptica de la actividad cognitiva, de la identidad de los sujetos, las prácticas sociales y el discurso, por ejemplo. Los temas de interés han ido evolucionando y cambiando con las transformaciones sociales y sus problemas acuciantes y así se han producido trabajos sobre la salud en general, el SIDA, el desempleo, el concepto de nacionalidad en Europa, los productos alimenticios, problemas ecológicos o los espacios urbanos, por ejemplo. Igualmente, se han estudiado las relaciones inter grupos o pedagógicas, la afirmación de la identidad social, la cultura, la religión, la problemática de

la infancia y los jóvenes, los cambios ocupacionales, los movimientos políticos y sociales, entre muchos otros.

Esta gran actividad intelectual ha permitido la creación y consolidación de redes de intercambio como la Red Internacional de Comunicación sobre las Representaciones Sociales y su revista electrónica *Papers on Social Representations*.

2. Trabajos en América Latina sobre representaciones sociales

2. 1. Líneas temáticas

Desde unos lustros, se han ido incorporando grupos de trabajo sólidos en América Latina, en Venezuela, en Brasil y en México, por ejemplo, con investigadores que se han formado las más de las veces en Europa, bajo la dirección de Moscovici, Jodelet, Abric o Doise. Si bien han seguido las enseñanzas de estos profesores, han trabajado temas muy relacionados con la problemática de la región, marcada por cambios radicales en el contexto político y social a lo largo de las últimas décadas. Se percibe también que hay afinidades entre estos estudiosos que han investigado la profunda relación entre lo social, lo cultural y las representaciones sociales. Como lo expresa Jodelet (2000: 27):

En el viejo continente –donde los investigadores están ante el reto de una influencia paradójica: la del pesimismo de la postmodernidad, en la que el porvenir está ausente; o la del control ejercido por una visión todavía positivista y pesada de nuestra práctica científica- queda poco espacio para una visión anticipadora sobre la vida social. En el nuevo continente, al contrario, más orientado hacia el cambio, la investigación está cargada de deseo, de proyección, de ideal y de utopía.

En general, en los trabajos latinoamericanos, son notorias la importancia, cantidad y calidad de los trabajos acerca del imaginario social y nacional y la construcción de la identidad.

Al revisar los temas que se abordan en las investigaciones, se encuentra una fuerte presencia de proyectos sobre género, educación, violencia y exclusión social, historia, política y cultura, salud, comunicación y medios, diálogos teóricos y religión. La salud

abarca rubros acerca del sida, el cáncer, los embarazos de adolescentes entre otros; en lo referente a educación, se insiste en la vida en el aula, la formación de profesores, la problemática de la deserción y la reprobación de los alumnos y la profesión de docente. Sin lugar a duda, los instrumentos más utilizados son en primer lugar la asociación libre seguida de la entrevista a profundidad; se usan en mucho menor proporción los grupos de discusión y todavía menos los relatos de vida.

2. 2. Publicaciones y eventos

Dentro del abanico de trabajos que se vienen publicando en la región, está, entre otros buenos ejemplos, el libro de Jodelet y Guerrero, *Develando la cultura* (2000), donde aparecen capítulos sobre el medio ambiente, la escuela, la política, el género, las relaciones inter grupales. Contiene textos de Arruda y Prado de Souza de Brasil, Banchs de Venezuela, y las aportaciones de Uribe, Guerrero, Flores y Valencia de México.

En ese volumen, Arruda presenta un trabajo sobre la problemática ecológica que mostró, gracias a entrevistas a profundidad con líderes de sectores ambientalistas, que las representaciones sociales en este tema se cifran en el peso de la acción del hombre sobre la naturaleza: a través de su depredación o de su disfrute, o en épocas recientes, a través de la reflexión hacia el futuro; recalca el rol jugado por la época colonial en este aspecto. Esta autora ha trabajado también temas en relación a los jóvenes y la política.

Por su parte, Clarilza Prado de Souza aborda el rubro de la escuela y la exclusión social que se ha observado en Brasil. Es una temática en la que ha ahondado en diferentes trabajos. Hace un recorrido de los ya numerosos trabajos producidos sobre ese problema, específicamente en la región de Sao Paulo; plantea que, una vez que se detectan las representaciones que causan la discriminación, se debe pensar en prácticas para cambiar la situación. Los estudios se han centrado en los alumnos y el profesor así como en las consecuencias de las representaciones que manejan los profesores y agentes educativos sobre el desempeño de los alumnos. Utilizó entrevistas, acompañadas de la aplicación de cuestionarios, observaciones de clase y realización de dibujos por los alumnos.

En su contribución, Banchs menciona que los investigadores en América Latina han dirigido sus esfuerzos hacia la producción de conocimientos sobre los problemas de la realidad social. Presenta un panorama histórico enfocado a Venezuela que sería interesante comparar con la situación en México. Explica que ha habido tres fases de implantación de la TRS desde 1981: una de legitimación, y de oposición a la hegemonía de la psicología social como se utiliza en Estados Unidos, otra de difusión y consolidación y finalmente una de cuestionamiento meta teórico. Afirma que la mayoría de los trabajos tienen un corte cualitativo y se han dado a partir de entrevistas abiertas o semi estructuradas, para comparar subgrupos. Esta investigadora ha reflexionado en varias ocasiones sobre aspectos teóricos de la TRS pero también en otros temas como los imaginarios o la problemática educativa.

En su texto, Uribe et al. exponen un trabajo realizado con estudiantes de universidades públicas y privadas del DF, acerca de la democracia, donde lograron detectar que las representaciones sociales de estos sujetos cambian desde una perspectiva de lucha, corrupción, farsa, provocada por el funcionamiento mismo de la política hacia la búsqueda de la democracia y la honestidad. Trabajaron con entrevistas y cuestionarios de opción múltiple.

En su capítulo, Guerrero Tapia escribe sobre la noción de igualdad en la cultura mexicana después de la conquista española, y sobre sus representaciones en los mexicanos de hoy, a partir de dos investigaciones para cubrir este periodo de tiempo. Recalca que la igualdad es una noción muy presente en filosofía, en política y en la cultura de manera general y que el primer estudio mencionado tuvo un corte histórico-antropológico. Por otro lado se trabajó, para la parte de los mexicanos contemporáneos con una sola pregunta “¿para usted qué significa la igualdad?”, que se planteó a habitantes de diferentes ciudades del país.

Flores aborda el tema del género que ha empezado a suscitar muchos estudios en los años recientes. Aclara que el género se considera como la construcción cultural de la diferencia sexual y se tiene que distinguir de la noción de sexo. La investigación que presenta se centró en el problema de la anorexia en adolescentes; a través de entrevistas, logró encontrar “que las anoréxicas incorporan en su identidad la imagen de la alteridad”. Se expone el peso de los diferentes actores sociales en el entorno de las adolescentes.

Finalmente, Valencia presenta la temática de la elección de pareja en México, presentando la importancia diferenciada de la endogamia y de la homogamia. Afirma que la elección es un proceso.

Un segundo ejemplo de los trabajos realizados en el área son las participaciones en la VII Conferencia Internacional de Representaciones Sociales que tuvo lugar en Guadalajara, en 2004, que se recogieron en las memorias electrónicas “Representaciones sociales. Avances recientes en América y Europa”, así como en el libro *Representaciones Sociales. Alteridad, epistemología y movimientos sociales*, ambas publicaciones coordinadas por Silvia Valencia Abundiz (2006). Hay intervenciones de investigadores de Europa también, pero las más son de América Latina.

Las 525 presentaciones giraron alrededor de grandes rubros, como educación, política y sociedad, salud, epistemología, género, ambiente, metodología, justicia, trabajo y comunicación. Como se expresa en la presentación de las Memorias, “se alentó la interface entre lo individual y lo grupal, la cultura y los movimientos sociales, así como la apertura metodológica y el debate entre las diferentes orientaciones y enfoques teóricos”.

El número más importante de comunicaciones se dio en el rubro de contexto escolar y profesión (36), seguido por salud pública, salud mental y vida cotidiana (25), justicia, política y movimientos sociales (20), sociedad, nación, identidad y cultura (19), comunicación, trabajo, ecología y género (18) y debate metodológico (5).

En el rubro de Debate metodológico se aprecia un panorama de la variedad tanto de los temas como de las metodologías utilizadas para el estudio de las representaciones sociales. Mora Ríos, en su trabajo sobre las interpretaciones acerca de la salud mental en una comunidad marginal de la ciudad de México, utilizó las técnicas clásicas de asociación, entrevistas a profundidad, observación y análisis cualitativo temático del discurso. Mazzotti plantea una problemática más teórica en cuanto a si las representaciones se construyen y se reflejan en metáforas o metonimias y propone analizar el discurso para averiguar al respecto. Gutiérrez Vidrio explica de manera amplia la relación entre lógica natural y análisis de las representaciones, basándose en Grize y reivindicando la importancia de la relación entre comunicación y cognición. Leppamaki y Lahlou muestran

la utilidad de la TRS para analizar situaciones de encuentros con novedades y cómo ayudan a que lo desconocido se vuelva familiar y sea aceptado. Finalmente, Arrospide et al. presentan diferentes programas informáticos que pueden ser útiles para recoger y analizar datos de evocaciones, partiendo del léxico, la categorización semántica, el número de palabras y la comparación entre sub poblaciones.

Dentro de los demás apartados, podemos resaltar que, por ejemplo en salud pública, los temas abordados rondan problemas de adolescentes, de alimentación, de la percepción de la profesión médica y las enfermedades, la vejez, el sida, el aborto y las drogas. En el rubro de sociedad, se abordan temas relativos a la inmigración, al imaginario nacional y social, las relaciones con extranjeros y vecinos, la ciudadanía y algo tan específico como la cultura y la música. En justicia, encontramos aportaciones acerca de la violencia, el uso del lenguaje en contextos judiciales, la percepción del narcotráfico, las infracciones, la pobreza, la justicia, las manifestaciones sociales, los derechos humanos, la democracia y la globalización. En comunicación, se manifiesta un interés acerca de la influencia de los medios, las tecnologías, la importancia del trabajo y su carencia, el medio ambiente, problemas de género y roles sociales.

En lo que toca al rubro de educación, el que más nos interesa, encontramos un gran número de intervenciones (8) que tienen como tema principal la evaluación: evaluación del desempeño, evaluación del maestro, del alumno, de la institución. Por ejemplo, son rubros interesantes, el problema del alumno que reprueba repetidamente, la visión de los alumnos sobre los roles de la escuela y del docente, la actitud de los maestros y el papel de la institución. De la misma manera, llama la atención que en varios de los textos se aborda el problema de la creación y fundamentación de la identidad profesional y también las representaciones del otro, sea el alumno o el maestro dentro del imaginario social de la escuela. Es de mencionarse un trabajo sobre las representaciones de profesores y alumnos sobre la calificación. Plantea que los sujetos tienen una actitud positiva hacia la calificación por los beneficios institucionales que arroja, pero al mismo tiempo una actitud negativa porque no es representativa del proceso de aprendizaje y se percibe que está desligada de la acción evaluativa en sí; se lamentan de que la meta sea trabajar lo menos posible para dar u obtener --según el caso-- la calificación.

Los autores más citados son Moscovici, Jodelet, Abric, Doise, Wagner y Flament. Los instrumentos más empleados son: la entrevista semi estructurada y a profundidad, los cuestionarios (de preguntas abiertas u opción múltiple con escala de diferencial semántico), las asociaciones libres, los grupos de discusión, dibujos o fotografías, las historias de vida o los relatos, la observación; para el análisis de los datos se categoriza, se analiza el discurso, se usan programas de informática para sacar tendencias y hacer comparaciones (Alceste, SPSS, SPAD-t, Atlas).

Este evento programó también las cinco conferencias magistrales recogidas en el libro antes citado y que fueron dictadas por Denise Jodelet: “El otro, su construcción, su conocimiento”; Ivana Marková: “Sobre las formas de interacción del reconocimiento social”. Estas dos aportaciones giran alrededor del tema del alter y de la construcción de la pluralidad social. Annamaria Silvana de Rosa presentó: “¿Por qué es importante? Notas inspiradas en una mirada reflexiva a la teoría de las Representaciones sociales” que es un alegato sólido a favor de la TRS y de su aplicación y utilización en muchos ámbitos de investigación social. Por parte de América Latina, Angela Arruda habló acerca de “Movimientos sociales, síntomas y protagonistas de la democracia” donde abordó la situación del Brasil contemporáneo visto desde la perspectiva de las representaciones. Finalmente, Ma. Auxiliadora Banchs expuso “Las representaciones sociales como perspectiva teórica para el estudio etnográfico de comunidades” donde planteó la posibilidad de utilizar la teoría para el estudio de la vida cotidiana en las comunidades.

El tercer ejemplo de la vitalidad de los trabajos que involucran la TRS en América Latina es el encuentro que se dio en Brasilia en 2007, con ocasión de la V Jornada Internacional y III Conferencia Brasileña sobre representaciones sociales con el tema principal de “Interdisciplinaridad y diversidad de paradigmas”. Reunió estudiosos del tema de todos los horizontes del mundo, aunque en una proporción mucho mayor de universidades e institutos de investigación brasileños que tienen una vasta producción en cuanto a la riqueza y la diversidad de trabajos. Las intervenciones fueron organizadas en los siguientes rubros: género, educación, violencia y exclusión social, historia, política y cultura, salud, comunicación y medias, diálogos teóricos, religión, que cubren los temas abordados comúnmente. Salud y educación fueron los dos temas más tratados; en el primero se

presentaron trabajos acerca del sida, el cáncer, los embarazos de adolescentes entre otros; en el segundo, la educación, de más interés para nosotros, hubo ponencias acerca de la vida en el aula, la formación de profesores, la problemática de la deserción y la reprobación de los alumnos y la profesión de docente. En cuanto a la evaluación y las representaciones sociales de los profesores, se expuso en una ponencia que la evaluación es vista como un apoyo a la acción del profesor, que produce poder y angustia al mismo tiempo. Se habló de los efectos de la evaluación, mas no de cómo se implementa. Parece que la angustia expresada repetidamente podría venir del hecho de que varios profesores no tenían contemplado ser docentes dentro de su plan de vida. Esto llama la atención ya que podría ser una tendencia generalizada en la región. La profesión de maestro ya no tiene el reconocimiento social que tuvo antaño y se adopta a veces como última opción.

Los temas abordados son variados pero se distingue bastante convergencia, de un evento al otro. Asimismo, la metodología más utilizada generalmente es la asociación libre y la entrevista, semi estructurada o a profundidad. Se percibe en eso entonces tanto la influencia de Abric como de Moscovici y Jodelet.

3. Trabajos en México sobre representaciones sociales

3. 1. Líneas temáticas

En México, se han formado y consolidado varios grupos de trabajo que estudian temáticas muy diversas, tomando como referencia a la TRS. Sin embargo, no todos siguen la escuela de Moscovici al pie de la letra, ya que algunos se identifican más con la metodología de Abric.

En una investigación llevada a cabo por Ma. Estela Ortega Rubí, se contabilizaba para el año 2006, 50 proyectos de trabajo en instituciones diversas de la capital del país, 25 en Jalisco, 14 en Puebla, 5 en Querétaro, 3 en el Estado de México, Yucatán y Veracruz, 2 en Sonora y Nuevo León, 1 en Baja California, Tabasco, Nayarit, Chihuahua, Guanajuato y Chiapas.

De hecho, en función de las publicaciones reseñadas posteriormente por Gutiérrez (2007), se ve que uno de los núcleos de estudio se ubica en la UAM, en sus unidades de Iztapalapa

y Xochimilco, con temas de identidades, imaginarios, mapas mentales de espacios urbanos, comunicación, lenguaje, educación, docencia y política; resaltan los trabajos llevados a cabo por Martha de Alba sobre la Ciudad de México y los de Silvia Gutiérrez sobre el ámbito de la comunicación, el discurso y la política.

También hay producciones en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, con estudios antropológicos sobre identidad y género. La Universidad de Guadalajara, con las investigaciones realizadas en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud, sobre vejez y sida entre otros, se ha incorporado con mucho vigor a la labor en este campo.

Finalmente, en la UNAM, en la Facultad de Psicología, la de Ciencias Políticas y Sociales, el Instituto de Investigaciones Sociales y el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) se ha llevado a cabo diferentes investigaciones y trabajos académicos. En estas últimas entidades, las temáticas abordadas más comúnmente son las que se relacionan con:

- la identidad y la cultura,
- el género,
- la política y los movimientos sociales,
- la comunicación,
- la salud,
- el discurso y el lenguaje,
- las profesiones,
- las problemáticas sociales como son el sida, los movimientos migratorios, la pobreza, la marginación y la violencia.

En la Facultad de Psicología, en particular, se han desarrollado investigaciones acerca de la problemáticas del SIDA, de la masculinidad y la feminidad, del género y de la maternidad, entre otros, bajo la dirección por ejemplo de Fátima Flores que ha impulsado los estudios

basados en la TRS con sus trabajos personales, sus publicaciones y traducciones de textos fundamentales (como *Prácticas sociales y representaciones* de Abric o *El pensamiento social* de Guimelli).

La educación y todo lo que implica el contexto escolar ocupa un lugar aparte, en vista de la gran producción de trabajos. El IISUE ha participado activamente en esta labor, tanto a través de las investigaciones de sus miembros como por las tesis –principalmente de Posgrado en Pedagogía--que han dirigido. Así, existe un amplio abanico de textos acerca de los actores de la educación, sus roles, sus representaciones de las instituciones, la imagen de éstas frente a la sociedad en momentos precisos, etc. (Piña, 2003, 2004, 2006, 2007; Cuevas, 2006; Marín, 2006; Mireles, 2003, 2006).

Otra muestra de la riqueza de los productos en el campo es la revista electrónica *Cultura y Representaciones Sociales* auspiciada por el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Se propone ser un espacio abierto a las contribuciones que puedan aportar elementos y conocimientos sobre el tema de las representaciones sociales, sobre todo en su relación con la cultura, entendida en un sentido amplio, pero particularmente dentro del campo de la sociología. Han aparecido artículos que abordan temas tan diversos como la relación entre representaciones y movimientos sociales, fenómenos de la sociedad actual, etnicidad, comunidades académicas, problemas de la organización política, construcción de la imagen pública de personajes preeminentes de la vida política y políticas urbanas.

Asimismo, el número de junio de 2007 de *Versión*, publicación de la UAM-Xochimilco, se organizó alrededor del tema de “Comunicación: imaginarios y representaciones sociales”, bajo la coordinación de Silvia Gutiérrez Vidrio y Margarita Zires. Contiene capítulos sobre comunicación y política, cultura y discurso, memoria e imaginarios sociales y representaciones de la ciencia, por ejemplo.

Otra publicación reciente es la de *Espacios Imaginarios y representaciones sociales* (2007), coordinada por Martha de Alba y Angela Arruda. Como en muchos otros casos, el libro recoge aportaciones por parte de estudiosos mexicanos y también de América Latina. Abordan diferentes aspectos del imaginario, a través de la perspectiva de la TRS.

3. 2. Las representaciones sociales en las tesis de grado

En el contexto de la formación universitaria, muy específicamente en Ciencias Sociales y Humanidades, se ha trabajado intensamente en los últimos años en temáticas diferentes a partir de la TRS. Piña (2004: 110-113) reporta que entre 1991 y 2001 encontró 30 textos sobre representaciones sociales, de los cuales 14 son tesis de diferentes grados. Como lo explica, ha habido un interés cada vez más marcado por el tema de la TRS, que se ha visto reflejado en los estudios de investigadores en potencia, que se integran al campo de trabajo. Podemos afirmar que en los años subsecuentes a los reportados por Piña, se ha visto un incremento constante en las producciones. Así, se encuentran tesis desde el nivel de la licenciatura hasta del doctorado en facultades como Ciencias Políticas y Sociales, Psicología y Filosofía y Letras de la UNAM, en las carreras de sociología, psicología y pedagogía respectivamente, o bien en la FES Aragón y la FES Acatlán. En la UAM, se ubican numerosas tesis en Comunicación Social, Psicología Social, Estudios Políticos y Sociales en su Unidad Xochimilco.

Las tesis de sociología y psicología de las diferentes instituciones cubren temas semejantes, enfocados a problemas de la sociedad actual: drogadicción, homosexualidad, violencia, sida, orientación de adolescentes, problemáticas de maternidad y paternidad, relaciones intra e inter grupales. Las del área de pedagogía analizan las representaciones de un grupo de sujetos sobre otro, la formación de profesores, la profesión de docente, las interacciones e intercambios entre los actores de la educación, sus identidades, la enseñanza de una materia o una carrera en particular. Al analizar algunas de las tesis consultadas, encontramos los puntos siguientes que nos parecen interesantes de mencionar. Los sujetos investigados en su gran mayoría son maestros, en ejercicio o en formación; aparecen también los alumnos en una proporción importante; se han estudiado prácticamente todos los niveles de enseñanza, desde el jardín de niños hasta la universidad, en el ámbito público y el privado; asimismo se ha trabajado con directivos educativos, con padres de familia y también con religiosos. Mencionaremos a continuación algunas de las tesis que analizamos y nos parecieron interesantes ya que se relacionan de alguna manera con el tema de la educación. Expondremos los elementos que nos parecieron más relevantes en cada una. Cabe subrayar de antemano que a nivel de doctorado, sólo encontramos dos trabajos acerca

de la evaluación que se aproximan a nuestro tema y uno solo en el área de lenguas extranjeras.

Las tesis de psicología de Andrade Medina (1999) y Sánchez Zago (2001) tratan de evaluación pero en un enfoque diferente al nuestro: evaluación de la calidad de un programa educativo y evaluación de profesores por alumnos. El trabajo de Andrade, “Representaciones sociales de la calidad educativa en alumnos y profesores de posgrado: estudio de caso”, es original en cuanto a su metodología; en un primer momento utilizó entrevistas telefónicas breves para que sus sujetos hicieran un trabajo de asociación libre cerrándolo con un solo término; a partir de ello y de declaraciones oficiales de directivos de instituciones educativas, elaboró una entrevista semi estructurada y, finalmente, pidió a sus sujetos un ejercicio de clasificación de tarjetas con términos representativos de su tema de estudio. Esta metodología le permitió hacer un trabajo de confirmación de los datos producidos por los encuestados y al mismo tiempo comparar los grupos estudiados.

La investigación de Sánchez Zago, “La empatía en la evaluación docente y las expectativas de desempeño de los alumnos”, se enfocó más a los problemas de motivación, retroalimentación y clima en el salón de clase; dentro de una línea bastante clásica, aplicó varios cuestionarios a alumnos e hizo un análisis de frecuencias simples.

En sociología, encontramos interesante el trabajo de Castellanos Ribot (2006), “Prácticas y representaciones sobre la lectura”, porque plantea acercarse a las prácticas de lectura de estudiantes de la UAM a partir de la imagen y de su opinión sobre la palabra escrita, en tiras cómicas, libros, revistas, etc., así como a través de su relación a la cultura de manera amplia. Rubros todos que se relacionan con las representaciones. Castellanos Ribot se basó en conceptos de Bourdieu, Lahire y Certau pero también de Moscovici. Aplicó cuestionarios, entrevistas semi dirigidas y organizó grupos de discusión.

En lo que toca a las tesis de Pedagogía, hay cierta diversidad en los temas abordados. Las investigaciones de Mercado (2002), Ramírez (2003), Escamilla (2004) y Villegas (2006), abordan la relación entre representaciones sociales y actividad y práctica docente. El punto

en común entre estas tesis es el uso de la entrevista semi estructurada pero en cada caso se complementa con otros instrumentos.

En su tesis “El docente de educación básica: representaciones de su tarea profesional”, Mercado aplicó una entrevista en triangulación, a profesores en ejercicio, profesores en formación, madres y estudiantes. Se apoyó en la noción de anclaje para hacer sus análisis del sentido o valor dado al objeto representado a partir de tematizaciones. Asimismo, hizo una búsqueda bibliográfica acerca de la historia de la educación y de documentos oficiales.

Por su parte Ramírez completó con cuestionarios y la revisión de proyectos de investigación de sus sujetos los datos arrojados por una entrevista en “Las representaciones epistemológicas de los profesores sobre la enseñanza de la ciencia y sus implicaciones para la enseñanza de las ciencias naturales en la perspectiva del cambio conceptual”. Hizo un estudio descriptivo a la vez que empírico, estructural y cualitativo.

De su lado Escamilla se basó en autores como Durkheim, Moscovici, Agnés Heller y la pedagogía crítica. Aplicó un cuestionario, luego una entrevista y trató de reconstruir el discurso producido a partir de categorías, en su trabajo acerca de “Las representaciones sociales de los docentes sobre la enseñanza de la historia de la educación en la licenciatura en pedagogía”.

Villegas, en su tesis “Representaciones sociales de la actividad docente”, utilizó no sólo la entrevista sino un sociograma, la asociación libre, la constitución de pares de palabras y un cuestionario. Por lo tanto su trabajo tiene una parte cuantitativa para ubicar la estructura de las representaciones y otra más cualitativa para observar los aspectos procesuales.

La identidad del docente es el eje de las investigaciones de López Beltrán (1999) y Güemes (2002). López Beltrán trabajó con diferentes grupos para su trabajo doctoral “El profesor: su educación e imagen popular”, donde dio un panorama muy completo de la génesis de la TRS y trabajó la imagen del profesor desde la perspectiva de grupos religiosos, padres de familia y los mismos profesores, gracias a un cuestionario tipo encuesta.

Por su parte, en “Las representaciones sociales en la construcción de los procesos identitarios del docente de educación normal: La Normal de especialización”, Güemes

investigó las representaciones sociales que sustentan la formación del sentido identitario del maestro normalista y de su actividad profesional. Llevó a cabo indagaciones de carácter histórico, observaciones de comportamientos e interacciones de profesores y una entrevista semi estructurada. Pidió a sus sujetos hacer asociaciones, clasificación, jerarquización y explicación de términos.

De las tesis más recientes, mencionemos la de “Representaciones sociales de la práctica educativa de los docentes normalistas” de Ma. Teresa Reyes Ruiz, de 2009. Partió de la teoría moscoviana y de Abric en particular; usó el método asociativo para elaborar un cuestionario.

Edith Gutiérrez Álvarez y Elena Jiménez Zaldivar presentaron sus trabajos de tesis en el Foro de Doctorandos de Pedagogía de 2006; Gutiérrez se apoyó en Moscovici y más específicamente en Abric en cuanto a los conceptos sobre prácticas; instrumentó ejercicios de asociación libre y jerarquización, respuestas a preguntas cerradas y agrupamientos para trabajar “Los estudiantes normalistas. Representaciones sociales de la práctica escolar”.

Por su parte, en “Representaciones sociales del currículo: una perspectiva estudiantil” Ma. Elena Jiménez Zaldivar se basó en la teoría de las representaciones sociales pero también en la pedagogía crítica y en la investigación-acción; aplicó una encuesta y promovió mesas de trabajo.

Esperanza Terrón Amigón presentó en 2008 “Educación ambiental: representaciones de los profesores de educación básica y sus implicaciones educativas”. Hizo observaciones en escuelas del DF y aplicó entrevistas. Analizó contenidos con técnicas de analogía y similitud. Tomó en cuenta el discurso sobre su tema de estudio, tanto a nivel macro en los medios como a nivel micro en los salones de clase.

Finalmente, Ma. Teresa Barón Tirado, en su trabajo “Las representaciones sociales en los docentes de medicina del Instituto Mexicano del Seguro Social” (2009) investigó las relaciones entre las representaciones sociales, los saberes, los estilos de aprendizaje y la manera de practicar la docencia. Fue un estudio cualitativo para el cual aplicó el cuestionario de Honey y Alonso para identificar los estilos de aprendizaje, así como una

entrevista a profundidad de la cual hizo un análisis del discurso. Es interesante apuntar que Barón Tirado es de los pocos casos que mencionan los thêmata, que explica con detalles.

La tesis de Victoria Gutiérrez Marfileño (2002) “Creencias, actitudes y prácticas de evaluación de los profesores de educación primaria” es una de las dos que encontramos que trata un tema semejante al de las representaciones de los profesores sobre la evaluación. Esta investigadora se apoyó en autores como Barquin, Imbernón, Marcelo, Thompson, Ajzen y Fishbein y maneja más el concepto de creencias y la teoría del procesamiento de la información y de la acción razonada que la TRS. Se basó sobre el paradigma del pensamiento del profesor. Aplicó una entrevista a profesores de educación básica donde se abordaron temas como: ¿qué significa evaluar, para qué, cómo y qué se evalúa? Igualmente aplicó dos cuestionarios donde se retomaba puntos de la entrevista, entre otros; en la fase explicativa, aplicó un cuestionario de actitudes hacia la educación, un cuestionario TAR y un cuestionario de datos generales.

El otro estudio cercano a nuestro interés es el de Raúl Guadalupe Gómez Patiño (2008): “Las creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares”. Indagó sobre la relación que pudiera existir entre las creencias de las educadoras, sus prácticas y su planeación educativa, apoyándose en observaciones de clase, técnicas de estimulación del recuerdo y entrevistas. Identificó temas recurrentes como el qué, cuándo, para qué evaluar, el índole de la evaluación, sus limitaciones, dificultades y dilemas. Comprobó que las creencias de sus sujetos eran congruentes con sus prácticas y planes escritos personales; pareciera que implican una combinación entre lo que acostumbran hacer para evaluar y los nuevos lineamientos de la SEP.

De manera general, estos trabajos se apoyan en textos básicos de sociología, antropología y psicología, en particular los de Bourdieu, Jodelet o de Abric, más que de Moscovici. Hay un claro predominio de metodología cualitativa interpretativa a base de entrevistas, cuestionarios y encuestas, dando pie a investigaciones de carácter más bien procesual que tratan de averiguar cómo se construyeron las representaciones estudiadas (Piña, 2004: 118).

3. 3. Las representaciones sociales y el CELE

Es importante hacer notar que en la institución donde realizamos nuestro trabajo de campo, el CELE de la UNAM, encontramos sólo dos trabajos afines de alguna manera al nuestro. Uno es una tesis de Maestría en Lingüística Aplicada, que está relacionada de manera lejana a las representaciones sociales. Es la de Mary Elaine Meagher Sebasta (1999), “Representaciones, normas y valoraciones acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje: expertos y novatos en el bachillerato”. El trabajo se aboca al estudio de las marcas del discurso en estructuras de significados pero a partir del enfoque de la estructura conceptual de Jackendoff y el análisis de la estructura temática de Halliday y Rébora. Tiene por lo mismo, como es lógico, un giro muy marcado hacia el análisis del discurso y la lingüística y no hacia las representaciones sociales en sí.

El otro estudio es la tesis de doctorado de Laura García Landa, del Departamento de Lingüística Aplicada, que presentó en el Posgrado de Pedagogía en 2007 “El profesor de Inglés del CCH, su concepto de enseñanza de la Lengua Inglesa y sus implicaciones para su práctica docente”. Se apoyó en diversas herramientas metodológicas como la TRS y las teorías de Devon Woods sobre creencias, conocimientos y suposiciones que pueden servir de filtro a las teorías lingüísticas. Se ubicó en el contexto muy específico de la enseñanza del inglés, observando las clases como una totalidad para ver cómo se interpretan las actividades y la identidad de los sujetos en función de sus representaciones. Aplicó también entrevistas semi estructuradas.

En el departamento de Lingüística Aplicada del CELE, un pequeño grupo de profesores ha trabajado temas cercanos al nuestro, enfocando sus estudios hacia la actitud o las percepciones de los estudiantes mexicanos hacia la cultura de los países anglófonos o el papel de los profesores como mediadores entre lengua y cultura, dentro de la línea de investigación de sociolingüística e interculturalidad. Como resultado tenemos artículos, como por ejemplo: de Marilyn Chasan y Phyllis Ryan (1995) “Actitudes de alumnos de inglés hacia la cultura de nativo-hablantes del inglés”; Phyllis Ryan (1998) “A study of Spanish students and their sociocultural perceptions”; Phyllis Ryan (1998) “Investigaciones sobre el papel de las percepciones socioculturales y lingüísticas en la enseñanza de

idiomas” y Phyllis Ryan y Lies Sercu (2003) “Foreign language teachers and their role as mediators of language and culture: a study in Mexico”. Estas investigadoras han trabajado con alumnos así como con profesores de inglés, para explorar el componente sociocultural en el aprendizaje/enseñanza de idiomas. Partieron del presupuesto de que hay una relación directa entre cultura y enseñanza de lenguas y utilizaron como instrumentos cuestionarios, la técnica de los grupos focales y observaciones de clase.

En conclusión de este capítulo, diremos que se han llevado a cabo una gran cantidad de investigaciones prácticamente en todas las partes del mundo tomando como base a la TRS; se han analizado muy diversos aspectos de la vida en sociedad, de las problemáticas de los individuos, del ámbito profesional. Se han utilizado diferentes metodologías, pero sobresale en América Latina el uso de la asociación libre, las entrevistas y los mapas mentales. Se ha visto en los últimos años un interés creciente en el tema, que se deja percibir en el número de tesis, de la licenciatura hasta el doctorado, que va en aumento. Es notorio que dentro del ámbito universitario se haya llevado estudios sobre tan temas diversos, que se van diversificando cada vez más. También es interesante notar que en las bibliografías de las tesis, Moscovici sea ahora un referente menos frecuente que Jodelet o Abric. Sin embargo, las aportaciones son valiosas, sobre todo porque se han ido enfocando a problemáticas que atañen directamente a nuestro entorno; por ejemplo, las reacciones de la sociedad y de familiares frente al SIDA, los problemas de aprendizaje en la escuela, la problemática de la mujer. Sin embargo, en el tema que nos interesa, que implica la relación entre TRS, enseñanza de lenguas y evaluación, es necesario reconocer que falta aún mucho por explorar ya que los trabajos son más bien escasos. Es de esperarse que se llevarán a cabo más en los años venideros, ya que evaluación y lenguas extranjeras son dos temas de alto impacto para la educación en general.

CAPITULO III

LA EVALUACIÓN EN DIDÁCTICA DEL FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA

“Evaluar implica darse a la tarea de informarse para poder tomar decisiones”

D. Stufflebeam

En este capítulo, presentamos un panorama general de la práctica evaluativa en didáctica del francés lengua extranjera (FLE). Esbozamos algunas de sus líneas directrices, desde las perspectivas norteamericana y europea así como las tendencias actuales de la reflexión de los expertos al respecto. Desglosamos rubros como los momentos y objetivos de las actividades evaluativas, los actores involucrados y las técnicas utilizadas.

1. Importancia y problemática general de la evaluación

El tema de la evaluación ha suscitado un significativo interés, en todos los niveles y modalidades (presencial, a distancia o en aprendizaje auto dirigido) de educación. En 1913, el pedagogo suizo Claparède reconocía en su revista *Pédotechnie* la importancia social de la evaluación en general. Esta idea fue retomada por Holec (1981), entre otros, al hablar del papel de la evaluación en el contexto del aprendizaje auto dirigido. Este autor mencionaba que es una actividad social que sirve para que un individuo mantenga un lugar en la sociedad y corresponda a las ideas que los otros tienen de él. También apuntaba su matiz cultural porque no practicamos la evaluación de la misma manera si provenimos de una cultura europea, asiática o del Norte de África, o según nuestras representaciones sobre qué es aprender una lengua, qué es una lengua, qué es evaluar. Asimismo, evaluar conlleva una faceta psicológica: mientras más sabemos, más nos exigimos; influye también en la actividad evaluativa el hecho de que nos atribuyamos, o no, la responsabilidad de nuestros actos.

De hecho, de manera general, evaluar representa un acto cognitivo individual, que a la vez está inserto en una red de comunicación social y que necesita de varias fuentes de información combinadas en un razonamiento interpretativo. Por lo mismo, como lo señala Barbot (2000: 132): “la evaluación ya no es un procedimiento aislado. Esto significa que está bajo el signo de la complejidad ya que es interdependiente de todos los parámetros de la situación de aprendizaje”.

En ese sentido, podemos afirmar con Aboites (2000: 120) que la cultura de la evaluación implica la creación de un conjunto de valores, actores y expectativas y que la evaluación es una totalidad con muchos niveles y expresiones. Es parte del proceso de construcción de lo que se quiere en la sociedad. Hay contenidos simbólicos y reales que expresan una manera de entender las relaciones sociedad/estado, individuo/gobierno. “La cultura de la evaluación anuncia la propuesta misma de la cultura de la educación”.

