



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIO SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN**

**PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**LAS REPRESENTACIONES SOCIALES QUE LOS DOCENTES CONSTRUYEN RESPECTO DE LA
EVALUACIÓN EN COMPETENCIAS, EN EL ESCENARIO DE LA REFORMA INTEGRAL PARA LA
EDUCACIÓN BÁSICA (RIEB).**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

LIC.: ARTURO PIOQUINTO GÓMEZ

TUTOR PRINCIPAL:

DRA. MARÍA. GUADALUPE VILLEGAS TAPIA
FACULTAD DE ESTUDIO SUPERIORES ARAGÓN

COMITÉ TUTORAL:

DRA. ELSA GONZÁLEZ PAREDES
FACULTAD DE ESTUDIO SUPERIORES ARAGÓN
DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR
FACULTAD DE ESTUDIO SUPERIORES ARAGÓN
DR. BONIFACIO VUELVAS SALAZAR
FACULTAD DE ESTUDIO SUPERIORES ARAGÓN
DR. JESÚS ESCAMILLA SALAZAR
FACULTAD DE ESTUDIO SUPERIORES ARAGÓN

MÉXICO, D.F. JUNIO DEL 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, en especial a mi madre María Gómez Salas quien siempre tuvo fe en mi, al género femenino quien me acompañó a lo largo de todo el proyecto; a Paola que como brisa del mar me reconfortó, me alivió y abrazó casi siempre que la necesite; a Paty por sus elogios, a veces exagerados y que, sin embargo, fueron invaluable, a; Elisabeth, Ana, Diana, Fabiola, Claudia, Ana Paola, Silvia, Alerte, Erika, Andrés y Eduardo.

A mis compañeros de trabajo; Víctor, Enrique, Alberto, Yadira, Mireya y Silvia; a las autoridades de la Zona Escolar No. 32, Supervisor: José Luis Moran Tlatelpa y a sus Directivos: Dira. Laura Juárez García, Dir. Lorenzo Mendoza Villegas; a los profesores de maestría, en especial a la agudeza de su pensamiento del Dr. Bonifacio Vuelvas Salazar, a la confianza y apoyo del Dr. Jesús Escamilla Salazar, y a la invaluable experiencia e impulso de mi tutora; Dra. María Guadalupe Villegas Tapia.

A la pedagogía, que me ha permitido, indagar los complejos contextos en los que se forman las nuevas generaciones, a sus antagonismos y aportaciones; al amor que embriaga y lastima, pero que al mismo tiempo inspira y alivia; al humilde pueblo que me vio nacer, a sus enormes montañas y a la embriaguez de sus atardeceres; a la soledad, que me permite conocer la profundidad de mis pensamientos, los más bajos y los más elevados.

A la vida, que me permite, sentir la brisa de la lluvia, la frescura del aire, la luz de las estrellas, a la muerte que algún día me habrá de alcanzar y que sin embargo, me enseña a disfrutar y valorar la vida; a Dios por estar a mí lado cada instante de mi vida, por brindarme su hombro cuando estoy cansado y fatigado, por darme fe, voluntad y esperanza, y sobre todo por brindarme la oportunidad de estar una breve estancia en éste mundo con ustedes.

Gracias, a todos por compartir ambientes de familiaridad, sin ustedes mi vida no tendría sentido.

¡Muchas gracias!

ÍNDICE

Introducción	5
CAPÍTULO I Un acercamiento al docente y a la evaluación en competencias como una de sus prácticas.	
1.1. El maestro de educación primaria pública.....	11
1.2. Las tareas del maestro de educación primaria.....	22
1.3. La evaluación desde el enfoque educativo basado en competencias.....	29
1.4. La evaluación en competencias.....	39
1.5. Antecedentes de la evaluación en competencias.....	49
CAPÍTULO II Planteamiento metodológico	
2.1. Estado del Arte.....	58
2.2. Problema de Investigación.....	71
2.2.1. Pregunta de investigación.....	73
2.2.2 Objeto de estudio.....	73
2.2.3 Propósito de la investigación.....	74
2.2.4. Supuestos teóricos.....	74
2.3. Metodología.....	75
2.4. Perspectiva teórica metodológica de las representaciones sociales.....	77
2.5. Universo de estudio.....	81
2.5.1 Criterios de selección de los informantes.....	84
2.5.2. Técnicas e instrumentos.....	86
2.6. Método de interpretación.....	89
CAPÍTULO III Los maestros de educación primaria integrados en grupos y su análisis a partir de los instrumentos.	
3.1 Las escuelas primarias y la conformación de los grupos de asociados en su interior.....	95
3.2. Codificación y análisis del dato empírico obtenido a partir de los instrumentos aplicados.....	106
3.3. El Sociograma y su análisis.....	107
3.4. Análisis de la Encuesta.....	111
3.5. Análisis e interpretación de la Entrevista semiestructurada.....	113
3.6. Las categorías de análisis.....	116

CAPÍTULO IV Las dimensiones de las representaciones sociales a cerca de la evaluación en competencias y su interpretación.

4.1. La información que circula al interior de los grupos de maestros con respecto a la evaluación en competencias.....	127
4.1.1. Los Evasivos y su información.....	127
4.1.2. La información sobre la evaluación en competencias de los Alineados.....	132
4.1.3. Los Innovadores y la información sobre la evaluación en Competencias.....	135
4.2. La actitud que guardan los maestro de educación primaria en un ambiente de familiaridad con respecto a la evaluación en competencias.....	140
4.2.1. La evasión como una actitud en contra	141
4.2.2. La reproducción como una actitud a favor.....	145
4.2.3. El cambio como un equilibrio en los procesos de Innovación.....	148
4.3.La imagen que construyen los maestros sobre la evaluación en competencias.....	151
4.3.1. El campo de representación social que construyen los Evasivos	152
4.3.2. Los alineados y su imagen.....	158
4.3.3. El campo de representación social que construyen los Innovadores	161
4.4. Las representaciones sociales de los maestros de educación primaria y su interpretación con respecto de la evaluación en competencias.....	165
4.4.1. La negación y el rechazo.....	165
4.4.2.Una tarea fácil de implementar.....	172
4.4.3.La innovación y el cambio.....	178
4.5. Objetivación y anclaje.....	182
A manera de conclusión.....	186
Bibliografía.....	196
Anexos	

INTRODUCCIÓN

La connotación y los aportes que ha tenido la evaluación a través del tiempo han sido diversos, desde el punto de vista filosófico se puede aseverar que la esencia del ser humano implica que éste no sólo se enfrenta al mundo para conocerlo o para transformarlo, si no también lo hace objeto de valoración, el hombre como dice Bochenski (1973), siente su realidad como bella o fea, como buena o mala, como agradable o penosa, o una mezcla de ambos, el ser humano a diferencia de otros seres vivos tiene la cualidad de emitir juicios de valor, de su entorno, de sus proyectos de vida y habilidades, luego entonces, ésta cualidad también la puede extender hacia los otros seres humanos, es decir, emitir juicios de valor sobre habilidades, capacidades, formas de pensar o actuar.

Sin embargo, el ser humano al emitir un juicio de valor lo hace con una carga de significados y valores con los cuales se ha bañado a lo largo de su vida y que al evaluar debiera tener presente que los otros también son bañados o al menos salpicados por aguas igual de turbulentas. En éste sentido, la acción humana, las formas de pensar, de convivir, de relacionarse, sus habilidades y capacidades, son producto de un complejo entramado cultural, de manera tal que; valorar o evaluar cualquiera de las formas antes mencionadas implica considerar el inmenso mar de significados y valores en el cual nos bañamos a diario. “Cuando encuentro un hombre que actúa en el mundo social, sé que debo comprenderlo como ser humano, lo cual significa que sus acciones significan algo para él tanto como para mí; se relacionan con su mundo tanto como el mío, y en definitiva están arraigadas en el esquema interpretativo que ha creado para vivir su vida” (Schutz,1974:23).

Ahora bien, al estudiar la evaluación en el ámbito educativo y en particular en los niveles básicos implica considerar el contexto de los maestros, las tareas que desempeñan, así como el escenario inmediato en donde se encuentran, en el cual es muy probable que se construyan representaciones sociales. En éste sentido, la evaluación debe necesariamente considerar el escenario inmediato en que viven los docentes de primaria y que inciden en el aprovechamiento de los alumnos “La vida cotidiana se desarrolla y se refiere siempre al ambiente inmediato. El ámbito

cotidiano de un rey no es el reino sino la corte” (Heller, 1987), al mismo tiempo hacer un alejamiento de las comparaciones reduccionistas entre medición y evaluación.

Con la nueva Reforma Integral para la Educación Básica 2011 (RIEB)¹, se pone en marcha la evaluación en competencias dándole una nueva connotación a la evaluación, con ello el maestro debe desarrollar y al mismo tiempo evaluar competencias² que los alumnos deberán desarrollar en cada uno de los 4 periodos³ que comprende la educación básica. Sin embargo, la Ley General de Educación le sigue dando una connotación cuantitativa, sugiriendo de manera textual una medición de los aprendizajes.

“Artículo 50.- La evaluación de los educandos comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio.”

(Ley General de Educación, 2012)

¿Estará el docente ante un dilema, una incongruencia o una oportunidad de experimentar una nueva forma de evaluar en la RIEB? De ahí la importancia de hacer investigaciones que pongan de relevancia al actor, ya que, es él quien construye la realidad y le da sentido a la misma, es por ello que ésta investigación está enfocada a indagar las representaciones sociales que construyen los docentes en educación primaria pública con respecto a la evaluación en competencias bajo la mirada de la perspectiva teórico metodológica de la representaciones sociales, como lo menciona Arbesú (2012) ésta última es una perspectiva que permite identificar aquellas percepciones, opiniones e imágenes que los actores sociales han construido acerca de ciertos objetos sociales.

¹ En lo subsecuente se utilizara las siglas (RIEB) para hacer referencia a la Reforma Integral para la Educación Básica.

² “Competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad” (Plan de estudios ,2011:42)

³ Con la Reforma educativa se modifican los niveles educativos y se implementan los periodos; El primer periodo comprende: 1°,2° y 3° grados de Educación Preescolar, el segundo periodo comprende; 1°,2°,3° grados de Educación Primaria, el tercer periodo comprende; 4°,5° y 6° de Educación Primaria y el cuarto periodo comprende; 1°,2° y 3° grados de Educación secundaria. (Curso Básico SEP 2011:91)

La presente investigación giró en torno a la implementación de la RIEB en el Sistema Educativo Mexicano, en éste sentido, el problema de investigación implicó que para el diseño de la Reforma Educativa y en particular la nueva forma de evaluar, se desconoce el escenario inmediato y de manera concreta las representaciones sociales que los maestros de educación primaria construyen respecto a la evaluación en competencias.

En el primer capítulo, se da un acercamiento al contexto del maestro de educación primaria pública, así como las características generales que lo identifican como tal, entre las cuales se menciona las condiciones laborales, las tareas que desempeña, las imágenes y expresiones que se tienen socialmente sobre su labor y ante otras profesiones. De igual forma se describe la RIEB dando énfasis a los procedimientos y criterios para implementar la evaluación en competencias.

En el segundo capítulo, se aborda el planteamiento metodológico de la investigación; el planteamiento del problema, pregunta de investigación, los supuestos teóricos, la perspectiva y línea de investigación. En el mismo capítulo se describe el estado del arte, en el cual se analizan las investigaciones que se han realizado en los últimos diez años y que retoman a las representaciones sociales como perspectiva teórico metodológica, para ubicar el vacío de conocimiento que existe con respecto al objeto de estudio de la presente investigación, lo anterior permitió identificar un ausente o vacío de conocimiento con respecto al tema de la evaluación y de manera notoria en la educación básica, en dicho análisis también se identificó un auge en las investigaciones de nivel superior (Licenciatura).

Dado el gran abanico de posibilidades que se pueden investigar en torno a la evaluación, en dicho capítulo se especifica también que ésta investigación giró en torno a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. En éste capítulo se argumenta que la investigación es interpretativa, debido a que está orientada al rescate de la subjetividad de los actores y serán las opiniones de éstos el punto medular de la investigación, ésta se desarrolló en la particularidad de lo social, es decir, en los grupos de asociados en sus interacciones diarias en donde hay una relación cara a cara, grupos en los cuales es muy probable que se construyan

representaciones de algo o de alguien. Así mismo, se menciona que se utilizó como línea de investigación la perspectiva teórico metodológica de las representaciones sociales con un enfoque procesual Banchs (2000), debido a que se busca captar las representaciones sociales Moscovici (1976) en las interacciones subjetivas de los actores y la complejidad que ello conlleva, por lo cual se asume que los actores están bañados de una carga simbólica que da cuenta de su pensar y actuar, así como su posicionamiento con respecto a determinados objetos o sujetos.

En el tercer capítulo, se describe de forma detallada la integración de los grupos en cada una de las escuelas, Así como el tratamiento que se realizó del dato empírico, el cual se recabo a través del sociograma, le cuestionario tipo liker y la entrevista semi estructurada, en el mismo capítulo se hace referencia a las categorías de análisis que emergieron del análisis e interpretación de los instrumentos mencionados

Finalmente en el quinto capítulo, se da un acercamiento a las representaciones sociales por dimensiones, en éste se describen la información, la actitud y el campo de replantación social que elaboran los maestros mediante el análisis del cuestionario. Lo cual permitió identificar tres representaciones sociales, lo que permite asumir que las RS son dinámicas dado que los maestros le dan más de un sentido a la evaluación en competencias, según sea el contexto particular y el refinamiento que se haga al interior de los grupos sobre la evaluación. Para el caso de la presente investigación se identificó que los maestros de educación primaria se representan a la evaluación en competencias como:

- a).- La negación y el rechazo en un afán de resistencia.
- b).- Una tarea fácil de implementar.
- c).- Una posibilidad de cambio en la práctica.

De igual forma se destaca como las representaciones sociales permiten orientar y darle sentido a las prácticas educativas de los maestros de educación primaria y de manera particular sobre la evaluación en competencias.

El análisis muestra que las investigaciones en torno a imágenes, expresiones y representaciones sociales no son exclusivas de los niveles superiores como da cuenta el estado de conocimiento de ésta investigación, por lo cual es importante hacerlo en el nivel básico, ya que existe un abanico de posibilidades para construir problemas de investigación en el ámbito educativo, a partir de la intersubjetividad de los actores bajo la mirada de la perspectiva teórico metodológica de las representaciones sociales, por ejemplo: las reformas al artículo tercero constitucional, la evaluación de los centros escolares, la evaluación de los maestro con la nueva reforma, la carrera profesional docente, entre otras, temáticas que en la actualidad es tema de conversación de los profesores, debido a que éstos afectan directamente su práctica docente.

CAPÍTULO I UN ACERCAMIENTO AL DOCENTE Y LA EVALUACIÓN EN COMPETENCIAS COMO UNA DE SUS TAREAS.

“Nosotros, los que conocemos, somos
desconocidos para nosotros mismos;
Esto tiene un buen fundamento.
No nos hemos buscado nunca”.

F. Nietzsche

Genealogía de la moral, 2002

Indagar las representaciones sociales en torno a la evaluación en competencias que construyen los maestros de las escuelas primarias públicas, nos remite necesariamente a ubicar al sujeto como el centro de la presente investigación. En éste sentido, se asume que la investigación constituye una interpretación de segundo nivel porque los actores; interpretan su escenario inmediato y el investigador realiza una segunda interpretación de esa interpretación.

El problema de investigación se construyó bajo la mirada de la perspectiva teórica metodología de las representaciones sociales Moscovici (1998) en donde se retomó el enfoque procesual Banchs (2000), el cual permite indagar las representaciones, símbolos y significados que emergen de los actores al relacionarse e interactuar con sus semejantes como lo plantean los autores Berger y Luckmann, (1968). Así como la resignificación que éstos hacen del conocimiento.

Por lo antes mencionado, y dado la importancia que tiene el actor en la presente investigación, es imprescindible tener un acercamiento al maestro de educación primaria pública, por lo cual, el siguiente apartado da cuenta de las características generales de los maestros de educación primaria en su escenario inmediato en sus “pequeños mundos” como lo plantea Heller (1987). por ejemplo: las condiciones laborales, los motivos que lo llevaron incorporarse a dicha profesión, las principales tareas que desempeña en su labor docente, las prácticas de poder y de corrupción de algunos líderes magisteriales, así como la imagen que se tiene del maestro de educación primaria frente a otras profesiones.

1.1. El maestro de educación primaria pública

El docente de educación primaria pública es un sujeto particular, que despliega su quehacer en la vida cotidiana, es como lo menciona Heller (1998) donde precisamente se reproducen las actividades de los hombres particulares, los cuales a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social.

En este sentido, podemos afirmar que él maestro tiene características en común que los distingue de otras profesiones, sin embargo, en el mismo campo laboral existe también una distinción de acuerdo al nivel educativo (preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior).

Sin embargo, la particularidad de los maestros de educación primaria, trasciende el nivel educativo que pueda compartir con los otros, aun y cuando se encuentren en una misma institución cada maestro tiene características particulares que lo definen, debido a que es un actor que construye su realidad a partir de un complejo entramado cargado de símbolos y significados, con una historicidad propia, mismas que posibilita darle un sentido a su práctica profesional.

Con lo antes mencionado consideramos que laborar en una institución pública de educación primaria, no implica que las formas de pensar, de trabajo, motivaciones y sentidos sean unívocos, por el contrario se despliega una variedad de particularidades, como lo menciona la autora.

“En la vida cotidiana son poquísimas las actividades que tienen en común los hombres con los otros hombres, y además estas son sólo idénticas en un plano muy abstracto. Todos necesitamos dormir, pero ninguno duerme en las mismas circunstancias y por el mismo periodo de tiempo”. (Heller, 1987:19)

Un ser humano particular, productor de símbolos y significados, capaz de darle sentido a sus prácticas, de construir el mundo mediante la interacción con los otros al mismo tiempo que se construye así mismo, respondería en principio la pregunta de ¿Quién es el maestro de educación primaria pública? dado que se vuelve una necesidad en la presente investigación saber quién es el actor principal que ocupará un lugar central de la misma.

Con el fin indagar dicha particularidad y el contexto en cual despliega la práctica del maestro, fue menester retomar la perspectiva teórica metodológica de las representaciones sociales debido a que ésta nos permite explicar el contexto social, sin soslayarla la producción de símbolos y significados que emergen en la interacción con otros actores, como lo expone el autor “Permite conocer la escuela en su contexto social, pero sin dejar de reconocer que. La institución escolar no está poblada de fantasmas inconsciente [...]” (Guerrero Tapia, 2000:128). Por el contrario las escuelas primarias son instituciones compuestas por actores productores de sentido.

Ahora bien, la importancia que tiene el maestro es crucial, no sólo como elemento medular y articulador en la presente investigación, sino que además se sabe que en el contexto educativo es indispensable su participación en la instrumentación de reformas educativas, debido a que es él quien las pone en marcha en su escenario inmediato o en el último de los casos simula su aplicación, tal y como lo menciona la autora:

“El elemento constitutivo central de la educación es el maestro. Si bien en algunos organismos aún se discute si importan más los maestros o los materiales educativos, en México está claro que en el maestro se centran los procesos capaces de producir aprendizajes”. (Schmelkes, 1998:185)

Por lo antes mencionado es necesario tener presente su contexto socio histórico y la cultura en que la educación en México se realiza, algunas de las características que definen al maestro de educación primaria, así como las tareas que desempeña.

Con la creación de la Secretaria de Educación Pública se puede aseverar que comenzó la educación popular y masiva en México. Ornelas (1998) expone que en la década de los años veintes se dio la creación de nuevas instituciones, como las misiones culturales, la escuela rural y la separación de la escuela secundaria de la preparatoria, todas con el propósito de brindar mayores oportunidades a los sectores más pobres para asistir a la escuela, para dicho propósito desde sus inicios la S.E.P tuvo la necesidad de conformar estructuras burocráticas que le permitirá mantener el orden y control sobre la base magisterial.

Hoy en día, la estructura de la S.E. P, tiene una organización jerárquica vertical, la cual le permite brindar y delegar responsabilidades a sus actores como cualquier otra institución pública, según sea el puesto jerárquico que ocupe, el maestro de educación básica (frente a grupo⁴) se puede ubicar en las llamadas bases, que conforman la inmensa mayoría de la estructura del Sistema Educativo, y en forma ascendente le preceden, los Directivos, Supervisores de Zona, Jefes de Sector, Jefes de Región, Directores Generales y Secretarios de Educación por Entidad Federativa.

La columna vertical jerárquica de la S.E.P, en su mayoría son personas que en algún momento fueron maestros frente a grupo y que obtuvieron un puesto jerárquico mayor, ya sea por escalafón o fueron comisionados para tal cargo, sin embargo dichas personas no desempeñan el rol de docente, su función implica actividades administrativas y de coordinación para el mismo funcionamiento y control de la estructura, como lo planean los siguientes autores:

“Todo comportamiento institucionalizado involucra roles, y estos comparten el carácter controlador de las instituciones. Tan pronto los actores se tipifican como desempeñando roles, su comportamiento se vuelve ipso facto susceptible de coacción. En el caso de las normas para los roles socialmente definidos el acatarlas y el no acatarlas deja de ser optativo. Los roles representan el orden institucional”. (Berger y Luckman, 1968:96)

El caso del maestro de educación primaria es singular, por que los roles que desempeñan actualmente se han diversificado, ya que es un profesional que a diario tiene contacto directo con la sociedad, con los retos, dificultades y satisfacciones que ello implica, la base magisterial tiene la gran responsabilidad de formar en sus aulas alumnos de todos los estratos sociales, hijos de familias indígenas, profesionistas, comerciantes, políticos, artesanos, campesinos, obreros, entre otros, por ello

⁴ “Los docentes frente a grupo: son los profesionales responsables del proceso enseñanza-aprendizaje, que atiende directamente a los alumnos en los diferentes niveles o modalidades de Educación Básica. Tienen a su cargo el desarrollo de los planes y programas de estudio elaborados y aprobados por la SEP”. (Curso Básico SEP, 100:2012)

históricamente se ha construido una imagen sobre su quehacer, así como la contribución que ha tenido su tarea para fortalecer el Sistema Educativo Nacional.

En su práctica profesional, el maestro de primaria entreteje a diario una compleja interacción con otros actores, que, al igual que él, construye su realidad y la comparte en su escenario inmediato, ideas, opiniones, concepciones, afinidades según sea el contexto en el cual se desarrollen, incluso propician desencuentros entre los grupos.

A diario el docente de primaria pública, atiende en promedio grupos de entre 25 a 35 alumnos, sin embargo, además de convivir y establecer estrechos vínculos con sus alumnos, lo hace también, aun que en menor grado con padres de familia, directivos, compañeros de grado, trabajadores de apoyo y maestros de educación física, lo cual implica una compleja interacción con diferentes actores que transitan al igual que él en un mismo espacio y tiempo, es decir, convive a diario con sus semejantes⁵.

El maestro de primaria, al igual que sus semejantes con los cuales mantienen una relación a diario, no sólo percibe su realidad sino que además expresan y comparten posiciones desde sus interpretaciones, experiencias particulares y escala de valores, es decir, desde su “sentido común”⁶, existe una vida escolar como dice Jackson desde donde el maestro toma referentes para actuar.

“El conocimiento profesional del profesorado se va construyendo poco a poco sobre la base de las interpretaciones de las situaciones en las que se ven envueltos en sus centros y aulas escolares y del resultado de las decisiones que adoptan.” (Jackson, 1968:13)

En este sentido, la vida escolar se caracteriza por un complejo entramado de relaciones interpersonales en donde el maestro emite expresiones que reelaboran y son resignificadas con sus semejantes al compartirlas en su escenario inmediato

⁵ “La designación semejantes abarca, en realidad, una amplia gama de alteregos poseedores de estratos de diferentes característica, mi semejante puede ser un predecesor, _que vivió antes de mi época y a quien conozco solamente a través de los informes de otros_ un contemporáneo_ que vive ahora y con quien comparto una realidad temporal; un asociado _ un asociado con quien comparto una relación cara a cara” (Schutz, 1974:21).

⁶ “El mundo del sentido común es la escena de la acción social; en él los hombres entran en mutua relación y tratan de entenderse como consigo mismo” (Schutz, 1974:21).

(salón de clase, juntas de consejo técnico, recreos, pasillos salas, bibliotecas, laboratorios, salas de usos múltiples), al mismo tiempo posibilitan el nuevo sentido común, expresiones compartidas y consensada con los semejantes matizadas por el caudal de información, que proviene de la ciencia, emitida por diferentes canales a través de los diversos medios de comunicación.

Ello evidencia que la construcción individual pura en un sujeto sea casi imposible, debido a que el carácter, el conocimiento y las experiencias del mismo, son el resultado de un complicado engranaje entre lo social y lo particular, “solo una parte muy pequeña de mi conocimiento del mundo se origina dentro de mi experiencia personal. En su mayor parte es de origen social, me ha sido transmitido por mis amigos, padres, maestros, y los maestros de mis maestro” (Schutz,1974:22).

En el “nuevo sentido común” se entrecruza ciencia y técnica, es decir, las apreciaciones e interpretaciones de los sujetos particulares son matizados al mismo tiempo por un cúmulo de información resultado de hallazgos científicos, difundidos por los medios de comunicación, es en éste nuevo sentido común donde encontramos un escenario fértil para que sus actores construyan representaciones sociales, como lo menciona el creador de las representaciones sociales:

“Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan se entrecruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas”. (Moscovici, 1961:27)

Con frecuencia los maestro de primaria se apropia de una parcela de conocimientos establecidos en los planes y programas de estudio para cada grado escolar, Ciencias Naturales, Matemáticas, Geografía, Historia, Formación Cívica y Ética. Sin embargo, tanto el conocimiento como los métodos y técnicas para su enseñanza son matizados y/o resignificados por el maestro al mismo tiempo que toma una posición ante él y actúa en consecuencia.

El acercamiento y la difusión de la ciencia a través de los medios de comunicación masiva, internet, televisión abierta, televisión por cable, radio, libros, periódicos que caracterizan a las sociedades modernas, implica que el maestro de primaria pública esté, ante un escenario en donde existen una abanico de posibilidades conceptuales y metodológicas para enriquecer su práctica docente, ya no es sólo el libro de texto y su sentido común, debido a que, éste último se enriquece y se proyecta a un nuevo sentido común donde los conceptos teorías y hallazgos científicos son resignificados, reelaborados y compartidos por los propios maestros, es, en éste “nuevo sentido común” donde es muy probable que se construyan representaciones sociales de algo o de alguien.

Ahora bien, los docentes de éstas escuelas primaria, son en su mayoría sujetos egresados de normales⁷, provenientes de una clase social media y baja, es muy probable por la imágenes que se ha tenido de su práctica así como de las condiciones laborales y salariales.