Ahora bien, al momento de la práctica, una parte de cómo se lleva a cabo la evaluación en el salón de clase depende de los lineamientos oficiales e institucionales, pero otra parte deriva de las capacidades y de la formación de cada profesor. Es notorio que si se revisan los cursos de formación de profesores, cuando menos en el ámbito de las lenguas extranjeras, se percata uno fácilmente que el tema de la evaluación casi siempre se trabaja al último. Se aborda la problemática de la elaboración de exámenes, los rubros de validez, confiabilidad y pertinencia de las pruebas, los diferentes tipos de evaluación que existen, entre otros puntos. Sin embargo, pareciera que no se reflexiona lo suficiente sobre la importancia fundamental e intrínseca de la evaluación, en vista de lo que conlleva desde el punto de vista cognitivo, social y psicológico, y en cuanto a lo que implica la toma de decisiones que pueden resultar trascendentales, en primera instancia para los sujetos de la evaluación, los alumnos, pero también en otro grado para los actores, los profesores, y para la institución. Además, a menudo los profesores se quejan de no sentirse todo lo bien preparados que quisieran en ese aspecto de su quehacer profesional.

Sería útil poder aclarar cuál es la postura que el profesor tiene frente a la evaluación, cuáles son sus actitudes frente al acto de evaluar, que de alguna manera son reflejo de sus representaciones acerca de la evaluación misma, cuáles son los actores y los instrumentos

que el contempla factibles. ¿Evaluar sólo será medir el desempeño, los logros académicos con la finalidad de aprobar un curso? ¿En función de qué elementos se evalúa? ¿En función de lo que creen los profesores que se debe enseñar y aprender desde el punto de vista académico, o irán más allá? ¿Evaluar será una actividad que el profesor irá construyendo de la mano del alumno? ¿Se le dará a éste último elementos para que entienda la situación, las condiciones, los retos, los implícitos y las consecuencias de la evaluación? No olvidemos un autor como Aubégny (2006: 14) que dice que “de hecho, evaluar no es una acción autónoma que podría juntarse sin distingo con un dispositivo encaminado a actuar sino que es un proceso dentro del proceso: la evaluación es un elemento que sirve para pilotear la acción”.

2. Algunas pautas para la evaluación

Se ha caracterizado la evaluación a partir de rasgos generales que se consideran como los elementos de base que debería reflejar cualquier evaluación bien hecha. Según Frade (2008: 10), evaluar consiste en “un proceso objetivo, válido, confiable, completo, integral, significativo, predictivo, conducente a la toma de decisiones, transparente y que promueve la rendición de cuentas entre el docente, el alumno y el resto de los actores que participan en la educación”. Estos atributos implican evaluar lo que es real, sin que entre la subjetividad; que se enfoque a lo que se quiere medir, de manera que se pueda repetir la medición obteniendo el mismo resultado; debe abarcar todos los contenidos enseñados y todas las áreas involucradas; debe conllevar un significado para el evaluado y el evaluador, aparte de un resultado tangible y que se sepa de antemano qué y cómo se va a evaluar; finalmente debe ser un elemento que sirva para actuar posteriormente y que se pueda auditar.

Asimismo, Díaz-Barriga Arceo y Hernández (1999) delimitan seis rubros dentro de la actividad evaluativa: definición del objeto, situación o nivel de referencia que se va a evaluar; criterios que se van a utilizar; obtención de la información sistematizada; resultados claramente expresados; elaboración de juicios y toma de decisiones.

Estos puntos de referencia fijan pautas interesantes, pero ¿qué se necesita para llevar a cabo una evaluación que pueda respetarlas?

Por su lado, Bélair (2000) afirma que, por lo general, la evaluación se atribuye al profesor y se caracteriza por acciones puntuales, a menudo administrativas, con resultados más bien cuantitativos, que se someten a la comunidad y que es viciada por interpretaciones diversas. Sin embargo, piensa que se debería considerar la evaluación dentro del marco general de la enseñanza que está marcada por la continuidad y la repetición pero también el vaivén, el ajuste y la reflexión. Se percibe todavía a menudo un enfoque tecnicista de la evaluación, que implica suponer que unos instrumentos bien elaborados bastan para una buena evaluación equitativa y reflexiva. Empero, hace falta analizar las actitudes de quienes evalúan para evitar que caigan en esa trampa y lograr que se “adueñen” de los instrumentos y no al revés. Para ello, Bélair propone que el profesor reflexione sobre los siguientes aspectos:

1. ¿Por qué evalúo? (para obtener resultados sobre los aprendizajes/porque no tengo otro remedio/porque me gustaría ayudar al alumno que tiene dificultades/porque el alumno nota que lo necesita/para analizar sus errores...),
2. ¿Con qué evalúo? (exámenes, tests, controles continuos, materiales elaborados ex profeso, diferentes métodos),
3. Para mí, la evaluación resulta útil para... (la sociedad, el alumno, para dar el pase aprobatorio, para mantener la disciplina...),
4. ¿Qué se debe evaluar? (conocimientos, actitudes y comportamientos, destrezas, saber, producciones).

Nos parece legítimo preguntarnos si esta propuesta se lleva a cabo en algún momento, en alguna institución ya que por otro lado, a menudo se ha constatado que aunque los profesores hablan de métodos pedagógicos basados en procesos de aprendizaje y enfocados al alumno, tienden a apegarse a un enfoque tradicional cuando tienen que evaluar. Esto se opone a lo que afirma Moreno (2002: 32) que sostiene que se ha pasado de un modelo tradicional de evaluación, centrado en el rendimiento del alumno en base a una serie de

instrumentos de carácter cuantitativo, a un modelo más flexible, amplio y abierto en cuanto a su objeto, funciones, metodología, agentes. Puede uno legítimamente preguntarse cuál será la situación real.

A lo mejor este desfase se deba a que, como escribe Porcher (1991), a menudo la evaluación no está fundamentada de manera explícita y, en la escuela sobre todo, la función de certificación es prácticamente la única a la cual la sociedad da importancia. Con frecuencia, se evalúa qué tanto el alumno es capaz de reproducir los contenidos de la enseñanza, y no lo que es capaz de hacer con ellos, aunque hoy en día existen cada vez más maneras extra escolares para verificar qué tanto se domina o no la lengua extranjera estudiada. Siguiendo todavía a Porcher, diremos que en nuestra opinión, la evaluación debería ser vista como un instrumento de aprendizaje para que el alumno pueda gestionar su aprendizaje, como un instrumento de enseñanza para que el docente pueda regular sus acciones, como un instrumento de medida confiable y a la vista de todos del avance del trabajo, y finalmente un medio de acercar aprendizaje académico y uso concreto de lo aprendido. Frecuentemente, de por sí, los alumnos quieren que se les evalúe para saber de qué son capaces de hacer con la lengua estudiada, en el nivel donde se encuentran.

3. La evaluación en lenguas extranjeras y en el CELE

Trataremos en este apartado de esbozar un panorama de cómo se lleva a cabo la evaluación en el terreno específico de las lenguas extranjeras, tomando en cuenta que el Departamento de Francés del CELE no está ajeno a lo que pasa en el ámbito.

1. Tipos de evaluación

En cuanto a la adopción de un tipo de evaluación en particular, la evaluación sumativa se ha usado tradicionalmente y de manera más general; de hecho, es útil para seleccionar, escoger, clasificar, certificar alumnos y verificar la eficacia de un programa ya que representa un juicio en cuanto al grado de conocimientos que tienen los alumnos: o bien antes de empezar el curso para ubicarlos en el nivel adecuado, o bien al final para ver qué tanto han aprendido. Se basa en normas y puntos de referencia absolutos y debe reflejar la síntesis de los aprendizajes y dar un panorama de conjunto de cada alumno y de todo el grupo. Por lo general, tiene un gran peso desde el punto de vista administrativo y

normativo, ya que se usa a menudo para dar el paso aprobatorio. Por otra parte, la evaluación formativa ha tomado mucha importancia en las últimas décadas, al considerar que representa una ayuda y una herramienta, tanto para el profesor como para el alumno: no es una sanción o sentencia sino un instrumento pedagógico para lograr construir el aprendizaje, mejorar la actuación durante el aprendizaje y por lo tanto está relacionada con los objetivos¹ de este aprendizaje. Así es como se evalúa el resultado de cada alumno en función, no de normas, sino de los criterios que se definieron a través del enunciado de los resultados esperados. Sirve para confirmar, rectificar y cambiar los procesos de enseñanza, a la vez que motivar al alumno y ayudarlo a desarrollar su capacidad metacognitiva. A diferencia de la evaluación sumativa que se aplica al final del curso, por lo general, la evaluación formativa se percibe más como una evaluación continua. El intercambio alumno-profesor o entre los alumnos acerca del trabajo realizado promueve la colaboración y la negociación del significado de los actos. A la vez, el maestro le puede sacar provecho para, objetivamente, no sólo evaluar a sus estudiantes sino evaluar su propio ejercicio como maestro.

2. Momentos y objetivos de la evaluación

Por otro lado, se han realizado tareas de evaluación en momentos que van ligados a diferentes metas y objetivos. Diversos autores hablan de evaluación inicial, continua, final, o de diagnóstico, pronóstico e inventario (Tagliante, 1991: 15-17), dando significados diferentes a cada término. Tratemos de clasificar esquemáticamente los momentos de la evaluación, relacionándolos con cada uno de sus diferentes objetivos.

Fuera de cursos, se evalúa para certificar conocimientos, de manera completamente externa, a partir de normas generales establecidas para todos los interesados; da pie a la extensión de una constancia o certificación.

¹ Según Cuq (2003: 180), el objetivo es el resultado observable que se intenta lograr con los medios adecuados. Al fijar un objetivo, se debe precisar cómo se evaluará el nivel de logro obtenido. No se debe confundir con la meta, la finalidad o la intención. En didáctica de lenguas es “el resultado ideal de la enseñanza y el aprendizaje”.

Antes del curso, se puede aplicar una prueba de pronóstico que servirá para ubicar al alumno en el grado adecuado. Será útil para saber qué tanto sabe el alumno, cuál es su nivel real, en función de prerrequisitos en cuanto a saberes y saber-hacer. Al mismo tiempo, pueden ayudar a predecir el nivel de competencia² que el alumno podrá alcanzar en función de los objetivos del curso. Se utilizan tests de niveles y de competencias estandarizados para un gran número de candidatos. Es una evaluación normativa ya que los alumnos se clasifican en comparación unos con otros en función de sus resultados.

Durante el curso, la evaluación continua, que se considera generalmente formativa, se usa para rectificar tanto la enseñanza como el aprendizaje. Es un tipo de diagnóstico o monitoreo para analizar cómo avanza el aprendizaje, para valorar y buscar medios que solucionen los problemas o carencias encontrados. Se va evaluando para ajustar las actividades en función de los objetivos que se consideran indispensables. Se utilizan pruebas sin referencia a una norma sino a criterios (“los alumnos dominan tal objetivo y ya se puede abordar otro”). El profesor elabora las pruebas en función de las necesidades y de los objetivos que quiere evaluar. De igual forma, puede transformar una actividad cualquiera en medio de evaluación.

Al final del curso o de una secuencia³ de aprendizaje, la evaluación permite comprobar qué y qué tanto se aprendió en función de los objetivos fijados al principio. Es como un inventario que certifica o especifica qué nivel se alcanzó. El profesor no siempre elabora estas pruebas que son normativas, sumativas y estandarizadas. Pueden ser representativas de la secuencia de aprendizaje o del programa completo y ayudan para saber si ya se domina los conocimientos necesarios para la secuencia o el grado siguiente.

Está claro que no se puede separar de manera tajante tipos y momentos de evaluación. Una evaluación inicial puede servir para verificar conocimientos y a la vez planear el curso.

²Según Puren (2003), la competencia es la facultad de realizar una tarea en relación al proceso de aprendizaje (distinguir dos sonidos cercanos, tomar apuntes, auto corregirse, etc.). También se entiende la competencia como un conjunto de saberes académicos o empíricos (www.francparler.org/fiches/actio_schema.htm)

³ Una secuencia de aprendizaje implica el manejo de objetivos comunicativos además de los lingüísticos y un número variable de sesiones de clase según la complejidad del tema.

Asimismo, una actividad de evaluación formativa puede ser tomada en consideración para hacer un balance que se integrará a la apreciación final sumativa.

3. Actores de la evaluación

Para poder evaluar, se tiene que estar informado acerca de las necesidades y características étnicas y sociales de los alumnos que pueden ser muy diversas; acerca de las finalidades y metas de la enseñanza, con sus objetivos generales, en términos de competencias, y específicos, en términos de realizaciones prácticas. En primera instancia, el profesor debería de manejar esta información, ya que es quien ha sido encargado tradicionalmente de la elaboración y puesta en marcha de la evaluación; parte de su preparación debe incluir estos datos, sin los cuales no puede planear la evaluación de manera adecuada y coherente; asimismo, tampoco podrá entender los resultados, los éxitos y fracasos de sus grupos de alumnos si no conoce estos antecedentes. Últimamente, sin embargo, se ha visto que es importante que los otros actores del proceso de enseñanza-aprendizaje los conozcan también ya que se dan co-evaluaciones por parte de los alumnos de un grupo y la auto-evaluación. En efecto, el alumno orientará su trabajo de manera más acertada si sabe de antemano cómo y en función de qué será evaluado, y si está consciente de sus propias capacidades y características.

De hecho, la evaluación de pares tiene la ventaja de recurrir a la mirada del otro que es el igual; es un primer paso en la formación a la autoevaluación; sin embargo, a menudo, todavía, tanto alumnos como profesores no entienden bien sus ventajas porque no se les ha dado la preparación adecuada, no han tenido oportunidad de reflexionar acerca de ella o incluso de ponerla en práctica. Por lo mismo, no se le otorga el mismo peso que la evaluación del profesor que se vive como definitiva, o como si fuera la única válida.

Empero, la autoevaluación es fundamental “si se quiere que los alumnos adquieran una cultura de aprendizaje para toda la vida” (Esch, 2000: 15). Se puede volver prácticamente un objetivo de aprendizaje en la evaluación formativa: se intenta que el alumno se responsabilice, se empodere y eso lo motiva para seguir adelante en su proceso de aprendizaje y de evaluación misma. Requiere que desarrolle su capacidad metacognitiva para poder, primero, percatarse de lo que le falta aprender, y luego planear cómo lo va a

lograr. Tendrá que saber valorar la situación: tanto su esfuerzo y su motivación como el resultado tangible de su desempeño, para sacar conclusiones en vista de acciones a futuro. Puede ser una ayuda también para el profesor que delega parte de la tarea de evaluación al alumno. Al mismo tiempo, si se socializa adecuadamente la autoevaluación de los alumnos, permite que el docente conozca cuál es la valoración que hacen de la enseñanza que imparte, de los contenidos abordados y de la metodología utilizada (Santos Guerra, 2000).

Estos dos últimos tipos de evaluación le dan otro lugar al alumno, otro peso a su quehacer y no siempre son bien vistas por el profesor que puede temer perder parte de su rol tradicional de juez y árbitro, el cual asume de lleno, por ejemplo, en la evaluación certificativa. Por lo mismo, aún no se ponen en práctica, por lo general, tanto como sería deseable ni la coevaluación ni la autoevaluación. En este aspecto, entran también en juego las representaciones de alumnos y maestros sobre sus roles respectivos y la finalidad en sí de la evaluación.

4. Objetos e instrumentos de evaluación

En cuanto a los instrumentos utilizados para evaluar, existe una gran variedad de tipos de exámenes, ejercicios o actividades. La selección de uno u otro depende del objetivo, del momento, de la situación y del tipo de evaluación. Es importante que quien tome estas decisiones, tenga claro desde el principio tanto la intención como la modalidad de evaluación. De igual forma, es necesario que sepa si se va a evaluar el conocimiento en cuanto a un nivel básico de dominio, la capacidad de transferirlo a otros ámbitos o la expresión más libre y creativa del alumno. Finalmente, tiene que recordar que aprender una lengua no es cualquier tipo de aprendizaje. Implica una serie de factores psicológicos, dentro de los cuales la parte de los afectos es trascendental. El adulto, aprendiz de una lengua extranjera, experimentará quizá problemas como el sentirse ridículo al equivocarse o desconocer palabras, o pensará que vive una regresión a la infancia, etc. Aunque al contrario, se da el caso de otros adultos que saben aprovechar su capacidad de lógica y reflexión y hacen inferencias o comparaciones entre los idiomas que manejan que les resultan muy útiles.

La evaluación debe ser coherente con los objetivos de aprendizaje, en función de situaciones de comunicación, de tipos de discursos o de funciones lingüísticas. Objetivos de aprendizaje y evaluación van de la mano y no se debería establecer un objetivo sin mencionar al mismo tiempo los criterios y maneras de evaluación que se seguirán. A la vez, no se puede pretender evaluar algo que no se ha enseñado; evaluar tomado aquí en el sentido de sancionar o poner una calificación. Las pruebas deben estar relacionadas con el nivel de competencia esperado, en contexto, con técnicas análogas a las utilizadas en clase.

Por lo general, los docentes en Lenguas Extranjeras están de acuerdo en que hay que evaluar las llamadas cuatro habilidades: producción oral y escrita, comprensión auditiva y escrita así como la morfosintaxis y el léxico; más recientemente se ha introducido la evaluación de las estrategias de aprendizaje. Se habla entonces de medir competencias como son la competencia comunicativa, la lingüística o gramatical, la sociolingüística y sociocultural, la discursiva, la informativa, la pragmática y la estratégica.

Para lograr el propósito, se han utilizado exámenes objetivos (se solicita una respuesta sobre un punto lingüístico, una competencia, un tema) o exámenes integrativos (se evalúa la capacidad del alumno para mezclar elementos aislados y requiere de varias competencias a la vez). Sin embargo, no se necesita forzosamente de exámenes sino que se puede echar mano de tareas en clase o en casa, actividades diversas para monitorear el avance o fichas de observación. De igual forma, se puede mirar a la evaluación según el parámetro del tipo de técnica utilizada, siguiendo la clasificación de Díaz-Barriga Arceo y Hernández (1999: 188): técnicas informales (observación del desempeño, preguntas durante las actividades, que son útiles para verificar los conocimientos en lo inmediato, sin calificación), técnicas semi formales (ejercicios y actividades en clase, tareas individuales o en grupos, portafolios que pueden permitir al alumno reflexionar, evaluarse entre pares, dar calificaciones) y técnicas formales (exámenes, mapas mentales, tests, controles, de manera periódica para verificar el grado de aprendizaje con mayor grado de control). Se procura elaborar pruebas dentro del enfoque comunicativo, en contexto y con actividades significativas para los alumnos: juegos de roles, expresión de la opinión sobre temas relevantes, envío de correos electrónicos, etc.

Se considera que es útil evaluar el uso de estrategias por parte de los alumnos para saber qué tanto pueden apoyarse en ellas para mejorar su aprendizaje. Según de las que se trate, ayudan a que el alumno desarrolle cierto grado de autonomía y que aprenda a aprender.

En los últimos años, se ha abogado por el uso de portafolios, bitácoras y otras herramientas de evaluación que fomentan por un lado la responsabilidad del alumno y por el otro que se logre compartir el poder en el salón de clase y particularmente en el rubro de la evaluación. Estas nuevas modalidades han hecho que empiecen a cambiar las representaciones acerca de los materiales, la autonomía y las responsabilidades en el ámbito de la clase. También han ayudado a transformar la percepción tradicional en cuanto a la gravedad de los errores, que ya se ha discutido desde los años 70' en didáctica de Lenguas Extranjeras.

Es más común que hoy en día se vea la evaluación como un apoyo, ya no externa y puntual, sino como un componente de manera íntegra del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta evolución ha sido lenta ya que como dice Porcher (1993: 187): “No es de extrañarse que los especialistas en didáctica de Lenguas Extranjeras no se hayan empeñado en resolver el problema de la evaluación. Tenían todas las de perder (en cuanto a poder simbólico del profesor)”.

En resumen, la evaluación puede ser informal, semi formal o formal. Necesita de técnicas, momentos y metas así como de una materia de evaluación, concretada en los contenidos y el proceso de enseñanza aprendizaje. En general, su propósito es verificar si se alcanzó el objetivo marcado. Es componente esencial del proceso de aprendizaje, y por lo tanto es un marco de referencia para identificar y analizar las dificultades y los avances para evitar el fracaso o el abandono del estudio.

4. Parámetros norteamericanos para la evaluación

En el ámbito general de la evaluación, como sucede en muchos otros, las teorías y las discusiones que se han dado alrededor del tema en los Estados Unidos de América han influido en las direcciones adoptadas en México. Por lo tanto, es relevante hacer un breve repaso de lo acontecido en este rubro en los círculos académicos norteamericanos.

A lo largo del tiempo, se han utilizado procedimientos diversos para evaluar, ubicar y seleccionar a las personas: desde exámenes orales públicos hasta exámenes escritos con normas precisas, para pasar de grado, obtener un trabajo en el sector privado o la función pública.

Escudero (2003: 12-13) menciona que autores como Madaus, Scriven y Stufflebeam presentan seis épocas en la historia de la evaluación en general desde el S.XIX: la época de la reforma (1800-1900), de la eficiencia y del testing (1901-1930), la de Tyler (1931-1945), la de la inocencia (1946-1956), de la expansión (1957-1972) y la de la profesionalización, que dura hasta nuestros días. Otra clasificación (Cabrera: 1986, Salvador: 1992) reparte las épocas en precedentes o antecedentes a Tyler, de nacimiento con Tyler, y de desarrollo. Otra nomenclatura es la de Guba y Lincoln, que retomaremos más adelante, y que se organiza por generaciones.

A fines del S. XIX, se empezaron a realizar trabajos de análisis y comparación entre escuelas norteamericanas que se enmarcaban dentro de la adopción del positivismo. De alguna manera, esto llevó al desarrollo de la actividad evaluativa llamada testing que se vio influenciada no sólo por el positivismo y todo lo que implica (observación, experimentación, objetividad e insistencia en la importancia de los hechos) sino por el desarrollo de las estadísticas, el auge de la medición y el interés por evaluar la inteligencia. En los años 20' se empezaron a implementar los tests de rendimiento para definir las diferencias entre individuos dentro de un grupo, en las instituciones educativas de nivel medio superior estadounidenses. Estos primeros trabajos, aunados a hechos como el desarrollo de los tests psicológicos (en Francia, se dio el trabajo en esta rama de Alfred Binet), influenciaron en gran medida el ejercicio de la evaluación norteamericana, hasta los años 40 principalmente; cabe señalar que todavía en algunos sectores se sigue utilizando de manera indiscriminada las palabras evaluación y medición.

Ralph Tyler, en los años 40, propuso una evaluación que no sólo midiera los resultados sino que ayudara a mejorar la educación, gracias a una definición clara de objetivos, de situaciones donde se verían reflejados los comportamientos esperados, de los instrumentos

para evaluar y de los modos de interpretación de los resultados, todo ello apoyado en medidas fiables y objetivas.

Más tarde, en 1989 Stufflebeam y el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation establecieron unos estándares que vale la pena exponer. Para empezar, las evaluaciones deberían ser útiles, factibles, éticas y exactas; uno de sus objetivos es determinar el mérito y la calidad de un objeto, lo que conlleva reacciones emocionales fuertes; también implica comparar el objeto en cuestión con los criterios adecuados a los objetivos fijados desde el principio, en relación con un estándar, o con base a informaciones pertinentes, fiables y válidas, en un área en particular; todo ello servirá para hacer inferencias y tomar decisiones acerca del objeto y del que es evaluado.

El modelo formalista de Stufflebeam está centrado en la toma de decisiones en las diferentes facetas de la evaluación que son cuatro: la toma de conciencia (sobre qué objetos o situaciones se va a trabajar, cuáles son las necesidades o problemas), la situación (quién toma las decisiones, cuáles, con qué criterios), la selección (de cómo se va a recopilar y evaluar las informaciones concernientes las decisiones, su validez y la aplicación de las reglas de las decisiones), la acción (en cuanto a la determinación de las responsabilidades para la toma de decisiones y su aplicación). Para ello, se necesita evaluar el contexto para lograr un diagnóstico y tomar decisiones de planificación; evaluar los recursos y las acciones posibles para estructurar la acción y las estrategias; evaluar el proceso para mejorar o modificar el programa; evaluar el producto para medir e interpretar los efectos del programa.

Por su parte, Guba y Lincoln (1985) proponen una evaluación que llaman de cuarta generación porque piensan que la evaluación formalista no lleva a que los programas hagan grandes cambios a pesar de un control riguroso; asimismo, los evaluadores han buscado más la verdad científica que la utilidad social. Plantean que estamos hoy en la fase del evaluador como mediador después de que ha sido visto como técnico (porque medía las diferencias entre objetivos y logros), como descriptor (que estaba más allá de los objetivos, y describía dispositivos y acción) y finalmente como juez (los evaluadores querían apropiarse del poder).

Definen la evaluación como una forma de investigación controlada que se hace para determinar el valor de una entidad, con el fin de mejorar o perfeccionar la cosa evaluada. Esta nueva evaluación tendría ocho características:

- Es un proceso socio-político, ya que una teoría de evaluación debe ser tanto de interacción política como sobre el establecimiento de hechos,
- Es un proceso de enseñanza y aprendizaje, centrado en los valores e intereses de diferentes grupos que intercambian informaciones y confrontan opiniones antes de tomar decisiones,
- Es un proceso continuo, recurrente, jamás acabado aunque tenga “términos provisionales”,
- Es un proceso que crea una realidad capaz de cambiar a través de las miradas e interpretaciones,
- Es un proceso emergente ya que es una intervención que permite a los grupos evolucionar y cambiar,
- Es un proceso cuyos resultados son imprevisibles en cuanto acepta el evento,
- Es un procedimiento de colaboración que implica a los sujetos y objetos,
- La negociación que implica la evaluación gira alrededor de un estudio de caso, más que de un expediente técnico.

En resumen, mientras Stufflebeam se centra más en productos, una evaluación sumativa, la planificación y la estructura, la medida estandarizada, la estadística y la objetividad, Guba y Lincoln se inclinan más hacia el proceso, la evaluación formativa, la coyuntura y lo emergente, la historia y el evento, a los cuales se da un significado particular, el lugar del sujeto, el paradigma holístico y sistémico.

En México, se han seguido las dos tendencias, de evaluación sumativa y de evaluación formativa de manera diversa según las instituciones, los objetivos, el nivel de enseñanza y los momentos históricos entre otros factores que han influido en toma de decisiones.

5. Parámetros europeos para la evaluación

1. El Cuadro Europeo Común de Referencia

La didáctica de las lenguas extranjeras ha sido en general muy influenciada desde mediados del S.XX por los trabajos de investigación en el campo que se han realizado en Europa. Así, al concretarse en 1996 el “Cuadro Europeo Común de Referencia para las Lenguas: aprender, enseñar, evaluar”, (CECR), se cristalizaron parte de las discusiones académicas que se venían dando desde el Simposio de Rüschtikon (1991) y que giraban alrededor de los papeles de los actores educativos, la negociación de su poder respectivo, la búsqueda de horizontalidad y la posibilidad de pensar en términos de saberes, saber-ser, saber-aprender y saber-hacer.

El CECR es fruto del trabajo de varios equipos de investigadores que trataron de establecer bases teóricas sólidas y comunes para la enseñanza de las lenguas en Europa. En realidad, este esfuerzo se ha venido dando desde los años 60’, con los primeros resultados del Consejo de Cooperación Cultural y luego el surgimiento del Proyecto de Lenguas Modernas en 1972. Estos organismos promovían la cooperación entre los países en la organización de la enseñanza de lenguas, con el fin de facilitar el desarrollo de una enseñanza y un aprendizaje centrados en el aprendiente y donde hubiera coherencia entre objetivos de enseñanza, metodologías, materiales y necesidades del público meta. Uno de los objetivos importantes era preparar a las personas para que pudieran comunicarse entre sí con la finalidad de ayudar a la comprensión, la tolerancia y el conocimiento entre países y culturas. Se elaboraron lineamientos generales de lo que se necesitaba saber para lograr estos fines y se plasmaron en lo que se llamó “Nivel-umbral”. Estas capacidades básicas sirvieron de guía para la enseñanza y la elaboración de materiales durante unas dos décadas, hasta la aparición del enfoque comunicativo a principios de los 80’.

Al paso del tiempo, se dejó sentir la necesidad de revisar otra vez aquellas directrices y fue así como se pensó en el CECR. En sus bases, sigue vigente el anhelo de contribuir a formar personas más libres, independientes y capaces de actuar en un marco de ciudadanía democrática. Analiza las habilidades que es necesario ir dominando, y las clasifica en componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos; así, distingue entre recepción

escrita y oral, interacción y producción oral y escrita. Pone el acento en las estrategias, los diferentes contextos de comunicación y los objetivos de aprendizaje específicos a las metas individuales. Insiste también en la importancia del conocimiento y la interacción culturales.

En cuanto a la evaluación, distingue seis niveles de competencia e insiste en categorías como fluidez, coherencia, interacción, riqueza y variedad de las producciones. Se pueden percibir temas como los saberes, saber-hacer, saber-aprender y saber-ser. Este último es un aspecto que se ha introducido bastante recientemente y es interesante en cuanto que implica la personalidad, los afectos, las relaciones con los demás. Tiene relación con el hecho de que se acepta que hay diferentes maneras de aprender y por ende, tiene que haber también diferentes maneras de evaluar. Sin embargo, el CECR no ha resuelto la problemática planteada por los críticos a certificaciones como, en el caso específico del francés, el DELF (Diploma de Estudios de Lengua Francesa) y el DALF (Diploma Avanzado de Lengua Francesa) que provocan la homogeneización de modelos culturales que carecen de relación con cada realidad nacional particular; estas evaluaciones aplicadas a escala mundial han impulsado cambios curriculares en ciertas instituciones, ya que buscan preparar su público para presentar las pruebas: se busca tener éxito y lo que no se evalúa no cuenta. Como lo expresó Santos Guerra (2006) “lo que no se evalúa, acaba devaluándose”. Asimismo, se corre el peligro de que las instituciones decidan tomar como medida de su nivel de excelencia académica, los resultados de sus alumnos a estas pruebas. Al mismo tiempo, no se puede negar que a menudo, al ser estandarizadas, se pretende comparar a través de ellas elementos que no son comparables, aparte de llevar a pensar que al tratar los resultados a base de números, éstos son objetivos y científicos (Santos Guerra: 2006). Una última problemática que fomentan estos exámenes internacionales es que las instituciones que los aplican cobran por ello. Tener la acreditación para evaluar implica entonces una ventaja económica, del mismo modo que ha sucedido en otros ámbitos donde los buenos resultados de los alumnos y profesores de una institución conllevan apoyo económico (Díaz-Barriga C., 2000: 28). Estas tendencias han provocado discusiones entre los que tienden a favorecer el entrenamiento de los alumnos para estos exámenes y los que abogan por seguir preparando de manera más amplia a los educandos, en el supuesto de que si están bien preparados, sabrán resolver cualquier tipo de ejercicio.

Esta polémica se ha dado en el Departamento de Francés del CELE y se optó por seguir impartiendo los cursos generales, que proporcionan los conocimientos suficientes para presentar con éxito los exámenes de niveles bajos del DELF, pero se organizaron aparte cursos específicos de preparación para los niveles avanzados de la certificación.

Más allá de la problemática particular del CECR, se han dado reflexiones más amplias sobre la cuestión de la evaluación, cuya difusión podría ser de interés para los docentes en general. Veamos a continuación lo que plantean algunos autores así como sus puntos de vista para el ejercicio de la evaluación, dentro de la literatura de habla francesa.

2. Perspectivas y modelos

Para empezar, Leconte y Rutman (Aubégny & Clavier: 2006) proponen dos perspectivas: una en la que se puede distinguir, simplificar y reducir los fenómenos, como en las ciencias experimentales; hay variables observables y cuantificables que supuestamente reflejan la realidad. La otra, más cercana a nuestra postura, es holística y postula que no se puede ni aislar ni yuxtaponer los elementos de la realidad; la representación de la realidad es compleja, y las oposiciones y los conflictos le dan sentido; la evaluación se va a organizar alrededor de las percepciones y representaciones de los aprendientes, lo que da pie al surgimiento del significado. Esta perspectiva es la que mejor se puede aplicar a la evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras, donde se entrelazan las competencias por adquirir, los contextos de comunicación, los objetivos de los aprendientes, las exigencias institucionales, las representaciones y la toma de decisiones de los diferentes actores.

En cuanto a modelos, podemos citar tres en particular. El primero, llamado *dialéctico* y propuesto por Ardoino y Berger (1989), donde la noción de evaluación se opone a la de control. La evaluación es abierta y el mejor evaluador es el evaluado mismo, mientras que controlador y controlado son siempre distintos. El segundo modelo es el llamado *hermenéutico* por Bonniol y Vial (1997) que trata de combinar los elementos constitutivos de la evaluación como son la lógica del balance y la lógica de la promoción de lo posible. Finalmente, el tercer modelo es el de la evaluación como *pequeña fábrica de valores* de Lecointe (1997). En este caso, la evaluación es un reto social que moviliza valores morales

y procedimientos éticos. Así, los sistemas de valores influyen los productos de la evaluación y la evaluación contribuye a la reproducción de valores.

Por su parte, Barlow (2003) identifica en la evaluación dimensiones que justifican que se recurra a mitos y ritos, los que se perciben como un imaginario de la acción y una retroalimentación de la acción. La articulación entre imaginario y evaluación se ubica en la hetero- y auto- evaluación, el objeto evaluado, los instrumentos de evaluación y el evaluador. La lógica de la evaluación descansa sobre el fantasma de la calificación que puede verse como un mito de estricta justicia distributiva dentro de un rito público y social. Es necesario hacer un esfuerzo para esclarecer estos mitos y ritos y así reconstruirlos con cierta distancia crítica; un ejemplo de mito es la imagen del juicio final que se plasma a través de la calificación dada a un alumno, como sanción última e inapelable.

Otro autor, Reboul (1992), propone clasificar los valores de la educación en tres rubros:

- los que son las metas de la educación,
- los que son indispensables a la educación,
- los que la educación utiliza como criterios de juicio.

Para Reboul, cuando algo es valioso, merece que se le sacrifique algo; cuando algo vale la pena ser enseñado, se vuelve instrumento de liberación. Cuando la evaluación es significativa, ayuda al alumno a emanciparse frente al maestro y a crear un nuevo saber.

Estamos lejos de la evaluación pensada únicamente en términos de exámenes y pruebas, con parámetros de validez y confiabilidad. Se vislumbran otros aspectos interesantes como son la relación entre el hecho de evaluar y el cuestionamiento e involucramiento personal del evaluador y del evaluado; se percibe que no sólo puede existir un nexo entre el sancionador y sancionado sino uno de crecimiento y relación o reconocimiento de uno por los otros en el grupo, a través de la atribución de valores. Esto implica una relación interpersonal, lo que es reflejo en cierta medida del lado afectivo y actitudinal de la evaluación. Desde este punto de vista, ya no aplicaría la idea bastante común de que “la responsabilidad única de los fracasos acaba recayendo en las piezas más débiles del

sistema” (Santos Guerra: 2005). Se nota también que, definitivamente, la evaluación no es sólo un asunto de números sino que conlleva temas más trascendentes para la persona ya que a través del imaginario, los mitos y los ritos abarca rubros mucho más profundos.

3. Épocas en la evaluación

Otros autores, como Aubégny y Clavier (2006: 116-117), señalan que se puede vislumbrar 3 épocas en la evaluación:

1. una evaluación moderna con aspecto arcaico. Implica que se implementa controles del comportamiento en función de normas institucionales. Ya no se practica tanto, pero queda como la época del paraíso perdido en la mente de muchos profesores que quizá añoran el período en que tenían todo el poder en la clase;
2. una evaluación moderna que participa del mito de Prometeo de la educación. Se impulsa al alumno a que produzca significado entre prueba y problema. Es una evaluación productora de saberes y valores que hay que esclarecer con el alumno;
3. una evaluación post-moderna que tiene que ver con el mito de Epimeteo y trabaja con la experiencia del alumno. Favorece un enfoque hedonista que transforma la prueba en un trabajo al cual se consiente con gusto.

Al instaurar una evaluación que liga imaginario y racionalidad en una óptica emancipatoria del aprendiente, en la educación postmoderna, es posible borrar progresivamente los ritos productores de ansiedad para los alumnos, y los mitos que los profesores asumen con dificultad.

Así es como se pueden percibir tres vertientes de la evaluación; una primera, muy conocida, de la evaluación como medición. Se necesita saber con claridad qué variable se va a medir y el que mide debe ser capaz de hacer corresponder un número a la modalidad de variable evaluada. En ese contexto, el trabajo del evaluador consiste en buscar la causa de los efectos encontrados. Son necesarios aparatos de medida, de cuantificación, de distribución sobre una escala graduada. Esta visión ha sido criticada porque avala una concepción mecanicista del mundo y se inscribe en la ideología positivista.

Otra vertiente implicaría a la evaluación como administración, siguiendo a Berger (Bonniol & Vial, 2006). Este autor afirma que hay tres fenómenos sociales ligados a la evaluación: el desarrollo de las prácticas democráticas (el ciudadano o consumidor exige cada vez más que le rindan cuenta y evalúa productos y personas); el desarrollo de una actitud gerencial (lograr una organización eficiente); la pérdida de legitimidad (de las grandes instituciones sociales, entre otras, del papel que la sociedad le da a las calificaciones que emanan de la escuela).

Finalmente, Cardinet (Bonniol & Vial, 2006) expone que la evaluación es la persecución de un objetivo. No todos los alumnos tienen la misma preparación, ni el mismo estilo de aprendizaje, por lo que es posible que den respuestas distintas a una pregunta de examen; de ahí la necesidad de flexibilidad y variedad en las herramientas de evaluación. Es útil observar cómo trabajan los alumnos para poder rectificar sobre la marcha los planes y actividades del proceso de enseñanza con el fin de realmente acompañarlos y apoyarlos.

4. Ejes para el funcionamiento adecuado de la evaluación

Finalmente, entonces, ¿qué significa evaluar, para el que evalúa y el que es evaluado? ¿Cómo interactúan los aspectos cognitivos, los sociales y los afectivos?

En los últimos años, se ha puesto el acento en los roles de los actores y en sus procesos de pensamiento. Así, Figari y Achouche (2001) hablan de la importancia de estos procesos en el sujeto consciente. Al entregar un trabajo corregido, se crea un conflicto cognitivo en el alumno que tiene que reestructurar sus percepciones acerca de lo que se espera de él. Si los alumnos se han apropiado los criterios del desempeño correcto y conocen los criterios de evaluación, pueden volverse capaces de autoevaluación y autocorrección, lo que finalmente favorecerá su motivación y autonomía. La evaluación juega un papel dinámico para que la situación (o sea el aprendizaje) evolucione y progrese. “Es formativa por naturaleza y certificativa sólo por deformación” (Cardinet & Laveault, 2001: 29). En concordancia con lo anterior, la metacognición favorece la implicación del alumno en su proceso de evaluación, va de la mano con la autorregulación que conlleva también estrategias cognitivas y motivacionales.

Figari y Achouche insisten también en que se ha pasado de la evaluación diagnóstica, pronóstica, sumativa y certificativa a la que se centra en comunicación, regulación, proceso y proyecto. Ya no se trata tanto de medir y verificar sino de analizar procesos para entender el significado de las actividades del sujeto. En este contexto particular, la regulación implica que el maestro pide que se rehaga el trabajo y el alumno entiende que tiene que “ponerse en regla” y volver a hacer de otra manera lo que ya había entregado. Pero en una visión sistémica, la regulación sirve para negociar lo que se va a hacer, en función de los errores que sirven para informar de la situación. La regulación es como una re-orientación, para promover el camino propio del alumno.

Finalmente, es interesante exponer algunas ideas que maneja Aubégnny (2006). Para este autor, evaluar no es una acción autónoma que podría juntarse con un dispositivo operativo de evaluación sin más, sino que es un proceso dentro del proceso: la evaluación es uno de los elementos de monitoreo de la acción. Cualquier cambio social resulta de múltiples factores: es también el caso de la evaluación que se ha ido constituyendo en un nuevo paradigma desde hace unos 30 años, después de haber sido asimilada a menudo con la sola aplicación de pruebas. La noción de aprendizaje y de competencias hizo cambiar el foco de la evaluación, de los conocimientos (el saber) exclusivamente al saber-hacer y se empezaron a usar criterios menos aleatorios. Al mismo tiempo, se hizo patente que la lógica del aprendizaje no siempre es la misma que la lógica de la enseñanza y que se pueden evidenciar los diferentes sistemas de monitoreo de los aprendizajes y de las enseñanzas.

Por otro lado, en su ensayo “La Fabrication de l’excellence scolaire”, Perrenoud (1984) muestra como la evaluación contribuye a crear la excelencia que no es una realidad intrínseca del alumno sino una representación, como la delincuencia o la locura. Para él, la evaluación es el juicio social de desviación o conformidad a una norma de excelencia escolar. No hay evaluación sin relación social ni comunicación; conlleva muchas consecuencias ya que el evaluador ejerce poder sobre el evaluado. Pensemos en el ejemplo del maestro que deja los ejercicios más difíciles para evaluar al alumno: será quizá para tener alguna evidencia de lo que aprendió, pero también puede revelar un afán de afirmar su poder, poniendo a los educandos en un aprieto (Díaz-Barriga Arceo & Hernández, 1999:

185). Como bien lo dice Jorro (2006: 68): “en casos extremos, el *ethos* del evaluador parece estar cubierto por el velo de este oscuro objeto del deseo: el poder”. Esto plantea la problemática de los límites de la evaluación. ¿Es el terreno propicio para saldar cuentas o para proponer ayuda y reflexión constructiva? De ahí que todos los elementos adquieran peso: ¿cómo se organizan y aplican las evaluaciones?, empezando por cómo se les denomina. No se puede olvidar que lamentablemente, “la evaluación ha sido instrumento de control, de amenaza e incluso de venganza respecto a algunos alumnos que se han permitido ejercer el derecho a la crítica, a la discrepancia o la indisciplina” (Santos Guerra, 2000: 36).

Este último punto es importante ya que el ejercicio del poder puede influir en la identidad de quien lo detenta y de quien lo sufre. Por un lado, al evaluar, el maestro se muestra frente a sus colegas, la institución y los alumnos, bajo ciertos parámetros: laxo o severo, objetivo o no, juez supremo o interesado por la opinión de los alumnos. Pero, es importante reconocer que

...la articulación entre evaluación y poder no es sino una nueva forma de dominación racional. [...]La evaluación es empleada, en este fin de siglo, no sólo con el fin de mejorar el funcionamiento del sistema educativo, sino también para justificar la exclusión—o negación de oportunidades—de quienes se considera que no merecen estar en el sistema educativo o recibir determinado tipo de educación (Díaz-Barriga C., 2000: 12).

Por su parte, los alumnos, al recibir el resultado de una evaluación, ponen en juego su imagen frente a los profesores, la institución y sus compañeros. Se podrán sentir parte del grupo o rechazados, por tener resultados sobresalientes o apreciaciones negativas. Los resultados de la evaluación colocan la identidad propia bajo el escrutinio de otros. Muchos estudios han demostrado que al tener una representación particular de un alumno o un grupo de alumnos, el maestro tendrá una actitud específica hacia ellos y evaluará su desempeño con criterios diferenciados a partir de ello. A menudo, se etiqueta a cierto sujeto de bueno o malo, y aunque los hechos objetivos demuestren que ha cambiado, es difícil percatarse de ello y aceptarlo. Al momento de evaluar, el maestro busca confirmar lo que

piensa del alumno, a partir de las inferencias que ha hecho en función de la imagen que se ha creado de él. El “consentido” del salón tiene más posibilidades de obtener una buena calificación, aunque su trabajo no sea de tan buen nivel. Evidentemente, esto tiene su importancia en cuanto a la identidad y las actitudes hacia el aprendizaje y la evaluación por parte del alumnado.

Por su parte, Clavier (2006) plantea que a menudo, las prácticas evaluativas se ponen en tela de juicio en función de la visión del mundo que tiene el evaluador. La representación de la realidad es compleja, y las oposiciones y los conflictos le dan sentido; la evaluación se va a organizar alrededor de las percepciones y representaciones de los docentes y aprendientes, lo que va a favorecer el surgimiento del significado. Es necesario reconocer que existe una relación entre formación y evaluación y que ésta recibe una influencia por parte de

...los marcos de pensamiento a los cuales nos adherimos de manera espontánea y que no tienen nada de científico, si pensamos en los más profundos y arcaicos. Hablan de nuestra visión del mundo y de nuestra manera de estar en el mundo. Si se consideran ahora los valores que sirven de telón de fondo a las prácticas y a los discursos, escapan por supuesto a cualquier justificación científica: se han ido construyendo a lo largo de nuestra historia y sus sobresaltos [...] la evaluación [...] permite explicar y reflexionar sobre los valores que subyacen la acción y puede permitir el surgimiento y reconocimiento de nuevos valores (Aubégny & Clavier, 2004: 88).

De entrada, estos conceptos nos hablan de la importancia de las representaciones sobre la evaluación, aunque se empleen otros términos. A la vez, evaluar puede significar un ejercicio unilateral del poder o bien un ejercicio compartido; también influirá en la identidad de los sujetos y objetos de la evaluación: unos se pueden atribuir la capacidad de juzgar y otros serán juzgados; del resultado de los juicios dependerá la conformación y transformación identitaria de unos y otros.

CAPITULO IV

LA ESTRATEGIA METODOLOGICA DE LA INVESTIGACIÓN

“Si bien es fácil captar la realidad de las representaciones sociales, no es nada fácil captar el concepto”

S. Moscovici

En este capítulo, presentamos la estrategia metodológica del trabajo de investigación que realizamos: exponemos sus objetivos y el contexto en el que se desarrolló; planteamos y justificamos la metodología que seguimos así como los instrumentos que aplicamos; explicamos las fases de pilotaje y aplicación; terminamos presentando los sujetos objeto del estudio y las diferentes fases del análisis de los resultados obtenidos.

1. Objetivos y supuestos centrales de la investigación

La investigación se llevó a cabo teniendo los siguientes objetivos:

- Identificar y analizar las representaciones sociales de los profesores del Departamento de Francés del CELE de la UNAM acerca de la evaluación,
- Detectar e interpretar las posturas de estos profesores acerca de las modalidades propuestas por la Jefatura del mismo Departamento para la evaluación de los alumnos,
- Valorar hasta dónde las representaciones de los profesores se vinculan con sus prácticas de evaluación en el salón de clase y con las modalidades departamentales para evaluar a los alumnos.

A partir de la perspectiva que establece la Teoría de las Representaciones Sociales sobre cómo se crean, se consolidan y cambian las representaciones de los sujetos, tomamos como

referencia los siguientes núcleos temáticos como elementos que podrían influir en las representaciones de los sujetos objeto de estudio:

- Sus antecedentes académicos: tener una formación en Humanidades o Ciencias exactas, haber cursado o no el Curso de Formación de Profesores del CELE,
- Sus años de experiencia docente, en especial en el CELE,
- Su edad,
- Su origen: ser nativo hablante de francés o de español,
- Su motivación profesional: ser profesor por azar o por vocación.

Cabe aclarar que el objeto de nuestro estudio es la evaluación propiamente dicha, no la corrección de errores. La diferencia entre las dos se cifra en que corregir, a nuestro parecer, es una actividad más práctica y puntual, que se puede llevar a cabo en clase o no: se corrige la pronunciación en una actividad oral, los tiempos verbales en un escrito, las repuestas a una lectura; hasta cierto grado se puede observar y cotejar fehacientemente; por ejemplo, en el salón de clase, se puede verificar cómo, cuándo, cuántas veces el profesor corrige a los alumnos o los invita a que se corrijan unos a otros; por otro lado, se le puede solicitar al docente que enseñe las tareas o los exámenes de sus alumnos una vez que los revisó; se podrá entonces verificar cómo corrige: con tinta roja, si sólo señala los errores, si da o no la repuesta correcta, etc.. Por su parte, la evaluación del aprendizaje remite a una conceptuación: es valorar los aprendizajes de los estudiantes, lo que significa poder elaborar juicios, reflexiones, una valoración global y referenciada, en función de los temas que se han trabajado y del desempeño del conjunto de alumnos. Se puede decir que se evalúa constantemente, en algunas ocasiones de manera informal y en otras con la clara intención de realizar una ponderación del aprendizaje de manera consciente, aunque no se refleje en un hecho de corrección concreto o la asignación de una calificación. Evaluar es una actividad que se orienta a analizar si los alumnos aprendieron, lo que falta por hacer, lo que hay que repetir; una consecuencia de esta acción consiste en determinar la calificación,

aprobar, organizar el trabajo de cierta manera, escoger el material y las actividades adecuados a la situación y el nivel; parte de este trabajo depende de la actividad de corrección puntual que se va haciendo y que sucede en gran medida en una fase anterior.

2. Contexto del trabajo

2. 1. El Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE)

El Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) fue creado el 30 de noviembre de 1966:

...para concentrar el esfuerzo que la universidad realizaba impartiendo cursos de lenguas extranjeras en diversos planteles, elevar la eficiencia administrativa y académica de dichos cursos, establecer sistemas pedagógicos uniformes y eficaces y aumentar el número de lenguas vivas que se enseñaban entonces (Marrón & Ortiz, 1996).

El CELE se abocó a estas diferentes tareas con éxito y en pocos años se vio en la necesidad de ampliar su oferta educativa. En sus inicios sólo enseñaba alemán, francés, inglés, italiano, ruso y portugués, mientras que en la actualidad imparte quince diferentes idiomas. Durante más de 25 años, sus profesores estuvieron enseñando no sólo en las instalaciones del CELE sino en muchas facultades hasta que éstas organizaron sus cursos de manera autónoma, en gran medida con asesoría del propio CELE.

El CELE ha participado de manera activa en la formación y certificación de nuevos profesores de lenguas extranjeras; en 1979 estableció el Curso de Formación, y formó parte de la Comisión Técnica de Idiomas de la UNAM⁴, la cual se transformó en 2004 en Comisión Especial de Lenguas Extranjeras; ésta depende del Consejo Académico de Área de las Humanidades, y tiene como tarea certificar la capacidad de los aspirantes para enseñar idiomas a nivel medio superior y superior. Asimismo, el CELE, a través de su Coordinación de Evaluación y Certificación, aplica exámenes a profesores de secundaria.

⁴ integrada por académicos representantes del CELE, de las cinco Facultades de Estudios Superiores, la Facultad de Filosofía y Letras, el Colegio de Ciencias y Humanidades y la Escuela Nacional Preparatoria.

En 1975, se organizó la Unidad de Investigación y Desarrollo, la que en 1980 se convirtió en Departamento de Lingüística Aplicada. En éste se realizan diversas investigaciones; en los primeros años se abocaron en mayor proporción al diseño de cursos y elaboración de materiales mientras que en los años recientes se han diversificado las áreas de interés: pragmática, análisis del discurso, lexicología, enseñanza a distancia, sociolingüística y políticas lingüísticas, traducción, aprendizaje autodirigido, por mencionar sólo algunas.

Desde su fundación, el CELE se interesó en la problemática de la comprensión de lectura y de la evaluación del grado de dominio de idiomas. Esto último derivó en la conformación de la Coordinación de Evaluación y Certificación en 1989, encargada actualmente de aplicar unos 16 000 exámenes al año, desde exámenes de Posesión, hasta los básicos de Comprensión de Lectura para los alumnos de licenciatura o posgrado, exámenes para becarios, exámenes a entidades fuera de la UNAM como la Secretaría de Relaciones Exteriores y exámenes internacionales como el TOEFL (Test of English as a Foreign Language), el CELI (Certificación de la Lengua Italiana) o el DELF (Diploma de Estudios de Lengua Francesa).

El CELE ha sido también sede de la Maestría en Lingüística Aplicada desde 1979 y participa con la Facultad de Filosofía y Letras y el Instituto de Investigaciones Filológicas en el Posgrado en Lingüística, creado en 1998. Este posgrado, al igual que el Curso de Formación, ha sido semillero de profesionistas de alto nivel para la investigación y para la docencia en lenguas extranjeras y áreas afines.

El CELE ha contribuido en todos sus años de trabajo a la fundación de centros de enseñanza de lenguas, y en épocas más recientes, de mediatecas para el aprendizaje auto dirigido. No ha sido ajeno a los cambios sociales y académicos: ha habido un aumento constante de la demanda de cursos, de la solicitud de certificación y de las áreas donde realiza investigaciones.

Cada lugar de enseñanza y aprendizaje es particular y tiene sus características propias. Podemos afirmar que el CELE responde a una necesidad social y educativa ya que las lenguas extranjeras se han vuelto prácticamente parte de cada uno de los planes de estudios de la Universidad. Si bien tal vez en sus principios, los alumnos que asistían al CELE se

interesaban en las lenguas extranjeras por razones más que todo culturales, ahora lo hacen también por necesidad. A la vez, los idiomas son un terreno fértil que propicia investigaciones cada vez más diversas y de más alto nivel.

2. 2. El Departamento de Francés

El Departamento de Francés es el segundo en importancia de acuerdo a su demanda, después del de Inglés. Tiene una plantilla que fluctúa entre 22 y 30 docentes, repartidos en profesores de asignatura y de tiempo completo. Atiende un promedio de 1000 alumnos por semestre que provienen de prácticamente todas las facultades, incluidas las que cuentan con su propio centro de idiomas, dado el prestigio del CELE y por el hecho de que a menudo los estudiantes son atraídos por la diversidad y la riqueza que ofrece: diferentes idiomas con una cierta proporción de profesores nativo-hablantes, mediateca, biblioteca, actividades extra curriculares que abarcan exposiciones, proyección de películas hasta festivales culturales y gastronómicos.

De la fundación del CELE hasta 1987, el Departamento de Francés tuvo el privilegio de contar con el apoyo de profesores invitados, enviados por la Embajada de Francia. Estos docentes provenían de centros de vanguardia en cuanto a docencia e investigación en Francia, lo que favoreció el diseño, la elaboración e implantación de actividades novedosas. Así, fue de los primeros departamentos en adoptar el enfoque comunicativo; creó sus propios materiales, adecuados al contexto de los alumnos y basados en documentos auténticos. En efecto, durante muchos años, no se usaban libros de texto comerciales sino más bien artículos de prensa, entrevistas y documentos grabados de la radio o la televisión, canciones, textos publicitarios, etc. En pocas palabras, documentos creados originalmente para la comunicación real entre hablantes del idioma, no para la enseñanza aprendizaje de la lengua. Se utilizó la negociación como uno de los medios de trabajo con los alumnos; se elaboraron instrumentos de evaluación siguiendo el esquema de “soy capaz de”, “puedo/no puedo hacer ...”; se organizó el “Laboratorio Libre”, donde los alumnos podían ir a trabajar de manera voluntaria, con materiales, en su mayoría auditivos, en horarios flexibles; esto representó un primer intento de aprendizaje autónomo, que se consolidó en los años 90 con la creación de la mediateca que tuvo un fuerte impulso por parte de la corriente francesa de

Aprendizaje Autodirigido, impulsada por los investigadores del Centro de Investigaciones Aplicadas a la Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Nancy 2, desde los años 70. Durante muchos años, las reuniones pedagógicas de cada viernes eran no sólo momentos de convivencia, sino de intercambio y discusión académica que enriquecían las labores docentes.

En el Departamento se imparten diferentes tipos de clases. Las más se enfocan a la enseñanza de las cuatro habilidades: recepción escrita y auditiva y producción e interacción escrita y oral, a lo largo de siete semestres. Siempre se ofrecen cursos de un semestre que sólo se abocan a la comprensión de lectura para aquellos alumnos que necesitan cumplir con ese requisito para titularse. Desde 1996, al volverse el CELE centro de aplicación de los exámenes del DELF, se han organizado cursos que preparan los alumnos a estas pruebas; esta preparación está abierta también para quienes desean, únicamente, mejorar sus conocimientos del idioma, durante uno o dos semestres según su nivel de dominio del francés. Finalmente, esporádicamente, se han organizado talleres, de conversación, fonética y redacción entre otros.

3. Metodología utilizada para el estudio

3. 1. Justificación de la metodología escogida

Para estudiar las representaciones sociales, se han utilizado una gran variedad de métodos, tanto en la fase de acopio como de análisis de los datos, dependiendo de la metodología cualitativa o cuantitativa que se haya elegido, así como de la asunción de una perspectiva procesual (enfocada a la construcción de las representaciones) o una estructural (enfocada a la organización de las representaciones).

Por un lado, el enfoque procesual se centra en el aspecto constituyente de las representaciones, dentro de un metaparadigma que va hacia el socioconstruccionismo, mientras que el enfoque estructural se interesa más en su aspecto constituido, dentro de un metaparadigma más positivista (Banchs, 2000: 3.2). Este último enfoque ha sido utilizado en muchos estudios desarrollados, entre otros, por el grupo de investigadores de la Universidad de Aix en Provence, Francia, como Abric, Flament o Codol quienes han

trabajado con el método experimental y diferentes tipos de instrumentos y análisis multifactoriales para buscar la estructura del contenido de la representación social. Por su parte, el abordaje procesual, cuyos exponentes más representativos son Moscovici y Jodelet, visualiza al ser humano como productor de sentidos, dentro de un contexto socio histórico y cultural específico y considera que existen dos maneras de acceder al conocimiento: los métodos de recolección y análisis cualitativo de datos y la triangulación para garantizar la confiabilidad del trabajo (Banchs, 2000: 3.6). Esta autora caracteriza las tendencias metodológicas de los dos enfoques de la siguiente manera: “en el primer caso [el enfoque procesual], se trata de describir en toda su riqueza simbólica significados cambiantes, en el segundo [el enfoque estructural] se trata de corroborar, confirmar, clasificar hipótesis, teorías, métodos” (Banchs, 2000: 3.9).

En este trabajo, optamos por un enfoque procesual y por una metodología primordialmente cualitativa, utilizando diversos tipos de instrumentos para tratar de abarcar diferentes facetas: cognitiva, discursiva y práctica del fenómeno estudiado, y para responder a los “dos tipos de procesos que inciden en la conformación de representaciones sociales: por un lado, los procesos cognitivos o mentales, de carácter individual, y por el otro, los procesos de interacción y contextuales de carácter social” (Banchs, 2000: 3.2). Explicamos a continuación el porqué de esta decisión, antes de describir en el apartado siguiente los instrumentos que elaboramos.

Entre las razones que nos llevaron a adoptar este enfoque podemos reconocer que buscamos averiguar qué es lo que piensan los sujetos y cómo lo expresan; asimismo nos interesaba ver si el contexto en que se ubica el grupo de sujetos y las condiciones en que laboran y se relacionan han tenido influencia en la conformación de su(s) representación(es). En otras palabras, buscamos detectar el contenido de las representaciones de nuestros sujetos y en menor medida, cómo se fueron creando.

Por su parte, la metodología cualitativa permite obtener una perspectiva de mayor profundidad de los elementos culturales y simbólicos que circulan en una sociedad, y a escala menor en un grupo de la misma. La propia índole de los instrumentos promovidos en esta metodología, como, por ejemplo, la entrevista o la observación participativa, apoyan la

interpretación del significado que los mismos actores sociales dan a su entorno o al objeto de estudio, aunque queda claro que no es posible generalizar los resultados obtenidos.

El enfoque cualitativo permite un acercamiento holístico, natural y dinámico (Moscovici & Buschini, 2003) a fenómenos que pueden estar emergiendo, desarrollándose o cambiando. En esta perspectiva, el investigador no es neutro sino visible y en interacción, mayor o menor, con sus sujetos. A menudo incluso, le puede resultar difícil ser completamente objetivo o distante por su propia implicación en el entorno y con el objeto de estudio. Por su parte, los sujetos pueden sentirse cohibidos para expresarse con toda franqueza, por temor a “perder la cara”, a que se malinterprete sus dichos o a que se les dé mal uso.

Es importante volver a recalcar que por ser el fenómeno de las representaciones, como todo estudio sobre lo humano, difícil de circunscribir, se recomienda triangular la información recabada, lo que exige aplicar diferentes metodologías. Flick afirma que “el potencial de triangular diferentes enfoques metodológicos reposa en la combinación de diferentes perspectivas de investigación y en la focalización sobre aspectos del objeto de estudio lo más diferentes posibles” (1992:47, citado en Banchs, 2000: 3.6).

Además de que, como Jodelet (1986: 173-4) lo expresa, se debe “evitar trabajar sobre discurso social fluctuante y corroborar los dichos con las prácticas sociales”. Por estas razones, elaboramos varios instrumentos, que incluso tienen una procedencia metodológica diversa tales como: cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas y un ejercicio de asociación libre, mismos que se aplicaron por escrito u oralmente, así como entrevistas semi estructuradas.

Los cuestionarios de todo tipo pueden ser útiles según cómo se presentan y para qué fin se prevé utilizarlos. Las preguntas abiertas permiten distinguir la relevancia y las facetas sobresalientes de un tema para el sujeto, a la vez que se puede llevar a cabo un análisis discursivo de las respuestas, mientras que las preguntas cerradas dejan vislumbrar cómo se ubican las actitudes de los sujetos, al usar escalas, tipo Likert. La técnica de la asociación libre ayuda al surgimiento de elementos implícitos o latentes que pueden no salir a la luz en el transcurso de otro tipo de discurso.

3. 2. Instrumentos

A continuación presentamos los diferentes instrumentos que elaboramos (ver anexo 1) y exponemos brevemente el propósito de cada uno.

Como ya lo mencionamos, son tres diferentes tipos de herramientas: preguntas abiertas o cerradas, un ejercicio de asociación libre y una entrevista semi estructurada.

Las preguntas abiertas fueron muy diferentes, tanto en cuanto a los temas abordados como a su presentación y aplicación. Una primera serie cubría los datos biográficos y profesionales de los sujetos: edad, sexo, lengua materna, modalidades de aprendizaje del francés o español según el caso, formación académica, selección de la profesión, años de experiencia en el CELE y otras instituciones, materias y niveles enseñados, materiales didácticos utilizados en clase. Con la información arrojada se buscaba conocer no sólo el perfil general del grupo sino tener datos precisos para indagar si algunas variables influían de una manera o de otra sobre la formación de las representaciones sociales de los sujetos. Así, nos parecía interesante conocer más específicamente la formación de los sujetos ya que en estudios anteriores realizados en el CELE⁵ se encontró que muchos profesores tenían únicamente estudios de bachillerato y, en otros casos, estudios de muy diversas áreas, tanto de Humanidades como de Ciencias exactas. Cabe recordar que, sobre todo en los años 70 y 80, se decía que para dar clase de idioma bastaba con saber la lengua en cuestión. Aunado a ello, ya que ha habido cambios curriculares en varias ocasiones en el Curso de Formación de Profesores, queríamos detectar si estas modificaciones han dado pie a diferencias conceptuales o actitudinales entre los sujetos. Igualmente, tratábamos de indagar si su experiencia en otras instituciones era más o menos importante que en el CELE y si podía influir en sus representaciones, como también el hecho de haber enseñado otras materias. Esto nos permitiría contar con pistas sobre su involucramiento con el CELE y la docencia del francés como lengua extranjera o de otras asignaturas. Con las preguntas sobre los cursos impartidos, queríamos explorar la influencia posible del nivel enseñado, según su frecuencia de impartición o la preferencia expresada por los profesores. El hecho

⁵ ver el Diagnóstico del Curso de Formación de Profesores, 2003-2007 (doc. interno CELE)

de escoger o no sus materiales de clase era una pista que revelaría independencia, juicio personal, creatividad e interés, entre otras cosas en el docente. Este primer bloque de preguntas se planteó de manera oral.

Un segundo grupo de preguntas abiertas, también planteadas oralmente, se enfocaba directamente a las actitudes de los profesores hacia los alumnos, el francés y el español, los hablantes de ambos idiomas, la docencia y la manera de enseñar en el departamento. Se pidió a los sujetos que dieran una valoración de neutra, positiva o negativa así como un comentario explicativo breve acerca de aquellos rubros.

El tercer conjunto de preguntas abiertas estaba encaminado a abordar la práctica de evaluación que llevan a cabo los profesores en cuanto al desempeño de sus alumnos. La intención de esta parte del instrumento era permitir a los sujetos que explicaran y se exhibieran acerca de cuándo evalúan, con qué instrumentos, sobre qué rubros. Se indagaba la regularidad con que dejan tareas a sus alumnos; el rango de importancia y porcentaje que atribuyen a diferentes elementos útiles para evaluar a los alumnos, como son la asistencia, los exámenes departamentales, la participación en clase, los progresos personales, las tareas; la frecuencia de aplicación de exámenes elaborados por el profesor; los elementos tomados en cuenta para evaluar las cuatro habilidades, la gramática y el léxico. Cabe señalar que para las cuatro habilidades, se les dio un ejemplo de actividad de cada una para que los sujetos se situaran en un contexto común y claro: “Redacción de una carta” para la expresión escrita, “Un juego de roles” para la expresión oral, “La lectura de un artículo de periódico” para la comprensión de lectura, “La comprensión de un diálogo” para la comprensión auditiva. Pensamos que las respuestas de los sujetos nos darían indicios de lo que pasa en el ámbito de cada salón, teniendo en cuenta que, como ocurre en este tipo de instrumento, tenemos que aceptar lo dicho como bueno, verdadero y reflejo de la realidad. Estas preguntas fueron presentadas y contestadas por escrito.

Finalmente, dos preguntas abiertas fueron tratadas con amplitud en entrevistas semi-estructuradas y sirvieron de base a la expresión libre de los sujetos, misma que fue reactivada con otras preguntas que surgieron al hilo de las intervenciones; por un lado se le pedía a los entrevistados que expusieran los consejos que darían a un colega novato acerca

de cómo evaluar a sus alumnos en su primer curso, y por otro lado, se les solicitaba que hicieran comentarios en relación a cómo se llevaba a cabo la evaluación en ese momento en el Departamento de Francés.

Se les insistió que podían expresar sus ideas y fijar sus posturas con toda libertad; que mencionaran desde lo que les parecía intrascendental hasta lo más importante; desde lo mejor hasta lo peor; desde lo obligatorio, necesario e imprescindible hasta lo opcional; desde lo que habían visto, vivido y hecho hasta lo que les gustaría hacer; que hablaran de sus experiencias propias o de las de colegas. Como ya lo mencionamos, utilizar la entrevista como instrumento permite a los sujetos expresarse y ahondar en sus opiniones a la vez que es muy útil para el investigador ya que al analizar lo que dicen los sujetos se puede hacer un cruce con lo que contestaron por escrito en preguntas cerradas que casi automáticamente guían sus respuestas. La entrevista facilita otro tipo de relación, más cercana, entre sus sujetos y el investigador que puede también auxiliarse con los gestos, las entonaciones, los titubeos de los entrevistados, en fin todos los elementos paralingüísticos, para entender e interpretar el discurso producido. Es una herramienta esencialmente cualitativa que viene a complementar eficazmente las respuestas más cerradas de los cuestionarios.

Se pidió también a los sujetos que resolvieran un ejercicio de asociación libre que constaba de dos segmentos. El primero se basaba en la evocación de palabras: tenían que escribir mínimo tres palabras que asociaban, en este caso, con el término “evaluación”, ponerles un número en función de su importancia y luego anotar tres palabras correspondientes a cada una de las primeras y volver a clasificarlas. El segundo segmento consistía en completar la frase “Para mí la evaluación es...”

Se les instruyó a que completaran el ejercicio sin detenerse mucho, de manera fluida y espontánea. Se pensó que esta actividad sería interesante ya que se ha utilizado mucho para el rastreo de los elementos constitutivos, el núcleo y los elementos periféricos de una representación social, aunque nuestro objetivo primordial no fuera analizar la estructura de las representaciones de los sujetos. Al realizar este tipo de ejercicio, los sujetos plasman de

manera más espontánea su experiencia y también puede servir para ubicar el lado cognitivo de la representación.

Por último, las preguntas cerradas consistían en un cuestionario escrito de 55 oraciones que cubrían aspectos de docencia, relación con los alumnos, roles de profesor y alumno, evaluación, idioma, cultura. Debían contestarse en función de una escala de Likert de cinco opciones: 100% en desacuerdo, en desacuerdo, inseguro, de acuerdo y 100% de acuerdo. Se les indicó que procuraran leer cada frase e identificar la opción conveniente sin detenerse a reflexionar. Se pensó que este tipo de test podría dar un complemento de información sobre lo dicho con anterioridad por los sujetos, ya que se supone que este tipo de actividad pide respuestas espontáneas y genuinas. De igual forma, ya que se retomaban los temas abordados en las otras secciones del instrumento, teníamos elementos para llevar a cabo diferentes cruces para corroborar los hallazgos anteriores.

Al elaborar el instrumento, se procuró utilizar diferentes tipos de actividades para poder abordar la problemática estudiada desde varios ángulos; así mismo, se trató de tener datos que arrojaran luz sobre aspectos sociales e individuales, cognitivos y afectivos con el fin de cubrir de manera bastante completa los diversos componentes de una representación. A la vez, se cuidó de que cada tema indagado (experiencia, actitud hacia la profesión, conocimientos sobre la evaluación, etc.) apareciera en más de una ocasión a lo largo del instrumento para poder hacer un cruce entre las respuestas de manera longitudinal.

3. 3. Aplicación de los instrumentos y sujetos del estudio

Después de un pilotaje en dos etapas a profesores de tiempo completo del Departamento de Lingüística Aplicada quienes, aparte de impartir materias en el Curso de Formación de Profesores y en el Posgrado en Lingüística realizan tareas de investigación y dan clases de idioma, se procedió a la aplicación de los instrumentos definitivos a los sujetos, entre diciembre de 2007 y fines de febrero de 2008. Se realizó en el CELE, salvo en dos casos únicamente, en una ocasión en casa de la investigadora y otra, en casa del entrevistado, por ser más fácil para los dos sujetos entrevistados en función de sus actividades y ubicación en la ciudad.

Cada aplicación empezó con una explicación breve del propósito del estudio que ya se había dado a conocer al concertar las citas, y se reiteró el uso confidencial de los datos. Se solicitó a cada sujeto su autorización para audio grabar la sesión de trabajo y se le invitó a que hiciera comentarios adicionales si sentía tal necesidad.

Se aplicaron los instrumentos en francés o en español, según la lengua materna de cada sujeto ya que pensamos que así se le haría más fácil expresarse. Asimismo, se adecuaron algunas frases o preguntas; por ejemplo a los francófonos se le dio una versión de frase que decía “los franceses pensamos que...” mientras que los hispanófonos tuvieron una versión que decía “los franceses piensan que...”.

Se logró entrevistar finalmente a 24 de los 25 profesores del Departamento de Francés, que en el momento de la investigación impartían clase, ya que se eliminó un sujeto que no pudo contestar todos los instrumentos. Se decidió trabajar con el universo completo de docentes por su número reducido.

3. 4. Análisis de los datos

La primera fase del análisis consistió en hacer la transcripción y el vaciado de todas las respuestas obtenidas, siguiendo el orden de las secciones del instrumento; se organizaron los datos en tres matrices de resultados provisionales: una general de todos los sujetos; otra, sujeto por sujeto y la última en que se cruzaron los sujetos clasificados por categorías con algunos de los elementos constituyentes de representaciones que se ubicaron (ver anexos 2, 3 y 4). Después de varias lecturas minuciosas de toda la información recabada, se procedió a un análisis exhaustivo desde los diferentes ángulos que presentamos a continuación.

1. Análisis de contenido

Esta metodología conlleva diferentes técnicas (Bardin, 2003: 245): simplificar, explicitar, sistematizar, contabilizar, describir e interpretar. En nuestro caso, a partir de las matrices de datos, primero categorizamos en función de los mismos temas que estaban planteados en las preguntas del instrumento: los alumnos, la docencia, los idiomas, los hablantes, el Departamento de Francés y evidentemente la evaluación. Luego los reagrupamos por

equivalencia de significado y sistematizamos su contenido para lograr una primera aproximación general e interpretación.

2. Análisis de la enunciación y del discurso

En cuanto al análisis del discurso de los sujetos, tenemos material abundante y rico, según los instrumentos. Nos abocamos a detectar la organización en sí del discurso, los marcadores que indicaran la presencia o no del locutor, el uso fático del lenguaje, las maneras de expresar la toma de postura (en otras palabras como modalizan lo dicho), el uso de adjetivos y adverbios, de tiempos verbales, de deícticos de lugar y tiempo, y el tipo de modo discursivo utilizado (Gutiérrez, 2007), entre otros elementos.

3. Metáforas

Buscamos a lo largo del discurso de los sujetos metáforas que indicaran su manera genuina de expresarse, la expresión de su sentido común, y de alguna manera la objetivación de su representación sobre la evaluación. Tratamos de clasificarlas por la temática evocada. En el apartado 3 del siguiente capítulo, veremos porqué son importantes y en qué medida ayudan a delimitar las representaciones.

4. Conteo y cálculo de rango y frecuencia

Se contabilizó el número de sujetos que respondieron en cada opción que se ofrecía en el cuestionario de actitudes y se hizo un recuento total por pregunta para detectar las tendencias generales. Por otro lado, en el ejercicio de asociación libre, se enlistaron las palabras mencionadas por los sujetos, se reagruparon por criterios semánticos y se calculó su promedio de rango y frecuencia.