Los que deciden ser maestros en su mayoría son motivados por la tradición familiar (madre, padre, maestros), por una estabilidad laboral y otros más por la convicción y el gusto por ejercer la profesión de maestros, “El factor familiar se advierte como condicionante, pues, en la mayoría de los casos existen elementos referidos a la familia para decidir su ingreso en la carrera de profesor de primaria” (Mercado en Latapí, 2004:106), unos y otros en su práctica profesional desarrollan habilidades y actitudes que trasciende el ámbito académico convirtiéndose en un profesional diversificado.

En una sola jornada⁸ de 4 horas (jornada regular), el maestro de primaria puede desempeñar diferentes roles “ Al desempeñar roles los individuos participan en un

⁷ “En México se asigna la formación de los nuevos maestros a las Escuelas Normales, y no a las Universidades. Esta posición persistirá a lo largo del siglo, acompañada, además, de la obligación constitucional que reserva el Estado en general, y al gobierno federal en particular, la decisión y definición sobre los planes y programas de estudio para la educación” (Arnaut , 1998:195)

⁸ Al interior de la SEP las escuelas en el niveles básico se clasifican de acuerdo al tiempo que prestan sus servicios en; escuelas de medio tiempo con 900 horas mínimas anuales, escuelas de jornada ampliada con 1200 horas anuales y escuelas de tiempo completo con una carga horaria mínima de 1400 horas anuales. (Plan de Estudios, 2011:77:81:87)

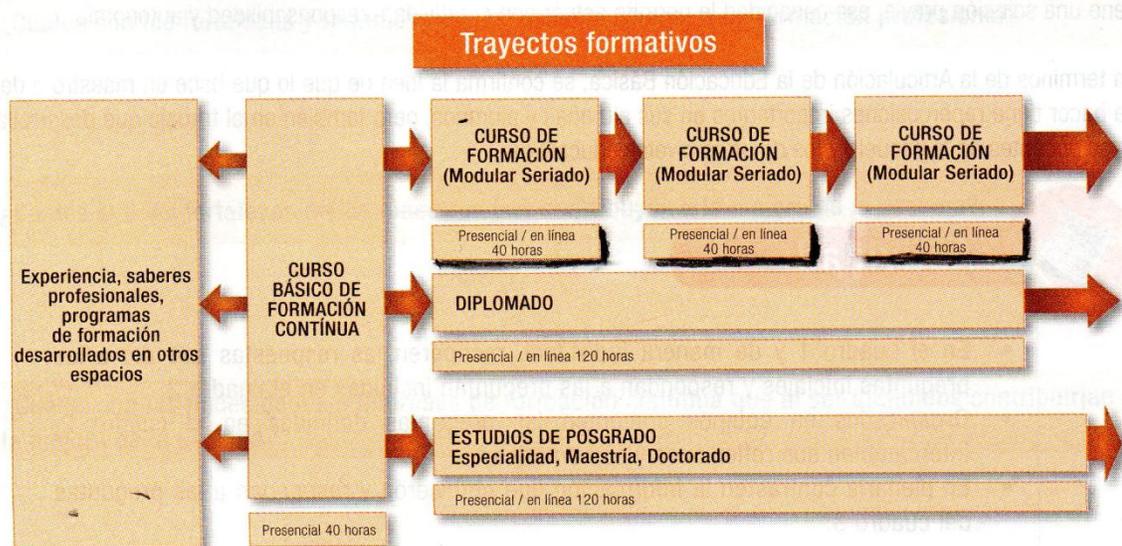
mundo social; al internalizar dichos roles, ese mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente” (Berger y Luckmann 1968:96), por ejemplo: El rol de: enfermero, a menudo en las escuelas primarias, por la propia dinámica de los espacios escolares, en recreos, educación física, banquetas, escaleras, suelen ocurrir accidentes no graves que comúnmente son atendidos por el maestro desplegando diferentes roles en su actuar profesional. El rol de psicólogo, consejero o segundo padre, en ésta faceta el maestro de primaria escucha problemáticas, familiares, emocionales y económicas tanto de los alumnos como de los padres de familia y en ocasiones según sea el contexto emite algún consejo. (Mercado en Latapí, 2004:125) “La imagen del segundo padre surge con frecuencia porque la relación humana reinante en las instituciones establece vínculos cercanos entre la figura de autoridad que representa el padre y el maestro”.

De igual forma, al ser el responsable directo del resguardo tanto físico como emocional de sus alumnos y por las mismas interacciones que se dan entre éstos, el maestro de educación primaria en muchas ocasiones se ve en la necesidad de resolver conflictos en donde asume el rol de juez o abogado, debido a que tiene que echar mano de su habilidad conciliadora y apegada a un juicio justo privilegiando siempre las normas y reglas para la buena convivencia. Con frecuencia el maestro de primaria pública desempeña el rol de contador, debido a que administra dinero de copias, visitas a museos, parques, convivios y sobre todo si le es asignada la comisión de cooperativa, ya que tiene la responsabilidad de administrar todas las compras y aportaciones de la escuela.

Lo anterior implica que las actividades emergentes durante una jornada laboral son excluyentes de las tareas propias de su actividad docente que la misma institución le demanda como lo es: El informe de comisiones (puntualidad, acción social, cooperativa) diagnóstico de grupo, informe de Plan Nacional de Lectura (PNL), aplicación de examen bimestral, promedios, tareas, trabajos y proyectos por bimestre, informe de asistencia grupal, planeación bimestral, programas de estudio y otras más.

En el caso de que el maestro esté incorporado al programa de carrera magisterial o en su caso a un trayecto formativo⁹ implementados por la misma SEP, debe en forma paralela, cumplir fuera del horario laboral durante un ciclo escolar con tres cursos con una duración de 120 horas o en su caso cursar un diplomado, maestría o doctorado que cumpla las horas y/o contenidos que demanda los planes de estudio, como lo muestra la siguiente imagen.

Esquema 1: “Trayectos Formativos”



Fuente: Extraído del cuadernillo Curso Básico de formación Continua para Maestros en Servicio 2012

El trayecto formativo está acompañado por 40 horas extracurriculares¹⁰, dicho trayecto consiste en que el maestro debe identificar al interior de su grupo los alumnos que requieren fortalecer algún aprendizaje en específico como; las operaciones básicas o la lectoescritura, para su implementación debe realizar el diagnóstico grupal y la planeación, en la cual se establezca los tiempos recursos y métodos utilizados, dichas actividades son fuera de la jornada laboral.

⁹ “El trayecto formativo constituye una acción de política educativa destinada a fortalecer y orientar los procesos de formación continua, en los cuales se coloca en el centro al aprendizaje de los alumnos y la escuela. Es una estrategia de formación permanente cuya finalidad es desarrollar distintos programas de formación articulados y secuenciados” (Curso Básico SEP, 2012:68)

¹⁰ “Se define como: el conjunto de acciones extraordinarias que deberán realizar los participantes en el Programa, que no están incluidas en las funciones que tienen asignadas. Se caracterizan por fortalecer el logro académico de los alumnos, una comunidad segura, sana y de convivencia respetuosa entre sí; que ofrezca las condiciones propicias para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje”. (septab.gob.mx, 2012).

Lo anterior implica que el maestro en educación primaria confluye en una dinámica congestionada de actividades administrativas, académicas y de gestión, con salarios precarios, ésta situación lo orillan a buscar una segunda plaza o en su caso un segundo empleo para mantener un nivel de vida más o menos aceptable, lo cual afecta la calidad de su trabajo, “Existe una tensión entre el reconocimiento que el profesor necesita y el bajo salario que percibe” (Mercado, 2004:122).

Lo anterior es debido a que las funciones y las tareas del maestro se duplican, como consecuencia del desgaste físico e intelectual, lo cual implica que a diario debe realizar varias tareas de manera simultánea que le demanda la atención a más de 60 alumnos., en el caso de la educación secundaria como lo menciona Silvia Schmelkes (1998), es aún más crítica, para que un profesor tenga asignadas 35 horas de clase, lo que más o menos se acerca a un trabajo de tiempo completo, debe de atender alrededor de 600 alumnos a la semana, muchas veces en cuatro planteles diferente.

Así mismo, el maestro de educación primaria pública ante otras actividades profesionales se distingue socialmente por ser un empleado del estado, contratado para realizar un trabajo artesanal que implica más un acompañamiento de la enseñanza elemental, “El profesor es visto como alguien inferior que sirve, a los demás, quienes pueden pagar sus servicios, su imagen remite a la figura del lacayo, del que es contratado para cumplir una función menor, que no requiere especialización ni “maestría”, para ser ejecutada” (Mercado, 2004:124), por ejemplo: En la educación básica se fomentan las operaciones básicas; sumas, restar, multiplicar y dividir. Los hábitos básicos como: llegar temprano a la escuela, cumplir con el uniforme escolar, mantener limpio su lugar de trabajo, cumplir con los útiles escolares, así como el aseo personal diario. La formación de valores; respetar a sus mayores, compañeros, maestros, no decir palabras altisonantes entre otras actividades que no requieren mayor complejidad intelectual y que si pudiesen los mismos padres de familia podrían hacerlo en casa.

No es casualidad que la plantilla escolar de las escuelas de educación primaria predomine el género femenino, “Desde principios de siglo se da como un hecho que para los párvulos, la docencia deberán impartirla las mujeres” (Ibarrola, 1998:240),

con ello socialmente se ha creado una idea sobre su práctica y las actividades que ello implica, frente al de otras profesiones, como el médico, el abogado o el ingeniero, sin embargo, en el mismo campo profesional existe una distinción entre el maestro de primaria y el maestro de otros niveles educativos incluyendo el universitario y de posgrado, siendo estos últimos los que mantienen el estatus social más favorable asignándoles el término de catedráticos. “En comparación con otras profesiones, el profesor es visto como un subprofesional porque goza de un trabajo seguro pero de menor ingreso, sin posibilidades de ascenso a mejores niveles” (Mercado, 2004: 128).

A pesar de lo anterior, la lucha de los maestros por mejores condiciones de trabajo y salariales a lo largo de 10 décadas ha sido ardua, muchas de las cuales se han vislumbrado en marchas y plantones “Las condiciones tan precarias del maestro, junto a los ideales de justicia social de los que fueron los principales portadores, provocaron siempre, aún entre aquellos con mayor vocación docente, una fuerte resistencia a las precarias condiciones laborales y una exigencia de mejorarlas” (Ibarrola, 1998:258). Gracias a estas luchas en la actualidad existe una idea sobre las condiciones y prestaciones salariales a que puede tener acceso.

Sin embargo, las luchas magisteriales también han sido rehén de intereses políticos y personales de sus líderes sindicales, dejando de lado las luchas históricas de los maestros por mejores condiciones laborales, la base magisterial a lo largo de la historia ha sido un botín político, en más de una ocasión los maestros son utilizados por sus líderes sindicales para ser promotores para votar por el partido político con el que simpatiza en el momento.

“El magisterio organizado siempre fue uno de los operadores electorales del PRI. Antes estaba sometido a los férreos controles del partido, pero cuando ganó autonomía sacó ventaja de su sofisticado conocimiento de las elecciones. Este grupo tiene equipo altamente especializado para estudiar con encuestas las intenciones de voto, que en el momento oportuno, presentan al candidato seleccionado, al cual respaldan a cambio de cargos gubernamentales acordes con la magnitud de los servicios prestados” (Martínez, 2013:150)

El maestro de educación básica está permeado en muchos de los casos por un sometimiento sindical, que se aleja de la verdadera función que debe cumplir al interior de las aulas, debido a que en algunos casos tiene que salir a las calles a marchar y bloquear calles o avenidas en pro de mejores condiciones laborales y de hacer proselitismo político en beneficio de cierto partido político. ¿Por qué se le responsabiliza sólo al maestro de los bajos resultados de sus alumnos en evaluaciones como PISA Y ENLACE? Cuando el mismo gobierno en turno ha sido cómplice del desvío de recursos y la manipulación del poder.

Para entender la educación en México es necesario, reflexionar sobre los diversos factores que la permean, ¿Podrá el maestro fomentar el valor de la democracia en sus alumnos cuando el mismo es consecuencia de un sindicato corrupto?, cuando el mismo ha sido desojado de sus cuotas sindicales en beneficio de unos cuantos líderes sindicales.

“El Sindicato Nacional de Trabajadores de la educación (SENTE) es una familia mafiosa donde el reparto de las cuotas de poder ha sido una tradición política. Carlos Jonguitud Barrios fue uno de los Mayores símbolos del caciquismo sindical. Elba Esther Gordillo Morales a nadie rendía cuentas, durante su cacicazgo la maestra acumuló una fortuna superior a 100 millones de pesos, una mujer inconmensurablemente rica y poderosa que maneja como propios los recursos del sindicato de maestros ” (Martínez, 2013:157)

Mientras en su mayoría la base magisterial, tiene que buscar una doble plaza para compensar sus necesidades básicas o conseguir un empleo alterno como comerciante o taxista para compensar el precario salario que percibe, lo que trae como consecuencia un deterioro en su práctica profesional, al saturar sus actividades, atender el doble de alumnos, calificar, revisar, evaluar sus actividades, sin contar con el desgaste que hacen algunos de ellos en el traslado de un centro de trabajo a otro.

Sin embargo, producto de luchas históricas por mejores condiciones laborales, hoy en día el maestro frente a grupo, puede acceder verticalmente en la estructura de la secretaria mejorando sus condiciones salariales, sin embargo, con el acuerdo SEP, SENTE desde 1992 el maestro de primaria tiene, si así lo requiere, la posibilidad de

acceder al programa de carrera magisterial¹¹, el cual le permite tener un acenso de forma horizontal, es decir, sin cambiar su centro de trabajo y funciones, puede promoverse y clasificarse como profesor frete a grupo tipo A, B, C, D, y E, la última letra dentro del programa de carrera magisterial a la que puede aspirar, lo que implica 15 años de permanencia en el servicio docente ininterrumpidos desde la incorporación al programa.

Es así que para promoverse de una literal a otra (De la “A” a la “B”) tiene que cumplir 3 años de permanencia ininterrumpidos, en suma promoverse a la letra “E” implica 15 años de evaluaciones y cursos de actualización fuera del horario laboral, sin embargo, el beneficio que tiene dicho programa es que en la última letra “E” el maestro puede triplicar el salario base. La promoción en el programa repercute directamente en las prestaciones que se perciben durante el ciclo escolar, entre las cuales se puede mencionar, prima vacacional, fondo para el retiro, fondo de vivienda, aguinaldo, bonos, entre otros.

1.2. Las tareas del maestro de educación primaria

La tarea docente está estrechamente relacionada con las experiencias asimiladas en su escenario inmediato, sin embargo, éste escenario es producto de un complejo contexto histórico, que da cuenta de un tiempo y espacio específico, es por ello que para relatar la tarea docente es necesario asumir que el maestro de educación primaria pública es un ser histórico que despliega su práctica en un escenario particular en función de su propia construcción, que no la hace sólo, por el contrario la hace en un ambiente de familiaridad compartiendo sus experiencias, significados, expresiones y replantaciones con los otros.

Lo anterior explica porque los intereses de los maestros de la primera mitad del siglo XX difieren de los que hoy en día forman parte de magisterio nacional, sus intereses,

¹¹ “Carrera Magisterial como programa comienza su implementación el 14 de enero de 1993, con retroactividad septiembre de 1992, cuando la Comisión Nacional SEP-SENTE firmó los Lineamientos generales del Programa. Este programa es un sistema de estímulos para los docentes de Educación Básica su objetivo fundamental es elevar la calidad de la educación nacional a través del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio y del mejoramiento de las condiciones de vida y laborales de las y los trabajadores de la educación”. (SEP, 2012:96)

finés, expectativas y representaciones cambian en función de su contexto y de su situación biográfica. “Cada individuo se sitúa en la vida, de una manera específica. Cada persona, además, sigue durante toda su vida interpretando lo que encuentra, lo que encuentra en el mundo” (Schutz,1974:17). De ahí la importancia de conocer e indagar las representaciones sociales que los docentes de educación primaria pública construyen hoy en día respecto a la evaluación en competencias en el escenario de la Reforma Educativa para la Educación Básica.

Lo antes mencionado, implica que las tareas que los maestros de educación primaria pública desempeñan son en general el resultado de políticas que persiguen diversos intereses según sea el contexto y momento histórico. En México usualmente la política educativa cambia en función de los intereses del sexenio en curso, dejando de lado la continuidad que debe privilegiar el sistema educativo. “Los cambios en las características socio demográficas del magisterio y el medio en que se desenvuelven influyen en los papeles que desempeñan y su cultura profesional” (Arnaut, 1998:201), por ejemplo en la época del Porfiriato la tarea del maestro era eminentemente pedagógico, en seguida con la fundación de la S.E.P en sus primeros años (1920-1922) particularmente a los maestros de las primaria rurales se les atribuyó la tarea social en dichas regiones, es decir, el maestro debería contribuir a la mejoramiento de las comunidades sociales y económicas de los mismos lugares en los cuales trabajaba (en su comunidad). Otro ejemplo notorio por mencionar es el sucedido en los años treinta, debido a que en ésta década la tarea del docente de primaria pública fue la de reformador social, en el ámbito religioso (clérigo) y después frente al agrario y político.

Es indudable que el contexto en el que se desenvuelve el maestro de educación primaria del siglo XXI ha cambiado significativamente, por citar algunos ejemplos tenemos que hay una movilidad e incertidumbre laboral, un ensanchamiento de la brecha entre la clase alta y los cinturones de miseria que rodean las grandes ciudades, las incertidumbre de las nuevas generaciones para acceder a una educación superior debido a la falta de espacios, el continuo reclamo social por una educación de calidad en los niveles básicos, el constante surgimiento de nuevas

tecnologías, el surgimiento de grupos antagónicos que promueven la violencia y provocan la disolución del tejido social.

Algunas características del contexto mexicano antes mencionado es un desafío para el maestro de educación primaria pública, esto explica porque las tareas que hoy en día desempeña son diferentes a las del siglo pasado, por tal motivo es de especial interés abordar algunas de las tareas que se le han definido desde los programas de estudio 2011 y que se cristalizan en la Reforma Educativa para la Educación Básica, que es el escenario en el cual se desarrolla la presente investigación en particular las representaciones sociales que construyen los maestros de educación primaria pública con respecto a la evaluación en competencias.

Ahora bien, en la presente investigación se encuentran expresiones sobre el docente de primaria como una persona que ejerce una práctica profesional artesanal, que implica poca complejidad intelectual ante otros niveles educativos incluso en diferentes grados escolares como lo menciona el siguiente autor:

“La acelerada expansión de los niveles primarios de educación y la diversificación de estudios para los maestros en servicio. Provocan una progresiva transformación de la profesión docente, uno de ellos es la pérdida de terreno de los maestros primarios no sólo en el sistema educativo nacional, si no dentro del propio sindicato, frente al personal docentes de otros ciclos y modalidades educativos” (Arnaut, 1998: 203)

Además de lo mencionado por el autor, el maestro de educación primaria pública se caracteriza por ser egresados de Escuelas Normales en donde predomina la mujer, condiciones de trabajo congestionadas debido a la diversificación, y saturación de sus tareas, si bien la presente investigación implica abordar la evaluación en competencias, es preciso mencionar que ésta última es sólo una de las muchas tareas que desarrolla en su práctica profesional.

De igual forma en la presente investigación se concibe a la educación como una actividad planeada y sistematizada, debido a que la S.E.P dispone condiciones indispensables para la implementación del curriculum, es decir, las tareas,

actividades o principios pedagógicos¹² que el maestro debe cumplir a lo largo de todo el ciclo escolar, de manera que sus acciones vayan encaminadas al logro del perfil de egreso que establece la misma secretaría.

“El perfil de egreso plantea rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de la educación Básica, como garantía de que podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo” (SEP, Plan de Estudios, 2011: 43)

Sin embargo, al concebir al maestro de educación primaria como un sujeto histórico se asume que su mundo particular es producto de una construcción social, debido a que las experiencias compartidas con sus semejantes son incorporadas de forma diferenciada según sea el contexto o situación a su escala de valores y conocimientos previos, ello explica el por qué los sujetos en su vida cotidiana se mueven y toman posturas de formas diversas.

“En realidad, no puedo existir en mi vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con los otros, sé que la actitud natural para con este mundo corresponde a la actitud natural de otros“ (Berger y Luckmann, 1968:38)

Ahora bien, en párrafos anteriores se mencionó la existencia de tareas plenamente establecidas que el maestro de primaria debe cumplir, sin embargo, éste último las resignifica de acuerdo a sus experiencias previas, así como las que él comparte con sus semejantes, en suma su mundo particular es construido con los otros. Motivo por el cual las actividades relatadas a continuación son invariablemente resignificadas por los mismos maestros de acuerdo a su escenario particular.

a).-La atención a los estudiantes y a su aprendizaje¹³ es una de las principales tareas del maestro de educación primaria pública y que quizás es la que mayor tiempo le demanda en su vida diaria, si tenemos en cuenta que por lo general los grupos en el nivel primaria lo integran en promedio entre 30 a 35 alumnos, implica que el maestro

¹² “Los principios pedagógicos son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa” (Plan de estudio, 2011:30)

¹³ “Se requiere generar su disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar habilidades superiores de pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber”. (Plan de estudios,2011:30)

ha de destinar la mayor parte de su tiempo al acompañamiento de los aprendizajes, que comprende desde revisar tareas, rectificar trabajos, realizar promedios, implementar estrategias para el hábito de la lectura, para desarrollar el pensamiento lógico matemático, fomentar los valores como: democracia, igualdad, diversidad, cooperación, entre otros, hasta resolver conflicto de índole conductual.

Si bien existen documentos de atención para resolver conflictos al interior de las instituciones como lo es el marco para la convivencia¹⁴, el maestro desde sus experiencias particulares y las experiencias que sus compañeros en el ámbito de la familiaridad le comparten construirá una alternativa que posibilite una solución al conflicto en cuestión.

b).-Una de las tareas crucial y que identifica la tarea educativa es la planeación, ésta última implica potenciar y organizar los recursos actividades y tiempos del maestro, con la propuesta de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) “La planificación implica crear situaciones de aprendizaje las cuales requieren una revisión y análisis del programa a fin de analizar y diferenciar, los aprendizajes esperados, la relación con los estándares y el contenido disciplinar que desarrollen los alumnos por bloques temáticos, la preparación de materiales y recursos que sirvan de apoyo en el proceso de interacción de los alumnos, las formas de organización en el aula y la evaluación del proceso” (SEP.Guía para el maestro, 20011: 361).

Es así como la planeación en la (RIEB) se requiere que el maestro de educación primaria incorpore elementos conceptuales nuevos¹⁵, sin embargo, éstos conceptos no se aplican al pie de la letra como lo refiere el plan de estudios 2011, “La vida cotidiana de los hombres está completamente impregnada de la lucha por sí mismo que es al mismo tiempo una lucha con otros” (Heller, 1987:30), existe un refinamiento

¹⁴ “El Marco para la convivencia Escolar en las escuelas de Educación Básica del Distrito Federal se integra por una Carta de Derechos Humanos de las aulas y los Alumnas y alumnos; una capítulo de faltas y medidas disciplinarias por nivel educativo” (Cuadernillo SEP, 2011 :2)

¹⁵ “Algunas concepciones que se pueden considerar novedosas para la planeación con la (RIEB) son: estándares curriculares, competencias para la vida, elementos de proyecto (inicio desarrollo y cierre), situaciones de aprendizaje, plan clase”. (Plan de Estudios: 2011)

antes de su aplicación, la información y experiencia proporcionado por sus semejantes y los diversos canales de comunicación que tiene a su alcance hacen que el maestro se un consumidor de conocimiento.

Tomando como referente que, el programa de estudio, los libros de texto, los cuadernillos de trabajo, son hechos por académicos y especialistas, en su conjunto por instituciones de gran reconocimiento como; El Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE), la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), se asume que el docente de primaria resignifica los hallazgos científicos toma una postura ante ellos y orienta su práctica docente, en suma es un sabio aficionado.

“Los individuos adquieren el conocimiento reconociendo y seleccionando los elementos de información que les llega del mundo exterior. Al intentar poner las cosas en orden y obtener una visión estable del mundo físico o social, cada individuo hace inferencias que le permiten atribuir causas a los efectos y hacer previsiones” (Moscovici, 1976: 692)

El docente de educación primaria, como la inmensa mayoría de los sujetos que conforman las sociedades modernas (los hombres de la calle)¹⁶, no viven y actúan sólo desde su sentido común, como ya se refirió, éste último es enriquecido por hallazgos científicos que son difundidos por los medios de comunicación, de suerte que los hombres sin ninguna instrucción adquieren y comparten conceptos propios de la ciencias con sus semejantes y los hacen más digeribles.

c).- Con la Reforma Integral para la Educación Básica al maestro de primaria pública se le asigna la tarea de desarrollar competencias para el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados, con la finalidad que los alumnos pongan en práctica los conocimientos adquiridos, debido a que dichas competencias son el eje vertebral de la (RIEB), en las cuales se despliegan una serie de saberes indispensables para la formación del ser humano. En éste sentido, una competencia en la mencionada reforma es “La capacidad de responder a diferentes situaciones, e

¹⁶ “El hombre de la calle encuentra una experiencia intelectual que le permite escapar de la hiriente servidumbre y restricciones de la impersonalidad y de la regla. Le presenta una ciencia más accesible y digerible” (Moscovici, 1976: 680)

implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como las valoraciones de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (S.E.P Plan de Estudios, 2011:89).

Lo anterior implica que, dado que las sociedades modernas se caracterizan por la constante afluencia de información, y los diversos canales de comunicación a los cuales tienen acceso tanto maestros como alumnos, se necesita fomentar competencias para la vida basadas en los cuatro pilares de la educación (Delors, 1994) en las cuales los alumnos aprendan a: conocer, a hacer, a ser y a convivir. Cabría preguntarse lo siguiente: ¿Qué elementos teóricos y metodológicos demandan los maestros para llevar a cabo dicha hazaña? , ¿Qué recursos materiales y tecnológicos cuenta para tal fin? , ¿Se habrá tomado en cuenta el escenario inmediato de los maestros? , ¿Qué les representa a los maestro de educación básica el trabajar con la RIEB?.

d).- Al igual que las competencias, el maestro de primaria debe implementar los llamados proyectos que estimulen la práctica del conocimiento en la vida diaria, con la nueva reforma no basta que los alumnos aprendan fechas, conceptos, lo que se busca con los proyectos es vincular los contenidos curriculares con actividades prácticas de la vida cotidiana, por ejemplo: en la elaboración de una carta, folleto, reglamento, el alumno pone en práctica las reglas gramaticales, para la puesta en escena de una pastorela o cuento, se busca que los alumnos pongan en práctica no sólo conocimiento si no también actitudes, como el trabajo en equipo, la responsabilidad, la exposición de textos en público, así como la recreación de los elementos teatrales como, los personajes principales, secundarios, diálogos directos, diálogos indirectos entre otros.

e).- Además de los contenidos específicos y aprendizajes esperados a los que delinea sus esfuerzos el maestro de primaria, debe incorporar al curriculum temas de relevancia social¹⁷, éstos últimos implican tiempo para su diseño, planeación

¹⁷ “Los temas de relevancia social se derivan de los retos de una sociedad que cambian constantemente y requiere que todos sus integrantes actúen con responsabilidad ante el medio natural y social. Por lo cual cada

instrumentación y seguimiento, por mencionar algunos temas de relevancia social tenemos: La educación financiera, para la salud, para sustentabilidad, atención a la diversidad, la equidad de género, la prevención de la violencia, *bullying*.