Cabe mencionar que se llevaron a cabo estos diferentes análisis clasificando a los sujetos por categorías de edad, años de experiencia, origen francófono o hispanófono, formación y vocación en cuanto a la profesión. En función de esta clasificación, aunque el universo es muy pequeño se decidió aplicar un cálculo de la χ^2 a varios cruces entre los sujetos por categoría y los conceptos encontrados a lo largo del análisis para corroborar si las variables personales tenían una incidencia en sus representaciones.

Presentamos los resultados del análisis bajo el siguiente esquema: el perfil de los sujetos y del grupo del Departamento de Francés; actitudes hacia: la profesión, los alumnos, los idiomas –el francés y el español-, sus hablantes y la manera de enseñar en el Departamento de Francés. Esto nos permite tener un panorama bastante completo del contexto del estudio. En seguida, abordamos las tres dimensiones de las representaciones sociales, actitudes, información y campo enfocándonos a lo que expresaron los sujetos acerca de la evaluación. Tratamos de ver en qué medida el análisis del discurso puede arrojar alguna luz sobre sus posturas. Presentamos las metáforas que se encontraron y lo que indican sobre la representación que tienen los sujetos sobre la evaluación así como sobre su objetivación. Finalmente, abordamos la relación entre las modalidades de evaluación propuestas por el Departamento, las representaciones de los profesores y sus prácticas evaluativas en clase.

CAPITULO V

LOS DATOS Y SU ANÁLISIS

“No hay representación sin lenguaje, del mismo modo que sin él, no habría sociedad”

S. Moscovici

En este capítulo presentamos los datos obtenidos a partir de la aplicación de nuestros instrumentos y su análisis. Los resultados están organizados en los siguientes rubros: primero, el perfil del grupo de los sujetos; en seguida, sus actitudes, las informaciones que manejan acerca de la evaluación y cómo se organiza el campo de su representación; a continuación, presentamos también la objetivación de la representación; asimismo, abordamos el análisis del discurso de los sujetos entrevistados y para terminar exponemos las relaciones entre sus representaciones, sus prácticas y las modalidades de evaluación propuestas por el Departamento de Francés.

1. El perfil del grupo

A partir de las preguntas acerca de los datos biográficos de los sujetos en la primera parte del instrumento, obtuvimos informaciones sobre los rasgos de sus identidades como individuos, para luego tratar de delinear una identidad del grupo de profesores como tal. Este aspecto es importante para nuestro estudio, considerando que las representaciones son ante todo sociales, y que la identidad constituye un elemento vital de la vida social (Giménez, 2007). Recordemos que las representaciones sociales tienen cierta injerencia en la conformación, consolidación y el cambio de la identidad de los sujetos. Además, sin identidad simplemente no habría sociedad (Jenkins, 1996, citado en Giménez, 2007). Sin embargo, se habla de identidad de los sujetos individuales dotados de conciencia y psicología propia y sólo por analogía de los actores colectivos, pensando en individuos, grupos y colectividades organizados como tales. No obstante, es necesario recordar que los grupos carecen de conciencia, voluntad o psicología propia y que las identidades sociales

no constituyen un dato, un componente natural del mundo social sino un acontecimiento contingente. Los grupos se hacen y deshacen, pasan por fases de cohesión y solidaridad; tienen una duración y una identidad temporales, mientras puedan hablar de sí mismos como de “nosotros”.

Para Giménez, la identidad puede definirse como un proceso subjetivo y frecuentemente auto reflexivo, por el que los sujetos se identifican, al mismo tiempo que establecen su diferencia con los otros y con su entorno social, mediante la auto asignación de un conjunto de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo; a la vez, esta identidad necesita ser reconocida por los demás. En esta óptica como elementos identitarios se aceptan dos tipos de atributos: los de pertenencia social como son la clase, etnicidad, localidad, región o nación, edad y el género, aparte de compartir aunque sea parcialmente modelos culturales; y los atributos particularizantes: el estilo de vida, los atributos caracteriológicos, la red personal de relaciones íntimas, los objetos entrañables, la biografía personal incanjeable (Giménez, 2007).

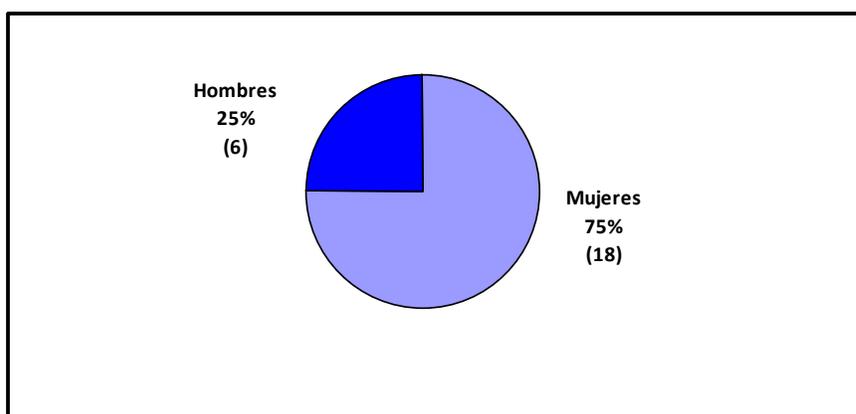
Para nuestro caso, es relevante anotar que Meluccci (1982, 2001, citado en Giménez, 2007) construye el concepto de identidad colectiva a partir de la teoría de que la acción colectiva implica definiciones cognitivas concernientes a las orientaciones de las acciones a partir de un lenguaje compartido, y que son incorporadas a un conjunto determinado de rituales y prácticas. También puede darse un cierto grado de involucramiento emocional que ayuda a sentirse parte de una comunidad. Estos conceptos se acercan de alguna manera a los planteamientos que se encuentran en la teoría de las representaciones sociales. En ese sentido, recordemos que Moscovici (1989) reconoce que las representaciones sociales están intrínsecamente cargadas de afectos.

Por su parte, Zavalloni y Louis-Guérin (1984) afirman que la identidad se constituye a partir de una interacción entre el individuo y la sociedad, en el marco de un universo simbólico interiorizado con legitimaciones que varían de un individuo a otro. Existe una relación de interacción dinámica entre la identidad personal y la identidad colectiva. La identidad personal obtiene sus recuerdos en la historia individual que es interdependiente de

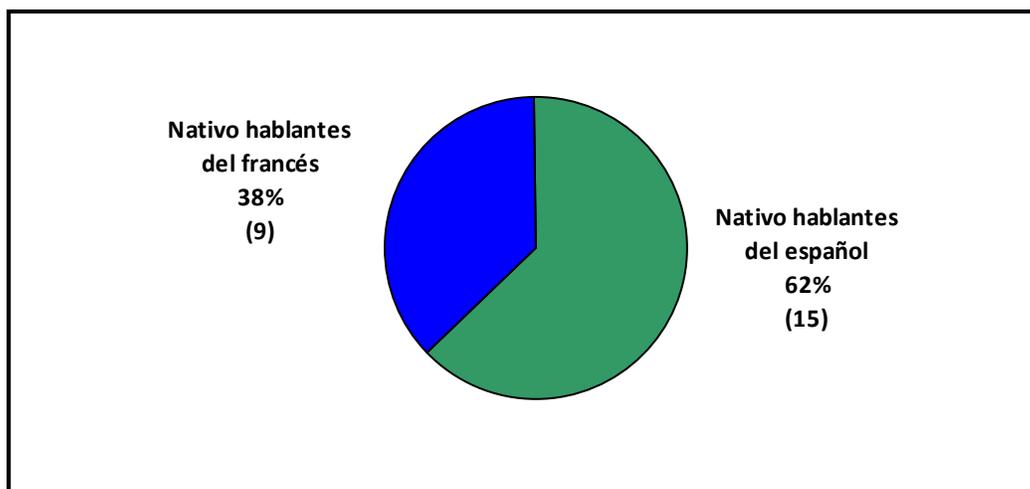
la historia colectiva, lo que concuerda con que “el peso de lo social no conduce a negar la importancia del individuo ni de su subjetividad” (Banchs, 2000: 3.10).

Estos conceptos nos parecen muy válidos y aplicables dentro del marco de nuestro estudio, y nos apoyamos en ellos como punto de partida para delinear el perfil de los sujetos y del grupo del que son parte. Los datos generales muestran que los sujetos son 6 hombres y 18 mujeres; hay 15 nativo hablantes de español y 9 nativo hablantes de francés; en cuanto a su edad, 10 tienen menos de 40 años, 7 entre 41 y 50 años y 7 más de 50 años.

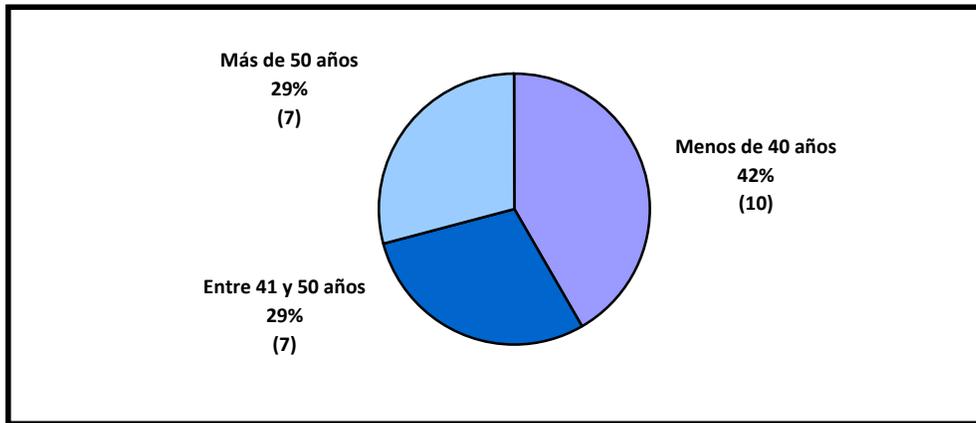
Gráfica 1. Sexo



Gráfica 2. Lengua materna



Gráfica 3. Edad

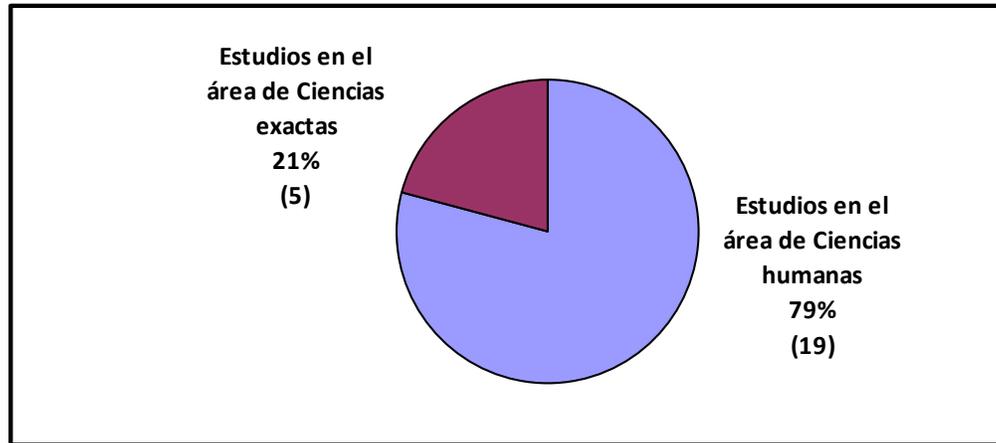


De los atributos particularizantes que menciona Giménez y que contribuyen a formar la identidad del individuo, trabajamos aspectos de su profesión, entre ellos: cómo, por qué llegaron a ser profesores, cómo se sienten en esta profesión y respecto de su materia de trabajo: los alumnos, la lengua, sus hablantes; obtuvimos estos datos a partir de lo que expresaron en el primer instrumento como ya mencionamos; nos apoyamos también en algunas de las respuestas del último instrumento que abordaban los mismos rubros.

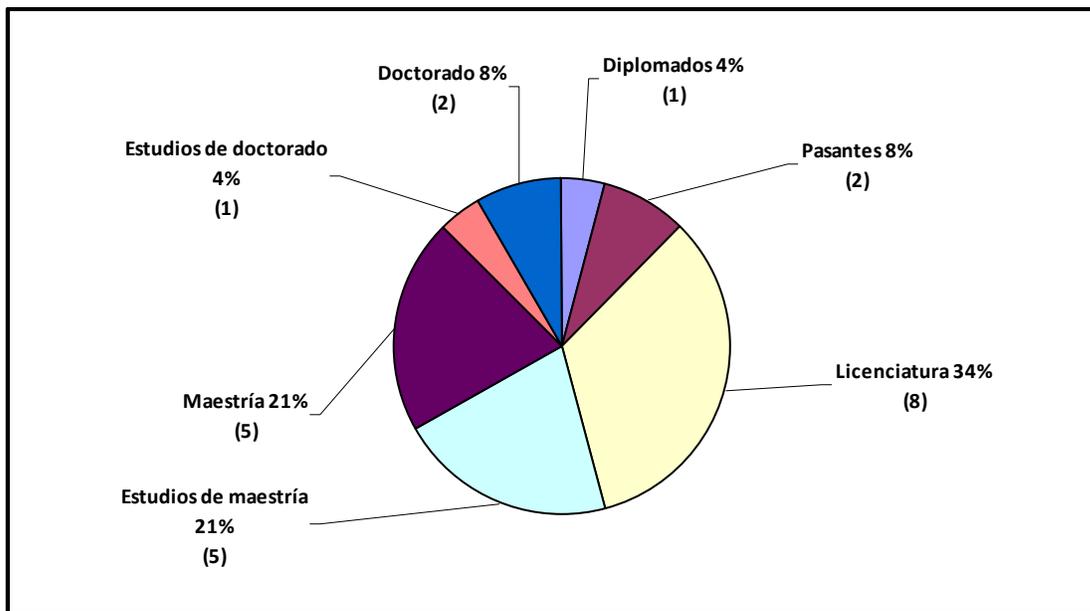
➤ Su profesión: ser docente

19 profesores tienen estudios en carreras humanísticas, de los cuales 9 son específicamente del área de Letras; 5 cursaron estudios en el área de ciencias exactas. Proviene de carreras tan diferentes como Antropología social, Historia, Física, Economía y Periodismo, para citar algunas. 8 docentes tienen licenciatura mientras 2 son pasantes y uno sólo cuenta con varios diplomados; 5 tienen el grado de maestro y 5 son pasantes de maestría, particularmente en el área de lingüística; dos cuentan con doctorados en el área de lingüística y educación y otro está cursando el segundo año de un doctorado en literatura comparada.

Gráfica 4. Áreas de estudios



Gráfica 5. Nivel de Estudios



Cabe mencionar que casi la mitad de los mexicanos, 6 de 14, tuvieron becas por parte de instituciones nacionales para estudiar francés durante su escolaridad media superior o, en un caso, para formarse como profesor mientras ya enseñaba en una institución pública.

Podemos pensar que esto influyó de manera positiva, primero, en su gusto para el francés, que debieron de hacer patente para obtener el apoyo, y, posteriormente, en su desarrollo como profesores del idioma. En cuanto a los años de experiencia docente, llama la atención que la mitad, 12, tienen menos de 10 años y la otra mitad más de 10 años, contando su trayectoria dentro y fuera del CELE. En el punto extremo uno acaba de iniciar su labor docente y otro lleva 23 años. Prácticamente todos han trabajado en otras instituciones y el promedio es de mínimo 5 años de ejercer la profesión. 9 profesores imparten siempre el mismo nivel mientras 15 cambian, por diferentes razones.

Resulta interesante reconocer que de los 24 sujetos, 18 dicen ser profesores por azar y sólo 6 por vocación. Vale la pena recalcar que de éstos últimos, 5 son mexicanos y el único que es originario de Francia parece haber cumplido uno de sus anhelos al llegar a México, ya que en Francia había optado por una carrera científica, aun cuando las Letras le atraían de sobremanera. Estos sujetos expresaron de manera muy clara su sentir hacia la selección de la profesión, como se puede constatar leyendo los siguientes enunciados.

Cuadro 1. Profesor por vocación

	Sujeto
<i>“descubrí que las lenguas extranjeras eran una buena opción y dije bueno pues creo que es ahí donde debo estar”</i>	S 7
<i>“creo que voy a ser maestra toda mi vida, de eso estoy absolutamente segura. La docencia para mí es una vocación”</i>	S 10
<i>“pensé ¿qué tal si aprovecho para hacer lo que me gusta? y ahí está”</i>	S 13
<i>“fue decisión... fue finalmente el estar buscando sobre el francés; creo que no me tocó ser maestra porque ahí sí creo que yo lo escogí”</i>	S 15
<i>“o sea, yo soy maestro, me gusta enseñar, a mí me gusta por supuesto, soy maestro 100%”</i>	S 24

Por otro lado, los que se volvieron profesores “por azar”, “por accidente”, “por las cosas de la vida”, “por necesidad”, empezaron a enseñar por diferentes razones.

Cuadro 2. Profesor por azar

	Sujeto
Era la opción más a la mano	
<i>“lo único que podía hacer era dar clase”</i>	S 4
<i>“entonces, lo que sabía hacer, era hablar francés”</i>	S 9
<i>“pensé...mientras encuentro otra cosa”</i>	S 22
Cambiaron de profesión	
<i>“al llegar a México, me pidieron clases de francés”</i>	S 3
Se fue dando	
<i>“me fui metiendo”</i>	S 2
<i>“el trabajo llegó solo”</i>	S 5
<i>“y pues poco a poco me jalaron”</i>	S 9

Pareciera que se conjuntaron la necesidad, con la “suerte” de saber francés y cierta inercia. Sin embargo, en la actualidad, los sujetos expresan una gran satisfacción por el hecho de ser profesor ya que les aporta mucho. Por ejemplo, 14 entrevistados formularon conceptos como “me gusta”, “me agrada mucho”, aparte de expresiones más específicas, como:

- ❖ *“ahora sí me gusta dar clase, antes no” (S 4);*
- ❖ *“ninguna vez había estado mejor desde el punto de vista de lo que me tocó vivir como trabajador de una sociedad. Creo que la docencia me ha permitido incluso conocerme a mí mismo, conocer mi naturaleza y a la vez poder entenderme a mí y entender a mis semejantes” (S 7);*
- ❖ *“soy una amante de mi profesión” (S 17);*
- ❖ *“hasta diría que es mi vida” (S 19);*
- ❖ *“me gusta enseñar aun si de pronto puede ser una tortura” (S 22).*

En cuanto a su preparación específica para dar clases de idioma, 19 cursaron la Formación de Profesores en el CELE, aparte de otras en México o en el extranjero como en el Instituto

Francés de América Latina, la Universidad de Trois Pistoles en Quebec o la de Vichy en Francia. Esta capacitación se dio de manera tardía en la mayoría de los casos ya que 17 informaron haber empezado a enseñar sin formación alguna. Es relevante anotar que manejan ideas muy semejantes y se expresan de manera muy positiva sobre el Curso de Formación de Profesores aunque, en su momento, algunos de los sujetos⁶ mostraron oposición a ciertas metodologías novedosas o materias específicas. De por sí, el Curso ha sido sometido a análisis y cambios periódicos a lo largo de los años con el fin de responder siempre de la mejor manera posible a la evolución de su público y de sus necesidades. Expresan ideas como las siguientes acerca de la formación recibida:

- ❖ *“ayudó en la concepción de la enseñanza” (S 4);*
- ❖ *“ayudó en concretar el corazón, la médula de lo que debía enseñar” (S 14);*
- ❖ *“me abrió el panorama” (S 17);*
- ❖ *“toda la vida cambió” (S 24);*
- ❖ *“hay un antes y un después de Formación, fue un parte aguas” (S 18).*

Los profesores no piensan cambiar de profesión en el futuro, a pesar de que la mayoría no la escogió en un principio; algunos sin embargo consideran la posibilidad de enseñar otra materia; el grado de satisfacción con actividad profesional es muy alto y se consideran capaces de adoptar nuevas modalidades para enseñar sin mayor problema; además, los que tomaron el CFP reconocen que se guían aún por lo que ahí aprendieron. Se puede visualizar lo expuesto anteriormente viendo los resultados de las preguntas cerradas acerca de estos temas⁷.

⁶ entrevistados por la investigadora dentro de un proyecto de diagnóstico del Curso de Formación de Profesores.

⁷ Cabe señalar que en los cuadros de este tipo, los números totales no siempre suman 24, total de los sujetos, ya que en ocasiones no contestaron a algunas preguntas y además porque a veces se combinaron varias respuestas que se referían al mismo tema.

Cuadro 3. Los profesores y la docencia

	100 % no de acuerdo	No de acuerdo	Indeciso	De acuerdo	100 % de acuerdo
No cambiaría de profesión	8% (2)	38% (9)	29% (7)	25% (6)	0
Está satisfecho con su profesión	4% (1)	8% (2)	54% (13)	66% (16)	0
El CFP todavía influye en su práctica docente	4% (1)	4% (1)	25% (6)	21% (5)	38% (9)
Adopta fácilmente nuevas metodologías	70% (17)	66% (16)	29% (7)	50% (12)	88% (21)

➤ Su área de pertenencia: la UNAM

Por otro lado, los 24 docentes se pueden considerar como un grupo que tiene una clara pertenencia común al Departamento de Francés ya que tienen posturas y definiciones cognitivas convergentes que orientan su acción y que se perciben cuando hablan de su entorno laboral: la institución, los alumnos, la materia que enseñan. Veamos primero lo que expresan acerca de la UNAM:

Cuadro 4. La UNAM vs. otras instituciones

Las otras instituciones	Sujeto	La UNAM	Sujeto
<i>“di en unas escuelitas privadas “</i>	S 1	<i>“la gente está aquí porque quiere estar, no por el dinero”</i>	S 6
<i>“una escuelita de empresarios”</i>	S 9	<i>“X es la más reconocida, y luego no vale la pena mencionarlas. Estoy en la UNAM por hobby pero aprendo mucho; aquí está uno bien, Y, X, todos estos colegios, son una tortura”</i>	S 11
<i>“después (del Curso de Formación de Profesores), no pude regresar al Colegio X”</i>	S 4	<i>“se aprovecha todo lo que ofrece la universidad “</i>	S 15
<i>“di en el Colegio Y, pero no lo vuelvo a hacer”</i>	S 5	<i>“las clases se dan bien porque hay actividades culturales”</i>	S 21

Su opinión sobre su trabajo en la UNAM tiende a ser favorable ya que se deja ver una gran satisfacción por ser parte de la institución; vale la pena destacar que usan diminutivos cuando se refieren a otras instituciones donde han laborado.

A lo largo de su discurso aparecen de manera recurrente comentarios positivos acerca de la UNAM, en cuanto a las ventajas que ofrece, la carga de afectos que moviliza y el orgullo que representa ser miembro de esta comunidad en cuanto a su riqueza intelectual y cultural, la libertad de expresión y cátedra, la importancia de la institución en todos los campos.

Sin embargo, esta visión tan idílica se matiza cuando se enfocan a cómo está trabajando el Departamento, porque les atañe de más cerca y les incumbe directamente. Hay apreciaciones positivas en cuanto al contexto laboral en general, por ejemplo, acerca de la apertura, el nivel que alcanzan los alumnos y la libertad de cátedra:

Cuadro 5. Comentarios positivos sobre el Departamento de Francés

	Sujeto
<i>“comparando con otros lugares, no estamos tan mal”</i>	S 2
<i>“siempre se puede mejorar pero creo que logramos dar a los alumnos un nivel correcto”</i>	S 25
<i>“hay apertura en comparación con otras instituciones”</i>	S 9
<i>“tenemos libertad de cátedra”</i>	S 11
<i>“tomo lo que me es útil, me siento a gusto”</i>	S 13
<i>“creo que estoy libre de hacer lo que quiero”</i>	S 23

Sin embargo, también expresan algunas críticas en cuanto a cierto descontrol y mala organización en algunos rubros; sus quejas y sugerencias giran sobre todo acerca de la organización de los contenidos y los objetivos, por un lado porque se preocupan por el desempeño de los alumnos y por el otro porque ellos mismos se sienten desubicados y perdidos:

Cuadro 6. Comentarios negativos sobre el Departamento de Francés

	Sujeto
<i>“se podría mejorar la distribución de contenidos para no atiborrar a los alumnos”</i>	S 2
<i>“con los programas tenemos un caos ahora”</i>	S 4
<i>“hay mucho qué hacer, hay cosas perdidas”</i>	S 12
<i>“no hay objetivos, sólo contenidos”</i>	S 19
<i>“es clasista, no es democrático, tiene que modernizarse”</i>	S 22

En ciertos sujetos es notoria una añoranza de lo que conocieron hace tiempo, como si hubiera habido un desmejoramiento a lo largo de los años; varios mencionan relaciones amistosas, humanas, de colaboración entre colegas, lo que ayudaba a conformar un tejido y redes sociales que aparentemente han desaparecido y han sido reemplazados por una sensación de soledad y aislamiento que no contribuyen a un clima favorable para el mejoramiento de las tareas:

Cuadro 7. El aquí y el ahora en el Departamento de Francés

	Sujeto
<i>“en aquel momento, teníamos los viernes pedagógicos, estábamos muy unidos, ayudaba mucho. Ahora estamos aislados. Lo que me gustaba antes, era este enriquecimiento, esta retroalimentación”</i>	S 3
<i>“ya no sé cómo se enseña en el Departamento”</i>	S 15
<i>“en el momento de la formación, la vida social de la institución me encantó; ahora cada quien hace lo quiere, no hay una idea clara de hacia dónde ir”</i>	S 16
<i>“hace algunos años, tenías que tener formación de profesores, ahora da cualquiera; en 10 años el CELE va a ser un centro más”</i>	S 17
<i>“el departamento está dividido, hay una escisión terrible”</i>	S 11
<i>“antes la gente estaba comprometida con la camiseta”</i>	S 18

➤ Sus afectos: hacia los alumnos

En lo que se refiere a sus alumnos, se percibe cariño y a veces hasta cercanía ya que hay quien conserva lazos amistosos con sus estudiantes de semestres pasados aunque otros prefieren una relación cortés pero distante:

❖ *“siempre ellos son los alumnos y yo la maestra” (S 5);*

- ❖ *“mantengo la distancia, es más sano” (S 25);*
- ❖ *“los alumnos tienen las mejores intenciones” (S 6);*
- ❖ *“tengo una relación completamente horizontal con los alumnos” (S 7);*
- ❖ *“conservo la amistad de algunos después de varios semestres” (S 21);*
- ❖ *“me gusta acompañar a los alumnos en su proceso, en el descubrimiento” (S16).*

Asimismo en las respuestas del último instrumento, encontramos datos consistentes con lo anterior, que van en el sentido de que aprecian a su justa medida las capacidades de los alumnos para evaluarse y opinar; al mismo tiempo, expresan que es necesaria la comunicación con ellos y fomentar la corresponsabilidad profesor-alumnos:

- ❖ *“los alumnos de la UNAM están siempre dispuestos, creativos, con imaginación” (S 20)*

Cuadro 8. Los logros de los alumnos

	100 % no de acuerdo	No de acuerdo	Indeciso	De acuerdo	100 % de acuerdo
Los alumnos saben sacar provecho de las clases	8% (2)	12% (3)	42% (10)	75% (18)	62% (15)
El alumno que se esfuerza obtiene buenos resultados	4% (1)	4% (1)	34% (8)	70% (17)	16% (4)

Los alumnos son considerados capaces de aprovechar lo que pasa en clase, de darse cuenta de lo que les sirve o les hace falta; pueden compararse entre sí y saben aprender de sus errores y de los de sus compañeros; parece que el esfuerzo tiene una alta valoración ya que redundando en buenos resultados para los alumnos, aunque siempre hay quien aprenda sin, aparentemente, empeñarse.

Los profesores indican que negocian y platican sobre la clase; no se sienten el centro de lo que ocurre en clase sino que se consideran como guías y apoyos, lo que refuerza la idea de corresponsabilidad profesor-alumnos en la que se basa gran parte del éxito de los cursos.

Cuadro 9. Corresponsabilidad profesor-alumnos

	100 % no de acuerdo	No de acuerdo	Indeciso	De acuerdo	100 % de acuerdo
La comunicación profesor-alumnos es importante	0	0	0	29% (7)	70% (17)
El profesor tiene el rol principal en clase	62% (15)	50% (12)	21% (5)	8% (2)	4% (1)
Profesor y alumnos son corresponsables de la clase	12% (3)	34% (8)	21% (5)	34% (8)	42% (10)

Por otro lado, en cuanto a los niveles que enseñan, se ve una diferenciación marcada en la percepción que tienen los sujetos, acerca de lo que pasa en los primeros y los últimos niveles de francés. Estos semestres de estudio polarizan toda la atención, o bien porque el profesor piensa que él juega un papel realmente fundamental o porque le gusta la comunicación fluida:

- ❖ *“me gustan más los 5o y 6o, porque vas más rápido, no te detienes en las cositas de la gramática” (S 6);*
 - ❖ *“puedes hablar de todo” (S 22);*
 - ❖ *“no me gustan los avanzados, ¿cómo enseñas cosas muy complejas?” (S 11);*
 - ❖ *“me gustan los primeros para darles bases” (de gramática, de gusto para el idioma, de fonética, de estructuras) (S 13, 18, 19, 20).*
- Sus afectos: hacia los idiomas y sus hablantes

Finalmente, permea una emotividad fuerte frente a las lenguas, francés y español, sus hablantes y los países donde se hablan; se demuestra afecto en general por los idiomas, aunque sea de menos a más, desde el parco “me da de comer” hasta “adoro las lenguas”.

Cuadro 10. La relación de los profesores con los idiomas y sus hablantes

	100 % no de acuerdo	No de acuerdo	Indeciso	De acuerdo	100 % de acuerdo
Aprender el FLE o el ELE fue difícil	45% (11)	29% (7)	0	16% (4)	8% (2)
Enseñar el FLE es difícil	34% (8)	45% (11)	4% (1)	12% (3)	21% (5)
Es importante conocer la cultura de la lengua meta	8% (2)	4% (1)	21% (5)	54% (13)	62% (15)
El francés todavía tiene un peso internacional	21% (5)	45% (11)	38% (9)	54% (13)	29% (7)
Los franceses aún son chauvinistas	25% (6)	29% (7)	16% (4)	25% (6)	0

No les parece difícil enseñar el FLE quizá porque su motivación es alta y porque tampoco les representó mucho trabajo aprender la lengua extranjera, sea el francés o el español, por el mismo gusto que demuestran por los idiomas; conocer la cultura del país y de la lengua que enseñan es importante para llevar a cabo una enseñanza completa y se verá que lo mencionan en su práctica de clase; le dan su lugar al francés en el mundo actual, ya que no consideran que sólo sirva de adorno cultural pero piensan que no es necesario que compita con el inglés porque cada idioma tiene su relevancia y papel específico.

Cuando se solicita a los entrevistados que opinen acerca de los nativos hablantes de español y de francés, en general las reacciones son más fuertes y diferenciadas; pareciera que no se atreven a criticar abiertamente al pueblo que no es suyo. Las risas, titubeos, interrupciones que se habían dado en todos los sujetos en las preguntas anteriores—más objetivas, como sus antecedentes académicos por ejemplo-- se hacen aun más presentes. Varios hablaron del rumbo de “su vida”, de un andar que ya no tiene retorno ni vuelta atrás; se percibe que la identidad personal está muy en juego y que de pronto es difícil expresarse con toda franqueza frente al entrevistador. Son emblemáticas, nos parece, las frases “México me dio una tierra en donde pisar” (sujeto 17), y otra como “le debo a Francia quien soy” (sujeto 24).

Cuadro 11. Relaciones con el francés, el español y sus hablantes

Los idiomas	Sujeto	Los nativo hablantes del español y francés	Sujeto
<i>“me gusta el FLE porque finalmente es la lengua que enseño”</i>	S 2	<i>“como asistente allá [en Francia] me fue peor [risas]. La parte de la pachanga de los mexicanos hace que es más fácil relacionarse con ellos pero la corrupción me pone muy mal”</i>	S 2
<i>“tengo un acento horrible pero el español no es para nada desagradable” (S. francés)</i>	S 3	<i>“cómo me gusta la mala vida, verdad [risas] (hablando del liceo franco mexicano que disfrutó mucho)”</i>	S 9
<i>“el francés me gustó desde chica, por un tío”</i>	S 4	<i>“como México no hay 2. Con los franceses no hago clic”</i>	S 10
<i>“el español y el francés son lenguas de dominio y de imperio”</i>	S 7	<i>“me caen bien los franceses y también los mexicanos pero cada uno en su casa”</i>	S 11
<i>“a veces hablo más español que francés” (S.)</i>	S 12	<i>“los franceses en México, es un medio que no frecuente”</i>	S 12
<i>“adoro el francés, adoro el español, me apasionan”</i>	S 13	<i>“los franceses, siento el desprecio de “pobres indios que venimos aquí a enseñar nuestra bella lengua de “Molière”; a veces siento que México nunca va a salir del 3er mundo pese a la creatividad, están muy acostumbrados a la corrupción para arreglar las cosas”</i>	S 17
<i>“el español y el francés son mis dos lenguas”</i>	S 19	<i>“ya no tengo nada que hacer en Francia; no regreso; mi vida está aquí”</i>	S 19
<i>“el francés y el español hablan al corazón”</i>	S 20		

Se ven tendencias de integración al medio donde se desenvuelven, propias en ciertos casos a los individuos que no emigran con un grupo constituido de antemano; también se pueden apreciar ciertos clichés conocidos tanto sobre los mexicanos como sobre los franceses.

Finalmente es interesante anotar que dos sujetos de origen francés tienen visiones opuestas sobre Francia y convergentes sobre México:

- ❖ *“ya no es la Francia que conocí, se han vuelto materialistas y los mexicanos van para allá; hay racismo en Xochimilco” (S 20);*
- ❖ *“los franceses evolucionan, son más amables, me siento mejor ahora cuando voy a Francia; los mexicanos involucionan, se vuelven más individualistas y envidiosos; si la situación en Francia fuera como en México, a lo mejor habría tanta agresividad como aquí” (S 22).*

Cabe recalcar las amplias coincidencias que se encontraron entre las respuestas a las preguntas abiertas de esta primera parte del instrumento y las opciones que escogieron los sujetos en las preguntas cerradas del cuestionario de actitudes. No se pueden distinguir diferencias contrastantes entre nativos o no nativos hablantes, sujetos jóvenes o de más edad o con más o menos experiencia, en sus expresiones acerca de la profesión, los alumnos y las lenguas sino que sólo es posible percatarse de las particularidades de sus biografías individuales. Anotemos como datos interesantes, que el grupo de profesores está conformado por más docentes de origen mexicano que francés, lo que representa un cambio importante en comparación con lo que acontecía hace algunos años; también se puede encontrar que el nivel de estudios que tienen es más alto, de hecho se puede afirmar que, institucionalmente hablando, ya no basta únicamente conocer el idioma para enseñarlo, sino que el nivel de exigencia de los requisitos ha aumentado. Pensamos que se puede bosquejar una identidad colectiva: es un grupo de profesores que están a gusto, que aprecian en lo general su institución y su profesión; su formación les da elementos para realizar su labor de manera satisfactoria y los impulsa a renovarse e innovar; se percibe claramente que valoran a sus alumnos y la relación con ellos; los toman en cuenta, por ejemplo, para escoger los materiales que usan en clase o para analizar lo que pasa en el curso; es una colectividad que tiene afectos marcados hacia los idiomas y los países y hablantes de estos mismos aunque algunos expresen cierto resquemor. Por lo tanto podemos suponer que el grupo tiene definiciones cognitivas orientadoras de sus acciones comunes, un lenguaje y rituales compartidos y, por ende, representaciones comunes que a su vez reforzarán su identidad como grupo, lo que concuerda con lo que Abric (2001) señala como una función de las representaciones sociales.

2. Las tres dimensiones de las representaciones sociales

Recordemos que los estudios de representaciones sociales reconocen la existencia de tres dimensiones: actitudes, información y campo de la representación. La actitud es quizá la dimensión más frecuente, y la primera que se puede ubicar, de las representaciones sociales; es la que guía de alguna manera la conducta, ya que ofrece una orientación global para el comportamiento y la motivación con relación al objeto de representación. Por otro lado, la información que tienen los sujetos hacia un objeto de representación y que recubre los conocimientos sobre el mismo es otro componente del contenido de la representación. En este caso las respuestas del sentido común sobre un tema pueden servir de guía para reconocer los fundamentos de información que subyacen en una representación. Por último, el campo se manifiesta en una organización jerárquica subyacente de contenidos, cuando hay una asociación de ideas, con un contenido concreto y limitado, ubicadas dentro de un contexto real.