Con ello la diversificación del maestro de primaria no sólo se da en el ámbito de la práctica, sino que además curricularmente está establecido que debe enseñar contenidos de otras áreas del conocimiento, como lo es: la economía, psicología, la biología, la medicina entre otras. Cabría preguntarse; ¿El maestro de primaria tiene aprehendidas esas parcelas de conocimiento para enseñarlas al interior del aula? ¿Conocerá los métodos y estrategias para su enseñanza? ¿Contará con el tiempo suficiente, los recursos materiales y tecnológicos para su enseñanza?, pero además ¿Cuáles son sus opiniones y expresiones respecto a la Reforma Integral para la Educación Básica?, ¿Cuáles son sus necesidades?

Con él ánimo de inferir las preguntas anteriores, se puede partir de que la realidad es compleja y una de sus principales dimensiones de ésta complejidad es su temporalidad constante, es decir, el Sistema Educativo Nacional no puede detener el tiempo ni el contexto de su realidad, tiene necesariamente que trabajar en la marcha con los maestros, directivos y alumnos con los cuales se cuenta, los maestros de educación básica además de establecer relaciones diversas, tienen a su alcance en grados diversificados materiales y recursos tecnológicos que conforman múltiples realidades “Insertarse en el mundo significa también comunicarse en él, y comunicación presupone intersubjetividad, y las tipificaciones que sustentan toda racionalidad social, el individuo nace en la realidad eminente” (Schutz,1974). Dada la diversidad eminente con que cuenta México (rancherías, montaña, ciudades, desiertos, pueblos, costas, etc.) Implica que la S.E.P, refine, perfeccione o reoriente las mencionadas reformas en la marcha.

Sin embargo, al interior de las escuelas los maestros también elaboran procesos en los cuales incorporan lo nuevo a lo ya establecido, es decir, surgen representaciones

uno de los niveles se abordan temas de relevancia social que forman parte de más de un espacio curricular y contribuye a la formación crítica, responsables y participativa de los estudiantes en la sociedad” (Pan de Estudio, 2011)

que orientan y/o guían el actuar del sujeto “Las representaciones individuales o sociales hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o que debe ser. Nos muestra que a cada instante una cosa ausente se agrega y una cosa presente se modifica” (Moscovici,1961:39), indicadores, situaciones de aprendizaje, competencias específica, competencias para la vida, portafolio de evidencias, rubricas, son sólo algunos de los conceptos que el maestro de educación primaria debe incorporar e implementar con la Reforma Integral para la Educación Básica, sin embargo, dicha incorporación no se da de una vez y para siempre, hay procesos en los cuales el sujeto incorpora lo nuevo a lo ya conocido.

f).- Una tarea más que el docente tiene al interior de las escuelas primarias es el desarrollo de las Habilidades Digitales para Todos (HDT) Durante el 2007 se realizaron pruebas en 17 escuelas secundarias con el fin de establecer en la práctica si era factible el empleo de dispositivos interconectados mediante plataformas con las cuales se pudieran trabajar al interior de las aulas contenidos de los planes de estudio, La política educativa nacional incluye dentro de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) el desarrollo de Habilidades Digitales para Todos.

Una vez más el maestro de educación primaria pone de relieve la diversificación de su práctica, aun cuando ello implique una mayor saturación de los contenidos, su capacidad para aprender y casi de manera simultánea enseñar nuevas tecnologías. Si se tiene en cuenta lo que en párrafos anteriores se mencionó con respecto a la resignificación de la (RIEB) cabria preguntar sí, ¿El maestro de educación primaria conoce las nuevas tecnologías?, y sí ¿En realidad las desarrolla él y sus alumnos?

g).- Por último, sin por ello demeritarle importancia, la tarea que por décadas ha caracterizado al maestro de primaria y que hoy en día persiste, es inculcar las tradiciones y símbolos nacionales lo cual se cristaliza en la formación de la cultura, pastorelas, bailables, representaciones de batallas (5 de mayo, 13 de septiembre, 16 de septiembre), día del niño, día de la madre, día de muertos, día de la bandera, concursos de himno nacional, tareas que si bien, no se establecen en el curriculum

de manera oficial, se realiza de manera tradicional e implican tiempo para su organización y realización.

Una tarea más que desempeña el maestro es evaluar el aprendizaje de sus alumnos, temática a tratar en la presente investigación, sin embargo, para describir dicha tarea es necesario contextualizar y describir la RIEB, dado que es en ésta reforma que se modifica la forma de evaluar, en éste sentido, el siguiente apartado muestra un panorama sobre el enfoque educativo basado en competencias.

1.3. La evaluación desde el enfoque educativo basado en competencias

El presente apartado da cuenta del modelo educativo basado en competencias que se implementa en el Sistema Educativo Nacional Mexicano. Si bien, el anterior modelo es implementado en tres niveles educativos. La Reforma Educativa de la Educación superior (RIES,) Reforma Educativa de la Educación Media Superior (RIEMS) y la Reforma Educativa para la Educación Básica (RIEB), sin embargo, es esta última en donde se enfoca nuestra investigación dado que es en éste nivel educativo se desenvuelve el maestro de educación primaria pública, “en su pequeño mundo” (Heller,1878:27). Un profesional diversificado con múltiples tareas, de las cuales se retomó la evaluación en competencias para construir el problema de investigación.

El análisis de dicha reforma posibilitó contextualizarlo, ubicando a la evaluación en un espacio y tiempo concreto, para dicha concreción, fue necesario construir una línea de tiempo que diera cuenta del concepto de evaluación en términos generales, además de incluir los antecedentes históricos del concepto de competencias, así mismo, puntualizar el abanico de abordajes que se le han dado a las competencias en otros países y su contexto histórico, para finalmente abordar el concepto de evaluación en competencias en la educación básica para concretizar el problema de investigación y conformar los supuestos teóricos que de éste se desprendieron.

Si bien, la noción de competencias en la RIEB es novedosa en el sistema educativo mexicano y en particular en la educación básica, dicho término tiene más de 40 años

de haber surgido por Noam Chomsky en 1965, éste autor, por primera vez se refiere a las competencias, para ubicar determinado logro en el de aprendizaje, concretamente en el aprendizaje de la lengua materna, con ello el término surge como concepto para la competencia lingüística, ya que ésta da cuenta de cómo los seres humanos se apropian del lenguaje y lo emplean para comunicarse.

Desde sus orígenes el término competencia ha tenido diversas definiciones e interpretaciones, debido a que el sentido que se les ha dado en otros países (Alemania y Australia) han sido diversos, sin embargo, éste se ha orientado a la capacitación de los trabajadores, ello nos habla que en nuestro país, debería de tener un sentido para las autoridades educativas el retomar el concepto de competencias para incorporarlas al Sistema Educativo.

Ahora bien, las competencias tienen un antecedente histórico que es preciso acotar y tener presente para comprender el sentido que se le está dando en el Sistema Educativo Mexicano y sobre todo si la complejidad del contexto es idónea para su implementación.

Una de las principales críticas que se le ha hecho al modelo de competencias la encontramos con Argüelles (2001) quien menciona, que es reduccionista y conductista, debido a que los países que las han adoptado, lo han hecho bajo los requerimientos de estándares laborales empresariales. Por ejemplo; de acuerdo a Bunk (1994) en Alemania el concepto "competencia" (*kompetenz*) procede del ámbito de la organización y se refiere a la regulación de las atribuciones de los órganos de la administración y de las empresas, así como a la facultad de decisión conferida a sus respectivos titulares.

Con el aumento y la diversificación de los puestos laborales, otros países adoptaron el modelo basado en competencias, con el fin de que al interior de las aulas no sólo se preparara a los futuros trabajadores con elementos conceptuales o metodológicos, sino que además se les proporcionara habilidades prácticas para desempeñarse en el sector industrial. Por ejemplo en Australia, al igual que (Kerka, 1999; Jaimes, 1998; Franklin, 1997), se consideró fundamental la adopción de

un enfoque basado en normas de competencias para la adquisición de habilidades a fin de que el sector industrial respondiera de manera más adecuada a la globalización de los mercados internacionales y la competencia mundial.

Si bien, el modelo basado en competencias surgió en algunos países (Australia, Alemania) como una demanda por parte del sector industrial para formar cuadros de trabajadores mejor calificados para dicho sector, con el tiempo el modelo se fue enriqueciendo con la experiencia de otros países, como es el caso de Escocia y Nueva Zelanda, el Sistema Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC) se ha establecido *grosso modo* durante la última década. Sin embargo, en los últimos años, se han instruido marcos nacionales mediante los cuales se ha intentado combinar las calificaciones generales y vocacionales con el fin de que el estudiante tenga la posibilidad de ingresar a la universidad por cualquiera de estos dos caminos.

Ahora bien, en los Estados Unidos en los noventa, el movimiento impulsor de las normas de competencia comenzó a determinar los conocimientos y habilidades que se requieren en el sector industrial y a desarrollar un sistema acorde con éstos. La Ley de Inversión en Mano de Obra (*Workforce Investment Act*) de 1998 estableció en el marco legislativo que previo la asignación de fondos para la capacitación en el centro de trabajo y que tiene en cuenta las necesidades del mercado y el desempeño. (Argüelles:2001)

En México las primeras experiencias se dan en CONALEP en 1994 adopta el esquema de Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC), iniciando la reforma de su modelo educativo en congruencia con dicho enfoque. En 1998, como producto de su experiencia en el desarrollo de programas de capacitación bajo el esquema de EBNC, emprende un proyecto para la acreditación de planteles como Centros de Evaluación de Competencias Laborales con propósito de impulsar la evaluación de competencias adquiridas a lo largo de la vida, con el referente en Normas Técnicas de Competencia Laboral (NTCL).

En el 2003, se llevó a cabo una nueva Reforma Académica, con la cual se innova y consolida la metodología de la Educación y Capacitación Basada en Competencias

Contextualizadas (ECBCC). Para ello, incorpora de manera generalizada en los programas de estudio el concepto de competencias contextualizadas, como metodología que refuerza el aprendizaje, lo integra y lo hace significativo. Se construye así un nuevo modelo curricular flexible y multimodal, en el que las competencias laborales y profesionales se complementan con competencias básicas y competencias clave que refuerzan la formación tecnológica y fortalecen la formación científica y humanística de los educandos.

Sin embargo existen también autores que ponen de relieve las ausencias de este enfoque, por ejemplo: Ángel Díaz Barriga menciona que:

“En el caso del empleo del enfoque de las competencias en la educación. Si una certeza existe en este momento es que no existe claridad en como tal enfoque se puede aplicar en la educación básica y en la educación superior. Sin embargo cada vez más se recurre a su empleo lo que ocasiona lo que se denomina un enfoque por competencias no se materialice en alguna acción específica” (Barriga Ángel, 2005:17)

Hoy en día, se vive en un mundo en constante cambio, lo cual implica una mayor complejidad¹⁸ en los retos que deben enfrentar las sociedades modernas, la educación, el empleo, la economía, la salud, la seguridad, etc., son algunas de las esferas en las que muchos países han puesto especial interés, ya que éstas son los motores de su economía interna. El caso de México no ha sido la excepción, ya que en nuestro país han ocurrido grandes cambios que impactan y modifican de forma significativa la vida cotidiana de la sociedad¹⁹. De manera tal que la exigencia social de formar individuos con mayores capacidades, habilidades y destrezas para incorporarse al ámbito: social, familiar y laboral, tal como los establece el Artículo 2° de La Ley General de Educación es inaplazable.

¹⁸ “La complejidad se manifiesta en la multiplicidad de productos o servicios a gestionar, en las largas cadenas de creación de valor. Y sobre todo, se habla ahí de complejidad cuando los nudos de dirección superior de estos sistemas se manifiestan con tareas de organización y coordinación, planificación y control o revisión que superan todas sus capacidades de supervisión y control. La imagen sería la de una madeja de hilos desordenados en que resulta difícil deshacer los nudos de la trama y llegar por, ejemplo, a ordenarlos por colores y enrollarlos en carretes”. (Rodríguez, 2006:124)

¹⁹ “Estos cambios los podemos observar de manera significativa en los procesos de urbanización, los cambios estructurales en la familia, la emigración de las regiones rurales a las grandes ciudades y el auge de las tecnologías de información y comunicación” (SEP:2007).

La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; el proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social. (Ley General de Educación, Artículo 2°)

Ahora bien, los problemas que aqueja nuestro país permean el tejido social significativamente, provocando la disolución y con ello el aumento de la marginación de los grupos más vulnerables²⁰, que, en la búsqueda de la supervivencia son presa fácil o en su caso son orillados a ejercer prácticas inadecuadas, tales como; la prostitución, el narcotráfico, la drogadicción, entre otros.

En éste sentido, la educación²¹ ocupa un lugar privilegiado como uno de los principales pilares para el desarrollo de nuestro país y parte medular para la formación del ser humano, ejemplo de ello es que en México la educación básica ha formado a miles de generaciones de niños y adolescentes en sus diferentes niveles (Básica, Media superior y Superior), ellos han sido la base de una sociedad más democrática, respetuosa, tolerante e incluyente, que se vislumbra en un despertar social con individuos más críticos, activos, tolerantes y organizados.

“Con la promulgación del Artículo tercero Constitucional en 1917 y la creación de la Secretaria de Educación Pública en 1921, la educación y el sistema educativo se consolidaron como un motor poderoso y constante para el desarrollo de la sociedad mexicana ”(SEP, Plan de Estudios, 2011:13)

Los avances también se han reflejado en la educación superior, ya que, se han consolidado grandes instituciones de reconocimiento internacional como lo es la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Politécnico Nacional, La

²⁰ “Dentro de estos grupos, las victimas se reclutan además predominantemente por sexo y edad (mujeres, ancianos, niños, jóvenes desempleados), y por etnias y regiones. Estos grupos sufren la baja del empleo, el ingreso, el consumo, los servicios públicos, las infraestructuras, los satisfactores de las necesidades básicas, las carencias múltiples, el cierre virtualmente definitivo de las posibilidades de existencia y progreso, la generalización de la pobreza y la miseria”. (Kaplan,2002:692)

²¹ “Durkheim propone la siguiente definición de educación: “La educación es la acción ejercida por la generaciones adultas sobre las que no están maduras para la vida social. Tiene como objeto suscitar y desarrollar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él, por un lado la sociedad política en su conjunto y por otro lado el medio especial al que está particularmente destinado”. En consecuencia, la educación consiste en una socialización metódica de la sociedad en su conjunto, sobre los individuos”. (Panza:1986:)

Universidad Autónoma Metropolitana, que han sido semillero de grandes humanistas y científicos reconocidos tanto nacional como internacionalmente.

Es innegable que la educación en México ha tenido avances significativos a pesar de éstos logros, la deserción escolar, el bajo aprovechamiento son sólo algunos de los males que ha adolecido el sistema educativo mexicano desde su creación, debido a ello hoy en día aún se tiene un gran rezago en cuanto a cobertura para los hijos de muchas familias mexicanas, lo anterior impacta de manera significativa, ya que, a los grupos más jóvenes se les niega la educación, imposibilitándolos para acceder a fuentes de trabajo dignas y bien remuneradas y, por ende, a mejores condiciones de vida, creando nueva generaciones de jóvenes con proyectos de vida débiles e inciertos, estigmatizados y tipificados como “ninis²²”, en éste sentido, el sistema educativo nacional tiene aún, grandes, añejos y nuevos pendientes sociales.

Lo anterior, implica un reto que se advierte a corto plazo, no es casualidad que en el sector educativo se da un especial interés a los programas y reformas a nivel nacional para mejorar la calidad educativa, de manera tal que responda a la compleja realidad en que se desarrollan las sociedades modernas, sin dejar de lado los añejos pendientes en cuanto a cobertura, deserción y reprobación que ha tenido el sector educativo.

“Más de 30 millones de personas no concluyeron o nunca cursaron la primaria o la secundaria, es decir un tercio de la población mexicana no ha tenido acceso a la educación básica o no ha podido concluirla. El promedio de escolaridad es inferior al de la secundaria terminada, lo que constituye una grave limitante a nuestro potencial de desarrollo. Nuestro sistema educativo presenta serias deficiencias, con altos índices de reprobación y deserción de los alumnos y bajos niveles de aprovechamiento”. (SEP, 2012: 56)

²² “En México existe una generación de jóvenes que no hay fuentes de trabajo y pocas oportunidades de estudio, por la frustración y el consentimiento de sus padres han decidido ni estudiar ni trabajar, esos son los “Ninis²²”. En México, la palabra “crisis” ha sido parte del vocabulario cotidiano de la población en los últimos 30 años. Las generaciones nacidas desde los años 60 no conocen lo que es un país con crecimiento económico y los beneficios que trae a los que lo habitan, y por el contrario han sido testigos constantes de las dificultades económicas que viven”. <http://suite101.net/article/los-ninis-un-nuevo-fenomeno-social-en-mexicoa24692#ixzz230rshJoS>

México experimenta grandes reformas estructurales a nivel nacional, cambios que responden a los retos y demandas de las sociedades modernas, ejemplo de ello lo podemos encontrar en el impulso que se le ha dado en los dos últimos sexenios a diversas reformas estructurales en amplios sectores; reforma laboral, reforma política y reformas educativas, en éste último sector los cambios estructurales se vislumbran con las reformas educativas²³ que se han implementado a nivel nacional en sus diferentes niveles educativos; la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB), en preescolar, primaria y secundaria, en el nivel medio superior la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) y algunas instituciones en educación superior la Reforma Integral Para la Educación Superior (RIES).

En nuestro país los primeros cambios tuvieron sus orígenes en la década de los 90 en el periodo presidencial de Carlos Salinas de Gortari, ya que, la primera reforma educativa²⁴ que experimenta el Sistema Educativo Nacional empezó a gestarse sutilmente con algunos cambios curriculares. Lo sutil implicaba que en su esencia ésta pretendía beneficios laborales y sindicales más que un cambio significativo curricular que impactara en el aprovechamiento de los alumnos. Hoy en día y después de las reformas de los niveles preescolar (2004) y secundaria (2006) en la educación primaria está en proceso de implementación la Reforma Integral para la Educación Básica 2009 (RIEB) que comprende la articulación de los tres niveles educativos del nivel básico (preescolar, primaria, secundaria).

La Reforma Integral de la Educación Básica es parte de la política educativa nacional con la que se culmina el proyecto de articulación curricular, impulsado desde la reforma preescolar 2004 y de secundaria en 2006, orientada a evaluar la calidad de la educación y que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para un bienestar y contribuyan al desarrollo nacional (Programa Sectorial de Educación, 2007:11)

²³ “De manera general en nuestro país éstas reformas buscan básicamente dos fines “lograr mejoras en los sistemas escolares y enfrentar problemas centrales como el acceso, la equidad, la gestión efectiva, el financiamiento y la autonomía” (SEP: 2009).

²⁴ “En 1992 La primera reforma educativa que experimenta México comprendía, la descentralización de la educación, los consejos escolares, la incorporación de carrera magisterial y algunas reformas curriculares”. (SEP: 2009).

Dicha reforma, contiene un elemento pedagógico novedoso en la Reforma Integral para la Educación Básica, la noción de establecer competencias en los estudiantes, con ello se busca dejar de lado el enfoque de la escuela tradicional²⁵ que priorizaba el enciclopedismo, la memorización, con la nueva reforma se busca que los estudiantes además de aprender conocimientos los pongan en práctica y los utilicen para resolver problemas de su vida cotidiana, es decir, desarrollen de manera conjunta conocimientos, actitudes y habilidades para enfrentar situaciones diversas.

Sin embargo, hay que reconocer que cuando un sistema educativo experimenta un cambio estructural de ésta envergadura, es difícil en un principio que los actores que intervienen se apropien de ella, la adopten e implementen en su quehacer profesional, trayendo como consecuencia una resistencia generalizada por parte de los profesores o en su caso una simulación de su implementación, “Luchar contra la dureza del mundo significa no solamente que el hombre debe aprender a manipular las cosas, debe apropiarse las costumbres y las instituciones, para poder usarlas” (Heller, 1987 :29:30). A pesar de que en sus fundamentos la Reforma Integral de la Educación Básica 2009 (RIEB) advierte la participación y el consenso de sus diversos actores²⁶, considerando que son ellos quienes la llevarán a la práctica en su quehacer cotidiano al interior de las aulas, lo cierto es que existe gran incertidumbre sobre los fines y alcances de dicha reforma.

²⁵ La escuela tradicional se remonta al siglo XVII, coincide con la ruptura del orden feudal y con la constitución de los estados nacionales y el surgimiento de la burguesía; se debate en el terreno de la educación distintos proyectos políticos. Los rasgos distintivos de la escuela tradicional son; verticalismo, autoritarismo, verbalismo, intelectualismo; la postergación del desarrollo afectivo, la domesticación y el freno al desarrollo social son sinónimos de disciplina. (Panza, 1986:53)

²⁶ “Uno de los fundamentos para el éxito de esta reforma, es la participación de todos los actores en el proceso educativo; alumnos, padres de familia, maestros y autoridades educativas comprendidas con el cambio y plantea como estrategia inicial la formación académica a docentes, directivos y asesores técnicos pedagógicos mediante un diplomado de 120 horas de estudio. Diplomado para maestros de primaria”. (Plan de Estudio 2011:19)

“De suerte que las diversas aplicaciones del enfoque por competencias suelen ser parciales, en ocasiones superficiales, lo que es consecuencia de la negativa, muy generalizada en el ámbito de la educación, para atender la problemática conceptual que subyace en el concepto competencias. Esto suele llevar a generar orientaciones más o menos apresuradas que son insuficientes para promover el cambio que se busca o que se pretende en los documentos formales, y por supuesto con un impacto prácticamente inexistente en las prácticas educativas “ (Díaz Barriga,2005: 34)

Lo anterior, implica que los actores quienes llevan e implementan las reformas educativas no están siendo escuchados por las autoridades educativas y por los especialistas que diseñan las reformas educativas, debido a que éstas se implementan de forma vertical sin considerar las voces de los actores y sus contextos particulares que participan en ellas, que pueden dar cuenta de la gama de microcosmos en el cual se desenvuelve el maestro de educación primaria (rancherías, selvas, ciudades costeras, montaña) la diversidad y congestión de tareas que tiene en su práctica, así como el contacto social directo con la sociedad y la complejidad que ello implica.

1.4. La evaluación desde el enfoque en Competencias

En su vida cotidiana el docente de educación primaria despliega una serie de actividades y/o tareas que lo caracterizan por su diversificación, es decir, los roles que juega el maestro están relacionados y estrechamente ligados para la organización y/o implementación del currículum. “La acción nunca está aislada, desvinculada de otra acción, divorciada del mundo. Manifiesta o latente, toda acción tiene su relación con la realidad social” (Schutz,1974:25).

Sin embargo, en el presente trabajo de investigación se toma como un eje temático para construir el problema de investigación, la evaluación en competencias, no obstante y, como ya se ha mencionado en párrafos anteriores, ésta última es sólo una de las muchas tareas que realiza el profesor al interior de las escuelas.

Con el modelo basado en competencias, se orilla al maestro a cambiar la forma de concebir el aprendizaje de los alumnos, también cambia la concepción y la tarea de

la evaluación, aunque en su esencia sigue teniendo la misma finalidad (juicio de valor) como lo menciona el autor:

“La evaluación es inherente al proceso de aprendizaje, por lo que su diseño no debe verse como un componente aparte. Al concebirse como continua, la evaluación está presente desde el día que se inicia el programa hasta que termina. Es un recorrido, que no obstante ser planeado, plantea la necesidad de irse adecuando a las condiciones en que se va desarrollando el proceso educativo “ (Cazares, 2010:87)

Cazares (2010) resalta la importancia de concebir a la evaluación como parte del proceso de la enseñanza y aprendizaje, y no como un proceso aislado. Con la evaluación en competencias cambia el sentido que la misma concepción del aprendizaje, ya que, éste último, implica un movimiento de saberes que debe poner en práctica el alumno, con ello la evaluación no se basará en la repetición de conceptos, fórmulas, fechas históricas, aunque los incluye. En el entendido que la competencia se desarrolla progresivamente a través de un proyecto, su evaluación se dará durante el desarrollo de la misma, es decir, será un acompañamiento de éste.

“En el entendido que las competencias son invisibles, se infiere en su carácter subyacente: la evaluación se basará en lo que se le conoce como evidencias, es decir, actuaciones o construcciones de los alumnos relacionados con la (s) competencia (s) previas (s) en la planeación que nos permitan discurrir sobre el alcance de tal o cual competencia o en su caso, de su nivel de desarrollo y de los caminos para su mejora”. (Cazares,2010:95)

Sin embargo, a 2 años de implementarse la Reforma Integral para la Educación Básica²⁷ los fines y los resultados que ésta busca (la mejora en la calidad educativa) han sido desfavorable de acuerdo a resultados de evaluaciones externas, como el Programa de Evaluación Internacional (PISA), que desde el año 2000 evalúa a jóvenes estudiantes de 57 países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).Y la Evaluación Nacional de Logro Académico en

²⁷ En el año 2009, la Reforma se generaliza en primaria en los grados de primero y sexto año. Durante los dos años siguientes se abarcaron los grados de segundo y quinto, para el ciclo escolar 2012 se habrá cubierto su ciclo de articulación con tercero y cuarto grado. (SEP:2009)

los Centros Escolares (ENLACE) prueba que se aplica a planteles públicos y privados en todo el país.

En el caso de la educación primaria, los resultados de la prueba (ENLACE 2010), a pesar de haber incrementado 2.6 puntos en el año 2010, en alumnos con resultados bueno y excelente con respecto al ciclo escolar anterior 2009, los fines y alcances de la reforma aún son insuficientes ó en el mejor de los escenarios incierto, los resultados que se difunden en medios públicos evidencian en general bajos niveles de aprovechamiento, ya que, en el último año, un (65.0 %) obtuvo un resultado insuficiente o elemental en dicha evaluación, ésta información además de matizar los fines y alcances de la reforma, estigmatizan y señalan el desempeño docente, de sus alumnos e instituciones a través de un examen estandarizado, sin tomar en cuenta que el hecho educativo es multifactorial como lo son; las condiciones del contexto en que se desarrolla el procesos enseñanza y aprendizaje, los estilos de enseñanza aprendizaje²⁸, su situación socioeconómica, los recursos que el docente tiene a su alcance, el currículo²⁹, entre otros.