Para organizar los datos que obtuvimos, seguimos a Moliner (2002: 91) quién establece que en los estudios de representaciones sociales se pueden clasificar los datos encontrados gracias a un análisis de contenidos, en categorías que incluyen componentes o sub componentes de las representaciones. Asimismo, es necesario definir estas categorías de tal suerte que sean excluyentes, para que una unidad de contenido sólo pueda ser clasificada en una categoría; estas categorías deben tener el mismo grado de generalidad y ser pertinentes en cuanto a los objetivos y las hipótesis de la investigación.

Seguimos la estrategia de cruzar los resultados obtenidos de las diferentes partes del instrumento para clasificar los datos encontrados en categorías que reflejan tanto la parte medular de la representación de los profesores acerca de la evaluación, como los elementos que la describen y las actitudes de los docentes hacia ella.

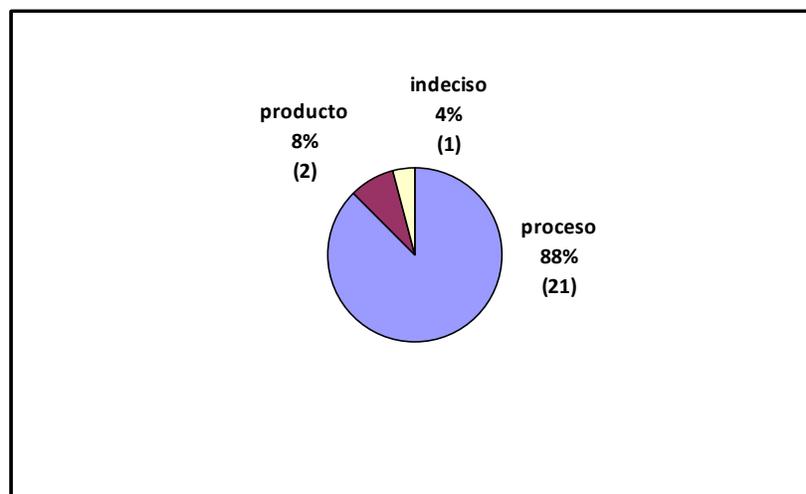
Por otra parte, utilizamos el ejercicio de asociación libre para corroborar los datos encontrados en cuanto al contenido y al núcleo de la representación sobre la evaluación que manejan nuestros sujetos y presentaremos sus resultados al final del rubro de Información (2.2.).

2. 1. Las actitudes de los sujetos acerca de la evaluación

Tomamos como punto de partida las respuestas del cuestionario de actitudes, por su contundencia y carácter inequívoco. Como ya se ha dicho, las 55 aseveraciones abordaban aspectos relativos a las lenguas extranjeras, el gusto por la profesión, los roles del profesor y de los alumnos, la importancia de la cultura o las metodologías de enseñanza, aparte del tema central referido a la evaluación, su aplicación, sus actores, objetos y herramientas. Nos enfocaremos ahora a éste último, ya que los demás fueron abordados en el apartado del perfil del grupo.

Entre los datos encontrados podemos mencionar en primer lugar que 21 de los 24 sujetos estuvieron 100% de acuerdo en que la evaluación es un proceso, 2 opinaron que es un producto y un sujeto se declaró indeciso. Es de subrayarse la gran coincidencia de los sujetos en este rubro, que da una primera pauta clara en cuanto a la posible representación de los sujetos acerca de la evaluación, a pesar de que cuando se trabajan algunas subcategorías como sus características generales, sus bases, su objeto y sus instrumentos hay una mayor diversidad en las respuestas. Retomaremos este dato más adelante (ver 2.2).

Gráfica 6. La evaluación es un proceso



Las preguntas acerca de lo que los sujetos consideran importante evaluar arrojan resultados que concuerdan con las tendencias actuales en didáctica de las lenguas donde se ha pasado de enfocarse únicamente al manejo adecuado de la lengua vista con un conjunto de reglas gramaticales y listas de vocabulario al de la lengua vista como medio de comunicación y expresión personal.

Cuadro 12. Objeto y utilidad de la evaluación

	100 % no de acuerdo	No de acuerdo	Indeciso	De acuerdo	100 % de acuerdo
Se evalúa la secuencia de aprendizaje	4% (1)	25% (6)	4% (1)	25% (6)	38% (9)
Se evalúan las 4 habilidades	16% (4)	45% (11)	8% (2)	25% (6)	4% (1)
Se evalúa la corrección lingüística	34% (8)	50% (12)	12% (3)	4% (1)	0
La evaluación es útil para el profesor	0	16% (4)	2% (8)	50% (12)	21% (5)
La evaluación es útil para los alumnos	0	0	34% (8)	34% (8)	34% (8)

La evaluación no se enfoca tanto a la corrección lingüística como a la secuencia de aprendizaje y en menor medida a las cuatro habilidades juntas. Finalmente, lo que se busca es que los alumnos tengan una visión holística de la lengua, considerada como un conjunto de elementos que se combinan, complementan y apoyan. También vale la pena subrayar que los sujetos están conscientes de que la evaluación tiene su importancia: es útil para el conjunto de alumnos y profesores con una ligera insistencia hacia la utilidad para el docente que puede adecuar su enseñanza en función de las necesidades o carencias que detecta. La evaluación no se considera como un arma. En cuanto a esta pregunta, los sujetos hicieron comentarios adicionales por escrito, por ejemplo “no, ¡qué horror!”.

En cuanto a los elementos en los que se basa los sujetos para evaluar, parecen convencidos de que sin retroalimentación, la evaluación no tiene peso, lo que concuerda con la idea de la negociación y de solicitar su opinión a los alumnos; definitivamente, se pueden obviar tanto los exámenes como las calificaciones; la evaluación se basa en la corresponsabilidad

profesor-alumnos y la implicación del alumno; se lleva a cabo usando los mismos parámetros (la corrección sintáctica, la riqueza del léxico, la adecuación a la situación de comunicación, etc..) independientemente del semestre de estudio del francés, aunque el nivel de exigencia aumenta conforme el semestre de estudio es más alto.

Cuadro 13. Elementos en que se basa la evaluación

	100 % no de acuerdo	No de acuerdo	Indeciso	De acuerdo	100 % de acuerdo
La retroalimentación es fundamental para evaluar	0	4% (1)	12% (3)	38% (9)	45% (11)
Se necesitan exámenes para evaluar	54% (13)	54% (13)	34% (8)	8% (2)	8% (2)
El trabajo en equipo no obstaculiza la evaluación	4% (1)	4% (1)	25% (6)	21% (5)	38% (9)
El grado de exigencia es el mismo en cualquier nivel	29% (7)	21% (5)	16% (4)	21% (5)	12% (3)
Se usan los mismos parámetros de evaluación para cualquier nivel	38% (9)	42% (10)	29% (7)	25% (6)	0

Otra herramienta que se muestra fundamental para evaluar con éxito es la autoevaluación; si no están ya preparados para ello, se puede capacitar a los alumnos de cualquier nivel para que se evalúen, ya que, de por sí, los sujetos reconocen que los estudiantes también son capaces de detectar y verbalizar qué les hace falta para un mejor aprendizaje; pueden opinar acerca de sus deficiencias, de lo que quieren estudiar para mejorar su desempeño; estos conceptos son congruentes con el hecho de que los entrevistados opinen que el profesor no tiene que ser experto en todo, que no es el único preparado para evaluar y que su rol es más bien el de dar elementos a los alumnos quienes deben responsabilizarse de su aprendizaje. Aquí se hace patente una vez más la idea de la corresponsabilidad profesor-alumnos para el buen desarrollo de la enseñanza aprendizaje.

Cuadro 14. La importancia de la autoevaluación

	100 % no de acuerdo	No de acuerdo	Indeciso	De acuerdo	100 % de acuerdo
El profesor debe saber todo acerca de su materia	54% (13)	34% (8)	4% (1)	8% (2)	0
Los alumnos pueden autoevaluarse	4% (1)	0	4% (1)	42% (10)	75% (18)
La autoevaluación es fundamental	4% (1)	0	0	21% (5)	75% (18)

Se ve por ende que los sujetos conciben la evaluación, primero como un proceso, pero también como una actividad que implica a los diferentes actores, que tiene un espectro amplio (la secuencia de aprendizaje y no un punto en particular), que se basa más en elementos abstractos (la negociación, la corresponsabilidad) que en elementos concretos como puede ser la calificación. Esto se ve confirmado por las informaciones que manejan los sujetos como se expondrá a continuación.

2. 2. La información que manejan los sujetos acerca de la evaluación

Los sujetos manejan información variada acerca de la evaluación, misma que se encuentra plasmada en las respuestas que dieron en las otras secciones del instrumento, específicamente en las que se refieren a su práctica de clase y las entrevistas acerca de los consejos a un colega novato y los comentarios sobre el departamento. Lo que expresan confirma y amplía lo que encontramos en los resultados a las preguntas cerradas sobre sus actitudes reportadas en el apartado anterior. A continuación presentamos lo que dijeron, una vez que reagrupamos los datos en los rubros de: la evaluación como proceso, sus características fundamentales, sus propósitos, su objeto y las herramientas que se utilizan.

- **La evaluación como proceso**

Los sujetos afirmaron de manera categórica que la evaluación es un proceso (21 sujetos); mostraron también estar conscientes que no es lo mismo proceso que producto y además, lo que implica que sea un proceso, es decir, algo de larga duración que no se hace en un

momento preciso. Reiteraron esta idea a lo largo de las entrevistas, dando ejemplos y explicando sus razones.

En los comentarios de los entrevistados, se ve de manera patente que han pensado acerca del tema y que tienen argumentos que apoyan sus afirmaciones como se puede comprobar en las siguientes citas:

Cuadro 15. Producto vs. proceso

	Sujeto
<i>“sería mejor ver el proceso que el producto”</i>	S 10
<i>“que piense [el profesor novato] si evaluar es aplicar una prueba o preguntar si los alumnos han aprendido durante un cierto tiempo de su aprendizaje”</i>	S 19
<i>“estar atento de qué está pasando y viendo si le está sirviendo lo que está haciendo en clase”</i>	S 15
<i>“¿la evaluación pensada como un número final o la evaluación pensada como todo el semestre ir viendo cómo va la persona?”</i>	S 17
<i>“siempre toma en cuenta el proceso del alumno [...] es un proceso global e integrado”</i>	S 23

En lo que expresaron los sujetos, verbalizan la prioridad del proceso sobre el producto porque sirve para ver la evolución, la utilidad, los logros de la enseñanza aprendizaje; insisten que para el profesor que empieza, es una de las primeras preguntas que se debe de plantear así como que hay una diferencia importante entre el recorrido durante todo el curso y una sanción final cifrada en una calificación desprovista de un peso real.

- **Características fundamentales de la evaluación**

En cuanto a las sub categorías que encontramos sobre la evaluación, podemos identificar con claridad rasgos que se refieren a la manera como los entrevistados caracterizan la evaluación. A partir de lo que comentaron, podemos percatarnos que el grupo de docentes conoce términos y conceptos de diferente índole acerca del hecho de evaluar y tiene ideas claras sobre cómo debería ser pero a la vez cuáles son los aspectos que no les gustan.

En los tópicos que fueron mencionados de manera recurrente, encontramos primero información general acerca de la evaluación que la mayoría absoluta de los sujetos tipifica como formativa; la característica siguiente más mencionada es que debe ser consistente, y luego en proporción menor, tiene que ser personalizada en relación a lo hecho en clase, así como cualitativa. Veamos como lo expresan.

Según los profesores, la evaluación debería ser:

- **Formativa:** conocen las diferencias entre una evaluación formativa y una sumativa y cuál es su utilidad
- ❖ *“tendría que ver los dos aspectos de la evaluación, la evaluación formativa, la evaluación sumativa, que al final le va a dar el pase y sobre todo la formativa en la que él puede intervenir en el progreso del alumno, en que el alumno intervenga en su propia formación, que sepa lo que va aprendiendo, lo que le falta” (S 5);*
- ❖ *“tendría que ser una evaluación formativa a lo largo del semestre para repasar lo que se vio en la semana, lo que se asimiló” (S 12).*
- **Consistente:** a los sujetos les importa que la evaluación vaya de la mano con lo que se estudió
- ❖ *“pensaría en consecuencia... [...] si tú trabajaste ciertas cosas en un curso, es lo que tienes que evaluar en primera instancia” (S 4);*
- ❖ *“habría que ver qué trabajó el profesor” (S 12);*
- ❖ *“mi concepción de los exámenes es casi como los trajes a la medida” (S 14);*
- ❖ *“si el alumno está bien preparado, debe aprobar, si no, hay que revisar lo que se hizo durante el semestre” (S 19);*
- ❖ *“no puedo enseñar de una manera y después evaluar de otra manera” (S 23).*

De manera general, los profesores tienen argumentos diversos que apoyan lo que dicen acerca de las características de la evaluación y de cómo debe llevarse a cabo.

- **Personalizada:** varios profesores se abocan a hablar con los alumnos que tienen dificultades, adaptan sus actividades de evaluación al grupo
- ❖ *“es importante personalizar la evaluación”(S 9).*
- **Cualitativa:** va aunada a la comunicación con los alumnos y un trabajo de reflexión compartido
- ❖ *“estoy de acuerdo con la evaluación cualitativa. [...] yo los orientaría hacia una evaluación negociada, un trabajo colectivo” (S 20).*
- **Continua:** va de la mano con una evaluación formativa y que es un proceso y puede tomar diferentes formas
- ❖ *“tratar de evaluar lo que aprendieron al final del semestre y primero a la mitad, poco a poco aplicar pruebas; la evaluación permanente sería la mejor”(S 3);*
- ❖ *“a mí me gusta evaluar durante todo el semestre” (S 6);*
- ❖ *“como cada 15 días hay algo como evaluación; pongo una actividad para ver si seguimos con bases sólidas o si nos detenemos” (S 13);*
- ❖ *“para evitar el problema del examen final, digo evitar, para solventar un poco, es hacer evaluaciones continuas cada determinado tiempo” (S 18);*
- ❖ *“hago una evaluación automática todos los días” (S 23).*
- **Una labor compartida:**

Profesores y alumnos deben responsabilizarse de lo que pasa en clase porque son actores en el mismo nivel; hay que irse formando a la evaluación a través de la reflexión, la negociación, la introspección; el profesor ya no detenta el poder de decidir por sí solo. Solamente así la evaluación es útil para los alumnos y les ayuda a avanzar de manera consciente, a responsabilizarse realmente de su aprendizaje, lo que les permitirá más libertad y empoderamiento.

Al mismo tiempo, casi todos los sujetos consideran que la evaluación es ejercicio compartido de responsabilidad por parte de los alumnos y el profesor, donde la implicación de los primeros en su proceso de aprendizaje es importante y donde el docente se deja guiar a veces por su intuición. Se expresaron al respecto como sigue:

- ❖ *“algo importante es reflexionar con ellos, [...] que las evaluaciones es para que ellos se den cuenta, bueno que, uno también [el profesor] se dé cuenta cómo va el grupo, ver qué anda mal, y qué hay que revisar, que necesitan, en qué necesitan poner más atención” (S 1);*
 - ❖ *“el grupo debe funcionar como tal; toda la responsabilidad no es del profesor hacia los alumnos, los alumnos deben estar conscientes que son parte fundamental del aprendizaje de cada quien adentro del grupo” (S 3);*
 - ❖ *“creo que el alumno tiene la última palabra [...] en el momento en que voy a poner la calificación final hablo con los alumnos uno por uno” (S 6);*
 - ❖ *“deben de entender que es mejor repetir el semestre para tener bases sólidas”(S 12);*
 - ❖ *“hay una evaluación por parte del grupo, no solo individual [...]el profesor no va a ser el único que evalúa porque el alumno se puede evaluar”(S 19);*
 - ❖ *“llegar a un acuerdo con ellos (los alumnos), es un contrato” (S 20);*
 - ❖ *“que utilicen los parámetros establecidos entre todos” (S 21);*
 - ❖ *“hay un solo tipo de evaluación: la autorregulación. Hay que generar en ellos la necesidad de reflexionar sobre cómo hacen las cosas” (S 22);*
 - ❖ *“porque a mí también me ayuda en mi proceso [...] para tratar de mejorar lo que estoy haciendo” (S 23).*
- **Necesita un cambio de actitud:** mejorar la práctica de la evaluación implica un cambio tanto en el maestro como en los alumnos:

- ❖ *“me parece muy importante la actitud del estudiante. [...] Al final de cuentas el profesor va teniendo elementos de juicio dependiendo de su personalidad, de lo que cree que es el aprendizaje” (S 15);*
- ❖ *“tienes que quitar la idea del control. [...] (el examen) me sirve como amenaza, pero me vale gorro (sic), más o menos confirma lo que pensaba de cada alumno” (S 17);*
- ❖ *“tal vez también implica cambiar, tener otra mirada” (S 19).*
- **Tiene aspectos desagradables:** esto es cierto, tanto para los alumnos como para los profesores, desde diferentes ángulos
- ❖ *“cuando oímos la palabra examen es angustia, es miedo” (S 2);*
- ❖ *“se le obliga a uno a hablar mucho de la evaluación, de los resultados, a mi no me gusta para nada este terreno [...] pero me he dado cuenta que no es necesario preocuparse mucho del asunto, mientras seas perceptiva hacia el grupo. [...] es una relación muy delicada, la de la evaluación entre profesor y alumno” (S 13);*
- ❖ *“me pesa mucho a mí la evaluación, no debería decirlo pero es una cuestión de feeling [...] lo que pasa es que conozco bien a mis alumnos” (S 24).*

- **El propósito de la evaluación**

Tiene que ser una ayuda y un diagnóstico para el mejor desarrollo del aprendizaje y para ello tiene que ser continua; será útil en la medida que apoya tanto al profesor como al alumno ya que las dos partes necesitan orientación en algún momento:

- ❖ *“hay que conocer su público para responder a las necesidades de los alumnos”(S 3);*
- ❖ *“es importante hacer una serie de evaluaciones a lo largo del semestre [...] principalmente en el sentido de diagnóstico para uno mismo para que uno vea [...] que es lo que no está funcionando”(S 4);*

- ❖ *“al mismo tiempo hacer evaluaciones que le indiquen en qué va el alumno, en qué va el profesor también” (S 5);*
- ❖ *“llega un momento cuando ya no sé cómo voy, porque también es problema del profesor entonces pongo una pruebita para ver si asimilaron lo que doy” (S 13);*
- ❖ *“que la gente la utilice no sólo para poner una calificación sino para orientar a los alumnos [...] que sirva para que sepas cómo vas si eres alumno” (S 23).*

- **El objeto de la evaluación**

La evaluación debe incluir diferentes aspectos que pueden variar según el nivel o la actividad pero a la vez tienen que abarcar todos los aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje.

Para los profesores la secuencia de aprendizaje es lo más importante, es decir que tienen que ser atentos al hecho de que la progresión de los objetivos y contenidos sea la apropiada, responsabilidad que recae sobre ellos mismos; en seguida, le dan mucha importancia al mejoramiento en el desempeño de los alumnos en las cuatro habilidades de manera general; finalmente, le dan su lugar a la capacidad de comunicarse en lengua extranjera, que derivará del dominio de las 4 habilidades y a los avances globales de los alumnos. Así lo verbalizan:

- ❖ *“creo que sería diferente según el nivel; en los primeros, la pronunciación y lo que pueden entender. Sería diferente según si es oral o escrito” (S 12);*
- ❖ *“le recomendaría no olvidar cosas, que procure evaluar las 4 habilidades”(S 13);*
- ❖ *“si la evaluación va a tomar en cuenta la corrección lingüística queda reprobado pero si va a tomar en cuenta la capacidad comunicativa en una lengua como el francés lo aprueba” (S14);*
- ❖ *“tomar todo en cuenta, todo lo que va a hacer durante el semestre, la manera en que avanzan los alumnos, su autoevaluación” (S 20);*

- ❖ *“la evaluación es genérica y se tiene que adaptar de acuerdo al tipo de nivel, dependiendo qué tipo de habilidad. Hay una secuencia. Cada quien tiene un concepto de las 4 habilidades” (S 21).*

- **Las herramientas para evaluar**

Aparentemente, los sujetos conocen y utilizan diferentes instrumentos ya que recomiendan diferentes técnicas y metodologías, desde la bitácora o portafolio hasta exámenes, tareas, actividades realizadas de manera diversa y la observación de los progresos de los alumnos. Algunos ya los emplean todos, otros aún no han incursionado en todas las opciones y unos más sólo han oído hablar de las herramientas que se mencionan últimamente como son la bitácora o el portafolio, pero quisieran tener la capacitación necesaria para poder aplicarlas. Es interesante percatarse de la gran diversidad de instrumentos que los entrevistados proponen, desde la intuición personal hasta el uso diferente que se le puede dar un mismo ejercicio, según el nivel o el propósito del que se habla, combinados con la periodicidad de aplicación que no pierden de vista.

- ❖ *“la bitácora permitiría que reflexionaran (los alumnos) sobre el proceso y es una manera de que se responsabilicen. [...] le diría también pues basarse en su propia percepción, su juicio de lo que pasa en el salón de clase y luego tratar de adaptar eso con el aspecto institucional. [...] tomar en cuenta la vida personal [...] ofrecer opciones humanas al asunto” (S 1);*
- ❖ *“les puedes pedir la misma actividad pero con diferentes instrucciones” (S 2);*
- ❖ *“le propondría que hiciera todo tipo de exámenes durante todo el semestre” (S 6);*
- ❖ *“yo sé que tengo otros instrumentos a lo largo del semestre” (S 10);*
- ❖ *“para empezar podría evaluar con lo que propone el departamento” (S 13);*
- ❖ *“el otro 40% lo obtienen por medio de trabajos” (S 14);*
- ❖ *“los ejercicios que hacemos en clase los pueden guardar para hacer como una especie de portafolio en el que van viendo aquí me equivoqué”(S 15);*

- ❖ *“dejarles tareas en casa [...] es una muy buena manera de evaluar, de seguir el proceso, ver cómo van avanzando los alumnos. [...] un examen tampoco puede evaluar todo el trabajo de un curso. Yo lo hago (el departamental) porque los alumnos lo piden y ya está hecho” (S 17);*
- ❖ *“hacemos un trabajo de pares” (S 18);*
- ❖ *“para evaluar, no sólo hay exámenes, hay nuevas tendencias [...] que los alumnos sepan qué deben hacer para tener mejorías [...] hay que tener otros parámetros, tomar en cuenta trabajos, la participación, la manera de interactuar [...] para que los alumnos ya no estén preguntando por el examen” (S 19);*
- ❖ *“según la mirada que tengas, un ejercicio se puede transformar en parámetro de evaluación” (S 22);*
- ❖ *“hay que conocer a los alumnos, dar tareas, monitorear cómo van evolucionando” (S 24).*

Por otro lado, se confirma que le otorgan a la autoevaluación un lugar y un rol muy importantes.

Todos los entrevistados expresan este concepto, aunque con un peso variable en cuanto a su incorporación a la calificación final: unos sujetos dicen que fomentan su práctica de manera recurrente, otros la toman de base para la calificación, otros más consideran que es útil para los alumnos y que no tienen porqué platicar de ella con el profesor. Tienen diferentes definiciones de la misma. Algunos dicen que piden a sus alumnos que los evalúen en su ejercicio de profesor.

- ❖ *“tomo mucho en cuenta lo que hemos comentado con los alumnos [...] hacemos una especie de evaluación tanto ellos como yo” (S 2);*
- ❖ *“que haga autoevaluaciones donde el alumno pueda reflexionar sobre su propio aprendizaje” (S 5);*

- ❖ *“sí tienen [los alumnos] de repente momentos de autoevaluación pero es para ellos, no es una evaluación que yo integre a la mía” (S 10);*
- ❖ *“también él (el profesor) se tiene que evaluar para ver de qué manera es capaz de evaluar a los alumnos. Yo estoy muy, muy a favor de la autoevaluación, que es tal vez difícil cuando uno empieza” (S 13);*
- ❖ *“se pusieron una nota, y en la mayoría de los casos la sugerencia fue atinada” (S 14);*
- ❖ *“yo quiero que revisen esos ejercicios y qué me digan qué encuentran y me den la solución” (S 18);*
- ❖ *“que haya este parte de autoevaluación, que los alumnos pongan una calificación pero también una explicación de porqué se evalúan de esta manera” (S 19);*
- ❖ *“para mí la autoevaluación es una autocrítica sincera hacia ti mismo” (S 23).*

- **El ejercicio de asociación libre**

Como lo mencionamos en la introducción de este capítulo, el ejercicio de asociación libre nos ha servido para corroborar los datos que encontramos en cuanto a la representación acerca de la evaluación que expresaron los sujetos. De hecho, según Abric (2001), el ejercicio de asociación libre ayuda a situar y analizar el sistema de categorías utilizadas por quiénes son objeto de estudio para delimitar el contenido de la representación social.

Recordemos que en el trabajo de campo se solicitó a quienes participaron en el mismo, un ejercicio de asociación libre que consistió en mencionar un mínimo de tres palabras a partir de un vocablo disparador, en nuestro caso “evaluación”. En segundo lugar, se les pidió que asignaran un orden de importancia a las palabras asociadas utilizando una numeración progresiva a partir del número uno. En un tercer momento tuvieron que establecer otras tres nuevas asociaciones para cada una de las primeras formuladas, con el fin de poder verificar con qué significado las estaban empleando.

Se puede extraer y reagrupar en conjuntos de categorías los elementos organizadores con tres indicadores: frecuencia, rango, importancia. Después de enlistar todas las palabras que fueron mencionadas, se reagruparon por semejanza semántica: formación/formativa, estrés/presión, problema/dificultad, avance/progreso, por ejemplo. Se calculó rango, frecuencia e importancia de las palabras para acomodarlas de forma que se pudieran visualizar los elementos de la representación, considerando que:

...los más mencionados y en primeros lugares corresponden al núcleo, los muy frecuentemente mencionados pero en último lugar y los poco mencionados pero en primer lugar pueden ser una fuente potencial de desequilibrio y, por ende de cambio, [mientras que] los menos mencionados y en último lugar son periféricos (Moliner, 2002:142).

Se pueden reagrupar los términos mencionados por los sujetos, en tres campos semánticos claramente diferenciados: a) El de las emociones (estrés), b) El del aprendizaje (avance, proceso, formación) y, c) El de la evaluación con sus metas, atributos, instrumentos, metodología de aplicación (balance, perfectible, escala, observación); términos todos que fueron mencionados por los sujetos en los otros instrumentos.

Cuadro 16. Frecuencia y rango de importancia en el ejercicio de Asociación libre

Rango Promedio		
Frecuencia	<2.04	=/> 2.04
>/= 1.09	Estrés, toma de conciencia, proceso, formativa, balance, aprendizaje, ponderación	Problema, tests, certificación, avance, calificación
<1.09	Consistencia, síntesis, observación, alumno, perfectible, escala, verificación, medición, variable, sumatoria, autoevaluación, estandarización, esfuerzo, sentimientos encontrados	Ayuda al profesor, recurrencia, incongruencia, aprobación, ítems y objetivos, comportamiento

Aplicando la perspectiva de Moliner, se observa que los términos que aparecen en el recuadro superior-izquierdo pueden considerarse como centrales; hay elementos que tienen

que ver con las emociones pero también con el objeto de la evaluación: el aprendizaje, el proceso y lo que es la evaluación: un balance, una ponderación entre diferentes elementos. En otro sentido, se encuentran algunos términos que pueden impulsar cambios en las representaciones (recuadros superior derecho e inferior izquierdo) los cuáles tienen mayor relación con las modalidades de la evaluación y su aplicación. En realidad este dato refuerza la idea del trabajo de diversos grupos de investigación del CELE por modificar algunas visiones de la evaluación. En este sentido, también figura el término “autoevaluación”, que fue muy mencionado por los sujetos en las demás partes del instrumento de investigación. Cabe señalar que la autoevaluación ha sido tema de reflexión en el CELE desde que se empezó a trabajar la perspectiva de aprendizaje autodirigido; ha provocado muchas discusiones, es vista como una opción atractiva y al mismo tiempo es cuestionada. Finalmente, en el recuadro inferior-derecho se pueden identificar los elementos periféricos de la representación. Estos tienen dos vertientes: una de caracterización general de la evaluación, considerada como una ayuda y una actividad realizada con ítems y objetivos; y otra, tal vez más relacionada con el momento en que se llevó a cabo nuestro estudio: la incongruencia. De hecho, se verá más adelante (apartado 6) que los sujetos expresaron que consideran inadecuada la aplicación de exámenes, sobre todo departamentales por considerar que no corresponden a lo que se hace en clase, a los programas, ni a los contenidos.

Los profesores tuvieron también que completar la frase “para mí la evaluación es...” y plasmaron conceptos que son coherentes con los que mencionaron anteriormente: adjetivos que recalcan su aspecto indispensable, difícil, frustrante; términos que describen la evaluación como un diagnóstico, una herramienta, el final de un recorrido; así como palabras que reflejan la faceta instrumental de la evaluación: parámetro, comparación.

Vemos por ende como aquí también las respuestas de los sujetos son coherentes con las que dieron en las otras partes del instrumento. Se percibe efectivamente la evaluación como una acción de diagnóstico del aprendizaje, que implica estrés, aunque también puede ser una ayuda al ser formativa; eso orientará la conducta de los sujetos: van a utilizar la evaluación con una meta precisa pero a la vez siguiendo modalidades específicas, según sus propias orientaciones, su formación y sus convicciones.

Para resumir este apartado sobre la información que manejan los sujetos acerca de la evaluación, si consideramos que para 21 profesores la evaluación es un proceso, mientras que dos respondieron que es un producto, es importante señalar que cuando analizamos las respuestas que dieron éstos dos últimos en otras secciones del instrumento, es patente que, al igual que la mayoría, consideran que es necesario fomentar la retroalimentación, la corresponsabilidad y la autoevaluación; para ellos también la evaluación es útil, se lleva a cabo con el mismo nivel de exigencia y no se centra en la corrección lingüística. No obstante, en un caso el sujeto no está seguro de que no se necesiten calificaciones para evaluar y piensa que se requieren exámenes, mientras que el otro profesor expresa la duda de que se pueda evaluar sin exámenes. Estas respuestas parecen lógicas dentro de la idea de que la evaluación es un producto, pero no se puede dejar de lado las otras opiniones que estos dos sujetos expresaron y que concuerdan con las de los demás acerca de la evaluación como proceso, como lo mencionamos más arriba.

Por ejemplo, el sujeto 16 expresa en sus respuestas en cuanto a su práctica de clase: *“traer la tarea es requisito para estar en clase, aunque con un margen [de no cumplir] para que después no se eche la culpa a nadie de que el proceso no se dio”*. Si bien hace referencia, aquí, al proceso de enseñanza aprendizaje, lo importante es que utilice precisamente la palabra “proceso”, si recordamos que se considera que la evaluación es un proceso dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Está consciente de que *“somos humanos, nadie es perfecto”* y *“me dejo un colchón para la calificación”* lo que permite suponer que toma en consideración datos más allá de los resultados objetivos. En otro momento comenta también que *“trabajamos con fichas de autoevaluación, todo eso para ver el proceso, no tiene nada que ver con la calificación”*. Aquí se puede interpretar que considera la calificación como símbolo o reflejo de evaluación, lo que el mismo respondió en el cuestionario de actitudes, al expresar dudas acerca de si se necesita forzosamente poner una calificación y reconocer que no se puede evaluar sin exámenes. Aparentemente el sujeto piensa en la evaluación como un producto logrado haciendo ponderaciones y cálculos entre diferentes calificaciones durante el curso, sin perder de vista el desarrollo del aprendizaje como un fenómeno que se da a lo largo del semestre escolar y que es necesario monitorear. Se vislumbra así, un profesor más proclive a pensar en los aspectos formales de la

evaluación; de hecho en el ejercicio de asociación libre, mencionó palabras como “verificación, estandarización, certificación”. Asimismo completó la frase “para mí la evaluación es...” con la frase “*comparar algo respecto a un marco de referencia*”. Este sujeto comentó durante la aplicación de los instrumentos que le habían encargado elaborar nuevas versiones de exámenes para el Departamento, lo que podría explicar que estuviera particularmente sensible a la parte conceptual del asunto.

Por su parte, el otro profesor (S 25) menciona que no le molesta hacer sumas, restas y promedios ya que así trabaja en otras instituciones y le parece que eso le ayuda a ser objetivo y justo. Sin embargo, aclara que no califica todos los trabajos que solicita en el curso: “*no todo tiene calificación porque es algo frustrante que siempre te califiquen, parece que no tienes derecho al error*”. Varias veces expresa inquietud acerca del problema que puede representar el involucramiento emocional del profesor con sus alumnos y afirma que hay que guardar distancia “*porque es más sano y facilita las cosas*”; asimismo expresa que “*no se puede asignar una calificación por lástima*”. Al mismo tiempo, recomienda ponderar si lo que importa es la cantidad o la calidad de las intervenciones de los alumnos. Aun cuando aparentemente tiene muy presente la problemática de los números y la ponderación entre pruebas y habilidades, no pierde de vista, de manera bastante explícita, que aprendizaje y evaluación son indisociables y que implican un proceso. Así, reconoce que “*la evaluación nos permite saber dónde estamos*”, o hace referencia a la función de diagnóstico de la evaluación y al mismo tiempo que “[*el profesor novato*] puede poner exámenes a lo largo del semestre para ver si los alumnos van digiriendo lo que les enseña”. Asimismo, define la evaluación, dando a entender que la considera como un momento preciso del semestre “*no es reprobar al alumno, es ver de qué es capaz, de todo lo que estudió durante el semestre, qué puede aplicar en un momento dado*”. No obstante, considera que “*no es lógico que la evaluación final sea más importante que todo lo demás, finalmente eso no es el objetivo, considero que ahí desemboca el semestre, pero no es el examen-clave, no detenta la verdad acerca de un alumno*”. Por otro lado, se perfila un sujeto respetuoso de la institucionalidad: “*si no necesitáramos exámenes para evaluar sería fantástico, si se pudiera establecer otros criterios... pero por desgracia el sistema es como es, hay que dar una calificación y no se*

puede inventar". Sin embargo, este sujeto utiliza metáforas muy interesantes: *"hay que poner parámetros precisos desde el principio porque], el alumno sube a un barco y no sabe a dónde lo lleva...pues yo creo que no es normal"* [...] *"nosotros tenemos que llevar el barco a buen puerto y no es normal que pasen [los alumnos] por períodos de tempestad y otros de calma"*. Aunado a estas expresiones, mencionemos que retoma la idea del viaje o del camino en el ejercicio de asociación libre ya que dice que la evaluación es *"el final de un recorrido"*. Todos estos elementos permiten pensar que a pesar de todo, este sujeto tiene muy presente la idea de evaluación como proceso.

Por lo tanto se puede decir que 21 de los sujetos consideran que la evaluación es un proceso y que aunque dos la consideren un producto, no pierden de vista su carácter formativo, de corresponsabilidad y de autoevaluación, estrechamente relacionado con la característica de proceso. Finalmente, cabe señalar que un sujeto contestó que estaba indeciso en cuanto a si la evaluación es un proceso o un producto, pero sus demás respuestas también coinciden con las de los otros sujetos.

En función de lo que expresaron los sujetos podemos hacer la esquematización siguiente donde se ve que la representación que tiene la gran mayoría de los sujetos de la evaluación es la de un proceso y una marcada minoría la de un producto; tiene características como el ser formativa, consistente y útil, necesaria y estresante. Se basa en reglas claras, diferentes instrumentos o técnicas como la autoevaluación y no requiere obligatoriamente de exámenes. La retroalimentación es condición necesaria para una evaluación que sea realmente eficiente.

Se apoya en la corresponsabilidad del profesor y los alumnos, la implicación de estos últimos o la intuición del docente. Esto es muy interesante ya que implica una evolución en cuanto al hecho de que el profesor ya no es de ninguna manera el centro del salón de clase en varios aspectos: la enseñanza debe enfocarse a los intereses, necesidades y capacidades de los alumnos. La evaluación también se enfoca a varios elementos del aprendizaje, tales como la capacidad de comunicación, el manejo de los elementos culturales o las cuatro habilidades.