Contrariamente a lo que establecen los documentos oficiales emitidos por la SEP y lo propuesto por Perrenoud al establecer la evaluación por competencias desde una perspectiva pragmática, “La evaluación no tiene ningún motivo para ser estandarizada, ni notificar a los padres o a la administración. Se incluye en la relación cotidiana entre profesor y sus alumnos, su objetivo es ayudar a cada uno a aprender, no dar explicaciones a terceros”. (Perrenoud 1996). Al ser exhibidos el desempeño docente y los malos resultados que los alumnos arrojan, a dos años de implementarse la reforma educativa basada en normas de competencia estaríamos

²⁸ La acción educativa del educando es profundamente humana por que actúa a partir de su singularidad a fin de responder a su propio proyecto vital. Vivir es construyendo la propia singularidad. La interioridad posibilita la individualidad. Los estilos de enseñanza aprendizaje requieren el ejercicio de la libertad para que cada persona encuentre desde su singularidad, diversas alternativas para aprender o enseñar de mejor manera. (Villalobo;1987:45)

²⁹ Currículo es un término polisémico, que se usa indistintamente para referirse a planes de estudio, programas e incluso implementación didáctica. Relacionamos el currículo con la escuela, que es la institución por excelencia del sistema educativo formal, usado este término, para las experiencias educativas que tienen lugar en la escuela. En el currículo, se concretizan los problemas de finalidad, interacción, autoridad. (Panza ,1990:12)

ante un escenario incierto y reafirmando las hipótesis hechas por algunos críticos al modelo bajo normas de competencias argumentando que éste:

“Es reduccionista y conductista, que le asigna demasiada importancia a habilidades no relacionadas entre sí y que es incapaz de reconocer la complejidad del aprendizaje y la importancia del conocimiento en la adquisición de habilidades “.
(Argüelles, 2001:125)

Sin embargo, lejos de orquestarse críticas con respecto al nuevo modelo se corre el riesgo de gestarse un nuevo fenómeno ante éste tipo de evaluaciones, ya que, éstos puede ser utilizados, por autoridades educativas y docentes de manera perversa como parámetro de desempeño, dejando en segundo plano la formación de los estudiantes, para enfocarse en acreditar un examen estandarizado y no formarlos para la vida, con ello muchos profesores pueden retomar con mayor fuerza los métodos tradicionales y dejar en segundo plano la evaluación por competencias.

“Las prácticas de evaluación no constituyen un sistema real de retroalimentación del sistema y del trabajo en el aula. La aplicación de exámenes masivos no va acompañada de una perspectiva de la dimensión formativa, sino que ha privilegiado sus aspectos técnicos y, en ocasiones, su sentido punitivo. “(Díaz Barriga,2003: 45)

La formación del ser humano va más allá de un simple examen escrito, implica una reflexión de su estar en el mundo, el poder transfórmalo y transformarse así mismo, desarrollando y potenciando su sentido crítico y reflexivo hacia los hechos sociales y naturales desde edades tempranas, es un constante desarrollo de habilidades y actitudes, es un constante aprendizaje con miras al bien común, al deber ser, en éste sentido, la educación debiera fomentar en los alumnos la formación en todos los contextos, a contribuir a formar; buenos alumno, buen hijos, buenos compañero, buenos ciudadano, buenos padres, vecinos, hermanos, buenos profesionistas, buenos ciudadanos, en suma buenos seres humanos. De lo contrario la escuela se utilizará como un espacio de instrucción para contestar exámenes estandarizados, que poco contribuye a la formación.

“De la formación uno espera, definitivamente, el dominio de las acciones y situaciones nuevas, el cambio social y personal que uno ya no será de la transformación de la estructura, es el remedio al desempleo, la democratización de la cultura, la comunicación y la cooperación entre los seres humanos. “ (Ferry,1990: 46)

Lo anterior implica una contradicción entre la evaluación en competencias que promueve la RIEB y la evaluación estandarizada que se realiza a nivel nacional y su utilización para evidenciar el desempeño de los alumnos y docentes. Si a esto le sumamos que las reformas implementadas han sido de forma vertical dejando de lado el elemento enriquecedor de la misma, es decir, los actores³⁰ que la llevan a la práctica, ya que, éstos, son quienes conocen mejor las problemáticas del contexto a enfrentar, por tal motivo es imprescindible reconocerlos como agentes que le dan significado a sus prácticas en su mundo cotidiano, como lo dijera Schutz (1962) en el mundo del sentido común³¹, de otra manera, como lo refiere Díaz Barriga (2006) se corre el riesgo de que los docentes sólo simulen o maquillen la implementación de la reforma educativa, porque no creen que tenga fines que favorezcan la formación de los estudiantes o porque no están de acuerdo.

“La reforma sólo puede ser vivida en el salón de clases, de otra manera solo queda como un proyecto escrito. Si un alumno no aprende, el maestro tiene que encontrar, por todas las formas posibles, despertar el deseo de aprender en sus estudiantes. Los estudiantes de México son muy diversos; si estamos en una escuela urbana, si estamos en una escuela rural, el maestro siempre_ no es que “se pueda”_ los maestros siempre tenemos que innovar” (Díaz Barriga,2003: 56)

La experiencia que los docentes adquieren, los conceptos y expresiones en torno a la RIEB, permiten que el docente en su escenario inmediato los incorpore a su esquema de valores y construya representaciones sociales sobre la misma para posteriormente implementarla, de acuerdo a los principios pedagógicos que la misma

³⁰ Actor, agente o sujeto tienen connotaciones distintas y se refiere al margen de acción de las personas en el escenario social. Para las posturas más sociológicas, el sujeto se encuentra sobre determinado por el contexto: el agente está inmerso en un contexto histórico-cultural, aunque tiene posibilidades de accionar. La connotación de actor es más libre, porque en el escenario de la actuación la persona despliega sus acciones. Sobre las diferencias entre actor, agente y sujeto. (Secord 1989:17).

³¹ “El mundo del sentido común es la escena de la acción social; en él los hombres entran en mutua relación y tratan de entenderse unos con otros, así como consigo mismos”, (Schutz,1962:16)

establece.³² Es aquí en donde cobra importancia el conocimiento de nuevo sentido común que construyen los docentes en su práctica profesional y en particular al construir una representación social sobre la evaluación en competencias.

“El sentido común incluye las imágenes y los lazos mentales que son utilizados y hablados por todo el mundo cuando los individuos intentan resolver problemas familiares preveer su desenlace. Es un cuerpo de conocimientos basado en tradiciones compartidas y enriquecido por miles de observaciones, de experiencias sancionadas por la práctica” (Moscovici,1986:).

Ahora bien, a pesar que el conocimiento de sentido común para las investigaciones de corte positivista es poco relevante para darle sustento, en las investigaciones de corte interpretativo o románticas³³ cobra gran importancia, debido a la riqueza de significados que puede rescatar de los sujetos que intervienen directamente en el contexto que se desarrolla la investigación, más aún cuando está permeado por información que proviene de la ciencia, a través de los sabios aficionados.

Debido a ésta riqueza de significados que se pueden encontrar en los actores, se retomó la perspectiva teórico metodológica de las representaciones sociales, ya que, dicha perspectiva parte de un principio que articula los significados de los actores y la construcción de conocimiento que hacen éstos, es decir, como lo menciona Berger y Luckmann, (2003), el conocimiento se construye socialmente y ésta construcción se da cuando el sujeto evoca al conocimiento de sentido común, sin embargo, Moscovici hace hincapié en el matiz que se le ha dado a través del tiempo al conocimiento de sentido común de las sociedades pre modernas y el nuevo sentido común de las sociedades modernas de post guerra.

³² “Uno de los principios pedagógicos de los cuales parte la nueva reforma es que; los alumnos poseen capacidades, experiencias y conocimientos que han adquirido en el ambiente familiar donde se desenvuelven, y que han sido reforzados en el nivel escolar previo. En este sentido, debe tener presente que una competencia no se adquiere de manera definitiva, si no que se amplía y enriquece en función de la experiencia, los retos que enfrenta el individuo durante su vida, y los problemas que logra resolver” (Piña,2004)

³³ “El romanticismo creó nuevas concepciones sobre las fuentes de datos. También fomento la resistencia al estudio cuantitativo de entidades consideradas únicas e inefables. En razón de la importancia que atribuyó a lo subjetivo e interior, de la significación que otorgó a las ideas, los valores y las visiones del mundo, fue una fuente básica de interés por los puntos de vista subjetivos y fenomenológicos, y de la resistencia a la aplicación de los modelos mecanicistas de la física y las concepciones externas de la casualidad al estudio de los mundos sociales”. (Gouldner,1973:332)

“El sentido común no desaparece en las sociedades modernas, si no que adquiere un nuevo matiz. En un nuevo sentido común, ya que ahora se elabora con el auxilio de la ciencia y la técnica. En sociedades anteriores el sentido común se encontraba separado de este pensamiento especializado (ciencia técnica, filosofía), a diferencia de lo que ocurre en el periodo actual, en que hay una mezcla de ciencia y sentido común “(Piña,2004: 25)

Se parte en esencia de que los maestros de educación primaria pública adquieren el nuevo sentido común a través de los mass media, diversos documentos oficiales, cursos y páginas electrónicas, en donde se enteran sobre lo novedoso de la reforma educativa y, por ende, las nuevas formas de evaluar, éste conocimiento no se queda en el interior del docente, usualmente éste lo comparte con sus colegas, lo trata de poner en práctica en su escenario inmediato (salón de clase), lo comparte con autoridades del plantel, cuando lo hace toma puntos de vista diferentes y en común, con respecto a dicho conocimiento, una vez que lo comparte regresa nuevamente al docente, pero refinado, toma una posición ante él y lo utiliza para resolver problemas de su práctica profesional.

Ahora bien, es preciso mencionar el punto de partida que dio origen al problema de investigación en el ámbito educativo, así como el posicionamiento de los mismo términos pedagógico o educativo, para fines de la presente investigación se reconoce a la educación como objeto de estudio de la pedagogía,³⁴ se asume que la evaluación³⁵ forma un elemento crucial en todo proceso educativo y en particular el objeto de estudio que interesa en la misma es la evaluación de los aprendizajes, como lo menciona el Plan de Estudios 2011 de la Educación Básica.

“La evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos

³⁴ “En términos generales se acepta a la pedagogía como la disciplina que se aboca al estudio, análisis y sistematización de la educación como objeto de estudio. Y por otra parte a la educación como una práctica o quehacer sociocultural complejo y posible de ser contextualizado” (Pontón, 107: 2011)

³⁵ “Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, de profesores, programas etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación” (Pérez Gómez, 1920: 5)

a lo largo de su formación; por tanto es parte constructiva de la enseñanza y del aprendizaje. Los juicios sobre los aprendizajes logrados durante el proceso de evaluación, buscan que estudiantes, docentes, madres y padres de familia o tutores, autoridades escolares educativas, en sus distintos niveles, tomen decisiones que permitan mejorar el desempeño de los estudiantes ”(SEP, Plan de Estudios, 2011:35)

Con la implementación de la (RIEB) los 3 niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria) se unifican en uno sólo, con el fin de tener una articulación entre los perfiles de egreso de los mismos, con ello se busca una continuidad de las competencias para la vida (SEP. Plan de estudios,2011:42) “competencias para el aprendizaje permanente, competencia para el manejo de información, competencia para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia, competencia para la vida en sociedad”, la progresión de dichas competencias podrán evaluarse en cada nivel, grado y bloque, mediante los aprendizajes esperados, éstos últimos son indicadores de logro de los estudiantes, lo que anteriormente se conocía como objetivos, puesto que tienen la misma función, en ellos se define lo que se espera de cada alumno, en términos de saber , saber hacer y saber Ser.

El saber (conocimiento), saber hacer (habilidades) y saber Ser (valores y actitudes), implica que con la nueva reforma se adopten nuevos instrumentos de evaluación, debido a que el examen escrito tradicional queda rebasado para evaluar una competencia, ya que, ésta última responde a diferentes situaciones y saberes. Los instrumentos que permiten evaluar una competencia son: (SEP Plan de estudios, 2011:37) “La rúbrica, listas de cotejo o control, observación directa, proyectos colectivos, registro anecdótico, esquemas y mapas conceptuales, portafolios y carpetas de los trabajos, pruebas escritas u orales”.

Sin embargo, la implementación de nuevos instrumentos de evaluación trae consigo nuevos trámites administrativos como el llenado de la cartilla de evaluación. En ella se expresan los niveles de desempeño que los alumnos demostraron en cada una de las materias y bloques. Con ello se busca alejarse de las escalas de medición en cuanto a números para transitar a una tipificación, como; Destacado, Satisfactorio, suficiente o insuficiente, sin embargo, esta clasificación necesita el respaldo de un valor numérico.

Teniendo en cuenta que una característica de las escuelas públicas es la saturación de los grupos, habría que considerar sí, el llenado de la cartilla es un instrumento adecuado para la comunicación entre el docente y el padre de familia sobre los aprendizajes de los alumnos, o una carga administrativa para el maestro.

Sin embargo, contrariamente a lo que establece la RIEB, la cartilla de evaluación clasifica a los alumnos de acuerdo a su aprovechamiento como; sobresalientes, medios y bajos o insuficientes, como se muestra en la anterior imagen, por ejemplo: cuando el alumno se le clasifica con la literal “A” o “Destacado” la calificación de éste en cada materia (Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, etc.) debe ser de 10. En el caso de que el alumno obtenga 8 ó 9 de calificación se le clasifica con la literal “B”, esto implica que el alumno obtuvo un aprendizaje “satisfactorio”, como lo muestra la siguiente imagen.

Imagen 1: “Cartilla de Evaluación”

SEP SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL
CARTILLA DE EDUCACIÓN BÁSICA
6º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA INDÍGENA CICLO ESCOLAR

NOMBRE DEL(DE LA) ALUMNO(A): _____
 CURP: _____ GRUPO: _____ TURNO: _____
 NOMBRE DE LA ESCUELA: _____ CCT: _____

NIVEL DE DESEMPEÑO	COLABORACIÓN REQUERIDA POR PARTE DE LA FAMILIA, DOCENTES Y DIRECTIVOS	REFERENCIA NUMÉRICA
A. Muestra un desempeño destacado en los aprendizajes que se esperan en el bloque.	Para conservar el nivel es necesario mantener el apoyo que se le brinda.	10
B. Muestra un desempeño satisfactorio en los aprendizajes que se esperan en el bloque.	Necesita apoyo adicional para resolver las situaciones en las que participa.	8 ó 9
C. Muestra un desempeño suficiente en los aprendizajes que se esperan en el bloque.	Requiere apoyo y asistencia permanente para resolver las situaciones en las que participa.	6 ó 7
D. Muestra un desempeño insuficiente en los aprendizajes que se esperan en el bloque.	Requiere apoyo, tutoría, acompañamiento diferenciado y permanente para resolver las situaciones en las que participa.	5

ASIGNATURAS

NIVEL DE DESEMPEÑO	ESPAÑOL		LENQUA INDÍGENA		MATEMÁTICAS		CIENCIAS NATURALES		GEOGRAFÍA		HISTORIA		FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA		EDUCACIÓN FÍSICA		EDUCACIÓN ARTÍSTICA				
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V	
A	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
B	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
C	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
D	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

Esta(s) maestría(s) registrará con un número entero la calificación de acuerdo con el nivel de desempeño alcanzado por el(los) alumno(s) atendiendo a la referencia numérica correspondiente.

ASIGNATURAS	BLOQUES					PROMEDIO FINAL
	I	II	III	IV	V	(Puntaje con número entero y en fracción)
ESPAÑOL						
LENQUA INDÍGENA						
MATEMÁTICAS						
CIENCIAS NATURALES						
GEOGRAFÍA						
HISTORIA						
FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA						
EDUCACIÓN FÍSICA						
EDUCACIÓN ARTÍSTICA						

MANQUE SI EL APRENDIZAJE Y/O LA PROMOCIÓN DE GRADO DEL(DE LA) ALUMNO(A) SE ENCUENTRA EN RIESGO. ○ ○ ○

INASISTENCIAS: _____ TOTAL: _____

PROMEDIO GENERAL ANUAL: _____
 PROMOVIDO(A) NO PROMOVIDO(A)

PROMEDIO GENERAL DE APROVECHAMIENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: _____

LENQUA INDÍGENA NOMBRE: _____

FIRMA DE LA MADRE, PADRE DE FAMILIA O TUTORIA: _____

BLOQUE I BLOQUE IV
 BLOQUE II BLOQUE V
 BLOQUE III

SELO SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

FOLIO

1º PERIODO ESCOLAR 2º PERIODO ESCOLAR 3º PERIODO ESCOLAR 4º PERIODO ESCOLAR
 PREESCOLAR PRIMARIA SECUNDARIA

BE13013 ESTA CARTILLA ES VÁLIDA EN LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, NO REQUIERE TRÁMITES ADICIONALES DE LEGALIZACIÓN Y NO ES VÁLIDA SI PRESENTA BORRADURAS O ENMIENDAS

Fuente: Curso básico para maestros en servicio SEP 2011

La literal “C” o “suficiente” clasifica a los alumnos que obtuvieron una calificación de 6 ó 7 y finalmente la literal “D” o “Insuficiente” cuando el alumno obtiene 5 o menos. En éste sentido, el docente modifica, además de su práctica pedagógica, la carga administrativa, que requiere el llenado de documentos oficiales.

Si bien en la cartilla de evaluación existe un esfuerzo por informar al padre de familia sobre el aprendizaje de sus hijos mediante niveles de desempeño (A,B,C,D), se siguen utilizando los números para asignar una calificación, a pesar de los nuevos instrumentos de evaluación (cartilla de evaluación) que sugiere el programa de estudio 2011, sigue siendo un sistema clasificatorio de los seres humanos.

El ser humano no puede clasificarse y mucho menos en sólo cuatro categorías (Destacado, satisfactorio, suficiente, insuficiente), cabría preguntarnos, si sólo hay 4 tipos de ciudadanos en nuestro país, la escuela no es una fabrica que hace cuatro tipo de productos, no se trata de fabricar seres humanos

“La educación, en realidad, ha de centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge. Su función es permitirle construirse a sí mismo como “sujeto en el mundo”: heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro”(Meirieu,1980:70)

Se trata como dice Meirieu (1980) permitirle a los alumnos construirse como sujetos en el mundo, reconocer sus habilidades y capacidades, como sujetos reflexivos y críticos, capaces de crear su futuro en pro de mejores condiciones para él y sus semejantes. La importancia de los contenidos programáticos y su aprehensión por parte de los alumnos no se desdeña; sin embargo, a través de evaluaciones masivas como ENLACE y PISA se busca fomentar en los alumnos habilidades parciales (en muchos de los casos memorísticas y mecánicas) que le permitan resolver adecuadamente un examen de este tipo.

El recorrido histórico que se hizo en el capítulo sobre las competencias así como de la evaluación, muestra que éstos conceptos a lo largo de la historia se han enriquecido tanto en teoría como en la práctica. Luego entonces, la evaluación en competencias que se promueve con la RIEB en México, implica sin duda

aportaciones significativas, para conocer los beneficios y aportaciones para una formación integral, así como sus ausencias, vacíos y contradicciones, sin embargo, los fines a los que sirve sólo se conocerán escuchando la voz de los actores que la llevan a la práctica (maestros de educación primaria), sus imaginarios, expresiones y representaciones sociales.

1.5. Antecedentes históricos que dieron origen a la evaluación en competencias

Si bien no hay un dato concreto sobre el origen de la evaluación como tal en sus términos más generales, podemos encontrar literatura que refiere los antecedentes más remotos de la evaluación, por ejemplo, Lucas y Santiago (2009) nos refieren que los antecedentes más lejanos que se conocen con respecto a la evaluación educativa se sitúan alrededor del año 200 antes de Cristo en China, al parecer ya en aquella época se utilizaban los exámenes para acceder a la administración del Estado.

Ya en sus antecedentes más lejanos podemos encontrar a la evaluación como un instrumento para emitir un juicio de valor sobre las personas que tenían ciertas habilidades para desempeñar cierto cargo administrativo en el Estado. Así mismo, en Grecia alrededor del siglo V, Sócrates y algunos de sus discípulos utilizaban cuestionarios evaluativos como parte de su metodología dialéctica.

Sin embargo, lo anterior sólo es la punta del iceberg que desencadenaría varias experiencias en las cuales implica la utilización de la evaluación, por ejemplo: Muñiz (1998) menciona la publicación en 1599 por parte de los Jesuitas de una serie de normas precisas para preparar exámenes escritos. Juan de Huarte de San Juan en 1575 el libro examen de ingenios para las ciencias, en donde se reconocen las preguntas claves para la evaluación de sujetos.

Así mismo, es con Luis Vives en donde encontramos los primeros esfuerzos por vincular la evaluación con el contexto educativo, ya que, defiende la evaluación continua, identifica y describe distintos medios de recogida de datos para la evaluación de los estudiantes, con ello se empieza a disociar el término de

evaluación como calificación, tomando en cuenta otros instrumentos para valorar el aprendizaje, por ejemplo, el ambiente, los recursos que tienen al alcance tanto el docente como el alumno.

Ahora bien, los cambios sociales que han experimentado las sociedades a través de la historia, han modificado la forma de concebir a la evaluación, así como su aplicación, Tal y como lo señala Cronbach (1980) los cambios sociales y económicos producidos por la revolución Industrial trajeron dos de las grandes innovaciones, la primera de ellas fue la democratización de la educación y el comienzo de la inspección. Las necesidades industriales en cuanto a la mano de obra cada vez más personas que supieran leer y contar junto con los ideales humanistas e ilustrados de la época abrieron la escuela al pueblo. De la misma manera y para controlar las condiciones de la escuela se creó el sistema de inspección. En dicho periodo se denota la necesidad de utilizar a la evaluación para regular y controlar las instituciones encargadas de ofrecer educación a un gran número de personas.

Después de la Revolución Industrial, se pone énfasis en el uso de la evaluación con carácter de medición sobre todo en las ciencias humanas, sin embargo, antes de mencionar éste momento histórico por el cual transitó la evaluación cabría formularse algunas preguntas ¿Se estará realizando esta misma concepción de medición con las pruebas ENLACE y PISA?, ¿Con los anteriores exámenes estandarizados se redirecciona el aprendizaje de los alumnos?, ¿Hay una retroalimentación de los aprendizajes que el alumno domina y de los que aun debe reforzar?

De no ser así, podríamos correr el riesgo de experimentar un periodo “novedoso” maquillado, y seguir utilizando a la evaluación como una forma más de medición, como lo haría por primera vez de manera formal Fichner a la medición en el campo de las ciencias humanas en la segunda mitad del siglo XIX, ya que, tanto en los laboratorios de psicología experimental como también en el estudio de las diferencias individuales, es donde surge la Psicometría³⁶.

³⁶ “En general, la psicometría es un conjunto de conceptos teóricos y metodológicos para la construcción de instrumentos de medida en psicología. Los textos clásicos coinciden en que sus orígenes pueden rastrearse a finales del siglo XIX e inicios del XX, y señalan, entre otros, a los planteamientos teóricos de la evolución de

Con el surgimiento de la psicometría el auge de los experimentos en donde se prepondera a la medición es muy vasto, es decir, se prepondera la utilización de la evaluación como medio de control y regulación. Por ejemplo Wundt, junto con otros psicólogos alemanes, abre un laboratorio de psicología en Leipzig y se inician en el desarrollo de la metodología de la observación y el registro de conductas humanas. Galton interesado en el estudio de las diferencias individuales entre seres humanos emparentados y no emparentados, realizó diversos intentos para medir la inteligencia y fue el primero que utilizó la estadística para analizar datos psicopedagógicos.

Ante los anteriores aportes de la psicología conductista en cuanto a la evaluación se refiere, se debe mencionar que, el ámbito educativo es un escenario muy complejo en donde sus actores están bañados de una carga simbólica y como tal, delinean intereses diversos, dichos significados e intereses implican una postura y en consecuencia actúan, por tal motivo para su análisis debe necesariamente considerarlo como un escenario producto de diversos factores, y que, la evaluación como medición proporciona un escenario parcial, así como de las prácticas de los actores que al interior de él se relacionan.

La anterior puntualización implica la postura que guarda la presente investigación, ya que, para abordar la reforma educativa que se implementa (RIEB³⁷) y en concreto la evaluación en competencias es necesario tener presente las diferentes concepciones que han surgido en torno a su concepto, así como la utilización de la misma y la función que ha guardado en el ámbito educativo, por ejemplo: Aunado a los anteriores experimentos desde la psicología experimental en (1901-1929) como lo refiere Lucas y Santiago (2009) surge una etapa llamada de la eficiencia y de los test, en ésta etapa, para mejorar los servicios sociales de la comunidad se aboga por

Darwin, en biología, el desarrollo de la estadística, en personajes como Spearman y Pearson, y el interés por medir las capacidades intelectuales de los individuos (Anastasi, 1977, Nunnally, 1970), además de la insatisfacción con los modelos analíticos de la época y la exigencia de una psicología analítica". (www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/2012)

³⁷ "La Reforma Integral de la Educación Básica es una política pública que impulsa la formación integral de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y el establecimiento de estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión." (Plan de estudios Educación Básica, 2011: 20)

las evaluaciones realizadas por expertos, pues se le considera como la evaluación eficiente, debido a que se caracteriza por el avance espectacular que tuvo el desarrollo de los tests psicológicos y ,por ende, los tests escolares.

De acuerdo con los autores, después de la primera publicación de la escala métrica para medir la inteligencia le siguieron otras en 1908 y 1911 que se extendieron rápidamente al resto de los países europeos y a Estados Unidos. El primer test que era de aplicación individual pronto fue seguido por la construcción de otros para medir la inteligencia y debido a las necesidades que en Estados Unidos de Norteamérica tuvieron en la clasificación de millón y medio de soldados alistados para la Primera Guerra Mundial surgieron los tests colectivos de inteligencia. De la misma forma toda la medición de variables psicológicas fue trasladado a la construcción de pruebas de conocimientos y aptitudes escolares. Así, fueron construyéndose los primeros test normativos escolares que fueron utilizados como indicadores de calidad de las escuelas como lo menciona Lucas y Santiago (2009).

Si bien, había algunos indicios de la utilización de los test o pruebas de inteligencia fue hasta la llamada etapa de Tyler³⁸ en donde se pone de manifiesto la importancia de considerar a la evaluación como parte integradora de un curriculum³⁹ que comprende el contexto los recursos y contenidos de cada materia y nivel educativo, con ello la llegada de Tyler al mundo educativo en general y al campo de la evaluación en particular supuso una revolución en los componentes establecidos en la época.

Es por ello que muchos le consideran el padre de la evaluación educativa (Lucas y Santiago, 2009). Tyler propuso un nuevo concepto de currículo y de la evaluación.

³⁸ "El modelo de los objetivos de aprendizaje desarrollado por Ralph Tyler en la década de los 30 (el cual fue en su origen un proceso ubicado en la escuela secundaria para planear el currículo durante la época de la posguerra con la finalidad de satisfacer las necesidades del reciente número de estudiantes que en años anteriores no habían podido asistir a la escuela primaria) y la metodología del diseño experimental tuvieron un impacto significativo y duradero en las concepciones del desarrollo curricular y en su evaluación". (<http://educaciondmx.blogspot.mx/ta-ba-tyler.htm>.2013)

³⁹ "Currículo es un término polisémico, que se usa indistintamente para referirse a planes de estudio, programas e incluso implementación didáctica.. Sin embargo hay un esfuerzo de conceptualización, en que diversos autores definen el término según la visión que ellos tienen de la problemática educativa. En el currículo se concretizan los problemas de finalidad, interacción, autoridad. (Panza, 1998:12)

De esta manera señaló que el currículum era “un conjunto de experiencias escolares planificadas, diseñadas e implementadas para ayudar a los estudiantes a lograr propuestas de conducta muy específicas” (Pérez, 2000: 27)”, Por ello, un programa debía tener unos objetivos claros que serían los que guiarían la evaluación, ya que, ésta consistía en la emisión de un juicio de valor positivo o negativo acerca del logro positivo o negativo de dichos objetivos.

Además de los aportes por Tyler a la educación y en concreto a la evaluación desde el diseño curricular, podemos mencionar los hechos por Dewey, Lucas y Santiago (2009) De acuerdo con dichos autores tras la gran depresión de y la pérdida de optimismo de la sociedad y la falta de recursos en Estados Unidos de Norteamérica, surgen las ideas de John Dewey, quien basándose en la filosofía del pragmatismo y la psicología conductista cataliza el movimiento de la educación progresista, sin embargo, las críticas hacia éste modelo argumentaban que los alumnos de éstas escuelas estaban menos preparados que el resto de los alumnos al enfrentarse a la educación superior.

El anterior problema dio origen al conocido “Estudio de los ocho años”, éste estudio no siguió la tradición experimental en la que compraba el grupo experimental con el grupo de control, si no que se comparaban con el resultados obtenidos con los objetivos propuestos previamente. Es decir, el interés no se centra en la comparación de unos sujetos con otros, si no el nivel que han alcanzado los estudiantes evaluados con las metas propuestas en el programa, más allá de evidenciar las de eficiencias entre unos y otros, el aporte más significativo recae en el proceso que los mismos estudiantes muestran hacia una determinada tarea a lo largo de un periodo específico

Ahora bien, las anteriores experiencias dan cuenta de una forma diferente de concebir a la evaluación, sobre todo en el ámbito educativo se esboza ya una ligera distancia entre evaluación y medición, sin embargo, aún había una ausencia de literatura, así como una retroalimentación entre evaluadores y evaluados, como lo menciona Pérez Carbonell (2000) las evaluaciones realizadas en las etapas anteriores fueron un fracaso debido en parte a la no existencia de medios que

propiciasen el intercambio entre los evaluadores, a la falta de literatura de evaluación y la ausencia de medios para una adecuada forma en evaluación.

En México con la nueva reforma (RIEB), al igual que el término competencias, la evaluación surge como novedoso, cuando se hace referencia al término evaluación se alude casi de manera inmediata a la evaluación de los aprendizajes, sin embargo, ésta actividad se puede emplear en los diversos procesos u objetos, ejemplo de ello lo podemos encontrar en las evaluaciones externas que hacen organismos internacionales (OCDE⁴⁰) a los sistemas educativos, pero también pueden dar cuenta de la calidad educativa al interior del mismo, al evaluar diversos objetos o procesos tales como; niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria, preparatoria, universidad), programas de estudio, rendimiento académico, hasta llegar a la parte micro como lo es el proceso enseñanza y aprendizaje.

“Referida al campo de la educación, la evaluación puede recaer en diferentes objetos: el sistema educativo globalmente considerado, la administración escolar, el personal docente, el proceso de enseñanza, las instalaciones, etc. En función de estos objetos es factible enjuiciar, utilizando diversos criterios y valoraciones: La unidad la eficiencia, la adecuación, la flexibilidad, la orientación, etc.” (Carreño,1997)

Si bien, la evaluación puede trascender en diversos procesos educativos desde lo micro hasta lo macro, para efectos de la presente investigación se retomó la evaluación que se realiza en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, lo micro, sin restarle importancia a los demás procesos evaluativos que se gestan en los procesos educativos. En éste sentido y siguiendo a Carreño en términos generales se entiende a la evaluación de proceso enseñanza y aprendizaje como: “La acción de juzgar, de inferir un juicio a partir de cierta información desprendida

⁴⁰ “La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos es una organización internacional intergubernamental que reúne a los países más industrializados de economía de mercado. En la OCDE, los representantes de los 30 países miembros se reúnen para intercambiar información y armonizar políticas con el objetivo de maximizar su crecimiento económico y coadyuvar a su desarrollo y al de los países no miembros. La OCDE tiene sus raíces en 1948 en la Organización para la Cooperación Económica Europea que tuvo el objetivo de administrar el Plan Marshall para la reconstrucción europea. En 1960, el Plan Marshall había cumplido su cometido y los países miembros acordaron invitar a Estados Unidos y Canadá en la creación de una organización que coordinara las políticas entre los países occidentales. La nueva organización recibió el nombre de Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos y su sede se encuentra en París, Francia http://www.ine.cl/canales/menu/OCDE/Queesla_OCDE/Queesla_OCDE.pdf. 25/09/2013.

directa o indirectamente de la realidad evaluada, o bien atribuir o negar calidades y cualidades al objeto evaluado o, finalmente restablecer reales valoraciones en relación con lo enjuiciado” (Carreño,1997:43).

El anterior concepto evoca la principal función de la evaluación, ante todo es un juicio de valor a partir de cierta información en un sentido muy general, sin embargo, en el proceso enseñanza y aprendizaje concebir a la evaluación nos permite distinguir claramente las funciones que cumple en dicho proceso, tales como; conocer los resultados de la metodología empleada, retroalimentar el mecanismo de aprendizaje, mantener consciente al alumno de su grado de avance o nivel de logro en el aprendizaje, reforzar oportunamente las áreas de estudio, en el caso de que el aprendizaje haya sido insuficiente, así como, planear las subsecuentes experiencias de aprendizaje.

A pesar de que existe una imagen sobre la evaluación como un proceso al final de los procesos enseñanza y aprendizaje, éste tiene una relación muy estrecha con los demás momentos y elementos del proceso; **antes, durante y al final del proceso enseñanza y aprendizaje**, por ejemplo: al evaluar los objetivos debe haber una retroalimentación de los alcances de éstos, las estrategias y técnicas utilizadas para dichos fines, en éste sentido la evaluación sirve como guía para adecuar procedimientos o en su caso consolidarlos de acuerdo al resultado obtenido. Contrariamente a lo que comúnmente se piensa sobre la evaluación, dicho proceso toma un papel importante en cada uno de los momentos, debido a ello, algunos autores como (Carreño:1997) retoman el modelo típico de la clasificación moderna de la evaluación⁴¹ (Diagnóstica, formativa, sumativa), por las características y las funciones que puede adoptar.

⁴¹ “Esta clasificación es útil porque nos orienta y sitúa en el abigarrado mundo de particularidades que la evaluación puede y debe asumir. Se habla de evaluación **diagnóstica** para designar aquella forma mediante la cual juzgamos de antemano lo que ocurrirá durante el hecho educativo o después de él. Se habla de evaluación **formativa** para designar al conjunto de actividades probatorias y apreciaciones mediante las cuales juzgamos y controlamos el avance mismo del proceso educativo, examinando sistemáticamente los resultados de la enseñanza. Se habla de evaluación **sumaria** para designar la forma mediante la cual medimos y juzgamos el aprendizaje con el fin de certificarlo, asignar calificaciones, determinar promociones, etc.” (Carreño:1997:39-41)

Ahora bien, al trabajar el modelo basado en competencias, además de cambiar la forma de concebir el aprendizaje, donde el alumno demuestre capacidades, habilidades, actitudes, y las utilice para resolver problemas en su vida cotidiana, también cambia la concepción de evaluación, es decir, el nuevo planteamiento implica superar la visión enciclopédica de la enseñanza, al centrar ésta en proyectos a partir de problemas, luego entonces, se parte de un principio esencial para evaluar por competencias, con ello, se enseña a partir de un conjunto de conocimientos a través de proyectos didácticos que se evalúan mediante productos⁴², de forma tal que el alumno no sólo refleje el cúmulo de conocimientos aprendidos en el salón de clase, sino que además los lleve a la práctica, un saber hacer. Lo antes mencionado evidencia el enfoque empresarial que desde sus orígenes tuvieron las competencias.

Por lo antes mencionado podemos concluir que este capítulo, muestra el complejo contexto en que el maestro de educación primaria se desenvuelve; las jornadas laborales saturadas de actividades administrativas y mal pagadas que lo orillan a buscar un segundo empleo, en decremento de la calidad de su trabajo y en consecuencia de la formación de sus alumnos, maestros que por décadas han sido rehenes de intereses políticos y líderes sindicales, que en muchos casos los someten y los alejan de sus verdaderas funciones al interior de las aulas.

Se da también una mirada al contexto en el cual se implementó la RIEB, Reforma que busca desarrollar competencias para el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados, con la finalidad que los alumnos pongan en práctica los conocimientos adquiridos, debido a que dichas competencias son el eje vertebral de la (RIEB), en las cuales se despliegan una serie de saberes indispensables para la formación del ser humano. En éste sentido, una competencia en la mencionada reforma es “La capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como las valoraciones de las consecuencias de ese hacer (actitudes).

⁴²“Las evidencias con las cuales se evalúa por competencias se manifiesta en: rubricas o criterios de desempeño, es decir, una serie de indicadores para observar los productos que objetivan una competencia, y el portafolio que es la integración de un expediente que contiene el conjunto de actividades que se realizan a lo largo del ciclo escolar” (Plan de Estudios, 2011:35).

En este capítulo también se expone que con la RIEB se implementa la evaluación en competencias, éste nuevo planteamiento pretende superar la visión de la medición a través de exámenes escritos, al centrar ésta en proyectos didácticos a partir de problemas, luego entonces, se parte de un principio esencial para evaluar por competencias, con ello, se enseña a partir de un conjunto de conocimientos a través de proyectos que se evaluarán mediante productos.

CAPÍTULO II PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO.

“Nuestro maestro no es el mundo, las cosas,
Los sucesos naturales, ni siquiera ese conjunto
De técnicas y rituales que llamamos “cultura”
Si no la vinculación intersubjetiva
Con las otras conciencias”

Fernando Savater

El valor de educar, 1997

El presente capítulo da cuenta de la construcción del objeto de estudio producto de un trabajo complejo, dicha complejidad implicó encontrar, ubicar los diferentes hilos y poder entretrejerlos de manera tal que se lograra consolidar y articular el problema de investigación, abordarlo bajo la mirada de una perspectiva teórica metodológica, así como enfoque, para lo cual es preciso puntualizar algunos principios.

El primero de ellos, es contextualizar el escenario donde se efectuó dicha investigación, dado que ésta se desarrolló en el ámbito educativo, el cual se concibe como un escenario complejo, en el que confluyen diversos intereses y elementos simbólicos, producto de una constante resignificación entre los actores que intervienen en dichas prácticas, “La práctica docente no es neutra, si no que esta contagiada por diversos elementos simbólicos producto de una tradición académica”(Piña,2001:18).

Para la construcción del objeto de estudio, en un primer momento fue necesario indagar las investigaciones que retoman a las representaciones sociales como perspectiva teórico metodológica así como las técnicas e instrumentos utilizadas en las mismas, con la intención de tener un panorama amplio de los aportes y la frontera de conocimiento de esta perspectiva. En éste sentido, el siguiente apartado da cuenta del estado de arte, el cual se construyó a partir de las investigaciones que se han hecho en representaciones sociales a lo largo de 10 años.

Dicha investigación atendió en todo momento a una vigilancia epistemológica (Bourdieu y Passeron, 2001), en tanto, se cuidó el posicionamiento como investigador, el alejamiento de las propias prácticas en las que se está inmerso, y de las prácticas del los mismos sujetos a investigar, para descartar cualquier sesgo a

priori a favor o en contra sobre el objeto de estudio, así como la construcción teórica, el diseño de instrumentos y la pertinencias de la línea de investigación.

La construcción metodológica que se abordó es sólo uno de los diversos caminos que se pueden construir, ante el abanico de posibilidades que se le presentan al investigador para hacer investigaciones en el ámbito educativo. En éste sentido, el siguiente apartado da cuenta de un primer momento de la metodología, el cual describe de manera amplia los criterios que se tomaron en cuenta para seleccionar a los informantes clave del universo de estudio.

2.1. Estado del Arte

En la presente investigación se realizó el estado del arte o de la cuestión, con la finalidad de indagar el trabajo de otros investigadores sobre el mismo objeto de estudio. Además de lo antes mencionado la riqueza del estado del arte estriba en dar una mirada al tratamiento de los datos, la metodología y la construcción del objeto de estudio, ya que, un mismo objeto de estudio se puede investigar bajo la mirada de diferentes líneas de investigación y enfoque, pero aún más, los datos y las categorías que emergen del campo de investigación se trabajan según el posicionamiento de cada investigador, a lo que aseveró el dicho popular (Anónimo) “caminero no hay camino se hace camino al andar”, por tal motivo cada investigador forja su propio camino en cada investigación, como lo menciona Bertely (2000).

En éste sentido, la metodología de una investigación no es una receta que se deba seguir al pie de la letra, por el contrario, refiere, la construcción de las categorías, así como el tratamiento de las mismas es sólo una forma de las muchas que se pueden realizar.

En el presente estado del arte se tomó como base el objeto de estudio de las representaciones sociales, cabe señalar que si bien la temática es la evaluación en competencias el rastreo implicó el abordaje del objeto de estudio de las R-S, dado que las investigaciones en representaciones sociales son muy diversas. En un primer momento se buscó investigaciones en representaciones sociales con la temática de

evaluación, después se indagó investigaciones que retomaron a la perspectiva teórico metodológica de las representaciones sociales con temáticas en educación, por ejemplo: formación, aprendizaje, enseñanza, alumnos, docentes, orientación educativa, curriculum, estilos de aprendizaje, entre otros.

En 1999, el Maestro; Víctor Manuel Andrade Medina realiza una investigación que lleva como título “Representaciones sociales de la calidad en alumnos y profesores de posgrado: Estudio de caso” En dicha investigación el maestro abordó el estudio de las representaciones sociales de la calidad educativa entre alumnos y profesores participantes en los programas de maestría en educación y maestría en psicología que se imparte en la Universidad de las Américas, en dicha investigación se utilizaron entrevistas telefónicas y la aplicación de cartas asociativas como instrumentos para recopilar el dato empírico.

En el año 2000, el Licenciado Abraham Ortiz Serrano en la Facultad de Estudios superiores Iztacala (UNAM) realizó una investigación que tiene como título “Representaciones subjetivas del fracaso escolar”, en ella desarrolla una propuesta de mejoramiento del proceso enseñanza aprendizaje de las ciencias naturales, aplicado al módulo de físico-química de la carrera de biología del campus Iztacala, la metodología que utilizó posibilitó la construcción de dos momentos en su investigación.

El primero de ellos, implicó hacer un diagnóstico para explorar los hábitos de estudio y en el segundo momento diseñó técnicas para el rastreo de la motivación y los rasgos de la personalidad en los alumnos de primer ingreso de la carrera de biología, al igual que los alumnos de los módulos físico-química seleccionados. Si bien dicha investigación no aborda el objeto de estudio en su totalidad nos pareció interesante hacer una revisión para dar un matiz comparativo entre representaciones sociales y otras representaciones como es el caso de la investigación realizada por licenciado Abraham (Representaciones subjetivas).

En el año 2004 el Maestro. Jesús Escamilla Salazar realiza una investigación en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón (UNAM). La cual tiene como

título “Las Representaciones Sociales de los docentes sobre la enseñanza de la historia de la educación en la Licenciatura de Pedagogía de la ENEP Aragón” En ella el Maestro pondera al sujeto, como un actor con una carga simbólica producto de una constante interacción entre lo individual y lo social, al respecto el sujeto es considerado como un actor histórico social en donde lo particular no está desarticulado con lo macrosocial.

Es su problematización hace una articulación entre los fenómenos internacionales y lo nacional, destacando el proyecto económico global y como éste ha replanteado el campo de la educación, producto de ésta problematización el maestro recae en algunas preguntas de investigación que da dirección al sentido de la misma investigación, entre ellas podemos encontrar: ¿Qué papel tiene la universidad como institución educativa?, ¿Cuál es el papel de la educación que visión de la historia se induce en los programas de historia?, ¿Cuál es el papel de los profesores de historia de la ENEP Aragón?, entre otras.

El maestro realiza un estudio documental de carácter biográfico sobre las posturas teóricas, puntualizando que, dicho estudio no tenía el fin de estructurar un marco teórico cerrado, por el contrario, es un panorama del abanico de posibilidades teóricas bajo las cuales se puede fundamentar dicho objeto de estudio, algunas de ellas son: Sociología Clásica, vida cotidiana, psicología social.

En la delimitación del objeto de estudio menciona el espacio temporal, así como el contexto de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, en dicho apartado menciona la recuperación de (Heller A,1987) ya que, el estudio de los docentes implicó estudiarlos desde su escenario particular como sujetos particulares. Es este mismo apartado hace mención sobre el método biográfico que utilizó, con el fin de rescatar las historias académicas de los docentes los instrumentos que el Maestro utilizó, fueron; curriculum vitae, el cuestionario y la entrevista a profundidad. Sin embargo, el Maestro le dedica el capítulo III a los enfoques metodológicos en dicho apartado se describen los instrumentos que se utilizan en cada uno de los enfoques por ejemplo: La entrevista, el cuestionario, los dibujos inductivos, dibujos sustentantes Gráfico.

De la misma forma describe los métodos asociativos, en éste mismo apartado el Maestro Jesús hace un segundo estudio documental sobre las investigaciones en representaciones sociales, para ello realizó varias clasificaciones entre ellas están:

- Clasificación de investigaciones sobre representaciones sociales desde la tipografía de la mente humana
- Clasificación de las representaciones sociales de sus contenidos, formas de planear sus problemas e hipótesis
- Panorama global sobre investigaciones en torno a las representaciones sociales de la educación, en esta última clasificación, encontramos dos sub clasificaciones las cuales comprenden:
 - El contexto Europeo
 - El Contexto Mexicano

Son interesantes los elementos que toma en cuenta en la construcción de sus instrumentos para rescatar la trayectoria académica, como lo son: estado civil, institución de egreso, incorporación como docente a la ENEP Aragón, situación laboral, el medio de transporte que utilizan del trabajo a casa, el lugar de nacimiento, entre otros.

En el año 2006 la Licenciada Silvia Olivares Pineda, realizó una investigación que lleva como título “Las representaciones sociales que construye el adolescente de la escuela secundaria número 94 “Martín de la Cruz” en ella se analizó las representaciones sociales que construyen los adolescentes sobre ésta etapa en la Educación Media Básica, con la finalidad de diseñar una alternativa didáctica pedagógica, a partir de los discursos teóricos y del análisis interpretativo, en su primer capítulo aborda el contexto de la adolescencia así como los diferentes concepciones que se han construido a través del tiempo, en el capítulo 2 hace referencia a los antecedentes teóricos de las representaciones sociales, desde sus orígenes las diferentes concepciones, aún y cuando no existe un apartado de la metodología en el capítulo tres existe una articulación entre las diferentes dimensiones de las representaciones sociales y el dato empírico.

En el año 2006 la Dra. Guadalupe Villegas Tapia realizó una investigación en la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM), la cual lleva como título “Representación social de la actividad docente” el contexto de la investigación fue la Escuela Normal No.1 Netzahualcóyotl, en ella la Dra. Villegas indagó las representaciones sociales que construyen los docentes y alumnos a cerca de la actividad docente, en su metodología describe, el enfoque, la perspectiva y la línea de investigación bajo la que se desarrolló la investigación, así mismo se menciona los instrumentos que se utilizaron en dicha investigación para recoger el dato empírico; el socio-grama, el cuestionario, la entrevista dirigida y semi-estructurada, a diferencia de otras investigaciones que abordan las representaciones sociales.

La Dra. Villegas no construye un capítulo o apartado referido a los antecedentes teóricos de las representaciones, que en otras investigaciones conforman el marco teórico, por el contrario construye 5 capítulos que conforman los grupos identificados al interior de la institución (Los administradores, los comprometidos, los individualistas, los institucionales y los protegidos), lo interesante es que en cada uno de los anteriores capítulos la Dra. Hace una articulación entre los hallazgos empíricos proporcionados por cada grupo y la teoría de las representaciones sociales, así como las categorías que emergían de ellos.

En el año 2007 el Dr. Bonifacio Vuelvas Salazar realizó una investigación en la Facultad de Estudios Superiores Aragón (UNAM) como estudiante del doctorado. Dicha investigación tiene como título “El docente de orientación educativa representaciones sociales de su práctica en la ENP (Escuela Nacional Preparatoria) de la UNAM”. El planteamiento de dicha investigación consistió en conocer cuáles son las representaciones sociales que construyen los docentes de orientación educativa respecto su práctica profesional, el significado que le asignan a su objeto, en la especificidad de las formas de relación con sus colegas y el sentido de pertenencia a la academia, en su planteamiento metodológico que forma parte de su segundo capítulo podemos encontrar, la construcción del objeto de estudio, la perspectiva de la investigación, que para caso concreto es interpretativa, en la

metodología describe la construcción de los instrumentos (entrevista dirigida, el cuestionario de relación de palabras, el cuestionario tipo encuesta).

En el año 2009 la Dra. María Teresa Reyes Ruiz realizó una investigación en la Facultad de Filosofía y Letras que tiene como título “Representaciones sociales de la práctica educativa de los docentes de la educación normal” dicha investigación se compone de ocho apartados, en el apartado 1 se describe la delimitación del objeto de estudio, en el apartado 2 se describe el contexto en el que surge y se desarrollan las escuelas normales en la ciudad de México, en el apartado 3 se describe los referentes teóricos de la teoría de las representaciones sociales, en este apartado se presenta una serie de reflexiones respecto a los planteamientos teóricos de Moscovici.

En el apartado 4 de la metodología, se hace referencias a la propuesta multimetodológica por Jean Claude Abric, propuesta que consiste en el uso de métodos tanto asociativos como interrogativos a partir de herramientas de acopio de información; como la carta asociativa, el cuestionario y la entrevista. En el apartado 5 se describen los resultados de acopio de información de campo, se presentan y comentan los resultados obtenidos por cada instrumento de acopio de información, en el apartado 6 se presentan los hallazgos a partir de la concentración de resultados obtenidos por cada uno de los inductores e instrumentos de acopio de información, finalmente en el capítulo 7 describe las conclusiones en cuanto los alcances de la investigación en términos del propósito y el supuesto planteados, así como los hallazgos obtenidos y los pendientes en torno a las representaciones de la práctica educativa de los docentes de la educación normal.

En el año 2010, la Dra. Yazmín Margarita Cuevas Cajiga en la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM) realizó una investigación que tiene como título “Representaciones sociales de las instituciones de Educación Superior” El interés de esta investigación estriba en la proyección de las representaciones sociales en la prensa sobre la educación superior privada, dicha investigación se apoyó en la psicología social, la sociología y las ciencias de la comunicación para indagar sobre el objeto de estudio: las representaciones sociales de la educación superior privada.

En el capítulo 1 se presenta una visión general del sistema de educación superior privado, principalmente los aspectos históricos y jurídicos que han propiciado el crecimiento del sector, la evaluación y la certificación de las instituciones privadas. En el capítulo 2 se exponen los orígenes conceptos y enfoques de la teoría de las representaciones sociales, en el capítulo 3 se presentan el concepto de los medios de comunicación, el capítulo 4 se describe la metodología, donde se define el corpus de estudio (los diarios; El Universal, La Jornada, La crónica de hoy y Milenio Diario), en el capítulo 5 se presentaron los hallazgos de la investigación, que están organizados a partir de las representaciones sociales que se encontraron en los diferentes diarios.

En el año 2010 la Dra. Noélie Annie Groult Bois realizó una investigación en la Facultad de Filosofía y Letras que tiene como título “Las representaciones sociales acerca de la evaluación: en el caso de los profesores de francés como lengua extranjera del CELE de la UNAM” En dicha investigación la Dra. Buscó detectar las posturas de los docentes acerca de las modalidades de evaluación del mismo departamento, el interés también se inclina a la problemática de la evaluación y de auto evaluación en el ámbito del aprendizaje auto dirigido, entre los objetivos que enuncia la Dra. Encontramos el siguiente “Valorar hasta donde las representaciones sociales de los profesores se vinculan con sus prácticas de evaluación en el salón de clase y con la modalidades departamentales para evaluar a los alumnos”.

Su tesis se estructura en cinco capítulos el primero de ellos se refiere a los orígenes y conceptos de las representaciones sociales, en el segundo capítulo estructura el estado del arte de las investigaciones acerca de las representaciones sociales, en su capítulo tercero la autora presenta un panorama general de la práctica evaluativa en didáctica del francés lengua extranjera (FLE), el capítulo cuarto da cuenta de la metodología en la cual hace referencia al enfoque procesual que utilizó para dicha investigación, los instrumentos utilizados en la mencionada metodología fueron preguntas abiertas y cerradas, la asociación libre y la entrevista semi estructurada, en el capítulo cinco presenta los datos obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos.

En el 2011 La Dra. Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión, hace una investigación en la Facultad de Filosofía y Letras la cual tiene como título “Representaciones sociales sobre la reforma en Educación Secundaria de los docentes de telesecundaria del Estado de Veracruz” El propósito de dicha investigación fue conocer el nuevo sentido común que han construido y elaborado un grupo de profesores integrantes de sistema educativo mexicano, a partir de sus propias prácticas y experiencias, la estructura de su trabajo comprende cuatro capítulos en el primero de ellos se presenta la delimitación del objeto de estudio, centrado en el conocimiento de las representaciones sociales de la Reforma en educación secundaria.

En el segundo capítulo desarrolla la génesis de las representaciones sociales sus orígenes y conceptos, en el tercer capítulo hace una revisión de los antecedentes históricos de la educación secundaria en México y sus cambios más importantes, en el capítulo cuatro se aborda la metodología, en ella se menciona el enfoque procesual que se empleo, así mismo incluye las preguntas de investigación, los objetivos y el universo de estudio, los criterios de selección así como la descripción de las entrevistas y el cuestionario que fueron los instrumentos aplicados en dicha investigación.