Esquema 2. Representación de la evaluación



2. 3. El campo de la representación

Si se toma en consideración lo expuesto en los puntos 2.1. y 2.2., se tiene una visión bastante extensa tanto de las actitudes que muestran los sujetos como de la información que manejan acerca de la evaluación. Moscovici (1961) mencionaba que el campo es la tercera dimensión de las representaciones sociales, y en los primeros estudios era la que se aborda en general después de las actitudes y la información. Ahora ha habido un mayor número de

trabajos que se enfocan en la delimitación del campo de la representación para en una etapa posterior indagar acerca de actitudes e información. El campo de una representación es su organización ordenada y jerarquizada, el canevá donde se van insertando todos sus componentes. Puede concebirse también como la interferencia entre la acción orientadora de la actitud y la imagen del objeto y por lo tanto, se dará una relación causal entre actitudes y elementos del conjunto de la representación o bien una relación de implicación entre los diferentes términos del campo representacional.

Vemos en nuestro caso que encontramos sujetos que se han ubicado en un contexto bien delimitado y real, el del CELE de la UNAM y en particular el Departamento de Francés, que a veces inclusive comparan con otras realidades que conocen. La ubicación no es sólo geográfica sino temporal: se remiten al pasado que vivieron en el Departamento, lo comparan con el presente y también vislumbran cuál puede ser la situación en el futuro. Algunos hablan no sólo de la ubicación física y temporal de su entorno de trabajo sino de la suya como integrantes de la misma: se acuerdan cómo eran cuando empezaron, sus expectativas, lo que han ido aprendiendo o desarrollando, cómo se sienten en la actualidad y cómo piensan que van a ir avanzando. Por otro lado, son capaces de expresar claramente sus actitudes hacia el objeto de la representación, la evaluación, y sus diferentes componentes. Le pueden atribuir características: formativa, estresante, necesaria. Se posicionan en relación a ella: les gusta o no, los angustia, les es útil. Toman postura también frente a sus condiciones de trabajo, su materia de enseñanza, el francés, y los alumnos que son los otros actores del proceso de enseñanza aprendizaje. Manejan conceptos teóricos e información amplia y precisa sobre el mismo objeto de representación y ésta está sustentada en un orden por rubros: los actores, quiénes tienen la obligación o la preparación para evaluar; el objeto de la evaluación, la secuencia de aprendizaje, las habilidades, la capacidad de comunicación, el desempeño en general; la utilidad y los fines del hecho de evaluar, hacer un diagnóstico de los conocimientos, rectificar la organización de la enseñanza, aprobar a los alumnos, ayudar a la formación integral de los educandos; los instrumentos y modalidades que emplean o cuando menos que conocen, pruebas, tareas, tests, autoevaluación, evaluación entre pares, bitácoras y portafolios; los problemas o tensiones que conlleva, la carga de trabajo que representa el corregir grandes cantidades de

tareas, la elaboración de exámenes coherentes y consistentes con la enseñanza, la angustia que provoca ser evaluado; lo que implica social, cultural, emocional y cognitivamente, eso tanto para el profesor como para los alumnos frente a sus colegas.

Por ende el campo de la representación se vislumbra bastante bien definido. Ya que los sujetos parecen haber conceptualizado un campo de la representación de la evaluación que conlleva parámetros claros y prácticamente comunes para todos, cabe preguntarse si y en qué medida esto influye en sus prácticas de evaluación. Asimismo, ¿podrían factores o circunstancias novedosos en el entorno dar pie a transformaciones dentro de este entramado que parece bastante sólido y coherente?

3. La objetivación de la representación

Recordemos que la objetivación de la representación procede por una vía que va de lo abstracto a lo concreto, de la imagen a la palabra, dado que ésta permite tener una expresión más concreta de las mismas. Para ello, se selecciona elementos del todo, descontextualizándolos de la situación original para lograr una materialización de las significaciones con el fin de poder develar algunos elementos referidos a la formación del núcleo figurativo. Nos encontramos en el ámbito del ser, a partir de lo que se habla, en un proceso donde los conceptos aparecen nominados. En este proceso, hallamos definiciones, propósitos, conceptos, imágenes, así como manifestaciones a través de metáforas.

De hecho, según Rodríguez (2002: 32-34), se puede rastrear la objetivación de una representación social a través del uso de metáforas: “las metáforas y las aserciones fácticas constituyen significados que han sido transmitidos y retransmitidos a través de la socialización y asumidos como modos de comprensión práctica”. Por lo tanto, pueden ayudar a organizar la acción, a partir de la comprensión de situaciones y del conocimiento del sentido común. Del mismo modo, Rodríguez (2002:35) prosigue insistiendo en que las metáforas “lejos de ser meros adornos del lenguaje, son elementos constitutivos de la experiencia en la vida cotidiana y tienen repercusiones cognitivas, emocionales y prácticas.

En nuestro estudio, los sujetos procedieron a cierta selección temática acerca de la evaluación; en efecto en sus respuestas abiertas no hablaron de todos los aspectos de la

evaluación sino que se enfocaron a algunos temas en particular. Por mencionar algunos de los que no aparecieron en los comentarios de los entrevistados, no hablaron de los lineamientos de elaboración de exámenes, ni de rubros muy comunes en el tema como validez y confiabilidad, las escalas de calificación o cómo se debe proceder para corregir. Más bien, consideraron lo que finalmente representó un consenso: la esencia de la evaluación es un proceso, con dos vertientes adicionales básicas; una con una carga más bien negativa, que se hace presente a través de la noción de estrés y angustia por el ejercicio de poder que significa la evaluación; otra, más positiva, que se plasma en la afirmación de la utilidad de la evaluación para mejorar la enseñanza aprendizaje gracias a diferentes instrumentos y modalidades.

Asimismo, el uso que hacen los sujetos de las metáforas permite observar que no se puede dissociar el proceso de enseñanza aprendizaje de la evaluación ya que se da una co-ocurrencia frecuente de estos temas; así los entrevistados usan una metáfora para dar pie en seguida a alguna afirmación que liga los dos temas didácticos. Esto no es sorprendente, ya que ambas temáticas van de la mano. De esta manera los profesores se refieren a la evaluación como un proceso, que forma parte de la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje. Las metáforas que encontramos se pueden clasificar en varios temas en cuanto a lo que evocan; cubren aspectos como por ejemplo, el proceso de la evaluación, el grupo de alumnos con sus particularidades, la responsabilidad de la persona encargada de evaluar, el carácter punitivo de la evaluación, cómo se debe organizar desde el principio la práctica evaluativa.

Estas metáforas permiten reforzar la conclusión que estamos esbozando en la que es necesario reconocer que la evaluación es percibida como un proceso, a través de las imágenes del viaje, con las menciones del camino, de llegar al puerto y del encaminamiento de los estudiantes; este símil se fortalece con la mención de la maduración de una fruta en uno de los ejemplos a continuación, que implica un estado primario, una evolución y una culminación. La evaluación no es una acción de una persona o realizada en un sólo sentido: hay alguien que evalúa a otro acerca de un tema o desarrollo de una habilidad y, por ende, requiere realizarse en un marco de reglas claras, argumentadas y explícitas, donde no hay nada definitivo ni irremediable, como en un juego o una negociación en los que hay

que tomar en cuenta a los otros. Así, la evaluación busca ser como un traje a la medida que se amolda al evaluado. Otra manera de acercarse a la evaluación se plasma de manera peculiar en las expresiones “lavado de cerebro”, “contaminación” y “cortar cabezas”, las que evocan la idea de un profesor con el poder para arreglar, enderezar y reprobar a un estudiante. También se hacen afirmaciones relativas al impacto y/o las consecuencias que puede tener la evaluación; en una perspectiva de racionalización que parece surgir de una necesidad de preservar una tranquilidad personal se expresa que “cuando se comete un error al evaluar, no se trata de pecado”. Finalmente, se recupera una cierta perspectiva y se hace un deslinde de responsabilidades, apelando a un pre construido, digamos clásico, en cuanto a poder y omnisciencia: Dios, con el que el profesor no se puede identificar, por ende se puede aceptar que cometa errores o que ignore algo.

Cuadro 17. Metáforas expresadas por los sujetos

Temática	Expresiones
El viaje	<i>“Vamos por el mismo camino”/ “Los alumnos se suben a un barco”/“Debemos llevarlos a buen puerto”/ “Me gusta encarrilar a los alumnos”</i>
La maduración	<i>“Es una fruta que alguien sembró y que madura según cada grupo”/ “Se les cae el veinte”/ ”Los de primer nivel son tiernitos”</i>
La claridad en los tratos	<i>“Hay que establecer las reglas del juego”/ “Hay que poner las cartas sobre la mesa”/ “Hay que estar atento a lo que pasa por debajo de la mesa”</i>
La salud, mental o física	<i>“Los niveles bajos atrofian al profesor”/ “Se puede hacer un lavado de cerebro”/ “No están contaminados”/ “Los alumnos estaban traumatizados”</i>
Los castigos	<i>“Evaluar no es cortar cabeza”</i>
La religión	<i>“No deben cargar con el pecado”/ “Uno no es Dios para saber todo”/ “El idioma es como la religión”</i>
La particularidad de cada caso	<i>“La evaluación debe ser como los trajes, a la medida”/ “Creen que todos deberían de salir así como maquinitas, como si fueran galletas”</i>

Es interesante también observar que los sujetos hacen uso de algunas analogías cuando hablan de su trabajo. Así hablan del francés como de “una religión” (S 16) o de que su

relación con el idioma fue *“como un romance”* (S 18). El mismo sujeto ve *“el curso como una burbuja”* (S 18), mientras que otro experimenta una relación de dolor: *“me gusta aun si a veces me tortura”* (S 22). Estas analogías denotan la fuerte carga emocional que conlleva el ejercicio de la profesión y su relación con los idiomas. A lo largo de sus respuestas, ya mencionamos como varios sujetos hablaron de su atracción hacia los dos idiomas, desde la niñez en particular, por razones familiares. Para otros, enseñar es entrar en un universo donde entablan una relación humana, afectiva, social y cognitiva con sus alumnos y que tiene acotaciones precisas de tiempo y lugar; se cuestionan sobre el desarrollo de cada clase, sobre su desempeño y el de los alumnos, comparando niveles y semestres.

Ser maestro les da una gran satisfacción a la vez que les plantea problemas. Esto último se ve reflejado en algunas otras expresiones que usaron los profesores. Por ejemplo, son irónicos hacia ellos mismos y su trayectoria; se dan cuenta que el azar tuvo mucho que ver en el hecho de que llegaran a ser docentes:

- ❖ *“en eso acabé”* (S 2);
- ❖ *“había dicho que nunca iba a querer ser maestra porque era repetir lo mismo, año tras año”* (S 12);
- ❖ *“no me quedó de otra [ser profesor de francés]”* (S 16);
- ❖ *“yo le tenía desprecio a la enseñanza de lenguas cuando era joven y bella”* (S 17);
- ❖ *“ah Dios, no era mi profesión, no era lo que buscaba”* (S 18).

A la vez, logran tomar distancia de su propio desempeño, se juzgan, a veces con rigor:

- ❖ *“me di cuenta que no era tan mala”* (S 4);
- ❖ *“me las arreglaba para dizque dar clase, me estanqué en Iero. A veces siento que me quedo corta”* (S 5);
- ❖ *“estaba enseñando a puro golpe”* (S 23).

Todos estos recursos que emplean los sujetos, analogías, ironía, imágenes, también les ayudan de alguna manera a expresar sus sentimientos y a visualizarlos de manera más desapegada.

Por lo tanto, vemos que las imágenes y metáforas que utilizaron los sujetos para hablar de la evaluación quizá sean de ayuda para que palabra y objeto se correspondan más fácilmente y que su representación contribuya a darle sentido a su quehacer y a entenderlo mejor.

4. La enunciación y el discurso de los sujetos

Para completar los ejemplos de las manifestaciones de la representación social acerca de la evaluación de nuestros sujetos que hemos venido presentando, llevamos a cabo un análisis de las modalidades enunciativas y discursivas que utilizaron. Nos basamos, en particular, sobre sus consejos a un profesor novato y sus comentarios sobre la evaluación en el Departamento de Francés, donde se pudieron explayar y expresar más libremente en respuesta a las preguntas abiertas que se les planteó.

Es necesario recordar que los sujetos produjeron el discurso que se analiza en una situación que, en mayor o menor medida, les puede haber provocado estrés y tensión aunque se haya tratado de crear un ambiente cordial y se haya recalcado varias veces durante la aplicación del instrumento que se respetaría el anonimato de los informantes. Este contexto puede haber influido en cómo se expresaron, cómo modalizaron sus dichos, la búsqueda de coherencia y la verificación de la efectividad de la comunicación con el entrevistador. De alguna manera, se les pedía que asumieran una postura y la defendieran, dentro de un tipo de producción discursiva que cubría aspectos tanto de conocimientos académicos, que podían ser fríos y objetivos, como aspectos más personales de coincidencias o desacuerdos, que podían ser apremiantes y subjetivos, y eso frente a un interlocutor que tampoco podían considerar como neutro. Por pertenecer al grupo de los entrevistados, aunque haya estado un poco al margen por sus actividades en los últimos años, no se puede negar que pueda provocar reacciones, conscientes o no, a nivel de los afectos, de la búsqueda de aceptación por su parte o también de reivindicación del lugar personal de cada sujeto.

En cuanto a la organización general del discurso de los sujetos, encontramos pautas bien definidas tanto en la parte de los consejos a un profesor novato como en la de los comentarios acerca del Departamento. En la primera, se distingue un padrón recurrente: al principio, los sujetos repiten la instrucción que se les dio, a menudo con entonación de pregunta, titubean, usan muletillas como “bueno”, “pues”, “este”, “híjole”, se ríen. Pareciera que se dan tiempo para entender qué implica la tarea que se les pide, para dónde va y pensar qué contestar. Empiezan por decir generalidades. Después de algunas aseveraciones, explican lo que acaban de decir dando ejemplos prácticos de lo que ellos hacen en clase y explicitan su pensamiento. Van de lo global a lo específico. Es interesante notar que a menudo recrean la realidad del salón y las situaciones que han vivido: *“les devuelvo un ejercicio de expresión escrita y le digo a los alumnos: vean, traten de encontrar qué está mal”*. Del mismo modo, cuando hablan de lo que pasa en sus clases, a menudo desconfían del valor de lo que hacen o señalan limitaciones a su actuar *“no que yo sea tan organizada”*, *“le enseñaría lo que hago, aunque no es una maravilla”*.

En la parte de comentarios sobre la evaluación en el Departamento, hay dos tendencias de organización claras: algunos empiezan señalando que es difícil opinar, que no tienen mucho contacto con los colegas: *“no he escuchado nada”*, *“no conozco mucho la práctica de los colegas”*, mientras que en otros casos de manera inmediata se expresa un desacuerdo acompañado de un malestar significativo que incluso puede llevar a ser violento o irónico: *“evidentemente hay que cambiar los exámenes”*, *“creo que sí tiene muchas deficiencias”*, *“no, aquí es un relajó absoluto, un verdadero despapaye”*. Hacen comentarios que siguen luego la misma tónica y comparan lo que manda hacer el Departamento con lo que ellos hacen. Dan una valoración, en general negativa, al examen departamental y explican las razones de su juicio.

Los sujetos hacen uso de un metadiscurso de manera constante y sacan provecho de diferentes recursos para expresar sus opiniones, desmarcarse, proteger su imagen a lo largo de su discurso. Así, se encuentran muchas reiteraciones, reformulaciones y paráfrasis, como para intentar dejar clara su postura. Hacen preguntas, o plantean un problema, que inmediatamente responden o solucionan, interpelan directamente al entrevistador para buscar su apoyo acerca de lo que dicen o indagar sobre su grado de conocimiento acerca del

tema. Cuando el entrevistador intenta pedir precisiones, o bien lanza una idea para confirmar lo dicho por el sujeto o para verificar su postura al respecto, prácticamente siempre éste asiente, aunque luego aclare que él no hace tal o cual cosa. Tratan de construir una imagen de sí mismos, a veces como profesores que conocen su materia, a veces conciliadores pero también críticos.

Dentro de sus titubeos y reformulaciones, es interesante notar que los sujetos verbalizan sus opiniones con coherencia y según una secuencia clara; de hecho utilizan con frecuencia expresiones como “primero...luego”, “poco a poco...entonces”, “a lo largo... en medio... al final”, “originalmente...al principio...para empezar...y después”. Muestran que tienen una perspectiva articulada de las acciones que hay que emprender, de las actitudes que se deben tomar y las responsabilidades que es necesario asumir frente a la problemática de la evaluación, aunque les cueste trabajo exponerlo.

Por la naturaleza misma de lo que se les pedía expresar, encontramos diversas ilustraciones de diferentes modos discursivos (Gutiérrez, 2007: 105)⁸. En cuanto al modo constativo, describen la situación en el departamento o en clase:

- ❖ *“hacemos una evaluación tanto ellos como yo; “ahí está el examen departamental, ése, todo el mundo lo pasa”; “respetan mucho la imagen jerárquica del profesor”.*

El modo proyectivo se ve ilustrado cuando predicen lo que pueda pasar tanto en clase como en el futuro:

- ❖ *“En diez años, el CELE será un centro más”; “y ver qué actitud tienen que puede influir”; “te va a tomar un tiempcito ir entendiendo”.*

Juzgan lo que pasa, lo que pertenece al modo axiológico:

⁸ Siguiendo a Gutiérrez (2007:105), un sujeto usa el modo constativo cuando es testigo de hechos y los describe; hace predicciones y proyecciones en el proyectivo; usa el modo axiológico al hacer un juicio; opina o da un consejo en el prescriptivo y finalmente tematiza el evento discursivo en el metadiscursivo.

- ❖ *“cada semestre piden que hagamos comentarios y no se toman en cuenta”; “esta actividad me pareció muy enriquecedora”; “no toda la responsabilidad es del profesor”.*

Al dar su opinión y consejos usan el modo prescriptivo:

- ❖ *“si tu trabajaste ciertas cosas, es lo que tienes que evaluar en primera instancia”; “tendría que ver los dos aspectos de la evaluación, la formativa y la sumativa”; “hay que poner filtros más estrictos”.*

Es importante en este caso recalcar el uso del verbo “tener que” o de la expresión “hay que”, reflejo de lo que se considera que es necesario hacer. Ya vimos que utilizan diferentes maneras de tematizar su discurso: para empezar a opinar, para modalizar lo que dicen y en general, para hacer un cierre con *“Pues, sí, creo que sería todo”, “así es, digo”,* y con cierta frecuencia risas que pueden ser reflejo de titubeos, pena o búsqueda de complicidad con el entrevistador. En resumen, los actos de habla que se ubican más frecuentemente tienen que ver con explicar, convencer, criticar, comparar, dar una opinión y quejarse.

Los entrevistados utilizan diferentes modalizaciones en su discurso: asertiva, apreciativa, deóntica por ejemplo. Cada una les es útil para expresar de una manera o de otra su postura frente a las problemáticas que se les planteó. Así, al recurrir a aserciones, recalcan si lo que dicen es verdadero o falso, asumen la responsabilidad de lo que afirman, se posicionan en función de lo que expresan, aunque a veces lo matizan atrás de una aparente duda e inseguridad. Se ejemplifica en la abundancia de fórmulas adverbiales y verbales. En cuanto a adverbios, encontramos: “verdaderamente”, “sinceramente”, “realmente”, “solamente”, “absolutamente” o “en absoluto”, “siempre”, “nunca”, “normalmente”. En lo que se refiere a verbos, tenemos: “considero”, “creo”, “no sé”, “siento que”, “a mí se me hace”, “a mí me gusta”, donde el uso de la primera persona hace todavía más patente la toma de postura del locutor en cuanto a lo que afirma. Igualmente, hay expresiones como “sí, es muy útil”.

Por otro lado, para dar consejos a un imaginario novel profesor, utilizan con una frecuencia notoria el postpretérito: “diría”, “recomendaría”, “sería”, “podría”, “me gustaría”, “sería lo mejor”, “me gustaría”, “habría que”, “sería necesario”, “le diría”, “propondría”, “le

recomendaría” y emplean múltiples muletillas entre titubeos y risas. Este tiempo verbal puede indicar algo que se planea, que se considera deseable o bien posible, a la vez que sirve para atenuar la fuerza de lo que se dice. Su uso y el de las muletillas mencionadas quizá sea reflejo de la dificultad que tienen para asumir el valor que tiene su saber y su experiencia, pretendiendo no aparecer como alguien drástico o impositivo y desconociendo aún su experiencia en la evaluación y las elaboraciones conceptuales que han realizado sobre ella; y casi negando que tengan alguna autoridad moral o académica para cuestionar la postura institucional. Por el contrario, destaca que se expresan con mayor seguridad cuando hablan de lo que sí hacen, de lo que les ha dado buenos resultados. Así, echan mano de expresiones tales como: “es seguro que”, “es lógico que”, “estoy absolutamente segura que”, “no vas a hacer (tal cosa)”.

Al mismo tiempo, muestran que tienen una opinión acerca de lo que se puede o no se puede hacer, lo que se debe o no debe llevar a cabo para evaluar y utilizan modalizaciones deónticas tales como “lo esencial es”, “hay que”, “tenemos que”, “tengo que dar”, “tienen que ser capaces de”, “tendría que ver”, “no debería pasar”, “el grupo debe”, “no se puede”, “podría llegar a”, “no puedes dar peso a...”, “ahí sí es obligatorio”, “nada más estás para...” como si lo que aconsejan hacer o lo que dan como ejemplos fuera completamente obligatorio o infalible. Es interesante notar que los verbos deber y poder están conjugados en diferentes personas. La obligación o la posibilidad recaen sobre el grupo, sobre el maestro que habla o sobre sus colegas. Mientras, al comentar sobre el Departamento, se percibe cierta tensión y tal vez inseguridad en cuanto al uso que se pueda dar a sus opiniones ya que puntualizan sus dichos con adverbios de modalización que llevan cierta similitud semántica que va hacia indicar que lo que dicen es inapelable y puesto como verdad: “obviamente”, “efectivamente”, “de veras”, “la verdad es que”, “depende”, como queriendo dar fuerza a sus dichos.

A lo largo de sus intervenciones, dejan ver qué tanto el tema involucra emociones y afectos, plantea retos y pone en juego su identidad. Por lo mismo, utilizan una gran cantidad de adjetivos que les sirven para calificar tanto lo que sería bueno y aconsejable, como lo que hay que cambiar o mejorar: “preferible”, “normal”, “increíble”, “importante para mí”, “difícil”, “imposible”, “no es demandante”, “nada extraordinario”, “exámenes

lamentables”. Constantemente, llevan a cabo una proyección valorativa a través de lo que dicen y lo traducen en expresiones tales como: “*va en serio*”, “*es válido*”, “*no me late*”, “*arrastramos contradicciones*”, “*basta con su pura imagen*”, “*a fuerza*”, “*todavía hay quienes piden exámenes*”.

Es notorio el uso de adverbios de cantidad como mucho, muy, todo: “muy difícil, formal, importante, problemático, mal, grande”, “muchísima gente”, “yo soy mucho de...”, “suficientemente ilógico”, “toda una hoja de comentarios”, “todo el tiempo”, que sirven para recalcar qué tan absoluto es lo que expresan. Pero también usan diminutivos para matizar “*que escriban un parrafito*”, “*que salgan como maquinitas*”, “*errorcitos*”, “*el examen completito*”, “*jugando a la escuelita*”. Comparan lo que hacen con lo que se hacía antes, diciendo “como...”, “una especie de...”. “cierta reflexión”, o pueden ser categóricos “para nada de acuerdo”, “nada extraordinario”, “demasiado estresante”, “bastante pobre”, “super descuidados”, “super fácil”.

Otra manera de apoyar sus dichos se plasma en el uso de negaciones y de antónimos. Al mismo tiempo que rechazan ciertas ideas o acciones, van juzgando, dando un panorama de la situación, en diferentes aspectos. Así, hallamos frases como: “*no presionas, no aprenden*”, “*no sólo de gramático sino de...*”, “*no es utópico, es posible*”, “*no están*”, “*no hacen*”. Hay oposiciones entre: bien y mal, departamental e institucional, universidad y clase, fácil y difícil, accesible y estricto, avanzados y con carencias fuertes, evaluación formativa y sumativa, allá y acá, parcial y final, programa oficial y curso del profesor; en este mismo sentido, detectamos expresiones tales como: “*no es por accidente, es por convicción*”, “*no se pierde estatus, se enriquece el que se tiene*”, “*un profesor con cierta experiencia pero sin formación*”, “*un cierto número aprueba y no debería pasar*”.

Se puede reconocer entonces dos fragmentos discursivos a través de los cuáles los profesores marcan claramente sus posiciones y al mismo tiempo establecen distancia frente a ellas. Se nota también la presencia muy clara del locutor. De hecho, hay un alto índice de empleo del YO explícito, yo opuesto a los alumnos, yo opuesto a los colegas, yo opuesto al Departamento; así es como afirman “*yo les digo*”, “*yo recomendaría*”, “*yo pienso*”, “*lo que yo sí hago*”. Marcan con ello su involucramiento muy personal pero al mismo tiempo

se identifican con los otros; a veces usando el “nosotros”, que se puede interpretar como que el sujeto se considera como una parte del conjunto de profesores que asumen la misma responsabilidad, o una forma impersonal, como el “on” francés. En este contexto, esta expresión implica “yo y los otros” y podría ser una manera de borrar su propia huella y restarse a sí mismos responsabilidad e importancia.

También usan deícticos para recalcar el contexto espacial y temporal de lo que expresan, por un lado está el CELE y por el otro, las demás instituciones; el pasado y el presente: “aquí”, “en el CELE”, “en otras instituciones”; “el semestre pasado”, “este semestre”, “cada semestre”, “ahora”, “de ahora en adelante”, “antes”, “hace años”, “cuando empecé”. Siendo discurso oral, no necesitan precisar el significado de aquí o de este semestre, ni siquiera cuando un sujeto dice “cuando empecé”, ya que asumen que el interlocutor conoce estos datos.

En conclusión, las modalidades discursivas que presentamos son variadas y ejemplifican las diferentes maneras que utilizaron nuestros sujetos para expresarse acerca del tema de la evaluación, tanto en sus propuestas como en sus críticas. Asimismo, refleja que hablar e investigar sobre representaciones es algo complejo, que requiere de varios acercamientos para medianamente lograr circunscribir todo lo que implica.

5. Comprobación de resultados

➤ El cálculo de la χ^2

Para corroborar si las variables personales de los sujetos (edad, años de experiencia, origen, formación académica y selección de la profesión) tenían influencia en cuanto a sus representaciones, se aplicó un cálculo de la χ^2 a diferentes cruces entre cada una de estas variables y los resultados arrojados por el análisis de los datos. Se reagruparon los resultados en binomios o tríos de conceptos opuestos, por ejemplo, la evaluación como proceso vs. la evaluación como producto; la evaluación como balance, diagnóstico, herramienta vs. la evaluación como presión, pérdida de tiempo, lastre, fuente de frustración; la evaluación útil para todos vs. útil para el maestro vs. útil para el alumno; el objeto de evaluación como la secuencia de aprendizaje vs. las cuatro habilidades; la evaluación

basada en autoevaluación vs. diversidad de instrumento y portafolio; la evaluación tipificada como continua, formativa vs. cualitativa vs diagnóstica, balance, etc. Todos estos conceptos fueron recopilados y categorizados cuando se hizo el vaciado de los datos, sobre todo a partir de lo expresado por los sujetos en el ejercicio de asociación libre y las entrevistas.

En la mayoría de los cruces, el resultado fue que no había una relación significativa entre la variable de identidad de los sujetos y la sub categoría de la representación. En dos casos apareció una relación “sugereante” y dos casos fueron clasificados como “relación moderada”. Cabe señalar que, independientemente de ello, hicimos un análisis longitudinal rastreando a los sujetos por pertenencia a las diferentes generaciones del Curso de Formación y tampoco arrojó resultado concreto ni relevante.

De igual forma, al revisar en un momento posterior, las respuestas por género, pudimos comprobar que no existe una influencia notoria de este elemento. La proporción hombres/mujeres de 6 a 18 hace que lo que las mujeres expresan pueda tomarse como punto de referencia y no aparecen discrepancias mayores con lo que comentaron los hombres. Hablaron del estrés y rechazo que les provoca la evaluación; de la importancia de su propia percepción acerca del desempeño de los estudiantes, la autoevaluación y participación activa de los alumnos; de la necesidad de conocer los estudiantes y darles su lugar como actores en el salón de clase; de la diversidad de instrumentos que utilizan y la periodicidad con la que evalúan.

Por lo tanto se puede decir que las variables personales de los sujetos no influyen de manera notable en la construcción de su representación y se comprobó entonces que el grupo tiene tendencias comunes a pesar de estas variables individuales. La misma representación de la evaluación se perfila por ende realmente como un constructo social, elaborado a partir y por el equipo de profesores. Podemos suponer que este hecho proviene en parte por la solidez, coherencia y consistencia del grupo que se deja ver en los resultados del cálculo de la χ^2 y en parte, al mismo tiempo, por la conformación del campo de la representación como ya se ha mencionado.

6. Modalidades departamentales de evaluación, prácticas y representaciones de los profesores

6. 1. Modalidades departamentales de evaluación vs. la representación de los profesores acerca de la evaluación

En cuanto a los exámenes del Departamento, se detecta una fuerte discrepancia por parte de los profesores en relación a lo que se les propone, en lo que expresan en la segunda parte de la entrevista semi estructurada; la gran mayoría afirma que los exámenes son de mala o muy mala calidad ya que, antes que todo, son incoherentes con los programas o a la realidad del salón de clase; porque tienen muchos errores; los documentos de apoyo son inoperantes; la revisión periódica que se les hace no resulta en las correcciones necesarias; no se basan en actividades significativas y su grado de dificultad es inadecuado. Casi la mitad de los profesores se queja de que sólo sea un examen y los que tienen muchos años en el Departamento se acuerdan que “antes había parciales”. Asimismo, algunos expresan que preferirían una evaluación menos cuantitativa.

En lo referente a la relación entre las representaciones de los profesores y las modalidades de evaluación propuestas por el Departamento, recordemos primero que aparentemente, el grupo de profesores maneja una sola representación de la evaluación, con los matices ya expuestos en cuanto a dos sujetos. Ésta se opone a las líneas directrices y las características de los exámenes del Departamento. De hecho, frente a la idea de que la evaluación debe ser formativa y continua, existe un solo examen final departamental. Los sujetos piensan en una evaluación personalizada y consistente con lo que hacen en clase pero el instrumento propuesto no corresponde a los objetivos del curso. Mientras que los profesores piensan en autoevaluación y retroalimentación, disponen de un ejercicio oficial carente de sentido. Los docentes dicen utilizar una gran variedad de instrumentos, cambiar las actividades de evaluación que hacen por decisión propia cada semestre, al contrario de los exámenes que no cambian. Afortunadamente, la libertad de cátedra permite a los maestros poner en práctica los lineamientos que su propia formación y experiencia les señalan como más adecuados a la situación. Sin embargo, es de lamentar que no haya habido líneas directrices más afines a la realidad vivida en los salones, cuando menos en el momento del estudio.

Cabe recalcar que, por lo general, una o dos personas elaboraban y revisaban los exámenes periódicamente pero no de manera tan sistemática como debería ser. Realizaban este trabajo tratando de seguir los contenidos de los programas pero éstos han ido cambiando, quizá más rápidamente que lo que alcanzaban a hacer los profesores mandatados para la elaboración de los exámenes.

6. 2. Modalidades departamentales vs. las prácticas de evaluación de los profesores

En lo que concierne las posibles coincidencias entre las modalidades departamentales y la práctica de evaluación de los sujetos, sólo dos afirman que los exámenes son aceptables y uno expresa que son adecuados. Un grupo mayoritario de profesores afirma que las actividades de evaluación que ellos mismos elaboran y aplican son más importantes para ellos que el examen final departamental. Una alta proporción de entrevistados aplica el examen departamental pero a disgusto, y sólo porque a veces los mismos alumnos lo piden o los profesores se sienten obligados a aplicarlo aunque no sea completamente obligatorio como algunos lo dijeron. Esto desemboca en que casi la mitad le haga adaptaciones, quitando partes, adecuando la ponderación de los puntos; sin embargo, tres lo aplican sin problema. Para un profesor, todos los instrumentos de evaluación, los oficiales y los suyos, tienen el mismo peso.

Al expresarse al respecto, los sujetos comparten muchas opiniones, que son negativas en su mayoría, tanto sobre los exámenes en sí en general, como sobre a lo qué se enfocan, los materiales y la metodología que usan.

Así, expresan críticas en cuanto a que los docentes disponen de un solo examen final; este es muy fácil en general y no sirve realmente para discriminar. El tener un solo instrumento hace que el ejercicio de evaluación corre el riesgo de carecer de objetividad. Los alumnos acaban conociéndolos porque no cambian a lo largo de los semestres. Acaba siendo una opción entre muchas otras, sin valor verdadero más que de cumplir con una función oficial:

Cuadro 18. Los exámenes en general

	Sujeto
<i>“creo que hay problemas con el programa y los exámenes, los alumnos que repiten les va a tocar el mismo examen”</i>	S 1
<i>“sí tiene muchas deficiencias para empezar porque es un solo examen y podría llegar a ser muy ...subjetivo, muy superficial”</i>	S 2
<i>“evidentemente hay que cambiar los exámenes [...el de primero] no es demandante en absoluto”</i>	S 5
<i>“ahí está el examen final, ese todo el mundo lo pasa [...] un solo examen al final del semestre que te de toda la calificación, lo veo suficientemente ilógico”</i>	S 6
<i>“me parecen muy lamentables, es el mismo examen desde no sé cuántos años [...] tiene errores el examen”</i>	S 10
<i>“el examen departamental es accesorio, sólo es necesario para el mismo departamento”</i>	S 20

Por otra parte, el examen departamental no es congruente con los programas de los cursos, sus contenidos ni las actividades de clase; eso lo vuelve completamente inoperante, alejado de la realidad y las necesidades de los profesores y de los alumnos:

Cuadro 19. El objeto de los exámenes

	Sujeto
<i>“quieren evaluar cosas que no están en el programa y que obviamente no hemos trabajado”</i>	S 1
<i>“no refleja lo que hacemos en clase”</i>	S 5
<i>“el examen no evalúa lo que debería de evaluar”</i>	S 20

Para terminar con estas opiniones negativas, mencionemos que ni siquiera los materiales didácticos que deberían servir de apoyo para aplicar las pruebas son adecuados o inclusive viables. Esto dificulta mucho la aplicación de las mismas, cuya concepción en sí es deficiente: no tienen que ver con el enfoque comunicativo que se aplica en clase; no se preocupan por los centros de interés de los alumnos; no buscan comprobar realmente si se logran los objetivos de aprendizaje. En pocas, son muy pobres tanto en su forma como en su contenido.

Cuadro 20. Materiales de apoyo y metodología de los exámenes

	Sujeto
<i>“la comprensión auditiva es un caset, no se oye nada”</i>	S 1
<i>“solamente hay un ejercicio que considero rescatable”</i>	S 5
<i>“haciendo actividades como más auténticas, más de necesidades reales de comunicación”</i>	S 2
<i>“las formas de evaluación en los exámenes departamentales no están siendo muy consistentes [...] son muy sencillos para el nivel y eso hace que muchísima gente que no debería de pasar, pase”</i>	S 4
<i>“me gustaría que hubiera un parcial y un final porque así me organizo más, me gustaría que hubiera exámenes diferentes, que cada vez fueran diferentes”</i>	S 5
<i>“hay que poner filtros mucho más severos; nos dan una escala para calificar, no la respeto, no siempre doy el mismo peso a las pruebas”</i>	S 12
<i>“muy reduccionista”</i>	S 15
<i>“no hay objetivos, sólo contenidos”</i>	S 19
<i>“un examen que corresponde a objetivos que no son objetivos”</i>	S 22
<i>“la evaluación del departamento está basada sobre el contenido del material y no toma en consideración al alumno”</i>	S 23

6. 3. La representación social de los profesores acerca de la evaluación vs. sus prácticas

Para poder analizar si existen coincidencias entre la representación social y las prácticas de evaluación de los profesores, expondremos primero lo que expresaron los sujetos al contestar por escrito la parte de los instrumentos correspondientes a su práctica de la evaluación en clase. La mitad de los profesores reconoce que dejan tareas una vez por semana, mientras que 13 aplican varios exámenes durante el semestre, los cuales son elaborados por ellos, para complementar el examen departamental. Enuncian elementos bastante convencionales en cuanto a lo que evalúan, en lo que concierne a las cuatro habilidades: respecto de las instrucciones, léxico, corrección gramatical, adecuación al interlocutor, ubicación de los contenidos básicos de los mensajes. Es interesante notar que le dan un peso importante al manejo de los aspectos interculturales así como a la participación y los progresos de cada individuo. Esto queda en armonía con lo que dice Bucher-Poteaux (1989) en cuanto a que ser capaz de comunicar es también administrar lo imprevisto, lo desconocido, la parte de comunicación que depende del interlocutor y que forma el eje del intercambio lingüístico. Estas tendencias se vieron reflejadas en las respuestas a algunas preguntas sobre sus actitudes, aunque hay que subrayar que en esta parte del instrumento, los sujetos le restan importancia tanto al léxico como a la sintaxis. Consideran de más peso las cuatro habilidades y la cultura aunque la sintaxis sigue teniendo su lugar.