En al 2011 el Maestro Gabriel Alejandro Álvarez Hernández hace una investigación en la Facultad de Estudios Superiores Aragón, (UNAM) La cual lleva como título “Las representaciones sociales del educando de pedagogía de la FES-Aragón sobre su profesión: Una lectura desde la fenomenología ontológica y la pedagogía existencialista” el supuesto teórico del cual partió el Maestro fue que los educandos de pedagogía de la FES Aragón construyeron sus representaciones sociales sobre la profesión de pedagogía a partir de reflexiones existencialistas y en relación al proceso formativo vivido dentro de la institución y el contexto.

La estructura de su investigación comprende tres capítulos en el primero de ellos se describe el planteamiento del problema, así como la construcción del objeto de estudio, ya en el segundo se desarrolla los fundamentos metodológicos en él describe el enfoque procesual de las representaciones sociales, así como los aportes

de Berger y Luckmann en el campo de las investigaciones sociales, dentro de los instrumentos utilizados se destaca el cuestionario, la entrevista a profundidad.

En el 2012 el Dr. Rafael Sánchez de Tagle realiza una investigación que lleva como título “Las representaciones sociales que tienen los alumnos de FES Iztacala de la UNAM sobre la clínica” el supuesto del que parte su investigación es que al identificar la representaciones sociales que tienen los alumnos de la clínica durante sus prácticas concretas, permite conocer la subjetividad y sus referentes simbólicos, el estudio y la práctica de la clínica médica.

El primer capítulo describe el planteamiento del problema los objetivos y los supuestos teóricos, en su capítulo dos describe los antecedentes conceptuales de la clínica, su historia y mitos de su práctica, en el capítulo tres describe los referentes teóricos de las representaciones sociales sus orígenes y conceptos, en el capítulo cuatro hace referencia a la metodología en la cual hace mención de su perspectiva cualitativa y el enfoque procesual con el cual se acercó a estudiar las representaciones sociales de los alumnos de la carrera de medicina, los instrumentos utilizados en dicha investigación fueron, el cuestionario, la entrevista, en el capítulo cinco se describen los resultados, lo cual implica un acercamiento a las representaciones sociales que construyen los alumnos.

El anterior estado del arte o de la cuestión nos da un referente de como se han realizado investigaciones en representaciones sociales, como al inicio de éste apartado se mencionó, la noción de otros investigadores la forma de trabajar el mismo objeto de estudio (representaciones sociales) sus instrumentos, el método que utilizaron, la metodología, así como la construcción del mismo objeto de estudio, lo cual enriqueció la presente investigación, el abanico de posibilidades es diverso, y los caminos que cada uno puede forjar implica un enriquecimiento y mayores aportes en el ámbito educativo.

Tabla 1, Parte uno: "Concentrado de Investigaciones"

Año	Nivel Educativo	Autor	Línea de investigación	Tema	Instrumentos	Enfoque
1999	Posgrado	Lic. Víctor Manuel Andrade Medina	RS	La calidad de alumnos y profesores en posgrado	Entrevista telefónica Cartas descriptivas	Procesual
2000	Licenciatura	Lic. Abraham Ortiz Serrano	RS	Fracaso escolar	Cuestionario Entrevista semiestructurada	Procesual
2004	Licenciatura	Dr. Jesús Escamilla Salazar	RS	La historia de la educación en la Licenciatura de Pedagogía	Curriculum vitae El cuestionario La entrevista a profundidad	Procesual
2006	Secundaria	Lic. Silvia Olivares Pineda	RS	Los adolescentes de la escuela secundaria	Entrevista Cuestionario	Procesual
2006	Normal	Dra. Guadalupe Villegas Tapia	RS	Actividad docente	El sociograma El cuestionario La entrevista dirigida La entrevista semi-estructurada	Procesual
2007	Media Superior	Dr. Bonifacio vuelvas Salazar	RS	Orientación Educativa	Entrevista dirigida El cuestionario de relaciones de palabras, el cuestionario tipo encuesta	Procesual
2010	Normal	Dra. María Teresa Reyes Ruiz	RS	La práctica educativa	Cuestionario Entrevista	Procesual
2010	Licenciatura	Dra. Jazmín Margarita Cuevas Cajigas	RS	Las instituciones de educación superior	Análisis de fragmentos de diarios; El universal, La jornada, La crónica y Milenio Preguntas abiertas	Estructural

2010	Licenciatura	Dra. Noéle Annie Groult Bois	RS	La evaluación	Preguntas cerradas Asociación libre Entrevista semi-estructurada	Procesual
2011	Secundaria	Dra Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión	RS	La reforma en educación secundaria	Entrevista semi-estructurada cuestionario	Procesual
2011	Licenciatura	Mtro.: Gabriel Alejandro Álvarez Hernández	RS	El educando de pedagogía de la FES-Aragón	Cuestionario Entrevista a profundidad	Procesual
2012	Licenciatura	Dr. Rafael Sánchez de Tagle	RS	La clínica	El cuestionario La entrevista	Procesual

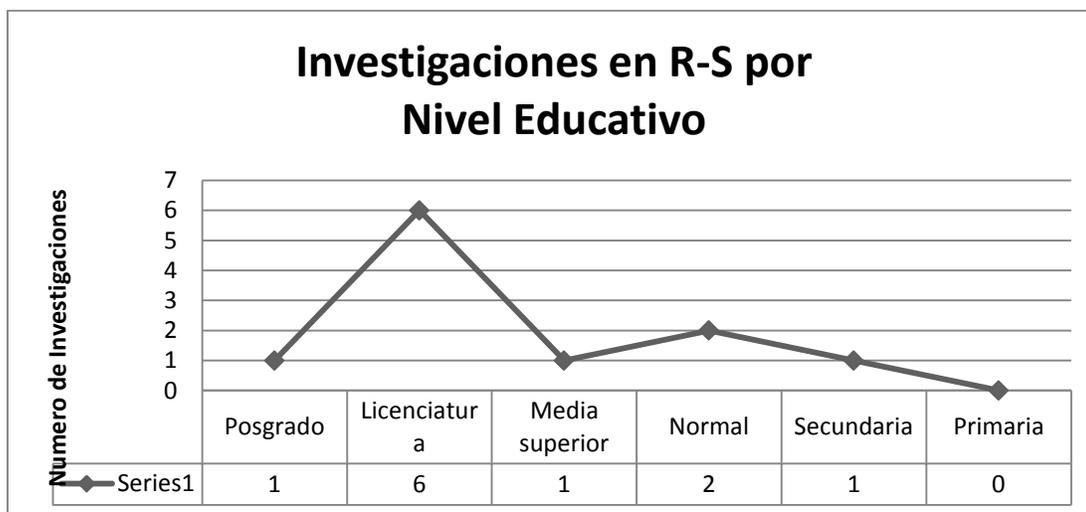
Fuente: Elaboración a partir del análisis del RAES

En el análisis de las investigaciones recientes se confirma que en las sociedades modernas y en particular la mexicana es un terreno fértil para que los actores en su escenario particular construyan representaciones sociales sobre diversas temáticas (algo o alguien); entre las cuales se puede mencionar, la calidad de los profesores, fracaso escolar, la enseñanza de la historia, la actividad docente, orientación educativa, los educandos, la clínica, entre otros.

Así mismo, en el concentrado de investigaciones RAE hecho sobre investigaciones en los últimos 10 años y que retoman a las representaciones sociales como perspectiva teórico metodológica, se puede observar que se da un punto de encuentro en los instrumentos utilizados, dado que en la mayoría de las investigaciones se privilegió la voz de los actores, articulando línea de investigación el diseño de técnicas para recopilación del dato empírico y con la aplicación de instrumentos en los cuales se destaca la entrevista y el cuestionario privilegiando el lenguaje como medio de expresiones imágenes y valores de los actores. “Desde finales de la última década del siglo pasado las investigaciones que han abordado alguna expresión de sentido común se han incrementado tanto en América Latina como en nuestro país” (Piña, 2004:10)

Ahora bien, en dicho análisis se puede observar también que hay un vacío en cuanto a investigaciones se refiere en los niveles básicos, ya que la mayoría de éstas se realizan en los niveles medio superior y superior, como se muestra en la siguiente gráfica.

Grafica 1: "Investigaciones por nivel educativo"



Fuente: Elaboración a partir de la información del RAES

El caso de nuestro país se puede mencionar que, si bien hay un auge de las investigaciones en representaciones sociales, éste se inclina más en los niveles superiores, por ello es importante mencionar que el vacío de conocimiento se encuentra en el nivel básico, donde también es valioso investigar a partir de esta perspectiva teórico- metodológica de las representaciones sociales, y más aun en la temática de la evaluación con la reforma integral para la educación básica que no se mira su consolidación y vivencia en las aulas debido que su implementación está en proceso.

En síntesis, los aportes son densos y ricos, debido a que al retomar la perspectiva teórica metodológica de las representaciones sociales en el escenario educativo permite indagar los símbolos y significados que emergen en la vida escolar de los sujetos que la integran, lo cual abre un abanico de posibilidades para realizar investigaciones que abordan diversas temáticas como lo es: el fracaso escolar, la

práctica docente, la adolescencia en secundaria, el educando, la calidad de los alumnos, la orientación educativa, etc. En los últimos 10 años se muestra un auge sostenido en investigaciones que retoman dicha perspectiva con un enfoque procesual y privilegiando la entrevista semi-estructurada y el cuestionario como instrumentos para la recopilación del dato empírico.

Para el caso de la presente investigación, retomar la perspectiva teórica metodológica bajo la mirada del enfoque procesual, permite alejarnos de las imágenes que se han construido a través del tiempo, sobre la práctica del maestro por la sociedad y autoridades educativas: como un empleado, un burócrata, un número finito que a través de estímulos específicos se puede esperar de él resultados concretos y tangibles, por ejemplo; mayor capacitación de los maestros es igual a una mejor calidad educativa. Sin soslayar la importancia que tiene la capacitación no sólo para el maestro si no para cualquier profesionista, pensar que sólo capacitándolos se logrará una mayor calidad en la educación es una aseveración reducida, debido a que el proceso educativo es muy complejo y es el resultado de diversos factores, además de capacitación también se requiere; actualización, profesionalización, así como mejores condiciones laborales.

Al retomar el enfoque procesual de las representaciones sociales Banchs (2000), la presente investigación permite realizar un abordaje hermenéutico en donde se concibe al maestro de educación primaria, como un ser humano histórico, productor de sentido, capaz de construir su propia realidad al mismo tiempo que se reconstruye él mismo y que es capaz de edificar representaciones sociales sobre temas relevantes que acontecen en su vida cotidiana.

2.2. Problema de investigación

En el 2011 México a través del Sistema Educativo Nacional implementó la Reforma Educativa para la Educación Básica, sin embargo, dicha implementación deja de lado las expresiones, opiniones y representaciones sociales que edifican los maestros de educación primaria en su vida escolar acerca de la evaluación en competencias, es decir existe una verticalidad en su implementación “El conocimiento profesional del

profesorado se va construyendo sobre la base de las interpretaciones de las situaciones en las que se ven envueltos en sus centros y aulas escolares y del resultado y de las decisiones que adoptan” (Jackson, 1991:13)

Dejar de lado al actor al implementar la reforma RIEB, implica también soslayar los símbolos y significados que emergen al interior de las aulas en la vida escolar, desconociendo al maestro y a los actores que intervienen en el proceso educativo como seres humanos productores de sentido, capaces de atestiguar y participar con los otros en fenómenos que acontecen a su alrededor, es decir no solo está en el mundo, sino que además lo construye al mismo tiempo que se construye así mismo.

Además, lo anterior implica desconocer la vida escolar de los maestros y que en ella son capaces de resignificar (en una relación cara a cara al interior de grupos), la información que circula en torno a la RIEB y en particular de la evaluación en competencias, y que dicha significación posibilita edificar representaciones sociales, lo cual permite tener una orientación de sus prácticas.

No tomar en cuenta la riqueza de significados que emerge en la vida escolar de los maestros, sería contradecir documentos oficiales de la Secretaria de Educación Pública que fundamentan la RIEB y en particular la evaluación en competencias, así pues las 10 competencias de (Perreunou 1998) prioritarias para la formación continua del profesorado de primaria y que son consideradas en documentos para fundamentar la RIEB, concretamente la que hace referencia a la Gestión y la progresión de los aprendizajes y que señala que;“La evaluación se sitúa en una perspectiva pragmática y no tiene ningún motivo para ser estandarizada, ni notificada a los padres de familia o a la administración. Se incluye en la relación cotidiana entre profesor y alumno, su objetivo es ayudar a cada uno a aprender, no dar explicaciones a terceros. “(Perrenou 1998:40).

En la educación primaria es común que se utilice el examen escrito como instrumento de evaluación bimestral de los alumnos, sin embargo, instrumentos similares se aplican para evaluaciones masivas y externas que se aplican a los alumnos, haciéndolas públicas y tomándolas como referencias para evaluar el propio

desempeño de alumnos y docentes, sin tomar en cuenta el contexto en el cual se desarrolla el proceso enseñanza y aprendizaje, los estilos de enseñanza de los profesores, los estilos de aprendizajes de los alumnos, así como, la pertinencias del curriculum.

Saber si la evaluación en competencias permite conocer los resultados de la metodología empleada, retroalimenta el proceso de aprendizaje, mantiene consciente al alumno de su grado de avance o nivel de logro en el aprendizaje, refuerza oportunamente las áreas de estudio, o si por el contrario se originan prácticas perversas en las que los profesores se preocupen sólo por fomentar capacidades de memorización y repetición haciéndolos competentes para contestar un examen escrito, sólo será posible, indagando la vida escolar de los maestros, las expresiones, opiniones y representaciones sociales que construyen.

En síntesis, debido a lo anterior el problema de investigación implica que en el diseño e implementación de la reforma educativa RIEB y en particular al concebir dentro de esta la evaluación en competencias; **se evaden, ignoran o desconocen** las opiniones creencias y representaciones que los maestros elaboran en la vida escolar, por ello la presente investigación está orientada en: **Conocer las representaciones sociales que los docentes construyen al evaluar en competencias con la Reforma Integral para la Educación Básica.**

2.3. Pregunta de investigación:

¿Qué representaciones sociales construyen los docentes de educación primaria en su vida escolar respecto a la evaluación por competencias en el escenario de la Reforma Integral para la Educación Básica?

2.4. Objeto de estudio

- Las Representaciones Sociales que construyen los profesores con respecto a la evaluación en competencias.

2.2.3 Propósito de la investigación

Conocer, analizar e interpretar las representaciones sociales que los docentes de educación primaria pública construyen en su vida escolar referente a la evaluación en competencias, para dar cuenta de los procesos por el cual transita dicha evaluación al interior de las aulas

2.2.4 Supuestos teóricos.

- ✚ La presente investigación parte del supuesto de que las representaciones sociales que construyen los maestros de educación primaria acerca de la evaluación en competencias, es el resultado de un complejo entramado de imágenes, expresiones y opiniones que circulan, se comparten y se resignifican en la particularidad de lo social, al interior de grupos en una relación cara a cara, en un contexto específico.
- ✚ Para la elaboración de las representaciones sociales cobra relevancia la subjetividad del actor, debido a que se edifican a partir de sus experiencias personales, matizadas por el caudal de información proveniente de diferentes canales de comunicación, en éste sentido.
- ✚ La construcción de representaciones sociales con respecto a la evaluación en competencias permite guiar y orientar las acciones y las prácticas de los maestros al implementarla en su vida escolar.
- ✚ Los espacios educativos en donde se implementa la Reforma Integral para la Educación Básica, las imágenes y expresiones que comparten los maestros sobre la evaluación en competencias, permiten elaborar más de una representación social sobre la evaluación en competencias.

2.3. Metodología.

Para indagar la construcción de las representaciones sociales, se retomó una perspectiva en la cual el actor ocupó un lugar central, que dio cuenta de él y de la complejidad del contexto en el que se desenvuelve, así mismo, reconocer la capacidad que tiene para resignificar conocimiento, al tener una postura ante él, tomar una decisión y actuar en consecuencia.

Ésta investigación es de segundo nivel, dado que se realizó una interpretación de la interpretación, es decir, los actores en su vida cotidiana hacen una interpretación de su actuar y del actuar de los otros en su escenario inmediato (alumnos, compañeros de trabajo, padres de familia, autoridades, planes de estudio, entre otros), ésta primera interpretación de los actores se recopiló concretamente en tres instrumentos (socio-grama, cuestionario y la entrevista semi- estructurada), una vez obtenida esta información se realizó una segunda interpretación de la interpretación del actor por parte del investigador.

Dicho lo anterior se retomó a **la subjetividad de los actores** como perspectiva teórica, dado que ésta no sólo da cuenta de la estructura de las instituciones, sino que además permite indagar la compleja interacción que los actores elaboran al interior de las instituciones, se parte del hecho que los maestros viven en un mundo intersubjetivo como lo menciona el autor:

“Es intersubjetivo porque vivimos en él como hombres entre otros hombres, con quienes nos vinculan influencias y labores comunes, comprendiendo a los demás y siendo comprendidos por ellos” (Schutz,1974:41)

Si bien, los programas de estudio, los instrumentos de evaluación, la plantilla de personal o los recursos materiales, así como las instalaciones con los que cuenta la institución son importantes, se asume que la intersubjetividad de los actores rebasa el ámbito estructural, las interpretaciones que les da a cada uno de los elementos son diversas debido a que el actor le da sentido a sus prácticas en su escenario inmediato, en el cual es muy probable que construya representaciones sobre algo o alguien.

En todo caso los maestros pueden darle más de un sentido a su actuar, por ejemplo: el sentido que tiene la evaluación por competencias para el alumno, no es la misma, para el docente, directivo, supervisores de zona, jefes de región, directores generales, etc., cada uno de ellos de acuerdo a su experiencia, intereses o afinidades, tendrá una visión distinta y, por ende, actuará en consecuencia de acuerdo a su particular concepción.

“Esto se explica porque en las instituciones participan seres humanos portadores de creencias, pensamientos, valores y prejuicios, posiciones políticas, etc. Esos agentes son los que le imprimen movimiento y sentido a las prácticas educativas y a todas las que efectúan dentro de la vida escolar. Las prácticas educativas condensan orientaciones pedagógicas, políticas o culturales” (Piña, 2004:23)

Lo anterior nos da argumentos sólidos que sirven como base para retomar al actor como el centro de la investigación dado que en su subjetividad expresa las prácticas educativas, las reelabora las resignifica y las comparte con otros actores.

Luego entonces la perspectiva que se retomó para la presente investigación se ubica dentro de la corriente interpretativa, la cual da cuenta de los significados que se construyen en las interacciones de la vida cotidiana, dicha perspectiva es el resultado de una tradición romántica preocupada por la historicidad del sujeto, sus intereses, pasiones, miedos, etc., tradición que surge como una alternativa para estudiar los hechos sociales, al monopolio cientificista del positivismo, que se caracteriza por estudiar los fenómenos naturales, a través de leyes generales, formulación de hipótesis, el manejo y codificación de variables.

Ahora bien, dado que la subjetividad de los actores (perspectiva teórica) toma como referencia al actor, las técnicas e instrumentos que se aplicaron, se orientaron a rescatar la voz de los actores, a diferencia de la tradición científica donde es necesario tener un determinado número de muestras, variables, hipótesis y reglas que sustenten la validez de la investigación.

La presente investigación puso su mirada en el análisis de las minucias, la particularidad, los significados, los sentidos que le dio el actor a su práctica y para

después transitar a aquello que compartieron con sus compañeros de grupo, para ello fue necesario una metodología pluri-instrumental, en donde se aplicaron diversas técnicas e instrumentos como; la entrevista y el cuestionario, en donde de forma directa, a través del lenguaje el actor pudo expresar sus inquietudes, diferencias, ausencias y acuerdos, con respecto a la temática que se investigó, ésta perspectiva permitió recuperar la riqueza de significados más allá de lo estructural, los cuales dan cuenta de los prejuicios, valores, creencias, intereses, miedos, saberes, actitudes, que a diario comparten los actores, en este sentido, se consideró abordar las representaciones sociales bajo un enfoque procesual, debido a que este último considera al actor como un productor de sentidos, capaz de interpretar y construir su realidad.

2.4. Perspectiva teórica metodológica de las representaciones sociales

En párrafos anteriores se justificó el motivo por el cual se retoma al actor como el centro de la investigación, dado el complejo contexto en que se desarrollan en las sociedades modernas, tomando en cuenta que las anteriores son permeadas las políticas neoliberales, las cuales dan cuenta de sociedades modernas fragmentadas, es decir, sectores que se encuentran en contextos particulares, con necesidades, intereses y conflictos diversos, en donde se ha desvirtuado el fin último de la educación, que a decir verdad debiera ser la creación y humanización del hombre en la historia, la posibilidad de crear y crearse en el mundo como lo menciona Freire (1970).

“La educación reproduce de este modo, en su propio plano la estructura dinámica y el movimiento dialectico del proceso histórico de producción del hombre. Para el hombre producirse es conquistarse, conquistar su forma humana”(Freire,1970:17)

Sin embargo, hoy en día las sociedades modernas, ven a la educación como una institución que fabrica productos masivamente, productos que respondan al mercado laboral, con necesidades y habilidades más específicas, dejando en segundo plano su creación y recreación en el mundo en la historia

Estos escenarios diversificados que nos presenta el neoliberalismo, es un terreno fértil para realizar investigación de corte interpretativo y en particular **bajo la mirada de la línea de investigación de las representaciones sociales**, debido a que es muy probable que en éste mosaico de diversidad de grupos de actores en su contexto particular, en su vida cotidiana construyan representaciones sociales respecto a un tema o un objeto y dado.

Ahora bien, los antecedentes de ésta perspectiva teórico metodológica los podemos encontrar con Moscovici, (1961) debido a que es él quien crea dicha perspectiva de las representaciones sociales, con su tesis doctoral “El psicoanálisis su imagen y su público”.

En su investigación Moscovici (1961), revela que en la sociedad francesa, personas sin ninguna formación en el psicoanálisis utilizaban conceptos, frases y palabras propias de ésta disciplina, sin embargo, éstos conceptos se alejaban en gran medida de los establecidos epistemológicamente por la propia disciplina, por ejemplo; era común que las personas utilizaran los concepto de histeria, locura, en sus charlas cotidianas, personas sin ninguna formación en dicha disciplina.

En estas charlas cotidianas el significado de estos conceptos era resignificado por las personas y adquiría un sentido para ellos, a ésta nueva re significación de conceptos Moscovici (1961) lo denomino nuevo sentido común. Un conocimiento que proviene de la ciencia, pero que las personas al utilizarlo en su vida cotidiana lo resignifican. Dado que la base de las representaciones sociales es el nuevo sentido común de la sociedad francesa de la segunda mitad del siglo XX.

Antes de los aportes de Moscovici, ya existía un antecedente sobre representaciones, con Durkheim, 1991, quien hacía referencia a las representaciones colectivas, en la cual había una estrecha relación entre los constructos sociales que definían en parte el imaginario del sujeto, ya que la otra parte es un constructo del propio sujeto, Durkheim (1991), definía al sujeto como dos seres estrechamente vinculados, por un lado, el individuo que crea y construye conocimiento de forma

aislada o personal, y ,por el otro, un acervo de conocimiento acumulado colectivamente.

Moscovici, define a las representaciones sociales como “un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (Moscovici,1979), en éste sentido, la noción de colectividad pierde fuerza dado que la interacción de los individuos en las sociedades modernas posibilita una constante resignificación del imaginario para poder hacer entendibles la realidad física y social.

Por ello, Moscovici (1961) hace una distinción entre representaciones colectivas y representaciones sociales, éstas últimas se acercan a los grupos particulares y a la resignificación del conocimiento que proviene de la ciencia y son idóneas para las sociedades modernas dado que las características de dichas sociedades es la fragmentación, en cuanto a disponibilidad de información, situación socioeconómica, ocupación, escolaridad, ingresos, zonas donde se habita, etc., este escenario fragmentado es propicio para que los actores que conviven al interior de ellas construyan representaciones sociales.“Las representaciones sociales son construcciones sociales que condensan imágenes y anhelos de un grupo, comunidad o sociedad” (Piña, 2004:32).

En éste contexto la investigación intenta tener un acercamiento a las representaciones sociales que los docentes construyen con respecto a la evaluación en competencias. Dado que en el año 2011 en México se pone en marcha a nivel nacional la Reforma Integral para la Educación Básica, y con ella una nueva forma de concebir a la evaluación, hay que mencionar que la sociedad mexicana de hoy en día es idónea como lo dice Moscovici (1991), para que en sus escenarios fragmentados, estados, regiones, colonias, barrios, se construyan representaciones sociales de algo o alguien.

Ahora bien, la presente investigación se interesó en los espacios micro sociales, entendiendo a éstos como el escenario y actores inmediatos con los que se

desenvuelve el actor, (familia, amigos, trabajo), y en el cual hay una constante y compleja interacción de significados, con ello se buscó articular lo microsical con la subjetividad de los actores, debido a que ésta desborda lo institucional.

En éste sentido, la “nueva forma de evaluar en competencias” tiene una variedad de interpretaciones y representaciones, dado que el Sistema Educativo Nacional al igual que la sociedad mexicana es un escenario fragmentado, cual mosaico de diversidad cultural, para ello fue necesario acercarse a las instituciones que conformaron el universo de estudio, observar las relaciones de los actores y si éstos conformaban grupos de amigos, alteregos, a través de instrumento previamente construidos para identificar las representaciones sociales que construyen respecto a la evaluación en competencias.

La presente investigación parte del supuesto de que las formas de pensamiento y en consecuencia la puesta en práctica de estrategias arraigadas por los maestros no se pueden cambiar con un plan de estudios o una reforma integral, debido a que éstas formas de pensamiento están ancladas y representadas en el imaginario del maestro, ésta representación más allá de ser producto de un plan de estudios, plasmado en una serie de apartados y protocolos administrativos, es el resultado de una compleja interacción que se construye a diario, (entre, alumnos, maestros, directivos, planes de estudios, escenario, etc.) que resignifica los conceptos acuerdos y postulados oficiales entre sus grupos de amigos o asociados , haciendo de ello un constante ir y venir en lo oficial y su vida cotidiana.

“Cuando me encuentro cara a cara con asociados, comparto una comunidad de espacio a nuestro alcance en la cual interpreto los actos del otro, pero también una comunidad temporal. Los asociados toman parte en un influir temporal continuo, demarcado por límites espaciales comunes. Cada partícipe toma parte en el proceso vital del otro, puede captar en un presente vivido los pensamiento del otro a medida que son construidos paso a paso”. (Schutz, 1962:21)

Por ello la perspectiva teórico metodológica ha tenido gran aceptación en investigaciones sociales y en particular en las que se refiere al ámbito educativo, ya que está inmerso en una compleja interacción entre diversos actores, que construyen

significados y los reelaboran al compartirlos a través del lenguaje, mismos que son utilizados para resolver problemas de su vida cotidiana, la perspectiva teórico metodológica de las representaciones sociales cobra gran relevancia para utilizarla como metodología en proyectos de investigación en el ámbito educativo.

“Una de las razones por las que este enfoque está teniendo una gran aceptación en el campo de la Educación es que permite acceder a una serie de fenómenos múltiples que se observan y estudian a varios niveles de complejidad, individual y colectivos, psicológico y sociales”. (Arbesú,2008: 34)

Ahora bien, perspectiva y líneas de investigación tienen una relación coyuntural en cuanto la significación de los actores, dado que la explicación de las prácticas cotidianas de los actores es más rica, si se parte de los significados de éstos últimos y se contextualiza en su complejo escenario.

Asimismo, el enfoque que se retomó en la presente investigación fue el **procesual** debido que éste implica indagar el sentido que le dan los sujetos a sus prácticas, tomando en cuenta la actividad de interpretación y reinterpretación continua que emerge del proceso de elaboración en el escenario inmediato en el que se desenvuelven el actor.

En éste sentido, como lo menciona (Banchs,2000) **el enfoque procesual** permite acceder al conocimiento de las representaciones sociales mediante un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos, focalizándose en el análisis de producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo en que vivimos.

2.5. Universo de estudio

Como dice Sánchez Puentes (1988) los problemas de investigación no se dan en la realidad de forma aislada, por el contrario éstos suceden en una compleja interacción. Lo anterior implicó que si bien dicha investigación se enfocó a conocer como representa los profesores el proceso de evaluación en competencias en su vida cotidiana, sin embargo, se entiende que lo anterior no es el único problema o el

más urgente que se gesta con la implementación de la nueva reforma, como se mencionó en el capítulo I de esta investigación los maestros de educación primaria se caracterizan por la diversificación de tareas, dentro de las cuales encontramos a la evaluación, por lo cual, para dicha investigación sólo se retomó la construcción de significados que hacen los docentes sobre la evaluación en competencias en el ciclo escolar 2011-2012, ciclo en que culmina la implementación en todos los niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) de dicha reforma

Debido a que el proceso de evaluación comprende un universo muy amplio, Sánchez P. (1988) se realizó un recorte a la realidad para ubicar al objeto de estudio en un contexto específico, es decir, espacio y tiempo concretos, esto permitió evitar abordajes muy generales, ya que hablar de evaluación implica una generalidad, difícil de atrapar, por ello se realizó un recorte al objeto de estudio, se retoma la evaluación en competencias, ahora bien, esto implicó que también se delimitara el universo de estudio 3 primarias del Distrito Federal: Escuela primaria “Luis Pasteur” Av. Texcoco y sentimientos a la nación s/n unidad habitacional la Colmena. C. P 09170, Tel: 57-38 12 23, C.C.T. 09DPR8525U. Escuela Primaria “Rafael Solana”. Escuela Primaria “Rufino Tamayo”, del ciclo escolar 2011-2012.

Las tres primarias que se seleccionaron forman parte de la zona escolar N° 32 del sector IV en la Región Juárez perteneciente a la Dirección General de servicios Educativos Iztapalapa (DGESI)⁴³, el motivo por el cual se eligieron dichas escuelas es porque la zona escolar que pertenece a la Región Juárez es considerada como zona roja, además de que éstas escuelas están ubicadas en los límites territoriales entre la Delegación Iztapalapa perteneciente al Distrito Federal y el municipio de Netzahualcóyotl en el Estado de México.

⁴³“ La Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI) atiende a niños, niñas, jóvenes y adultos que requieren educación en los niveles de Educación Inicial, Preescolar, Primaria, Secundaria, Especial y para Adultos. (...)Educación Básica.- Basada en la continuidad curricular y la articulación pedagógica que constituye la etapa de formación fundamental de las personas, en donde se desarrollan habilidades básicas que dan sustento a capacidades superiores, a la vez que se promueven los valores que son garantes de la convivencia plural y solidaria, a fin de asegurar el acceso de los niños y jóvenes desde los tres años hasta los 15 años de edad en jardines de niños, escuelas primarias y secundarias respectivamente...” www.dgsei.sep.gob.mx

Lo anterior implica que los maestros que integran las matriculas de éstas escuelas están conformadas con una diversidad cultural muy rica, maestros provenientes de las zonas conurbadas en el oriente del Estado de México, Nezahualcóyotl, Chalco, Ixtapaluca. Lo anterior asegura que las imágenes, expresiones y representaciones sociales que se elaboren al interior de los grupos contengan una densa y variada carga de símbolos y significados.

Sin embargo, el contexto laboral de estos maestros implica un reto no mayor, debido a que las escuelas en que laboran, se encuentran en la zona Oriente de Iztapalapa, zona territorial considerada como roja, debido al alto índice de delincuencia y rezago social.

En éste sentido, los maestros de educación primaria de ésta zona escolar, tienen el gran reto de formar a hijos que provienen en muchas ocasiones de familias disfuncionales, con problemas de alimentación, de inseguridad y desempleo, de acceso a servicios básicos, con problemas de violencia familiar. El conocer las representaciones sociales de los maestros que trabajan en éste complejo contexto es crucial para explicarnos el sentido que le están dando a la reforma educativa (RIEB) que se implementa a nivel nacional.

Las escuelas que conforman nuestro universo de estudio se encuentran ubicadas en la zona 32, se encuentran en la unidad habitacional solidaridad y la unidad habitacional la colmena, espacio geográfico conocido como el salado, Zona que pertenece a la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI), ésta aglutina la administración educativa de los 3 niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria).

Dado la enorme población es la única Dirección en el Distrito Federal que administra a una sola delegación, lo que implica tener cierta autonomía en cuanto a recursos y programas. La Delegación Iztapalapa⁴⁴, es la más extensa geográficamente con

⁴⁴ El nombre de Iztapalapa proviene de la lengua Náhuatl (Iztapalli-losas o lajas Atl-Agua y Pan-sobre) esto significa "El agua de las lajas" Esto deriva a que esta demarcación junto con otros espacios aledaños, tuvo sus asentamientos en parte firme y en agua mediante chinampas. www.iztapalapa.df.gob.mx

117metros cuadrados que representan el 7.1 % del área total del Distrito Federal, y con mayor población, de acuerdo al censo realizado por el INEGI en el año 2000, ésta delegación, era el área más poblada del país con más de 1,700 mil habitantes. Sólo 11 municipios o delegaciones de todo el país sobrepasaron el millón de habitantes.

Estos datos nos proporciona una idea de la complejidad del contexto en el que se ubican éstas escuelas, elementos como la diversidad cultural, el nivel socioeconómico, las fuentes de empleo que prevalecen, lo que hace enriquecer el contenido de la investigación y centrarla en contextos en los cuales es necesario hacer éste tipo de investigaciones.

3.5.1 Criterios de selección de los informantes

Las escuelas primarias públicas son instituciones en las cuales laboran diferentes actores, sin embargo, lo anterior no implica que todos los sujetos que laboran en su interior tengan la función de maestros frente a grupo, debido a que en éstas instituciones se pueden encontrar los siguientes cargos: Director, Apoyo Técnico Pedagógico (ATP), Prof. de Educación Física, Apoyo y Servicio a la Educación (ASP), Profr. frente a grupo.

Para el caso de la presente investigación se establecieron criterios de selección para los informantes clave los cuales se presentan a continuación.

a).-Tener al menos un ciclo escolar de experiencia impartiendo el grado a cargo, con la nueva reforma: Si bien la RIEB se implementa a nivel nacional también en los grados primero y segundo, en éstos no se implementa la prueba ENLACE que sirve como parámetro de medición para el desempeño docente. A éste respecto debemos mencionar que un elemento de interés para dicha investigación es conocer si existe articulación entre la forma de evaluar, las competencias y las evaluaciones externas, por tal motivo solo se tomarán en cuenta la experiencia en los grados antes mencionados.

b).- Haber asistido algún diplomado de la RIEB: Con el fin de divulgar los principios pedagógicos y procedimientos técnicos para implementar dicha reforma el gobierno federal a través de sus diversas subsecretarías en los estados ha implementado cursos de actualización docente y diplomados de la nueva reforma, para dicho criterio de selección sólo se tomó en cuenta a docentes asistieron al diplomado, considerando que éste le proporciona más elementos teóricos al docente, que los cursos de actualización.

A pesar de que la investigación está dirigida a los docentes, los cuales están inmersos en instituciones educativas específicas debemos señalar que los informantes clave fueron, como dice Moscovici (1976), Sabios Aficionados, “El sabio aficionado es un consumidor de ideas científicas ya formuladas, un lector asiduo de revistas y obras de divulgación, que sigue con pasión las novedades de la ciencia”. (Moscovici, 1976:668). Es decir, de todos los docentes que trabajan en las tres escuelas primarias sólo fueron candidatos aquellos que tuvieron una idea o en su caso haber consumido una idea ya formulada, sobre cómo se evalúa en competencias con la nueva reforma (RIEB). Se considera que el diplomado les otorga una serie de instrucción respecto a la evaluación, además se corrobora su inquietud por acercarse al conocimiento y estar al día respecto a las novedades educativa.

Debido a que los docentes no son especialistas en diseño curricular ni fueron ellos quienes diseñaron la nueva reforma, se les dio ésta tipificación de sabios aficionados⁴⁵, ya que, sin ser especialistas en diseño curricular⁴⁶, ni formar parte de los especialistas que diseñaron tal reforma, son ellos quienes la implementan y la

⁴⁵“Actualmente, muchas de las ideas que maneja la persona en su vida cotidiana son resultado de hallazgos científicos difundidos en revistas especializadas o en programas de radio o televisión. La persona se nutre con esta nueva información. Es una información digerida merced a los medios accesibles a todo público. Hay que destacar que no todos los integrantes de una sociedad se acercan a esta forma de conocimiento, sino sólo aquellos motivados por el conocimiento y sus avances. A estas personas las denominó (Moscovici) sabios aficionados”. (Piña, 2004: 30)

⁴⁶“El currículum como un documento escrito (según la idea de Beauchamp), necesita elaborarse como un proceso tecnológico que los profesionales deben dominar, y no como un fenómeno de la naturaleza sobre el que hay que teorizar, como sucede con el aprendizaje. [...] En su sentido más amplio implica complejidad y síntesis, los diseñadores según Schon, “ensamblan las cosas y dan vida a nuevas cosas”, en un proceso en el que se deben tener en cuenta muchas variables e impedimentos, que o bien conocen ya los diseñadores o los van descubriendo a través de la actividad del diseño “(Estebaranz,1994:123)

ponen en práctica al interior de las aulas, para dicho fin tienen que consumir dicha reforma a través de cursos, diplomados, revistas, documentos oficiales y páginas en internet. A dicho conocimiento Moscovici (1976) lo denominó nuevo sentido común que se nutre de los hallazgos científicos.

En éste caso los hallazgos científicos que han surgido con respecto a la evaluación en competencias, y son publicados por los diferentes medios de comunicación. Por tal motivo, se optó por acercarse aquellos docentes que han asistido a los diplomados de la RIEB, es decir, se seleccionaron a los maestros de educación primaria publica como lo dijera (Moscovici, 1976) con experiencia y conocimientos sobre la evaluación en competencias.

c).-Pertener al círculo íntimo: El trabajo cotidiano al interior de las instituciones educativa desgasta las relaciones intersubjetivas, sin embargo, es común que también al interior de éstas se conformen grupos de amigos que además de compartir charlas de su vida familiar, también comparten y construyen significados de su quehacer profesional, tomen una posición ante él y lo utilicen para resolver problemas al interior del aula. Por tal motivo un criterio de selección fue que el docente perteneciera a éste tipo de grupos.

2.5.2. Técnicas e instrumentos

Para el acercamiento a los actores y con el propósito de captar las tres dimensiones de las representaciones sociales, se realizó una cuidadosa selección de las técnicas, así como el diseño de los instrumentos, de tal forma que se abordaran las tres dimensiones sin perder de vista el objeto de estudio de nuestra investigación.

Con la finalidad de observar las interacciones que se dieron al interior de las instituciones en sus diversos espacios (salones, patios, jardineras pasillos, bibliotecas, laboratorios, entre otros), se aplicó la técnica de la observación directa para posteriormente aplicar el sociograma como instrumento para identificar de manera concreta quiénes y cuántos grupos de asociados se integran en cada

escuela, se empleó la entrevista como segunda técnica y se utilizó como instrumento el cuestionario tipo liker, finalmente la última técnica en aplicarse fue entrevista semi-estructurada y como instrumento se empleó el guion de entrevista.

No obstante, se dio el piloteo de los instrumentos previos a la aplicación con el fin afinarlos y establecer su pertinencia, por ejemplo: la sintaxis de las preguntas, los tiempos, la estructura de los guiones, entre otros, dicho piloteo no se llevó a cabo en las 3 escuelas en que se aplicarán las técnicas e instrumentos, por lo cual se optó por elegir una escuela, que en la medida de lo posible cubriera las características de las escuelas antes mencionadas.

La escuela primaria oficial “Nicolás García de San Vicente”, reunió las características necesaria para realizar el pilotaje de las técnicas e instrumentos, ello con el fin de afinarlos y determinar, si la información que proporciona los actores, fue suficiente para el análisis de las dimensiones, una vez piloteados los instrumentos, se analizó las modificaciones a los mismos, de manera general éstas obedecieron aspectos de organización de las preguntas y el espacio, en el caso de los cuestionarios, el espacio para la pregunta abierta. Dicha modificación también tomó en cuenta al entrevistado, es decir, si las preguntas son claras para el entrevistado, así como la riqueza de significados que arroja dicha pregunta.

Para identificar las representaciones sociales fue necesario analizar las dimensiones de los ocho grupos de maestros, se identificó ciertas afinidades que compartía en su interior.

En párrafos anteriores se mencionó que es muy probable que se construyan representaciones sociales en una relación cara a cara, en un ambiente de familiaridad, donde se comparten experiencias y emociones. En dichas relaciones intersubjetivas también se resignifica el conocimiento sobre ciertos temas u objeto, en la presente investigación el análisis de las dimensiones permitió identificar grupos de maestros que comparten afinidades como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 18: “Acercamiento de a las RS mediante el análisis de las dimensiones”

Dimensión /grupo	RT1, RS2 LP3	LP1,RS3, RT3	RT3,RS1
Información			
Actitud			
Campo de representación social			
	Evasivos	Alineados	Innovadores
Objetivación y anclaje			

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las dimensiones; información, actitud y campo de representación social.

Las afinidades de dichos grupos entre las diversas dimensiones posibilitaron identificar las representaciones sociales, mediante el análisis de cada dimensión, estas últimas también permitieron darle un sentido específico a la evaluación en competencias de acuerdo a los indicios que emergieron en la triangulación de los instrumentos que se mencionaron en párrafos anteriores. El análisis de las dimensiones permitió, además de identificar a los grupos de maestros que compartían ciertas afinidades, asignarles un nombre (tipificarlos).

Ahora bien, en las tres escuelas que formaron parte de nuestro universo de estudio se identificaron 3 representaciones diferentes, a cada grupo que comparten una misma representación se les asignó un nombre, dicho nombre se configuró a partir de los indicios de análisis de las palabras que eran recurrentes en el mismo discurso, (complicada, tradicional, fragmentada, mal estructurada,) por ejemplo, las anteriores palabras eran muy recurrentes en algunos grupos en específico, esto posibilitó englobar todas las palabras que emergían de su propia voz y buscar un nombre que las englobara.

De igual forma, el descubrimiento de las categorías sociales, y la tipificación de los grupos permitió dar un acercamiento a las representaciones sociales. Los símbolos y significados que compartían los grupos de una misma representación permitió identificar dichas categorías, misma que emergió de el análisis de los instrumentos aplicados (cuestionario tipo liker y la entrevista semi-estructurada), identificando recurrencias, reafirmaciones, puntualizaciones, repeticiones, de frases o palabras que el mismo entrevistado emitió de manera recurrente, con dicho análisis se busco que la categoría se acercará y englobará los indicios de manera tal que cada grupo se pudiera identificar de manera específica, (tipificarlos) como: Los innovadores, reproductores e innovadores.

2.6. Método de interpretación.

Para indagar las representaciones sociales que los docentes de educación básica construyen con respecto a la evaluación en competencias, en la presente investigación se retomó el enfoque procesual, al abordar la educación desde un abordaje hermenéutico, en la cual se considera al docente como un ser humano productor de sentido, capaz construir su propia realidad a través de interacciones subjetivas con los otros. Como lo menciona Banchs (2000) el propósito del enfoque procesual, es reconocer los significados, los sentidos, la cultura de un grupo o de una comunidad, inmersos en una sociedad y en la historia, el método que se utilizó en la presente investigación se enuncia a continuación.

a).- Interpretar la información a partir de los grupos de asociados “circulo íntimo” como lo enuncia Schütz (1974) Identificar grupos de asociados que se integran al interior de las instituciones mediante la aplicación y análisis del sociograma, siguiendo a Berger y Luckmann(1968) en esos grupos se da una relación cara, se comparten experiencias y resignifican el conocimiento.

b).- Tipificar a los grupos de asociados emergidos del sociograma, mediante las características en común que se encontraron en ellos por dimensiones, lo anterior debido a que cualquier orden institucional se encuentra en las tipificaciones de los quehaceres propios y de los otros, lo que implica que los objetivos específicos y las

fases entremezcladas de realización se comparten con otros , y, además, que no sólo las acciones específicas, sino también las formas de acción se tipifican Berger y Luckmann (1968). Así se procedió a diseñar matrices de relación para identificar el número de grupos que se conformaban en cada institución.

c).- Indagar la vida cotidiana de los maestros de educación primaria, sus opiniones, creencias, imágenes, expresiones y representaciones a través de diversos instrumentos de recopilación de datos, debido a que las representaciones sociales son construcciones de la vida cotidiana (Heller, 1987) y porque en ella se integran grupos y comunidades particulares, las cuales construyen formas específicas para dar respuestas a lo que les acontece en su escenario inmediato.

d).- Interpretar la información del dato empírico en su conjunto, no mirando de forma aislada, sino integrando todo para complementar la información, aclarándose dudas como investigador, si bien la codificación se tuvo que hacer por cada instrumento después se integraron todos los resultados para su interpretación.

e).- Triangular la información, para buscar los aspectos comunes que comparten los sujetos integrados en los grupos, a través del cuestionario tipo liker y la entrevista semi-estructurada y el mismo socio-grama, lo cual se hizo a partir de las dimensiones que propone Moscovici, debido a que las tres dimensiones nos dan una idea del contenido y sentido de las representaciones sociales (Moscovici, 1976) poniendo énfasis en las características que compartían y las formas de pensar, actuar y convivir en común. Esto se hizo a partir de la siguiente información:

- Empleando las tablas y gráficas del que posibilitando identificar con mayor facilidad las dimensiones de la información, actitud, y el campo de representación de los maestros.
- En el caso de la entrevista semi estructurada se realizó la lectura línea por línea identificando los términos y adjetivos que se puntualizaban y se destacaban por su recurrencia por ejemplo, (más, muy, difícil, fácil, indiferente, etc.)

e).- Además de los resultados obtenidos en la búsqueda de afinidades que surgen en los grupos, se triangulaban las representaciones particulares de los grupos, en busca

de grupos que se identificaran con intereses y afinidades, formas de pensar, convivir, trabajar y actuar. Lo cual permitió identificar 3 representaciones sociales.

Interpretar y comprender las representaciones sociales a partir de su contenido a la luz de la teoría como lo menciona Jodelet (2000) lo anterior debido a que las representaciones sociales adquieren una función de orientación de las prácticas y las conductas, orientan de las relaciones sociales y de las comunicaciones sociales. Inmersas en su escenario particular como lo menciona Heller (1987) pero permeado por lo estructural como es en este caso la RIEB.

En éste sentido podemos concluir que el método por el cual se puede identificar las representaciones sociales como lo menciona (Vuelvas: 2013), se pueden apoyar en los siguientes puntos.

1.- El objeto de estudio de las Representaciones Sociales (RS) es la construcción del “nuevo sentido común” de los actores que acuden a la ciencia. También son el resultado de la elaboración lógicas del sentido común.

2.- Los actores que construyen las RS, pertenecen a un grupo por el tipo de identidad que establecen “cara a cara”, es decir acortan la distancia para instalarse en un nivel de cercanía que los ubica en el “círculo íntimo”.

3.- Las RS se identifican porque son construcciones lógicamente estructuradas en las que coinciden quienes opinan acerca de un aspecto específico, lo cual no significa que piensen igual.

4.-Las RS se caracterizan porque integran tres dimensiones a) Información b) Campo de representación o imagen y c) Actitud, por lo tanto, se trata de una construcción social, compartida, consciente y lógicamente estructurada de algo o alguien localizada en la realidad empírica.

5.- Las RS se identifican con la realidad empírica por que los actores coinciden en sus opiniones informadas, acerca de algo o alguien, es decir, existe un factor de saturación de las respuestas, lo cual no excluye una voz emergente más inclusiva

que resulta representativa, por la contundencia, claridad y significatividad de su expresión oral y metalenguaje.

6.-La imagen compartida, consciente y racional que construyen los integrantes del grupo, se corresponde con la realidad empírica en donde surgió y se construyó, en la imagen que se tiene de ella, lo que se hace que se fije en la actitud de los integrantes del grupo que construyen pautas para la acción individual y grupal.

7.- Las RS construidas por la acción social del grupo, se objetivan y se anclan a la realidad y perduran hasta que dejan de tener vigencia en la realidad y contextos donde se sitúan, dejan de tenerla o es sustituida por otra, cuando es más contundente que la anterior, por lo que sus integrantes pueden modificar su comportamiento, hacia ese objeto de la representación y adoptar una nueva actitud en la representación para la acción.

8.- Las RS pueden ser difundidas por expertos en la materia, vía internet, video conferencia, revistas especializadas, libros etc., hasta llegar a los sabios aficionados⁴⁷, quienes a su vez la dan a conocer al gran público, que también consume ciencia.

En síntesis el planteamiento metodológico muestra el estado del arte, el cual describe los aportes de investigaciones que retoman a las representaciones sociales como perspectiva teórica metodológica con el fin de indagar las aportaciones y la frontera de conocimiento que se tiene de la misma. Se describe de forma articulada la arquitectónica de la investigación; la delimitación del objeto de estudio, para ubicarlo en un espacio y tiempo específico, se establece también a las representaciones sociales que construyen los maestros de educación primaria, como el problema de investigación.

En éste capítulo se planteó también la perspectiva teórico metodológica de las representaciones sociales como línea de investigación destacando a la subjetividad

⁴⁷ En esta investigación los maestros frente grupo adquieren la denominación de a los sabios aficionados, debido a que en las sociedades modernas éstos pueden acercarse a los hallazgos científicos por diferentes canales de comunicación.

de los actores como elemento fundamental del cual emergen símbolos y significados que orientan y le dan sentido a sus prácticas, dado ésta carga simbólica y la necesidad por indagar el sentido que le dan los sujetos a sus prácticas, tomando en cuenta la actividad de interpretación y reinterpretación que emerge de sus interacciones, se describe también la pertinencia de retomar el enfoque procesual, así como el método de interpretación que se utilizó para descubrir las representaciones sociales.

CAPÍTULO III

LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA INTEGRADOS EN GRUPOS Y SU ANÁLISIS A PARTIR DE LOS INSTRUMENTOS.

“Estoy sólo en el mundo de mis sueños
Pero sé que el mundo de la vida cotidiana e
Es tan real para los otros como lo es para mí.
En realidad, no puedo existir en la vida
cotidiana sin interactuar y
comunicarme con los otros”
(Berger y Luckmann, 1998)

El presente capítulo da cuenta de la integración de los grupos en cada una de las instituciones que formaron parte del universo de estudio, así como en análisis de los instrumentos que se aplicaron, una vez identificados a los maestros en grupos.

La práctica docente del maestro de educación primaria, implica que en su vida escolar (Jackson,1991) se caracterice por una contante interacción intersubjetiva, en la cual se establecen vínculos y lazos de amistad, en donde las distancias se acortan y posibilitan una situación “cara a cara” como lo mencionan los autores:

“En la “Situación cara a cara” el otro me parece un presente vivido que ambos compartimos. Sé que en el mismo presente vivido yo me le presento a él. Mi “aquí y ahora” gravita continuamente uno sobre otro, en tanto dure la situación “cara a cara” el resultado es un intercambio continuo entre mi expresividad y la suya” (Berger y Luckmann, 1968:44)

En el caso de los maestros de educación básica es peculiar, la situación “cara a cara” se prologa en ocasiones por décadas, producto de la “estabilidad laboral”. Esta constante y prolongada interacción permite que los maestros, busquen, algunos recintos de la institución; salas, laboratorios, patios, jardines, pasillos, para entablar charlas. Sin embargo, es sólo con los asociados con quien establece, una situación “cara a cara” (Schutz,1974:21) , “con quien vivo el mismo fragmento espacial del mundo”, este hecho es debido a que el maestro de educación primaria también

interactúa con sus alumnos “sucesores”, personas que vivirán aun después de su muerte y también con sus contemporáneos, quien vive ahora y con quien comparto un realidad temporal, una época y que no necesariamente pueda darse una interacción subjetiva.

El interés por identificar los grupos de asociados al interior de las instituciones es porque al interior de estos grupos es muy probable que se construyan representaciones sociales de algo o de alguien, como lo menciona el autor.

“Las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia, que nos permite interpretar lo que nos sucede, e incluso darle un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y los individuos con quienes tenemos algo que ver”. Moscovici(1984, 472)

El primer instrumento en aplicarse fue el sociograma, el cual permitió conocer la integración de los grupos de asociados al interior de las instituciones, ya que, en su interior en un ambiente de familiaridad es donde se resignifica el nuevo sentido común es precisamente en las relaciones cara a cara, en éstos grupos, es su relación cotidiana, donde es muy probable que se compartieran significados, por lo tanto, fue crucial en un primer momento identificar estas relaciones que se conforman al interior de los grupos de amigos.

Para identificar los grupos se construyeron dos matrices de relación por escuela, ello con el fin de identificar no sólo la relación de los grupos, sino además la diferencia que se establece en la relación institucional y la relación que conforman los diferentes grupos de acuerdo a sus afinidades e intereses.

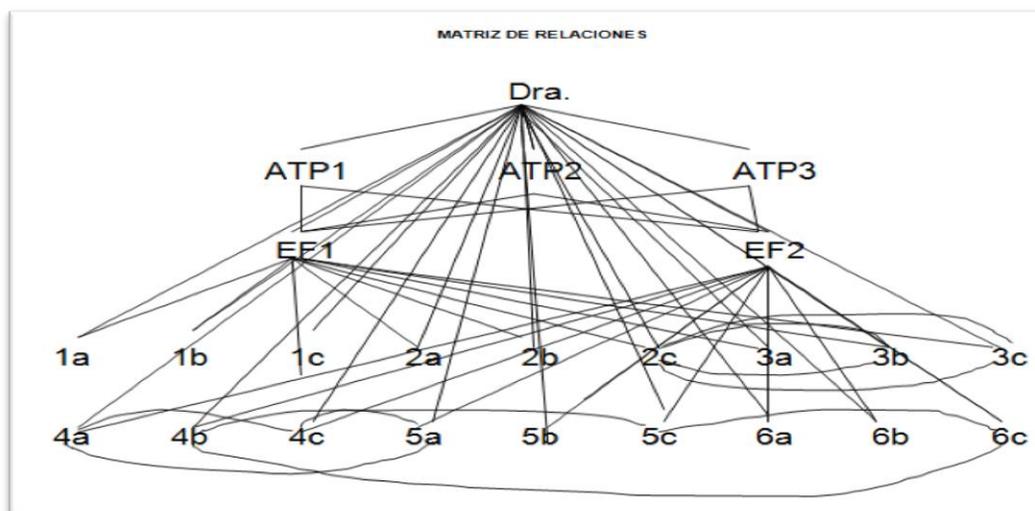
3.1 Las escuelas primarias y la conformación de los grupos de asociados en su interior.

a).- Escuela primaria “Rufino Tamayo”.