Cuadro 21. Componentes de la lengua evaluados

	100 % no de acuerdo	No de acuerdo	Indeciso	De acuerdo	100 % de acuerdo
Se evalúa el léxico	75% (18)	12% (3)	4% (1)	4% (1)	8% (2)
Se evalúa la cultura	16% (4)	8% (2)	16% (4)	45% (11)	12% (3)
Se evalúan las 4 habilidades	12% (3)	25% (6)	12% (3)	29% (7)	16% (4)
Se evalúa la sintaxis	0	50% (12)	8% (2)	50% (12)	0

Por otro lado, los sujetos mencionan que es bueno que los alumnos desarrollen estrategias y que es mejor hacer actividades creativas y comunicativas, en contextos variados. Esto también va de acuerdo con sus respuestas en cuanto a la importancia de las estrategias, el poco valor que le atribuyen a la repetición para mejorar el aprendizaje o a lo innecesario de corregir constantemente los errores ya que son parte del aprendizaje.

Cuadro 22. Importancia de las estrategias y los errores

	100 % no de acuerdo	No de acuerdo	Indeciso	De acuerdo	100 % de acuerdo
Las estrategias son importantes	21% (5)	34% (8)	45% (11)	45% (11)	21% (5)
Repetir es poco útil	25% (6)	29% (7)	38% (9)	8% (2)	0
Corregir todo es útil	16% (4)	38% (9)	21% (5)	25% (6)	0
Es normal cometer errores	21% (5)	29% (7)	29% (7)	16% (4)	4% (1)

Por otro lado, los profesores reconocen que es básico platicar con los estudiantes acerca del desarrollo de la clase para conocer sus expectativas, necesidades específicas o quejas. Si pudieran obviar las normas oficiales para aprobar a los estudiantes, se basarían sobre sus avances individuales, su participación, su interés y su capacidad para comunicar. Las cualidades que más aprecian en sus alumnos son la curiosidad intelectual, la motivación y la perseverancia.

Podemos afirmar, por lo tanto, que hay coincidencia entre lo que afirman que hacen y lo que refleja su pensamiento sobre evaluación. Es notorio, sin embargo, que cuando se les pregunta sobre los elementos en que se basan para evaluar, hacen un recuento de los rubros tradicionalmente utilizados en la enseñanza de lenguas. Pareciera que estos parámetros, por ser tan conocidos y ser parte de la información que manejan dentro de su campo de representación de la evaluación, no pueden ser obviados, en una perspectiva conceptual y abstracta de la evaluación. Respetan los cánones aunque les crea cierta tensión ya que, cuando se les plantea la posibilidad de imaginar una evaluación ideal, sus respuestas toman el mismo rumbo que en los consejos que dan a profesores novatos o en sus críticas a lo que

pasa en el Departamento: desean una evaluación más humana, basada en los logros de cada alumno, aprecian los esfuerzos de éstos y su interés en la clase.

Cabría recordar entonces lo que señala Abric (2001: 196-207) acerca de la relación entre representaciones sociales y prácticas. El autor plantea varios escenarios. Es posible que las representaciones sociales sean el resultado de las prácticas que realizan los sujetos, lo que genera un proceso de adaptación para actuar de tal o cual manera dentro de la matriz del marco cultural donde se desenvuelve cada individuo. Pero también se puede aceptar la práctica en función de las normas y valores, ya que el sujeto es activo, se apropia y reconstruye la realidad. Se tiene que considerar también la posibilidad de que prácticas y representación se generen mutuamente, dependiendo de algunas características de la situación: la autonomía del actor en la situación, en otras palabras su relación con el poder y sus obligaciones, de la presencia de elementos afectivos y de la importancia de la memoria colectiva acerca del tema en cuestión. El mismo Abric (2001: 210) plantea la hipótesis según la cual “en las situaciones de fuerte compromiso, social o material, las prácticas sociales y las representaciones están en interacción”. En el caso de este estudio, estos elementos están presentes. Constatamos que evaluar implica un cierto involucramiento emocional, lo quieran o no los actores, en relación a los alumnos, a sí mismos, a sus compañeros y a la institución; las modalidades de evaluación están enraizadas en tradiciones, en líneas directrices que tienen una historia y una razón de ser y que son conocidas por los sujetos; finalmente, éstos tienen cierta posibilidad de decidir por sí mismos, de escoger qué hacer y cómo hacerlo. Por lo tanto, consideramos que las representaciones de los profesores objeto de estudio influyen definitivamente en sus prácticas y las pueden ir construyendo, y, simultáneamente, las mismas prácticas, al enmarcarse en un contexto institucional, conllevan un peso que tendrá importancia en la conformación y cambio de las mismas representaciones.

En conclusión, a partir del análisis de los datos que arrojó la investigación, podemos afirmar que los profesores objeto del estudio tienen una identidad personal y grupal caracterizada por: el gusto por su profesión, a pesar de que en el caso de varios no la hayan escogido conscientemente en primera instancia, y su entorno laboral; actitudes positivas hacia sus alumnos, los idiomas y los hablantes de los mismos. Por otro lado manejan una

representación de la evaluación que, en su parte medular, consideran como un proceso. Además, para los sujetos, la evaluación debería ser formativa, cualitativa, continua y consistente. La llevan a cabo a partir de una gran diversidad de instrumentos, técnicas y metodologías: tareas, exámenes, ejercicios, discusión, negociación, contratos, autoevaluación y retroalimentación. Rechazan los exámenes departamentales que no corresponden a objetivos claros y que van en contra de lo que opinan y saben sobre cómo debería ser la evaluación. Al contrario, encontramos coincidencias entre su representación de la evaluación y sus prácticas ya que, entre otros elementos, están atentos a las necesidades de sus alumnos y procuran organizar constantemente actividades evaluativas donde participan los estudiantes. Sus prácticas de evaluación como grupo toman la delantera de las modalidades ofrecidas por el Departamento y procuran estar más adecuadas a la realidad que se vive en el salón de clase. Pueden expresar con claridad y contundencia opiniones e informaciones. Son capaces de tomar distancia del ejercicio de evaluación, de su propia trayectoria y de sus problemáticas personales en cuanto a su profesión. Asimismo, cabe subrayar que encontramos una gran coherencia y consistencia entre los diferentes tipos de resultados a lo largo de los instrumentos que aplicamos.

CONCLUSIONES

“Las representaciones individuales o sociales hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o debe ser”

S. Moscovici

En este capítulo, presentamos una recapitulación de los hallazgos de la investigación llevada a cabo y en seguida unas reflexiones finales. Los hallazgos se integran siguiendo algunos de los temas de nuestros resultados: el perfil de los sujetos; sus representaciones acerca de la evaluación; sus actitudes, la información que manejan y el campo de representaciones sobre la evaluación; las relaciones entre modalidades oficiales de evaluación, las representaciones de los sujetos y sus prácticas; la polifacía cognitiva de los sujetos; la presencia de representaciones consensuadas y de sentido común; la práctica evaluativa de los sujetos, su relación con sus representaciones y la metodología que usamos.

Por ser tan complejos los temas que tratamos, tanto acerca de las representaciones sociales como de la evaluación, provocan reflexiones e inquietudes diversas. Estas mismas discusiones impulsan a menudo a pensar que varias de sus facetas aun siguen inexploradas, o no han sido lo bastante estudiadas, como por ejemplo en el trabajo presente.

1. Recapitulación de los hallazgos

- **La identidad de los sujetos y del grupo:** los sujetos tienen rasgos de identidad individual, como son su edad, su formación, sus motivaciones, por ejemplo, que no se pueden negar; pero en cuanto a la identidad social del grupo como tal, señalemos datos que nos parecen relevantes. Trabajar en la UNAM no es lo mismo que trabajar en una universidad privada; dar clase en el CELE no es lo mismo que dar clase en un instituto particular. Si bien como lo dice un profesor “estamos en la Universidad y hay lineamientos oficiales que seguir”, varios mencionan la calidad de la

enseñanza y los buenos resultados obtenidos, en parte por el contexto mismo de la UNAM: hay materiales e infraestructura idóneos. Les es grato trabajar ahí, aunque el salario se perciba como exiguo y definitivamente expresan un gran apego por la institución, lo que los lleva incluso a lamentar los aspectos que no les agradan o que piensan se han deteriorado.

Tampoco se puede olvidar que la relación profesor-alumnos es distinta de la que se da en una institución donde el docente es visto más como un empleado que da un servicio que como un formador de recursos humanos. Esto se refleja en los comentarios recurrentes de los sujetos acerca de los lazos amistosos que desarrollan y conservan con los alumnos. Los profesores hablan de manera elogiosa de ellos: se interesan, son activos y propositivos, muestran motivación, al contrario de lo que ocurre con sus alumnos en otras instituciones. Por otra parte, el aprecio de los alumnos por el CELE es evidente, de manera objetiva, a través del número considerable de estudiantes que cursan varios idiomas y que siguen acudiendo a actividades culturales. Asimismo, la edad y la madurez del estudiantado propician una relación de adultos, en algunos casos casi de iguales, lo que puede ser un factor de peso para que los profesores consideren factible una evaluación en corresponsabilidad con los alumnos. La libertad de cátedra de la que se goza en la UNAM es un elemento de peso que los sujetos mencionan frecuentemente y que sin lugar a duda influye también en sus actitudes y prácticas, aun cuando el contexto del Departamento no es percibido como el ideal en el momento de la investigación.

No olvidemos que la mayoría de los profesores son egresados del Curso de Formación de Profesores del Centro. Eso conlleva haber tenido que experimentar, vivir en carne propia y reflexionar sobre una cultura didáctica donde la toma de decisiones es compartida entre maestro y alumno y que se va reflejando en actitudes muy particulares al contexto del CELE.

- **La representación social de los sujetos sobre la evaluación y sus dimensiones:** Es importante recalcar antes que todo que la representación sobre la evaluación que pudimos detectar es que la evaluación es un proceso. Los factores mencionados en

el apartado inmediatamente anterior sobre la identidad de los sujetos influyen de alguna manera sobre la representación acerca de la evaluación que se evidenció.

Vale la pena recordar que evaluar implica una fuerte carga social, cognitiva y afectiva. Para los profesores, los resultados de sus alumnos, que se pueden conocer de manera pública, representan de manera implícita una medida y un reflejo de lo que hacen en el salón de clase, bien o mal. “Evaluar correctamente” implica poner en juego conocimientos de diversa índole en cuanto a los criterios, los propósitos, los instrumentos de la evaluación; involucra emociones: se crean relaciones con los alumnos y no todos nos agradan siempre; además, inconsciente o conscientemente, en mayor o menor medida, todos buscamos que nos aprecien y reprobar alumnos no es la mejor manera de lograrlo. En cuanto a los alumnos, aunque un cierto número venga todavía al CELE por gusto, otros necesitan aprobar el idioma, o bien para recibirse, o sólo para poder concluir sus estudios en tiempo y forma. En el momento de la entrega de resultados, están de alguna manera bajo la mirada unos de otros. Algunos tienen la suficiente madurez y conciencia para entender y aceptar el resultado final, otros no.

Por más que los sujetos hayan estado en desacuerdo con la idea de la evaluación como arma, es un concepto que es vigente y pesa aún. No se puede negar que aunque se negocie, se ponga reglas claras con los alumnos, la última palabra la sigue teniendo el profesor, lo quiera admitir o no. Sin embargo, la representación social que encontramos acerca de la evaluación refleja la tendencia que se ha tratado de impulsar en el CELE a últimas fechas: la evaluación como proceso, más atenta a lo que está pasando en la clase, a lo que van aprendiendo los alumnos, basada en responsabilidad, en trabajo personal, en compromiso, en interés; no es casual que varios de los sujetos tomen en cuenta a los alumnos para la selección de los materiales didácticos o para decidir la fecha de las pruebas.

Retomando la formulación de Wagner (2009) según la cual: « hay una representación **R** cuando la persona **P** está convencida de que en una situación **S** hace falta una acción **A** », podemos afirmar que encontramos una representación

social de la evaluación, ya que nuestros sujetos expresaron de manera contundente y reiterada lo que hay que hacer para evaluar y cómo. Aunque haya habido una diferencia entre la evaluación vista como proceso por la gran mayoría de los sujetos y la evaluación vista como producto por dos sujetos únicamente, podemos decir que la concordancia entre todos los demás elementos expresados da a pensar que finalmente se trata de la misma representación. De hecho, se comprobó también que existe coherencia y consistencia entre la representación social de los sujetos y sus prácticas de clase.

Llegamos entonces a la conclusión que efectivamente encontramos una representación social y no un constructo personal ya que el grupo de individuos se afirma como tal, con inquietudes y tomas de postura que anteceden a la institución.

En cuanto a las dimensiones en sí de la representación, cabe recalcar primero, que los sujetos tienen una actitud positiva y abierta hacia la evaluación aunque denota algo de tensión, cuando se les cuestiona directamente, ya que ésta provoca estrés, angustia y es vista como algo difícil y problemático; sin embargo, a la vez consideran que es necesaria y útil. Cuando hablan de evaluación son cautelosos, titubeantes al principio pero toman confianza y muestran seguridad cuando explican sus experiencias y prácticas personales.

Segundo, en lo que concierne la dimensión de la información, en lo que dicen los sujetos tenemos muchos datos respecto a la evaluación. Los sujetos tienen grados diferentes de preparación pero la gran mayoría expresa conocimientos acerca de los momentos de la evaluación: antes de empezar el curso o un tema, en el transcurso del semestre, al finalizar el periodo; acerca de sus instrumentos: deben ser variados, desde tests, tareas hasta portafolios o bitácoras; sus propósitos y sus funciones: diagnosticar, formar, certificar, aprobar; y finalmente, los actores, maestros y alumnos en una relación de corresponsabilidad.

Tercero, respecto al campo de la representación social sobre la evaluación, se encontró que la información que manejan los sujetos no está inconexa sino que está organizada por rubros o sub categorías como se vio; se puede clasificar en cuándo,

cómo, con qué instrumentos, quiénes, llevan a cabo la evaluación pero no en abstracto sino que expresaron sus ideas, situándose claramente en el contexto del CELE, en el momento del estudio. Inclusive hacen diferencias entre el CELE y otras instituciones, entre los años anteriores y el momento presente. Se puede jerarquizar la información y detectar que hay conexión entre los profesores, los alumnos, el nivel de enseñanza, los propósitos y la utilidad de la evaluación, los medios que se utilizan, su práctica en clase: su caracterización, en qué se basa, con qué fines, con qué instrumentos.

- **Las modalidades institucionales de evaluación y las representaciones de los sujetos:** Encontramos fuertes discrepancias entre unas y otras. Se percibe que las modalidades institucionales están cargadas del estigma de la inadecuación y la elaboración deficiente de los exámenes. Se puede aventurar que estas normas están estancadas, no han evolucionado por el mismo peso del trabajo que representa la elaboración de exámenes, quizá un poco burocrático, pero sobre todo porque los criterios a seguir para evaluar han estado en una especie de *statu quo*, un limbo y una indefinición desde que se ha empezado a hablar de cambios en el CELE. Tal vez ha habido sólo una rutina de revisión y arreglo de exámenes “mientras” se decide qué cambios hacerles en concordancia con los nuevos criterios que se quieren implantar. No parece que la práctica que impone el Departamento a partir de un examen que rechaza la mayoría de los profesores y que contradice la representación de los sujetos influya en un cambio de actitud, gracias a un proceso de racionalización (Moliner, 2001).
- **La influencia de las modalidades institucionales sobre las prácticas de los profesores:** Las modalidades institucionales ejercen poca influencia y se nota más que todo independencia y desapego por parte de los sujetos. La oposición notoria expresada en diferentes partes del instrumento por prácticamente todos los sujetos hacia el liderazgo y las modalidades de trabajo del departamento (programas, contenidos y exámenes inadecuados) podría explicar su aglutinación en un grupo fuerte de cuestionamiento, formando un tipo de comunidad con sentimiento de pertenencia (Moscovici & Buschini, 2006); a su vez podría ayudar a consolidar sus

representaciones. Éstas se reforzarán también por el reto que plantea el grupo cuando sus miembros se identifican entre sí y se oponen como conjunto al departamento.

- **La polifacia cognitiva en los sujetos:** Se da de alguna manera en el caso de nuestros sujetos un ejemplo de lo que se ha llamado “polifacia cognitiva”: a pesar de que los sujetos se quejan y critican las prácticas que se les imponen a través de un examen que rechazan, no parecen sufrir por esta situación; más bien la aceptan, se defienden criticando y aplicando su propia evaluación a lo largo del semestre.
- **La práctica de evaluación de los sujetos:** A través de las respuestas de los sujetos, se vislumbra una práctica sólida bastante alejada, ya, de lo que apuntó en alguna ocasión Gimeno (1995: 335): “al parecer la evaluación es una actividad bastante engorrosa para muchos profesores...muchos de ellos utilizan la evaluación, incluso con cierta complacencia para mantener el orden, la autoridad y su sentimiento de superioridad sobre los alumnos”. Conocen diferentes instrumentos, modalidades y técnicas diversas. Evalúan conocimientos, estrategias y destrezas con finalidades precisas.

Las prácticas de evaluación de los profesores tienden a ser holísticas, sin ruptura entre objetivos, instrumentos y análisis de los resultados. Tratan de trabajar a partir de procesos y construcción de valores y significados con los alumnos. Por ende, retomando las épocas que mencionan Aubégny y Clavier (ver p. 95), nos aventuramos a afirmar que los profesores están entre la evaluación moderna y la post moderna que implican la producción de saberes dentro de un marco de trabajo activo, consciente y valorado positivamente. Al mismo tiempo, al permitir la participación del alumno, por ejemplo, a través de la autoevaluación, favorecen su empoderamiento.

Por otro lado, Moreno (2002: 33) afirma que:

...las prácticas suelen ir a la zaga de los progresos de la investigación educativa y el discurso pedagógico. La escuela manda prescripciones que

pasan por diferentes filtros, el cuerpo docente y luego cada profesor en su salón. Los profesores construyen sus prácticas siguiendo las políticas oficiales pero también en función de lo que ellos consideran debe ser la evaluación, en su grupo y su asignatura.

Ello se confirma bastante bien en lo dicho por los sujetos ya que se hace patente la independencia, la libertad de juicio y de acción en los sujetos...sin olvidar que en nuestro estudio las “políticas oficiales” se vislumbran bastante desprestigiadas.

En nuestro caso, podemos reiterar que representación y prácticas de la evaluación concuerdan. El grupo de profesores es capaz de trascender las políticas oficiales anacrónicas e inadecuadas gracias a que son experimentados y capaces de recuperar todo lo positivo de sus prácticas. Estas se imponen por el mismo peso de factores como los conocimientos académicos, organizados en el campo de la representación, que manejan los docentes; los conocimientos que les aporta su sentido común que les ayudan a relacionar el terreno social y el individual; la carga afectiva involucrada en la tarea misma de evaluar tanto cuando los profesores piensan en sus alumnos como cuando reflexionan sobre su propia situación. La misma cohesión del grupo de sujetos que comprobamos ayuda a que se pueda anteponer a las problemáticas y hacer de alguna manera un frente común, aunque no lo verbalicen como tal. El conjunto de entrevistados parece de pronto erigirse en guardián de la idea que la evaluación es un proceso y que así debe seguir siendo.

- **La influencia representaciones-prácticas:** No se logra distinguir qué tanto las representaciones influyen en las prácticas o las últimas en las primeras y más bien pareciera que no existe tal dualidad. Podríamos utilizar la expresión de Wagner (1995: 18) de que “son las dos caras de la misma moneda”. Cabe recordar que no encontramos que las variables personales influyeran en las representaciones y tampoco factores externos como el nivel enseñado o los materiales utilizados. Sólo dos sujetos mencionaron que quizá algunas de sus ideas, acerca de la responsabilidad de los alumnos y su capacidad para autoevaluarse, vienen, en un caso del hecho de enseñar sobre todo a principiantes, y en el otro, al revés, de

impartir niveles avanzados. Vale recordar una discrepancia que encontramos: algunos sujetos hablaron de la necesidad de evaluar con base en actividades significativas o instrumentos poco convencionales; sin embargo, no se refleja este decir en lo que dicen que hacen. Es posible que se deba a la tendencia a presentarse bajo un aspecto favorable, aunque no se actúe de conformidad. Asimismo, vimos que las actitudes, como parte de la representación, son coherentes con las prácticas. Los sujetos piensan que sus alumnos son responsables y les enseñan a autoevaluarse; no creen en la necesidad de exámenes y mejor optan por negociar con los alumnos; el profesor ya no está en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje y piensan que la corresponsabilidad profesor-alumnos es básica. Por lo tanto, nuestros resultados son ilustraciones de relaciones entre representación y práctica y no comprueban una relación causal entre representaciones y acción.

- **Las representaciones consensuadas:** La representación ubicada se perfila acorde a las representaciones consensuadas en el tema de la evaluación en didáctica de lenguas. Nos atrevemos a pensar en este caso que los sujetos conforman un grupo que se ha ido formando académicamente a lo largo de sus años de experiencia y que tiene la oportunidad, o de pronto hasta la obligación, de actualizarse para estar al tanto de las corrientes en su campo; asimismo el hecho de que un grupo interdepartamental haya trabajado sobre criterios de evaluación cualitativa entre 2006 y 2009 (recordemos que aplicamos nuestro instrumento entre diciembre de 2007 y febrero de 2008) puede no ser ajeno al buen manejo de estos conceptos por el conjunto de los profesores del CELE ya que ha compartido sus avances de alguna manera a través de cursillos o discusiones, lo que ha favorecido la difusión y propagación de información.
- **El conocimiento de sentido común de los sujetos:** A pesar de que varios de los sujetos dicen que no hablan ni debaten de evaluación entre ellos mismos, pareciera que han expresado un consenso o sentido común acerca de la evaluación. Este se puede haber ido formando a lo largo del tiempo, por influencia de las prácticas y de sus reacciones personales e individuales frente a la realidad del salón de clase y a

los exámenes oficiales. Cabe recordar que la representación social se ubica en la interface entre el terreno social y el individual. No olvidemos que por lo general la experiencia personal práctica es fuertemente valorizada, ya que ofrece un marco de referencia para aprender la realidad. Juegan también un papel importante en la formación del saber del sentido común los intercambios cotidianos, normales en la vida académica, que quizá no se perciben con toda claridad porque no siempre se dan en un marco expresamente formal o institucional.

- **La reificación de las representaciones sociales:** Si se acepta que las representaciones institucionales llegan a reificarse, con normas y se oponen entonces a las representaciones consensuales de la sociedad, se puede pensar que se está viendo un ejemplo de este fenómeno en el micro cosmos de nuestro caso. Los sujetos expresaron muy claramente su oposición a las normas departamentales que de alguna manera se plasman en los exámenes que son rechazados rotundamente por 21 de ellos del total de 24, mismos que dicen actuar al margen de estos instrumentos oficiales. Vale la pena recalcar aquí la importancia del espacio colectivo de acción y reflexión donde se desempeña el conjunto de entrevistados que los lleva a conformar una cierta colectividad con una representación y prácticas comunes de evaluación que se distancia de las normas oficiales.
- **La metodología que utilizamos:** Nos parece que la decisión de basarnos sobre la teoría de las representaciones para llevar a cabo nuestro trabajo fue muy pertinente. Nos permitió en efecto, a través del estudio de las actitudes e informaciones que manejan los sujetos y del campo de la representación llegar a la conclusión que esta representación es un constructo social y no meramente individual. Asimismo, la búsqueda de la objetivación a partir de las metáforas que utilizaron los sujetos ayudó a entender cómo se ha estado consolidando, gracias entre otros elementos a los aportes del sentido común. Logramos llevar a cabo una investigación sobre todo de tipo cualitativo. Utilizamos diferentes herramientas, con la finalidad de buscar una triangulación de los datos, dentro de un enfoque más bien procesual. Pensamos que se dio una cierta pertinencia y coherencia entre las preguntas de investigación que nos planteamos, los instrumentos que elaboramos, sus contenidos y su análisis.

Las técnicas interpretativas son las más adecuadas para este tipo de trabajo, enfocado a un objeto social que conlleva dimensiones simbólicas. Logramos obtener una cantidad importante de datos que se correspondían de una parte a la otra, lo que permitió hacer cruces longitudinales que arrojaron conclusiones en el mismo sentido. Vimos que hubo mucha coincidencia, lógica y consistencia entre los resultados de las diferentes secciones del instrumento. Consideramos que se podría repetir la investigación con otros sujetos, en otros departamentos para verificar si las pautas son las mismas, independientemente del idioma enseñado. Nos atrevemos a afirmar que por lo tanto el trabajo y sus resultados son válidos, fiables y transferibles a otros casos y que fue idóneo basarnos en una investigación de tipo cualitativo y siguiendo un enfoque procesual.

2. Reflexiones finales

El análisis y la interpretación de los datos de nuestra investigación han servido para tener un panorama general de las representaciones y opiniones de los docentes del Departamento de Francés del CELE de la UNAM acerca de la evaluación y las normas institucionales en el momento particular del estudio; fueron útiles también para ubicar coincidencias y diferencias entre aquellas y sus prácticas evaluativas en el salón de clase. Al mismo tiempo, permiten atisbar qué tanto nuestros sujetos están enterados o de acuerdo con las tendencias actuales en evaluación en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras.

Recordemos que es difícil en general detectar representaciones sociales, porque se involucran de inmediato factores afectivos y psicológicos, aparte de los puramente cognitivos; esto se hace aún más patente en este caso donde se trata un tema tan delicado como la evaluación y donde el investigador no es un personaje neutro ajeno al grupo de entrevistados. De hecho, la evaluación implica aspectos diversos: el evaluador busca buenos resultados por parte de los evaluados; estos resultados pueden considerarse como reflejo de la eficiencia pedagógica del evaluador; al mismo tiempo hay que entender cuáles son los proyectos de los alumnos pero también sus dificultades para poder acompañarlos e ir construyendo con ellos la enseñanza y el aprendizaje.

Por otro lado, es legítimo plantearse la cuestión de las representaciones cuando se percibe que existe un desfase entre los datos objetivos de una situación y la toma de posturas, los juicios o las conductas de los individuos. O también cuando se quiere entender el significado que los individuos le dan a algunos aspectos del contexto en que se desempeñan. Hay que recordar que las representaciones no explican las conductas sino que la describen. Al mismo tiempo, analizar las representaciones de un grupo ayudan a identificar su comportamiento, como un sistema consensuado que conlleva actitudes, informaciones y valores. Asimismo, como en nuestro caso, podemos decir que detectar la representación social que maneja el grupo es un medio para poder rastrear la configuración del mismo.

Como en cualquier estudio de representaciones sociales, es válido preguntarnos qué tanto las respuestas de nuestros sujetos fueron genuinas y auténticas y qué tanto obedecieron a los mecanismos sociales de salvaguarda de la cara frente al entrevistador, sobre todo en esta ocasión en que éste es parte del grupo de sujetos. Sin embargo, nos parece que haber utilizado la TRS como base en este estudio ha sido muy provechoso. Nos permitió encontrar facetas interesantes y develar un poco el manejo de la realidad que viven los profesores en sus actividades. Nos ayudó a descubrir aspectos sociales, cognitivos y afectivos que arrojaron luz sobre las vivencias y acciones de los sujetos.

De hecho, podemos mencionar que uno de los problemas al que nos enfrentamos fue vencer las reticencias de los sujetos para expresarse: se pudo percibir que algunos eran renuentes a hacer comentarios negativos acerca del Departamento o el actuar de sus colegas, a la vez que se cuidaban de no exponer su imagen personal a través de cómo explicaban sus maneras de proceder en clase. Quizá hubiera sido más pertinente que otra persona hiciera las entrevistas, aunque no parecía muy factible, por la falta de tiempo para adiestrarla y por el hecho de estar incursionando en un terreno aún poco explorado.

En el mismo orden de ideas, tal vez hubiera resultado mejor aplicar las diferentes partes del instrumento en dos momentos en lugar de en uno solo. Aunque los sujetos no mostraron aburrimiento o cansancio, no se puede negar que el instrumento era bastante largo y se puede suponer que no contestaron con el mismo ánimo o disposición las últimas preguntas

que las primeras. Asimismo, en un momento posterior después de haber analizado los resultados, hubiera sido interesante escoger algunos de los sujetos para entrevistarlos a profundidad para corroborar sus dichos y lograr analizarlos con mayor amplitud.

Dice Clelia do Nascimento que para investigar las Rs s hay que llegar al grupo con mente abierta a ver qué surge, que sale del discurso y luego interpretar a partir de categorías. Nos parece bastante atinada esta opinión ya que fue nuestra manera de trabajar: llegamos al grupo de sujetos sin prejuicios ni ideas preconcebidas. Consideramos que los resultados son concluyentes y arrojan cierta luz en cuanto a la situación en el Departamento de Francés. Sin embargo, pensamos también que se necesita seguir trabajando en esta vía; se tiene que fomentar discusiones y sensibilización sobre el tema. Suponemos que sería valioso para el cuerpo de profesores que reflexionaran sobre el por qué evalúan como lo hacen, qué elementos entran en juego a la hora en que juzgan a sus alumnos.

BIBLIOGRAFIA

- Aboites, H. (2000). Examen único y cultura de la evaluación en México. En Pacheco, T. & Díaz-Barriga C., A. (coords.) *Evaluación académica*. México: UNAM, CESU (pp. 110-137)
- Abric, J.C. (ed.) (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: UNAM, Facultad de Psicología y Ediciones Coyoacán, SA de CV
- AFIRSE (1991). *Les évaluations*. Toulouse: Université de Toulouse-Le Mirail
- Allal, L., Blain, D. & Perrenoud, P. (eds) (1993). *Evaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé
- Andrade, V.M. (1999). *Representaciones sociales de la calidad educativa en alumnos y profesores de posgrado: estudio de caso*. Tesis de Maestría de Pedagogía. México: UNAM, Facultad de Psicología
- Ardoino, J. & Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. París: Edition Matrice
- Arruda, A. (2000). Representaciones sociales y cultura en el pensamiento ambientalista brasileño. En Jodelet, D. & Guerrero, A. (coords.) *Develando la cultura. Estudios en Representaciones sociales*. México: UNAM, Facultad de Psicología (pp. 31-60)
- Arruda, A. (2006). Movimientos sociales, síntomas y protagonistas de la democracia. En Valencia, S. (coord.) *Representaciones sociales. Alteridad, Epistemología y Movimientos sociales*. México: Universidad de Guadalajara y París: Maison des Sciences de l'Homme (pp. 175-200)
- Arruda, A. & de Alba, M. (coords.) (2007). *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica*. México: Anthropos y UAM Iztapalapa
- Association of Language testers in Europe: <http://www.alte.org>
- Aubégny, J. & Clavier, L. (2004). *L'évaluation en IUFM*. París: L'Harmattan

- Aubégny, J. (2006). Evaluation, projet et pratiques institutionnelles. En Aubégny, J. & Clavier, L. (eds.) *L'évaluation, entre permanence et changement*. Paris: L'Harmattan (pp. 13-61)
- Banchs, M.A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones. *Papers on Social Representations, Vol. 9*, 3.1-3.15
- Banchs, M.A. (2006). Las representaciones sociales como perspectiva teórica para el estudio etnográfico de comunidades. En Valencia, S. (coord.) *Representaciones sociales. Alteridad, Epistemología y Movimientos sociales*. México: Universidad de Guadalajara y París: Maison des Sciences de l'Homme (pp. 201-228)
- Banchs, M.A. & Lozada, M. (2000). Representaciones sociales en Venezuela: la apuesta al cambio. En Jodelet, D. & Guerrero, A. (coords.) *Develando la cultura. Estudios en Representaciones sociales*. México: UNAM, Facultad de Psicología (pp. 88-108)
- Barbot, M.J. (1991). Métamorphoses de l'évaluation. L'évaluation dans les systèmes d'auto-apprentissages. *ELA, No.79*, 77-97
- Barbot, M.J. (2000). Un premier rôle pour l'évaluation sur la scène de la didactique? *Mélanges, No. 25*, 129-151
- Bardin, L. (2003). L'analyse de contenu et de la forme des communications. En Moscovici, S. & Buschini, F. (coords) *Les méthodes des sciences humaines*. Paris: PUF (pp. 243-270)
- Barlow, M. (2003). *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*. Paris: ESF
- Barón, M.T. (2009). *Las representaciones sociales en los docentes de medicina del Instituto Mexicano de Seguridad Social*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
- Bélair, L. (1999). *L'évaluation dans l'école*. Paris: ESF
- Bélair, L. (2000). *La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos*. Sevilla: Diada
- Berruecos, L. (2000). Las dos caras de la ciencia: representaciones sociales en el discurso. *Discurso y Sociedad, Vol. 2 (2)*, 105-130
- Berthier, N. (2006). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris: Colin

- Bonardi, C. & Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales*. París: Dunod
- Bonniol, J.J. & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation*. Bruxelles: De Boeck Université
- Bucher-Poteaux, N. (1989). Savoir raison garder. *Les Langues Modernes*, No. 5, 67-75
- Buck, M, Gómez, M.E., Jenkins, D. & Ryan, P. (1991). Metodología de la investigación cualitativa. *Estudios de Lingüística Aplicada*, No. 14, 101-114
- Cambra G. M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. París: Didier
- Cardinet, J. & Laveault, D. (2001). L'activité évaluative en éducation: des préoccupations des deux côtés de l'Atlantique. En Figari, G. & Achouche, M. (eds.) *L'activité évaluative réinterrogée*. Bruxelles: De Boeck Université (pp. 15-29)
- Castellanos, M. (2006). *Prácticas y representaciones sobre la lectura*. Tesis de Maestría en Sociología. México: UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
- Castorina, J.A. (coord.) (2005). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Castorina, J.A. (comp.) (2008). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Buenos Aires: Gedisa
- Castorina, J.A., Barreiro, A. & Toscano, A. (2005). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. En Castorina, J.A. (coord.) *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila (pp. 205-238)
- Chasan, M. & Ryan, P. (1995). Actitudes de alumnos de inglés hacia la cultura de nativo-hablantes. *Estudios de Lingüística Aplicada*, No. 21-22, 11-26
- Clavier, L. (2006). L'évaluation: entre imaginaire et rationalité. En Aubégnny, J. & Clavier, L. (eds.) *L'évaluation, entre permanence et changement*. París: L'Harmattan (pp. 87-128)
- Clark, C. & Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza III*. Barcelona: Paidós

- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia
- Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (eds.) (1990). *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. París: Didier
- Costalat-Founeau, A.M. (1997). *Identité sociale et dynamique représentationnelle*. Rennes: PUR
- Costalat-Founeau, A.M. (2006). *Identité sociale et langage*. París: L'Harmattan
- Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*. París: CLE International
- Day, C., Pope, M. & Denicolo, P. (1990). *Insights into Teachers' Thinking and Practice*. Londres: The Falmer Press
- De Alba, M. (2004). El método ALCESTE y su aplicación al estudio de las representaciones sociales del espacio urbano: el caso de la ciudad de México. *Papers on Social Representations, Vol.13*, 1.1-1.20
- De Alba, M. (2007). Mapas imaginarios del Centro Histórico de la Ciudad de México: de la experiencia al imaginario urbano. En Arruda, A. & de Alba, M. (coords.) *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica*. México: Anthropos, UAM Iztapalapa (pp. 285-319)
- De Alba, M. (2009). Representaciones y prácticas sociales en torno a políticas urbanas: la movilización NIMBY frente a la redensificación de las zonas centrales de la Ciudad de México. *Cultura y Representaciones Sociales, Año 3, No.6*, 43-72
- De Ketele, J.M. (1984). *Observer para educar*. Madrid: Visor
- Delorme, C. (1988). *L'évaluation en questions*. París: ESF Editeurs

- Depover, C. & Noël, B. (eds.) (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles: DeBoeck Université
- De Rosa, A. (2006). ¿Por qué es importante? Notas inspiradas en una mirada reflexiva a la teoría de las representaciones sociales. En Valencia, S. (coord.) *Representaciones sociales. Alteridad, Epistemología y Movimientos sociales*. México: Universidad de Guadalajara y París: Maison des Sciences de l'Homme (pp. 79-174)
- Díaz-Barriga C., A. (2000). Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos. En Díaz-Barriga C., A. & Pacheco, T. (coords.) *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. México: UNAM, CESU (pp. 11-31)
- Díaz-Barriga C., A. & Pacheco, T. (coords.) (2000). *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. México: UNAM, CESU
- Díaz-Barriga A., F. & Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc. Graw Hill
- Doise, W., Clémence, A. & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble: PUG
- Doise, W. & Palmonari, A. (coords.) (1986). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé
- Dubois, N. (2006). Le concept de valeur sociale. En Figari, G. & Mottier, L. (eds.) *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris: L'Harmattan (pp. 176-182)
- Durkheim, E. (1912). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris : Alcan
- Elbaz, F. (1991). Research on Teachers' Knowledge: the Evolution of a Discourse. *Journal of Curriculum Studies, Vol.3, No. 1*, 1-19
- Escamilla, J. (2004). *Las representaciones sociales de los docentes sobre la enseñanza de la historia de la educación en la licenciatura en pedagogía*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
- Esch, E. (2000). Apprentissage tout au long de la vie et rôle social de l'évaluation et des nouvelles technologies. *Le Français dans le Monde, julio*, 121-133

- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual, un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, Vol. 9, No. 1, 11-43
www.uv.es/RELIEVE/
- Etudes de Linguistique Appliquée*, No.80. Octubre/diciembre de 1990
- Farr, R. (1992). Les représentations sociales: la théorie et ses critiques. *Bulletin de Psychologie*, XLV, No. 405, 183-195
- Figari, G. & Achouche, M. (eds.) (2001). *L'activité évaluative réinterrogée*. Bruxelles: De Boeck Université
- Figari, G. & Mottier L. (eds.) (2006). *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris: L'Harmattan
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior: an Introduction to Theory and Research*. Reading: Addison-Wesley
- Flament, C. (2001a). Structure, dynamique et transformations des représentations sociales. En Abric, J.C. (ed.) *Pratiques sociales y representaciones*. México: UNAM, Facultad de Psicología y Ediciones Coyoacán, SA de CV (pp. 33-52)
- Flament, C. (2001b). Pratiques sociales et dynamique des représentations. En Moliner, P. (ed.) *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble: PUG (pp. 43-58)
- Flores, F. (2000). El género en el marco de la psicología social. En Jodelet, D. & Guerrero, A. (coords.) *Develando la cultura. Estudios en Representaciones sociales*. México: UNAM, Facultad de Psicología (pp. 109-126)
- Flores, F. & de Alba, M. (2006). El SIDA y los jóvenes: un estudio de representaciones sociales. *Salud Mental*, Vol. 29, Núm. 003, 51-59
- Frade, L. (2008). *La evaluación por competencias*. México: Mediación de calidad, SA de CV
- García, L. (2007). *El profesor de inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades, su concepto de enseñanza de la lengua inglesa y sus implicaciones para su práctica docente*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras

- Giménez, G. (2007). Cultura e identidades. *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: CONACULTA (pp. 53-91)
- Gimeno, S. & Pérez, G. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata
- Gómez, M.A. (2007). Escribir la investigación: el informe en el enfoque cualitativo. *Revista 21*. <http://www.utp.edu.co/chumanas/revistas>
- Gómez, R. (2008). *Las creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
- Grégoire, J. (1996). *Evaluer les apprentissages. Les apports de la psychologie cognitive*. Bruxelles: De Boeck Université
- Grize, B. (1990). *Logique et langage*. París: Ophrys
- Grize, B. (1996). *Logique naturelle et communication*. París: PUF
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1982). *Naturalistic evaluation*. Congreso de Evaluation 81. Texas: Austin
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1985). *The Contentances of Fourth Generation Evaluation: Description, Judgement and Negotiation*. Congreso de Evaluation 85. Ontario: Toronto
- Güemes, C. (2002). *Las representaciones sociales en la construcción de los procesos identitarios del docente de educación normal: la Normal de Especialización*. Tesis de Maestría en Pedagogía. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
- Guerrero, A. (2000). La noción de igualdad en la cultura mexicana. En Jodelet, D. & Guerrero, A. (coords.) *Develando la cultura. Estudios en Representaciones sociales*. México: UNAM, Facultad de Psicología (pp. 187-220)
- Guerrero, A. (2006). Representaciones sociales, movimientos sociales, ruptura y constitución del sujeto. *Cultura y Representaciones Sociales, Año 1, No. 1*, 9-31
- Guimelli, C. (coord.) (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé

- Guimelli, C. (2004). *El pensamiento social*. México: UNAM, Facultad de Psicología y Ediciones Coyoacán SA de CV
- Gutiérrez, V. (2002). *Creencias, actitudes y prácticas de evaluación de los profesores de educación primaria*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
- Gutiérrez, S. (2006). El análisis de las representaciones sociales y la lógica natural. En Valencia, S., Jiménez, B. & López, R. (coords.) *Representaciones sociales, Avances recientes en América y Europa (cd-rom)*. México: Universidad de Guadalajara y París: Maison des Sciences de l'Homme
- Gutiérrez, S. (2007). La construcción de la imagen de López Obrador en los spots de sus adversarios. *Cultura y Representaciones sociales, Año 1, No. 2*, 31-54
- Gutiérrez, S. (2007). Las representaciones sociales de los jóvenes universitarios sobre la comunicación. En Gutiérrez, S. & Zires, M. (coords.) *Versión 19. Estudios de Comunicación y política. Comunicación: imaginarios y representaciones sociales*. México: UAM Xochimilco, 93-122
- Gutiérrez, S. & Zires, M. (coords.) (2007). *Versión 19. Estudios de Comunicación y política. Comunicación: imaginarios y representaciones sociales*. México: UAM Xochimilco
- Hernández, A. (2005). *Representaciones, prácticas y eventos relacionados con maternidad y paternidad en jóvenes que viven en la calle*. Tesis de Doctorado en Psicología. México: UNAM, Facultad de Psicología
- Holec, H. (1981). Plaidoyer pour l'auto-évaluation. *Le Français dans le Monde, No. 165*, noviembre-diciembre, 15-23
- Holec, H. (1991). Apprendre à l'apprenant à s'évaluer: quelques pistes à suivre. *ELA, No. 79*, 39-47
- Ibáñez. T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai
- Ibáñez. T. (1992). Some Critical Comments about the Theory of Social Representations. Discussion of Rätý and Snellman. *Papers on Social Representations, Vol. 1*, 21-26

- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. En Moscovici, S. (coord.): *Psychologie sociale*. Paris: PUF (pp. 361-382)
- Jodelet, D. (1986). Fou et folie dans un milieu rural français. En Doise, W. & Palmonari, A. (coords.) *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé (pp. 171-192)
- Jodelet, D. (coord.) (1989). *Les représentations sociales*. Paris: PUF
- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En Jodelet, D. & Guerrero, A. (coords.) *Develando la cultura. Estudios en Representaciones sociales*. México: UNAM, Facultad de Psicología (pp. 7-30)
- Jodelet, D. & Guerrero, A. (coords.) (2000). *Develando la cultura. Estudios en Representaciones sociales*. México: UNAM, Facultad de Psicología
- Jodelet, D. (2006). El otro, su construcción, su conocimiento. En Valencia, S. (coord.) *Representaciones sociales. Alteridad, Epistemología y Movimientos sociales*. México: Universidad de Guadalajara y París: Maison des Sciences de l'Homme (pp.21-42)
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y Representaciones Sociales, Año 3, No. 5*, 32-63
- Jorro, A. (2006). L'ethos de l'évaluateur: entre imaginaires et postures. En Figari, G. & Mottier, L. (eds.) *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris: L'Harmattan (pp. 67-75)
- Lecoite, M. (1997.) *Les enjeux de l'évaluation*. Paris: L'Harmattan
- López, F. (1999). *El profesor: su educación e imagen popular*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
- Lussier, D. (1992). *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris: Hachette
- Maigneueau, D. (1981). *Approche de l'énonciation en linguistique française*. Paris: Hachette
- Maigneueau, D. (1991). *L'analyse du discours*. Paris: Hachette
- Mannoni, P. (1998). *Les représentations sociales*. Paris: PUF

- Marfileño, V. (2002). *Creencias, actitudes y prácticas de evaluación de los profesores de educación primaria*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
- Marková, I. (2003). *Dialogicality and Social Representations*. Cambridge: CUP
- Marková, I. (2006). Sobre las formas de interacción del reconocimiento social. En Valencia, S. (coord.) *Representaciones sociales. Alteridad, Epistemología y Movimientos sociales*. México: Universidad de Guadalajara y París: Maison des Sciences de l'Homme (pp. 43-78)
- Marron, A. & Ortiz, A. (coords.) (1996). *El Centro de Enseñanza de Lengua Extranjeras*. México: UNAM, CELE
- Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas
- Meagher, M. (1999). *Representaciones, normas y valoraciones acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje: expertos y novatos en el bachillerato*. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México: UNAM, CELE
- Mejía, R. & Sandoval, S.A. (coords.) (1998). *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. Guadalajara: ITESO
- Mercado, L. (2002). *El docente de educación básica, representaciones sociales de su tarea profesional*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
- Moirand, S. (sin fecha). *Analyse de textes écrits et apprentissage de la grammaire*. México: Service Pédagogique de la Embajada de Francia
- Moirand, S. (1971). *Situation d'écrits*. París: CLE International
- Moliner, P. (1993). ISA: l'induction par scénario ambigu. Une méthode pour l'étude des représentations sociales. *Bulletin de psychologie*, *XLI*, 759-762
- Moliner, P. (ed.) (2001). *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble: PUG

- Moliner, P., Rateau, P. & Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales. Pratiques des études de terrain*. Rennes: PUR
- Montmollin, G. (1984). Le changement d'attitude. En Moscovici, S. (ed): *Psychologie sociale*. París: PUF (pp. 89-136)
- Moreno, T. (2002). Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado. *Perfiles Educativos, Vol. XXIV, No. 95*. México: UNAM, CESU, 23-36.
- Moreno, T. (2007). La evaluación del aprendizaje en educación superior. El caso de la carrera de derecho. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios. Evaluación cualitativa en la enseñanza universitaria*. México: UAM Xochimilco, 61-67
- Monroy, M., & Díaz-Pontones, M. (2006). La evaluación de la docencia a través de la reflexión de las teorías y creencias de los docentes. En Rueda M., Díaz-Barriga A. F., & Díaz-Pontones, M. *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior, Cultura Universitaria, Serie Ensayo No.71*. México: UAM, UNAM, UABJO (pp. 227-235)
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. París: PUF
- Moscovici, S. (1972). *Introduction à la psychologie sociale*. París: Larousse
- Moscovici, S. (coord.) (1984). *Psychologie sociale*. París: PUF
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. En Jodelet, D. (coord.) *Les représentations sociales*. París: PUF (pp. 79-103)
- Moscovici, S. (1990). Procesos educativos y representaciones. Entrevista realizada por J.J. Ardoino. AFIRSE: *Les nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir*. París: Edition Matrice (pp. 111-116)
- Moscovici, S. (1991). *Psicología de las minorías activas*. Madrid: Ediciones Morata
- Moscovici, S. (1993). Conferencia Inaugural de la Primera Reunión Internacional sobre Representaciones Sociales, 1992, Ravello, Italia. *Papers on Social Representations, Vol.2*, 1-11

- Moscovici, S. (1994). *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris: Nathan Université
- Moscovici, S. (2003). A história e a atualidade das representações sociais. *Representações sociais. Investigações em psicologia social*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes (pp. 167-216)
- Moscovici, S. (2008). La conciencia social y su historia. En Castorina, J.A. (comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Buenos Aires: Gedisa (pp. 91-110)
- Moscovici, S. & Farr, R. (coords.) (1984). *Social Representations*. Cambridge: CUP
- Moscovici, S, Mugny, G. & Pérez, J.A. (1991). *La influencia social inconsciente*. Barcelona: Anthropos
- Moscovici, S. & Buschini, F. (coords.) (2003). *Les méthodes des sciences humaines*. Paris: PUF
- Moscovici, S. & Markova, I. (2006). *The Making of Modern Social Psychology*. Cambridge: Polity Press
- Mottier, L. (2006). Evaluation située des apprentissages: le rôle fondamental de la médiation sociale. En Figari, G. & Mottier, L. (eds) *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris: L'Harmattan (pp. 82-89)
- Mugny, G., Quiamzade, A. & Tafani, E. (2001). Dynamique représentationnelle et influence sociale. En Moliner, P. (ed.) *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble: PUG (pp. 123-162)
- Nespor, J. (1991). The Role of Beliefs in the Practice of Teaching. *Journal of Curriculum studies*, Vol. 19, No. 4, 317-328
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332
- Pereira de Sá, C. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ

- Perrenoud, P. (1984). *De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Genève: Delachaux et Niestlé
- Piña, J.M. (2002). *Cultura y procesos educativos*. México: UNAM, CESU y Plaza y Valdés
- Piña, J.M. (coord.) (2003). *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*. México: UNAM, CESU
- Piña, J.M. & Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos, Vol. XXVI, No. 105-106 (pp. 102-124)*
- Piña, J.M., Mireles, O. & Cuevas, Y. (2006). Les représentations sociales chez les acteurs éducatifs. En Ducoing, P (coord.) *La recherche en éducation au Mexique. Etat des travaux*. París: L'Harmattan (pp. 101-116)
- Porcher, L. (1991). L'évaluation des apprentissages en langue étrangère. *ELA, No. 79, 5-31*
- Porcher, L. (1993). Le temps, l'éclectisme, l'évaluation. Evaluations et certifications en langue étrangère. *Le Français dans le Monde, Recherches et applications, agosto-septiembre, 186-192*
- Prado, C. (2000). Develando la cultura escolar. En Jodelet, D. & Guerrero, A. (coords.) *Develando la cultura. Estudios en Representaciones sociales*. México: UNAM, Facultad de Psicología (pp. 127- 152)
- Puren, C. (2003). *Lexique de base de la didactique des langues*. Saint-Etienne : Université Jean Monnet, Département de Français Langue Etrangère (Edition provisoire)
- Puren, C., Bertocchini, P. & Costanzo, E. (1998). *Se former en didactique des langues*. París: Editions Ellipse
- Ramírez, J. (2003). *Las representaciones epistemológicas de los profesores sobre la enseñanza de las ciencias naturales en la perspectiva del cambio conceptual*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. París: PUF
- Revistas electrónicas: *Cultura y representaciones*. www.culturayrs.org.mx

- Reyes, M.T. (2009). *Representaciones sociales de la práctica educativa de los docentes normalistas*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor
- Rodríguez, T. (2002). Representar para actuar, representar para pensar. Breves notas metodológicas. En Del Palacio, C. (coord.) *Cultura, comunicación y política*. México: Universidad de Guadalajara (pp. 25-39)
- Rouiller, Y. (1998). L'évaluation formative à l'école: quelle place pour la régulation interactive? *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 29, 119-133
- Rouquette, M.L. & Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble: PUG
- Roussiau, N. & Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales. Etat des lieux et perspectives*. Sprimont: Mardaga
- Ruiz, J.I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad Deusto
- Ryan, P. (1998a). A study of Spanish Students and their Socio Cultural Perceptions. *Estudios de Lingüística Aplicada*, No. 27, 94-118
- Ryan, P. (1998b). Investigaciones sobre el papel de las percepciones socioculturales y lingüísticas en la enseñanza de idiomas. *Estudios de Lingüística Aplicada*, No. 28, 101-111
- Ryan, P. & Sercu, L. (2003). Foreign Language Teachers and their Role as Mediators of Language and Culture: a Study in México. *Estudios de Lingüística Aplicada*, No. 37, 100-118
- Sánchez, G. (2001). *La empatía en la evaluación docente y las expectativas de desempeño de los alumnos*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. México: UNAM, Facultad de Psicología

- Santos Guerra, M.A. (2000). *Evaluación educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata
- Santos Guerra, M.A. (10/2005). La culpa es de la vaca. *La opinión de Málaga*
- Santos Guerra, M.A. (10/2005). La cárcel de los sentimientos. *La opinión de Málaga*
- Santos Guerra, M.A. (10/2006). Al cincuenta por cierto. *La opinión de Málaga*
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia
- Stufflebeam, D. & Madaus, G. (1989). *Evaluation Models: Viewpoints on Education and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff
- Tagliante, C. (1991). *L'évaluation*. París: CLE international
- Tafani, E. & Souchet, L. (2001). Changement d'attitude et dynamique représentationnelle. En Moliner, P. (ed.) *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble: PUG (pp. 59-88)
- Terrón, E. (2008). *Educación ambiental: representaciones de los profesores de educación básica y sus implicaciones educativas*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
- Triguero, M.C., Bérnago, A., Rodrigues, C. & Borges, G. (2006). De la representación a la práctica sexual. Un estudio exploratorio de representaciones sociales sobre enfermedades sexualmente transmisibles. *Psicología y Educación, año/vol. 8, núm. 002, 73-90*
- Umaña. L. (2008). *Representaciones y prácticas de la inseguridad en la posguerra en el área metropolitana de San Salvador*. Tesis de Maestría en Sociología. México: UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

- Uribe, F., Silva, Ma. I., Acosta, Ma. T. & Juárez, J. (2000). Política y democracia. En Jodelet, D. & Guerrero, A. (coords.) *Develando la cultura. Estudios en Representaciones sociales*. México: Facultad de Psicología, UNAM (pp. 61-88)
- Valencia, S. (2000). Amor, enamoramiento o necesidad. La elección de pareja desde una perspectiva psicosocial. En Jodelet, D. & Guerrero, A. (coords.) *Develando la cultura. Estudios en Representaciones sociales*. México: UNAM, Facultad de Psicología (pp. 153-186)
- Valencia, S. (coord.) (2006). *Representaciones sociales. Alteridad, Epistemología y Movimientos sociales*. México: Universidad de Guadalajara y París: Maison des Sciences de l'Homme
- Velasco, H. & Díaz de Rada, A. (1999). *La lógica de la investigación etnográfica*. Valladolid: Trotta
- Villegas, M.I. (2006). *Representaciones sociales de la actividad docente*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
- Wagner, W. (1993). Can Representations Explain Social Behavior? A Discussion of Social Representations as Rational Systems. *Papers on Social Representations, Vol. 2*, 236-249
- Wagner, W. (1995). Description, Explanation and Method in Social Representations Research. *Papers on Social Representations, Vol. 4*, 1-27
- Wagner, W. (2009). *Epistemología de las representaciones sociales*. Conferencia. Sin publicar. México, CINVESTAV
- Wagner, W. & Elejabarrieta, F. (1996). Representaciones sociales. En Morales, F. *Psicología social*. México: Mc Graw Hill (pp. 814-842)
- Zavalloni, M. & Louis-Guérin, C. (1984). *Identité sociale et conscience : Introduction à l'égo-écologie*. Montréal: PUM
- Zullo, J. (2002). Estrategias de la prensa actual: información, publicidad y metadiscurso. En Raiter, A. et al.: *Representaciones sociales*. Buenos Aires: Eudeba (pp. 47-62)

ANEXOS

1. Instrumentos

Estimad@ colega:

Los siguientes instrumentos se elaboraron en el marco de una investigación de Doctorado en Pedagogía acerca de las clases en el Departamento de Francés del CELE.

No hay límite de tiempo para completar las diferentes secciones; sin embargo te pido muy atentamente pasar de una a la otra sin regresar a la anterior.

Tus respuestas y puntos de vista no serán juzgados como *buenos* o *malos*, *correctos* o *incorrectos*.

Los datos serán tratados con la mayor confidencialidad y se respetará el anonimato al presentar los resultados.

Cualquier comentario adicional que quieras expresar será muy bienvenido.

Muchas gracias por tu colaboración.

Noëlle Groult

I. CUESTIONARIO

Nombre:

1. Datos personales

Edad:

Menos de 30 años De 31 a 40 años De 41 a 50 años Más de 50 años

Sexo: Hombre Mujer

Lengua materna: _____

¿Dónde aprendiste el francés? _____

2. Formación académica

a. Curso de Formación de Profesores: sí no

Cele Otra: cuál _____ año: _____

b. Licenciatura: sí no

área: _____ años: _____

institución _____

pasante titulado/a

c. Posgrado: sí no

grado:

1. _____ años: _____

2. _____ años: _____

área:

1. _____

2. _____

institución:

1. _____

2. _____

pasante titulado/a

3. Experiencia docente

a. ¿Desde cuándo estás enseñando francés en el CELE? _____

b. ¿Lo has enseñado en otras instituciones? sí no

Si sí, ¿en cuál(es)? _____

¿Cuántos años? _____

¿Sigues todavía? _____

¿Das más horas ahí que en el CELE? _____

c. ¿Has enseñado otra materia? sí no

Si, sí ¿cuál? _____

¿Dónde y cuánto tiempo? _____

4. Nivel y materiales en el CELE

¿En qué nivel (es) estás enseñando? _____

¿Con qué frecuencia lo(s) das? _____

¿Tienes alguna preferencia para enseñar algún o algunos nivel(es)? _____

¿Por qué? _____

¿Qué materiales estás utilizando en clase?

Nivel _____

Nivel _____

Nivel _____

Es por decisión propia del departamento del grupo de profesores del nivel

5. Trayectoria

Explica brevemente cómo llegaste a ser profesor (a) de francés _____

¿Empezaste a enseñar con o sin formación? _____

En dado caso, ¿la formación que recibiste te ayudó a mejorar el ejercicio de la profesión?

Sí No

¿Podrías dar algún ejemplo de un área o un aspecto en particular?

6. Actitudes

En una escala del 1 al 10, ¿Cómo calificarías tu relación con tus alumnos? (1 = pésima, 10= excelente)

Por qué? _____

¿Cómo calificarías tu actitud hacia...

	Negativa	Neutra	Positiva	¿Por qué?
El francés/el español				
Los franceses/los mexicanos				
La docencia				
La manera de enseñar francés en el Departamento				

II. PRACTICA EN EL SALON DE CLASE

1. ¿Dejas tareas a tus alumnos?

En cada clase una vez a la semana cada quince días

Una vez al mes nunca Otro: _____

2. ¿Qué tomas en cuenta para la evaluación de tus alumnos? (pon un rango de importancia, 1= menos importante, 10= más importante y aparte un porcentaje)

	Rango de Importancia	Porcentaje
Asistencia		
Exámenes departamentales		
Participación en clase		
Progresos personales		
Tareas		
Otro		
		Total:

3. Aparte de los exámenes departamentales, ¿les pones otros a tus alumnos, que elaboras tu mism@?

A veces Varias veces por semestre Nunca Siempre Otro: _____

4. Explica brevemente *qué elementos* tomas en cuenta para evaluar:

- La redacción de una carta: _____

- Un juego de roles: _____

- La lectura de un artículo de periódico: _____

- La comprensión de un diálogo: _____

5. Si es el caso, describe cómo evalúas durante el semestre:

- o la gramática : _____

- o el léxico: _____

6. Olvidando normas y reglamentos de cualquier tipo, si tuvieras *total libertad de decisión*, ¿en qué elementos te basarías para que un alumno apruebe un semestre?

7. ¿Preguntas a tus alumnos su opinión acerca del desarrollo de la clase?

A veces Varias veces por semestre Nunca Siempre Otro:

8. Di *cuando menos UNA cualidad* que valoras muy especialmente en un alumno.

III. Entrevista semi estructurada (1): CONSEJOS A UN PROFESOR NOVEL

Imagina que un colega acaba de salir de Formación y va a empezar a trabajar en el CELE pero no sabe todavía qué nivel va a dar; se te acerca para pedirte consejos sobre cómo evaluar a sus futuros alumnos. ¿Qué le dirías? Explica por favor las indicaciones que le darías. Puedes empezar con lo que te parece más importante e imprescindible y acabar con lo secundario.

IV. Entrevista semi estructurada (2): COMENTARIOS SOBRE LA EVALUACION EN EL DEPARTAMENTO DE FRANCES

¿Qué comentarios consideras pertinentes acerca de cómo se lleva a cabo la evaluación en el Departamento de Francés? Puedes guiarte con las siguientes preguntas:

¿Te parece una manera adecuada? ¿Harías algo diferente? ¿Hay algo especialmente relevante, bueno o no tanto, que te gustaría mencionar? ¿Sabes de un instrumento o una metodología que algún colega emplea o que has oído mencionar y que te gustaría implementar? ¿Hay algo que te gustaría poder cambiar o suprimir? Otras ideas...

V. EJERCICIO DE ASOCIACIÓN LIBRE

1. Si escuchas la palabra EVALUACION, ¿qué palabras te vienen a la mente? Por favor, enlístalas abajo y luego clasificalas, de la más importante (No.1) a la menos

a. _____ No. _____

b. _____ No. _____

c. _____ No. _____

d. _____ No. _____

e.

2. Toma las 3 más importantes de la serie anterior, escribe qué otras palabras te sugiere cada una y clasificalas también:

No1:

a. _____ No. _____

b. _____ No. _____

c. _____ No. _____

d. _____ No. _____

No.2

a. _____ No. _____

b. _____ No. _____

c. _____ No. _____

d. _____ No. _____

No.3

a. _____ No. _____

b. _____ No. _____

c. _____ No. _____

d. _____ No. _____

4. Completa la oración siguiente: "Para mi la evaluación es: _____

VI. OPINIONES

Lee las afirmaciones siguientes y marca tu grado de acuerdo o desacuerdo con cada una, palomeando el recuadro adecuado.

Considera que:

1= estoy completamente en desacuerdo

2= no estoy de acuerdo

3= no estoy segur@

4= estoy de acuerdo

5= estoy completamente de acuerdo

	1. 100% desacuerdo	2 desacuerdo	3 insegur@	4 de acuerdo	5 100% acuerdo
Por nada en el mundo cambiaría yo de profesión					
Una evaluación válida abarca una secuencia completa de aprendizaje					
Como me enseñaron, enseño yo					
La evaluación ayuda a mejorar el desempeño de los maestros					
Es necesario hablar sobre el desarrollo de la clase con los alumnos					
Siempre se debe evaluar las cuatro habilidades juntas					
Los alumnos se dan cuenta cuando una clase les es provechosa					
Más vale una mímica que una palabra bien pronunciada					
El francés es una lengua difícil de enseñar					
La evaluación sin retroalimentación carece de valor					
El nivel de exigencia de evaluación aumenta con el nivel de lengua cursado					
El criterio de evaluación más importante es la					

corrección lingüística					
Ser maestro no paga mucho pero da otras satisfacciones					
La evaluación sólo sirve para que los alumnos estudien					
El reino de un maestro es su salón de clase					
Para corregir errores la mejor técnica es la práctica repetida del tema					
Es difícil adoptar nuevas metodologías					
El profesor es el único preparado para evaluar					
La lengua es más que un conjunto de elementos lexicales					
Aunque se entienda el mensaje, siempre hay que corregir los errores					
Si se les prepara, los alumnos pueden aprender a autoevaluarse					
El maestro sólo provee las herramientas y los alumnos disponen de ellas					
Los alumnos sacan beneficio de los comentarios de sus compañeros					
Para evaluar, hay que poner una calificación					
Cuando das clase, das mucho y recibes poco					

Los resultados de los alumnos dependen del maestro					
Los alumnos son incapaces de autoevaluarse aunque se les adiestre					
Es mejor que los alumnos se enfoquen a lo que quieren decir que a cómo lo dicen					
Me gusta la cultura francófona					
La evaluación es más un proceso que un producto					
Cuando trabajan en equipo, el maestro no puede evaluar el desempeño de los alumnos					
Se necesita saber de la cultura de la lengua que se estudia para utilizarla bien					
Corregir mucho es una pérdida de tiempo ya que es normal hacer errores					
Relacionarse con los franceses es difícil					
La auto-evaluación es una herramienta valiosa					
Se siguen los mismos parámetros para evaluar en cualquier nivel					
La evaluación es un arma a la disposición del maestro					
El Curso de Formación influye todavía en cómo trabajo en clase					

“La letra con sangre entra” sigue siendo una frase vigente					
Aprender francés me representó mucho esfuerzo					
Reflexionar sobre la lengua que se aprende es útil					
El francés debe pelear para recuperar su lugar frente al inglés					
Se puede evaluar sin exámenes					
Los alumnos son los únicos responsables de sus resultados					
La lengua es la suma de las cuatro habilidades					
El francés vuelve a ser una lengua de adorno hoy en día					
El trabajo grupal ayuda para que los alumnos se comparen entre sí					
Sólo los alumnos avanzados pueden decir qué les hace falta para aprender mejor					
El maestro debe saberlo todo sobre la materia que enseña					
Los alumnos aprenden de los errores de sus compañeros					
Hay alumnos que aprenden aunque no estudien					
El alumno que se esfuerza siempre saca buenos					

resultados					
Para hablar, sobretodo hay que saber reglas de sintaxis					
Los franceses sienten todavía que son el centro del mundo					
No se evalúa de la misma manera a un alumno principiante que a un avanzado					

2. Vaciado general

I. CUESTIONARIO

1. Datos personales

Edad	Menos de 30	31 a 40	41 a 50	Más de 50
Mexic:				
Franc:				
Otro:				
Sexo	Hombre	Mujer		
Lengua Mat.	Español	Francés		
Formación				
CFP	Sí	No		
	CELE	Otro:		
Año				
Licenciatura				
	Área	Institución	Años	Titulado
Mtra				
	Área	Institución	Años	Titulado
Doctorado				
	Área	Institución	Años	Titulado
Años docencia FLE	En CELE	Otras Instituciones	Sigue	Más que CELE
Otra materia	Cuál	Dónde	Cuanto tiempo	Sigue
Nivel que da actualmente		Frecuencia	Preferencia	Por qué
Nivel	Material	Decisión		
Empezó	C/ Formación	S/ Formación	Ayudó/ S-N	En qué
Relación con los alumnos	Calificación	Por qué		

Relación con		Negativa	Neutra	Positiva
Francés				
Español				
Franceses				
Mexicanos				
Docencia				
Fle en Departamento				

Aprendió el idioma:

Francés

Español

Llegó a ser profesor de FLE:

Justificación de actitud: (transcripción)

II. Práctica en el salón de clase

Tareas				
Cada clase	1xsemana	1x15 días	1x mes	Nunca
Otros exámenes				
A veces	Varias veces	Nunca	Siempre	Otro
Pregunta sobre Desarrollo de la clase	A veces	Varias veces	Nunca	Siempre

	Rango de Importancia	Porcentaje
Asistencia		
Exámenes departamentales		

Participación en clase		
Progresos personales		
Tareas		
Otro		
		Total:

Elementos que toman en cuenta para evaluar:

La redacción de una carta

Un juego de roles

La lectura de un artículo de periódico

La comprensión de un diálogo

La gramática

El léxico

Elementos para aprobar un semestre

Una cualidad especial en un alumno

III. Entrevista semi estructurada 1

Transcripción textual

IV. Entrevista semi estructurada 2

Transcripción textual

V. EJERCICIO DE ASOCIACIÓN LIBRE

1. Tres palabras en relación a EVALUACION

1.

2.

3.

“Para mí la evaluación es:

VI. OPINIONES

	1. 100% desacuerdo	2 desacuerdo	3 insegur@	4 de acuerdo	5 100% a
Por nada en el mundo cambiaría yo de profesión	Nos. de sujetos que marcaron esta respuesta				
Más vale una mímica que una palabra bien pronunciada					
El francés es una lengua difícil de enseñar					

Comentarios adicionales aportados por los sujetos:

3. Vaciado por sujeto

Sujeto:

1. Perfil

Edad		Origen		Estudios		Profesor por		Años de experiencia	
- 40	+ 40	Nativo Hablante	No Nativo Hablante	Humanidades	Ciencias exactas	Azar	Vocación	-10	+10

	100 % NO	NO	¿?	OK	100 %OK
Es difícil adoptar nuevas tecnologías					
El CFP influye todavía en cómo trabajo en clase					

2. Actitudes

Hacia alumnos

I, 6:

II, 7 A veces varias nunca siempre otro

II, 8:

	100 NO	NO	¿	OK	100 OK
Necesario hablar desarrollo clase con alumnos					
Alumnos se dan cuenta cuando clase provechosa					

Meastro da herramientas, alumnos disponen					
Alumnos sacan beneficio comentarios compañeros					
Resultados alumnos dependen prof					
Alumnos únicos responsables de sus resultados					
Trabajo en grupo para que alumnos se comparen					
Sólo avanzados pueden decir qué hace falta para aprender mejor					
Alumnos aprenden de los errores de sus compañeros					
Hay alumnos que aprenden aunque no estudien					
El alumno esforzado siempre saca buenos resultados					

Hacia Nativos hablantes

I, 6:

	100 NO	NO	¿	OK	100 OK
Me gusta la cultura francófona/mexicana					
Relacionarse con Franceses/Mexicanos es difícil					
Los franceses aún sienten que son el centro					

Hacia Lengua extranjera

I, 6:

	100 NO	NO	¿	OK	100 OK
El francés es una lengua difícil de enseñar					
Necesario saber de cultura para utilizar bien la lengua					
Aprender Francés/Español fue mucho esfuerzo					
El Francés debe pelear su lugar					
El Francés es un adorno otra vez					

Hacia Profesión

I, 6:

	100 NO	NO	¿	OK	100 OK
No cambiaría de profesión					
Como me enseñaron, enseño yo					
Ser maestro no paga mucho pero da otras satisfacciones					
El reino de un maestro es su salón de clase					
Cuando das clase, das mucho y recibes poco					
El maestro debe saber todo					

Hacia Departamento

I, 6:

Entrevista 2 (transcripción)

3. Rs sociales sobre evaluación

II, 6:

Entrevista 1 (transcripción)

	100 NO	NO	¿	OK	100 OK
Evaluación válida: toda una secuencia					
Evaluación ayuda a mejorar desempeño profs					
Siempre evaluar 4 habilidades juntas					
Evalación sin retroalimentación, sin valor					
Más exigencia con nivel más alto					
Mejor criterio de evaluación: corrección lingüística					
Eval uación sólo sirve para que alumnos estudien					
Profesor único preparado para evaluar					
Alumnos pueden aprender a autoevaluarse					
Para evaluar hay que poner calificación					
Alumnos incapaces autoevaluarse					
Evaluación es más proceso que producto					
En equipo, profesor no puede evaluar alum.					
Autoevaluación: herramienta valiosa					
Mismos parámetros para evaluar cualquier nivel					
Evaluación es un arma a disposición profesor					
Puede evaluarse sin exámenes					
No se evalúa igual principiantes y avanzados					

Asociación libre

1.

2.

3.

La evaluación es:

4. Práctica de clase

Ponderación de elementos:

	100 NO	NO	¿	OK	100 OK
Siempre se debe evaluar 4 habilidades					
Para evaluar necesario calificación					

Elementos usados:

	100 NO	NO	¿	OK	100 OK
Más vale mímica que palabra					
Criterio más importante es corrección lingüística					
Es mejor enfocar al qué y no cómo se dice					
Se necesita saber de la cultura de la lengua para utilizarla bien					
La Lengua es suma de 4 habilidades					

Gramática y léxico:

	100 NO	NO	¿	OK	100 OK
Para corregir mejor repetir tema					

Lengua es más que conjunto de elementos lexicales					
Para hablar, sobretodo reglas de sintaxis					

PERFIL	ACTITUDES hacia	RS sobre EVALUACION	PRACTICA
Edad:	Alumno:		Ponderación
Nativo:	Nativo Hablantes:		Elementos para evaluar
Formación:	Lengua Materna/Lengua Extranjera:		Gramático y léxico
Vocación:	Profesión:		
Experiencia:	Departamento:		
Aprendizaje de Lengua Extranjera:	Metodología:		
Niveles, materiales:	Lengua enseñada:		

Representaciones y actitudes hacia:

Alumnos:

Nativo hablantes y su lengua:

Profesión:

Departamento:

Metodología:

Lengua enseñada:

Evaluación:

Práctica:

4. Vaciado por categorías

Representaciones sobre Evaluación

1. Rasgos fundamentales

	-40(9)	+40(15)	-10(12)	+10(12)	NH(8)	NNH (16)	H(19)	D(5)	A(15)	V(9)

2. Tipo de evaluación

	-40	+40	-10	+10	NH	NNH	H	D	A	V

3. El objeto de la evaluación es

	-40	+40	-10	+10	NH	NNH	H	D	A	V

4. Se lleva a cabo con

	-40	+40	-10	+10	NH	NNH	H	D	A	V

Representaciones de Profesores vs. prácticas:

Coherentes : (número de profesores)

Incoherentes: (número de profesores)

Normas institucionales, según profesores

	-40	+40	-10	+10	NH	NNH	H	D	A	V

Exámenes departamentales vs prácticas profesores

	-40	+40	-10	+10	NH	NNH	H	D	A	V