En esta escuela primaria existe una relación institucional vertical, como suele suceder en cualquier organización ya, sea gubernamental o privada, sobre todo para

el funcionamiento administrativo y normativo (planes de estudio, comunicados, estatutos reglamentos, control de población, gestión de recursos, plantilla de maestros, entre otros), generalmente su estructura delinea una relación jerárquica como se muestra en la siguiente matriz:

Esquema 1: “Matriz de relación institucional”



Fuente: Elaboración propia, a partir de la información obtenida de la plantilla escolar⁴⁸

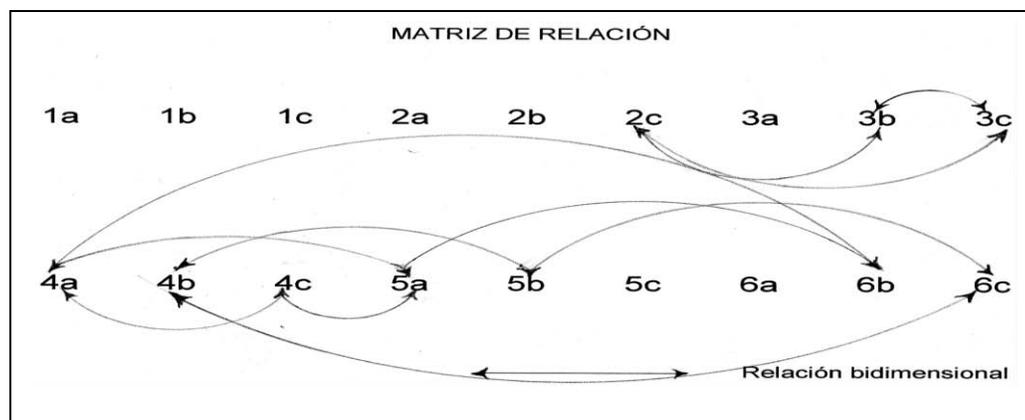
La anterior matriz posibilitó establecer las relaciones de acuerdo a la jerarquía institucional que tiene cada actor al interior de la institución, sin embargo, dentro de las instituciones la subjetividad de los actores desborda lo institucional debido a que los maestros de educación primaria establecen lazos de afectividad o compañerismo de acuerdo a sus propios intereses y afinidades conformando grupos de profesores que comparten los mismos intereses o afinidades, como se pudo identificar al interior de la escuela primaria “Rufino Tamayo”, ya que, en su interior se daban relaciones cara a cara al mismo tiempo que se conformaban grupos.

Como lo menciona Piña (2004) se asume que las instituciones educativas las conforman seres humanos, actores con una carga simbólica cuya subjetividad

⁴⁸ Dra. Directora, ATP Apoyo técnico pedagógico, EF Maestro de Educación Física, 1ª Primer grado grupo a, 2ºb Segundo grado grupo.

desborda lo institucional. El análisis del socio-grama permitió la construcción de una segunda matriz que se muestra a continuación:

Esquema 2: “Matriz de integración de grupo por afinidad, relación cara a cara”



Fuente: elaboración propia, a partir de la información obtenida del sociograma⁴⁹

Como se puede observar las relaciones que se presentan en la anterior matriz son bidimensionales y no existe un orden jerárquico, porque no existía necesariamente una relación íntima con los Directivos o ATP, lo anterior se debe a que en los maestros frente a grupo existe una relación cara a cara en su vida cotidiana, de forma diferenciada, es decir los actores se agrupan de acuerdo a sus afinidades e intereses en común; formas de pensar, convivir, trabajar, entre otras.

Con las matrices de relación se confirma que las relaciones institucionales difieren mucho de las relaciones interpersonales que pueden establecer los actores al interior de las instituciones. Tomando como referencia la pregunta 1 y 3 del socio-grama se identificaron 3 grupos en la escuela primaria Rufino Tamayo, los cuales se describen a continuación.

Grupo RT1

El grupo RT1 está compuesto por 3 integrantes un varón y dos mujeres, en dicho grupo la relación es bidireccional, debido a que crean un vínculo afectivo recíproco, de afinidad, personalidad agradable, dicho grupo de asociados se caracteriza por

⁴⁹ Dira. Directora, ATP Apoyo técnico pedagógico, EF Maestro de Educación Física, 1ºa Primer grado grupo a, 2ºb Segundo grado grupo.

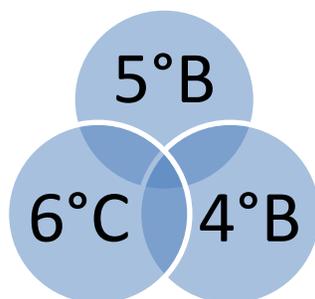
tener en promedio 14 y 15 años de servicio en escuelas públicas, así como tener un perfil normalista.

Ahora bien, para seleccionar dicho grupo de asociados, además de tomar en cuenta la relación recíproca o bidimensional de cada integrante, se consideraron los referentes proporcionados por otros docentes de ésta institución quienes los identifican como grupo. En la vida cotidiana, otros identifican que ellos se reúnen, en los pasillos en el recreo en las juntas de consejo técnico. En la siguiente tabla se muestra a los maestros que identifican a éste grupo.

Tabla 2 “Integración de grupo RT1”

Grupo de asociados	Integrantes	Maestros que los identifican como grupo
RT1 (Rufino Tamayo 1)	5°B 4°B 6°C	6° B 3°B 5°B 4°C 1°B 2°B 4°A

Fuente: Elaboración a partir del análisis de la información del sociograma.



Grupo RT2

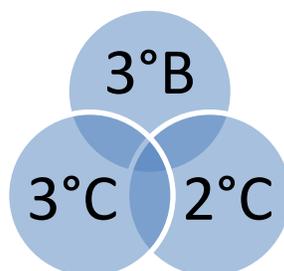
El grupo RT2, al igual que el grupo RT1 está compuesto por 3 integrantes un varón y dos mujeres, de las cuales una de ellas es la más joven, quien busca dicha relación e integración al grupo por la experiencia y las enseñanzas que le puedan proporcionar a los otros dos integrantes, sobre todo con la profesora, ya que, es con ella con la cual existe una relación recíproca fuerte, es decir, las dos se consideran recíprocamente como mejores amigas, mientras que el varón se integra al grupo por afinidad. En general los tres integrantes son padres y/o madres de familia, con 8 y 25 años de experiencia en el magisterio. Todos ellos egresados de las escuelas

normales. Al igual que el anterior grupo RT1, para identificar el grupo de asociados RT2 además de tomar en cuenta la relación recíproca o bidimensional de cada integrante, se consideró los referentes proporcionados por el sociograma, ellos se asumen como grupo, sin embargo otros docentes los identifican como grupo. Es decir, en su vida cotidiana, otros identifican que se reúnen, en los pasillos en el recreo en las juntas de consejo técnico. En la siguiente tabla se muestra a los maestros que identifican a este grupo.

Tabla 3 “Integración del grupo RT2”

Grupo de asociados	Integrantes	Maestros los identifican como grupo
RT2 (Rufino Tamayo 2)	3°B 2°C 3°C	6° B, 5°B, 4°C 1°B, 2°B, 4°A

Fuente: Elaboración a partir de la información analizada del sociograma.



Grupo RT3

El último grupo está conformado por 4 integrantes todos ellos del género femenino, la relación de éste grupo es de un vínculo afectivo recíproco, algo característico del grupo es la afinidad por compartir experiencias didácticas, así como sus ideas, formas de pensar y de ser y el valor de justicia que promueve la profesora de 4°A en los demás integrantes del grupo, a dicha profesora el grupo la consideran como justa para muchas situaciones, además de ser un referente o tener una figura de liderazgo al interior del grupo, dado a su experiencia de más de 28 años en el magisterio. Otra característica en particular del grupo es que es el más numeroso al interior de la

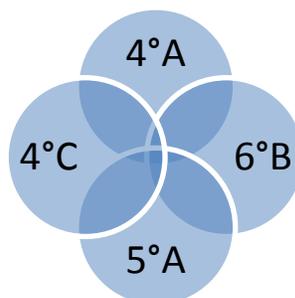
institución de la Escuela Primaria “Rufino Tamayo”, ya que, el número de integrante es de cuatro.

Ahora bien, para seleccionar dicho grupo de asociados, además de tomar en cuenta la relación recíproca o bidimensional de cada integrante, se considero los referentes proporcionados por otros docentes de esta institución, ellos se asumen como grupo, sin embargo, otros docentes los identifican como grupo. Es decir, en su vida cotidiana, otros identifican que se reúnen, en los pasillos en el recreo en las juntas de consejo técnico. En la siguiente tabla se muestra a los maestros que identifican a este grupo.

Tabla 4: “Integración del grupo RT2”

Grupo de asociados	Integrantes	Maestros que identifican a este grupo
RT3 (Rufino Tamayo 3)	4°A 6°B 5°A 4°C	6° B 3°B 5°B 4°C 1°B 2°B 4°A

Fuente: Elaboración a partir de la información analizada del sociograma.

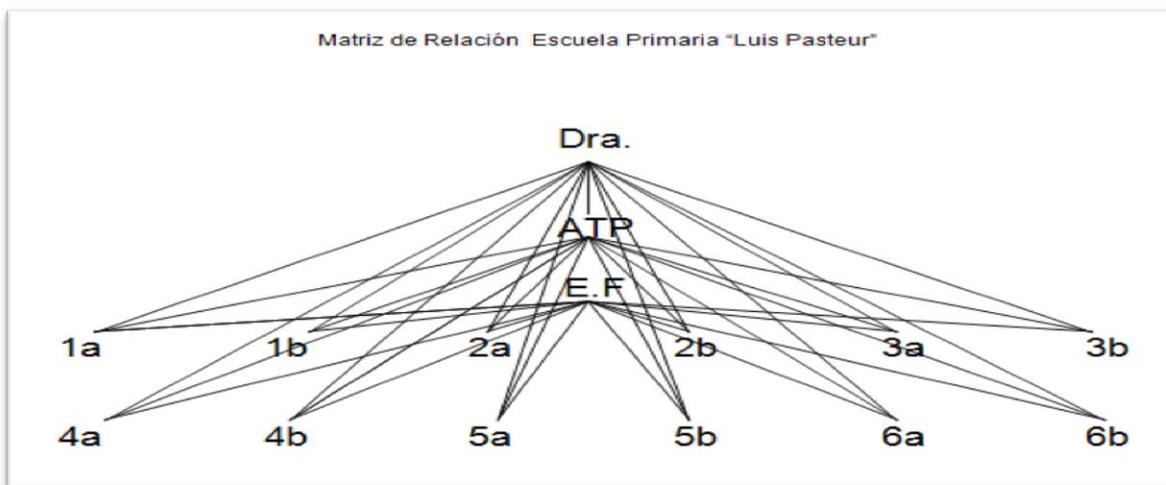


b).- Escuela primaria “Luis Pasteur”

La escuela primaria está conformada por una plantilla de personal menor a la escuela anterior, dicha institución está conformada por: 1 Directora, 1 Secretario (APT) (Apoyo Técnico Pedagógico), 2 Trabajadores de limpieza (ASP), 1 Maestro de educación física, 12 Maestros frente a grupo, en total se encuentran laborando 17

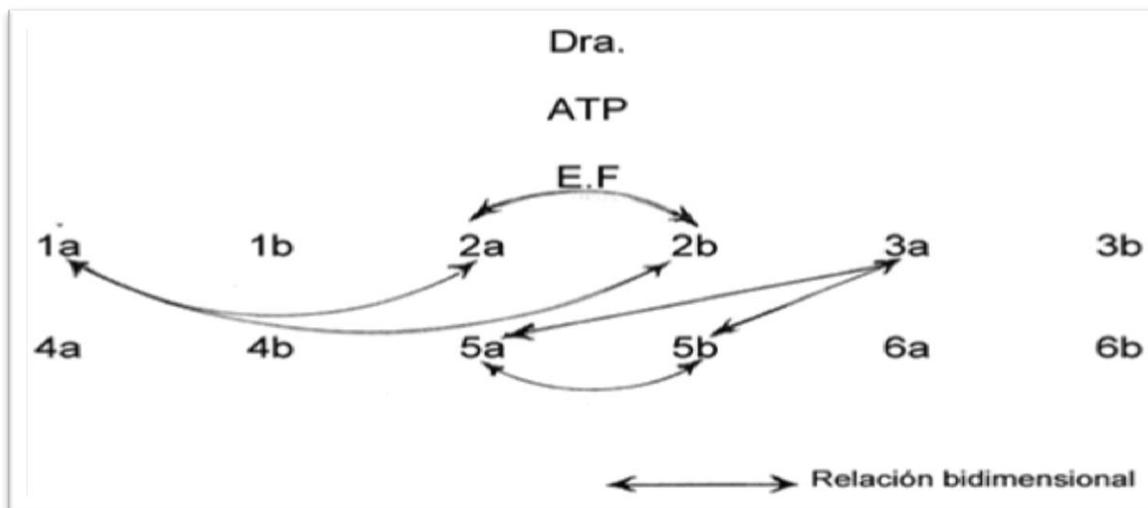
personas al interior de la institución. A continuación se presenta la matriz de relación de la escuela primaria “Luis Pasteur”.

Esquema 3: “Matriz de relación Institucional de la escuela Primaria “Luis Pasteur””



Fuente: Elaboración a partir de la información obtenida de la plantilla escolar.

Esquema 4: “Matriz de relación mediante grupos de asociados”



Fuente: Elaboración a partir del análisis del socio grama

En la segunda matriz de relación se puede observar como al interior de la primaria “Luis Pasteur” las relaciones que no implican un compromiso institucional, es decir los actores forman grupos según sus creencias, edad afinidad e intereses, en la Primaria mencionada se pueden identificar dos grupos de asociados, dichos grupos la mayoría de los actores existe una relación bidimensional, ya que, existe un lazo afectivo recíproco.

Se identificaron 2 grupos de asociados en la escuela Primaria “Luis Pasteur”, para poder ubicar dichos grupos además de las preguntas 1 y 2 del sociograma se realizaron tablas de comparación en donde se identifica como otros actores que laboran en la misma institución identifican la conformación de éstos grupos.

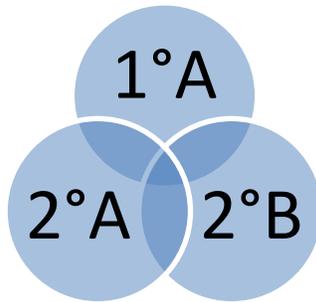
Tabla 5”Integración del grupo LP1”

Grupo de asociados	Integrantes	Maestros que los identifican como grupo
LP1 (Luis Pasteur 1)	1°A 2°B 2°A	3°B, 5°B 2°A, 1°A

Fuente: Elaboración a partir de la información analizada del sociograma.

Grupo LP1

El grupo LP1, está compuesto por 3 profesoras, la conformación de éste grupo implica la afinidad en cuanto a valores y al tiempo, por ejemplo: Las profesoras de los grupos 2°B y 2°B establecen una relación más vinculada con sus experiencias compartidas dado que cuentan con 28 y 30 años como maestras frente a grupo en escuelas primarias, sin embargo, ésta relación está matizada por los valores que ellas mismas manejan tanto en el ámbito profesional como en su vida personal como lo son: respeto, dedicación, constancia, éstos valores establecen vínculos afectivos que les permiten mantener una relación de amistad por muchos años, en dicha relación se integra la tercera profesora, ya que, es la más joven del grupo en cuanto a edad y experiencia laboral dado que han laborado durante 3 años en la institución.



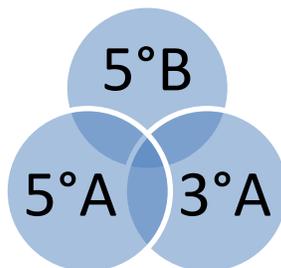
Grupo LP2

El grupo LP2 se caracteriza por estar integrado por 3 maestras, dado que el promedio de experiencia de dichas profesoras oscila entre los 29 y 28 años es uno de los grupos más longevo, la relación que se establece es bidimensional, ya que las tres se eligen mutuamente, en dicho grupo se resalta la facilidad para organizar y tomar acuerdos para el trabajo, al igual que en los grupos anteriores para éste grupo también se realizó una tabla de relación que permitió identificar a los profesores que identificaban al grupo, así como los maestros que lo integraba, al interior de la Escuela Primaria “Luis Pasteur”.

Tabla 6: “Integración de grupo LP2”

Grupo de asociados	Integrantes	Maestros que los identifican como grupo
LP2 (Luis Pasteur 2)	3°A 5°B 5°A	3°B, 5°B 2°A, 1°A

Elaboración a partir de la información recopilada del sociograma



b).-La encuesta se realizó a partir de un cuestionario, instrumento tuvo como fin recuperar contenidos concretos respecto a la evaluación y se estructuró en tres dimensiones: información⁵⁰, imagen y actitud.

“El cuestionario se define como una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador, por considerar que para recoger información sobre el problema objeto de estudio es suficiente una interacción impersonal con el encuestador. Así escribirá unas preguntas, las acercará a aquellas personas que considera pueden proporcionarle información sobre el problema que está analizando y les pedirá que escriban sus respuestas”. (Rodríguez,1999:185)

El cuestionario se estructuró con preguntas tipo liker (con opciones), de manera tal que el docente tenga una idea de la posible respuesta, así mismo, se integró una pregunta más, la cual fue abierta en cuyo espacio el docente pudo integrar otra respuesta significado o porcentaje, ello permitió a su vez captar los significados que el docente pueda escribir, con ello se busca indagar el bagaje conceptual con el que cuenta el docente, cómo lo utiliza en su práctica cotidiana, así como la actitud que tiene el docente respecto a la evaluación en competencias, (ver anexo 3 “cuestionario”)

El cuestionario, además de indagar los contenidos que poseen los docentes en torno a la evaluación en sus tres dimensiones (información, actitud y campo de representación social) mediante los significados que los docentes puedan externar en dicho instrumento.

“El conocimiento cualitativo puede beneficiarse del conocimiento cuantitativo. Incluso los investigadores más introspectivos y de orientación más subjetivas no pueden prescindir del hecho de contar con elementos o de emplear conceptos cuantitativos como “más grande que” “menos que” una hallazgo cuantitativo puede estimular una ulterior indagación cualitativa “ (Tomas D. Kook ,1900:46)

⁵⁰ “La información – dimensión o concepto – se relaciona con la organización de los conceptos que posee un grupo con respecto a un objeto social (Moscovici, 1979) Es la organización o suma de conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un acontecimiento. Hecho o fenómeno de naturaleza social. Conocimientos que muestran particularidades en cuanto a calidad de los mismos “ (Arbesu, 2008:32)

Tomas D Cook (1900), hace referencia a esta nueva superación del enfrentamiento entre el método cuantitativo y el método cualitativo, esta superación implica la mezcla de éstos dos métodos sin que ello implique definir el corte de la investigación.

c).- La entrevista semi-estructurada

Para finalizar se aplicó la entrevista semi-estructurada, en esta, además de enriquecer lo obtenido con los instrumentos antes aplicados, permitió el mejor planteamiento de interrogantes de acuerdo a las tres dimensiones de las representaciones sociales. Teniendo en cuenta que los instrumentos se aplicaron secuencialmente, es decir, previa aplicación de la entrevista semi-estructurada, se tuvo información apriori del cuestionario y el sociograma, ello permitió que previo a la entrevista se identificaran grupos de asociados.

Con ello se construyeron las preguntas para cada una de las tres dimensiones de las representaciones sociales que construyen los docentes en cada uno de los instrumentos (Ver anexo Guion de la Entrevista semiestructurada), en la entrevista semiestructurada, se cuidó en la medida de lo posible darle espacio al maestro de educación primaria, de tal forma que durante la entrevista pudiera comentar, argumentar o defender su postura con respecto a la evaluación en competencias, la riqueza de la apertura en éste instrumento le permitió expresar sus experiencias al trabajar con la RIEB, debido a que, la entrevista semi estructurada.

“Tiene un origen ligado al planteamientos Sociológicos y Antropológicos. En éste sentido aparece como esencial llegar a obtener el conocimiento del punto de vista de los miembros de un grupo social o de los participantes en una cultura. La entrevista es uno de los medios para acceder al conocimiento, las creencias los rituales, la vida de esa sociedad o cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos” (Rodríguez,1999:167).

Para ésta técnica, se utilizó una grabadora de sonido de manera que se registrara la conversación, debido a que la entrevista es una técnica en donde se privilegia la expresión mediante el lenguaje, elemento importante para la aprehensión de una diversidad de significados, indispensables para acercarse a la construcción de representaciones sociales.

“Las grabadoras permiten registrar con fidelidad todas las interacciones verbales que se producen entre entrevistador y entrevistado. Asimismo, la utilización de grabadoras en las entrevistas permite prestar más atención a lo que dice el informante, favoreciendo así la interacción entre entrevistados-entrevistado
“(Rodríguez,1999:182).

Para almacenar las conversaciones se utilizó Reproductor Windows Media programa de computación que permitió almacenar y reproducir pistas de sonido, así como grabaciones de voz, para cada escuela se diseñó una carpeta la cual contenía la grabación de cada uno de los grupos, ello con la finalidad de mantener una organización pertinente para la información, debido a que se diseñaron el mismo número de carpetas para almacenar los archivos que contenían las transcripciones, dichas transcripciones se realizaron en el procesador de textos Word 2007.

3.2. Codificación y análisis del dato empírico obtenido a partir de los instrumentos aplicados

El método de codificación y análisis implicó articular de forma sistemática cuatro momentos en los cuales se describe la forma y los procesos por los cuales se analizó la información recabada en el campo de investigación, dado que la presente investigación descansa en el enfoque interpretativo.

Algunos de los principales dilemas al que el investigador se enfrenta cuando ha recabado la información es ¿Qué hacer con toda la información obtenida?, ¿Qué es lo que se hace primero?, ¿Por dónde empezar? Precisamente la primera fase denominada preanálisis, implica ésta organización y elección del material, “Generalmente, esta primera fase tiene tres misiones, la elección de los documentos que se van a someter a análisis, la formulación de hipótesis y los objetivos, la elaboración de aspectos en que se apoyará la interpretación terminal” (Bardin, 2002:71). Por lo tanto se tiene presente que el propósito de la investigación es indagar las representaciones sociales que construyen los maestros de educación primaria con respecto a la evaluación, por lo que se buscaron los significados compartidos entorno a éste tema.

La organización (secuencial) de los instrumentos se estableció en la etapa del diseño de los mismos, dado que dicho trabajo implicó tomar en cuenta el propósito de cada instrumento, así como el fin para el que fue diseñado, dicha secuencia será el referente para el análisis de la información, dado que el primero tiene como fin reconocer los grupos de asociados al interior de cada institución, sin embargo, en dicho instrumento se realizaron dos actividades no estructuradas del preanálisis.

De ésta forma, la primera actividad en nuestro preanálisis fue la lectura superficial “La primera actividad consiste en entrar en contacto con los documentos de análisis dejando que sucedan las primeras impresiones, las orientaciones” (Bardin 2002: 71). Dicha lectura superficial permitió mostrar a los docentes que tenían cierta identidad al interior de un grupo e identificaban a otros grupos al interior de la institución, dado que los 30 sociogramas que se aplicaron sólo se seleccionaron 24 dado que sólo éstos docentes pertenecían a un grupo de asociados, ésta lectura superficial permitió casi por ipsofacto la aplicación de las siguientes técnicas, por lo que se logró tener un corpus de información empírica para ser analizada. “ a menudo es necesario proceder a la construcción de un corpus, El corpus es el conjunto de los documentos tenidos en cuenta para ser sometidos a los procedimientos analíticos. Su construcción implica a menudo elecciones, selecciones y reglas” (Bardin, 2002: 72). Ver corpus en anexos.

3.3. El socio-grama y su análisis

Este instrumento nos permitió conocer la integración de los grupos de amigos o los grupos de (*asociados*⁵¹) que se conforman al interior de las instituciones, ya que, un elemento esencial en donde se resignifica el nuevo sentido común es precisamente en las relaciones cara a cara, “En las situaciones “cara a cara ” tengo evidencia directa con mis semejantes, de sus actos de sus atributos “ (Berger y Luckmann, 2003:49) pues, es en éstos grupos, es su relación cotidiana, donde se construyen

⁵¹ “Cuando me encuentro “cara a cara” con mis asociados, comparto una comunidad de espacios a nuestro alcance, en la cual interpreto los actos del otro, pero también una comunidad temporal. Los asociados toman parte en un fluir temporal continuo, demarcado por límites espaciales comunes... Puede compartir (...) las anticipaciones del otro con respecto al futuro, como planes, esperanzas o ansiedades. En suma, los asociados envejecen juntos; viven en lo que podemos denominar una relación Nosotros pura. La identidad individual, la singularidad de las personas, solo puede ser captada en la vida de los asociados” (Schütz, 1973:22).

representaciones sociales, por lo tanto, fue crucial en un primer momento identificar éstas relaciones.

Es importante señalar que el número de los sociogramas fue mayor (30) con respecto a los otros instrumentos (24 cuestionarios, 24 entrevistas), dado que el sociograma nos permitió seleccionar a los informantes clave a quienes se les aplicó la encuesta y la entrevista.

Los resultados del sociograma, se complementaron con un cuadro de doble entrada que permitió que los mismos profesores identificaran a otros grupos al interior de la institución, como se muestra a continuación.

Tabla 7 “Conformación de grupos”

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
1.- _____	1.- _____	1.- _____
2.- _____	2.- _____	2.- _____
3.- _____	3.- _____	3.- _____
4.- _____	4.- _____	4.- _____

Fuente: Elaboración propia a partir de la pregunta ¿Considera que es su institución Existen grupos de profesores que se identifican e interactúan constante mente?

El anterior cuadro facilitó de manera significativa la integración de los grupos, debido a que la mayoría de los profesores sobre todo los que tienen mayor experiencia en la institución identificaron de forma precisa cada uno de los grupos, el nombre de sus integrantes y el grado al que pertenecían (5a, 6c, 4c), lo cual evidencio una relación cara a cara intersubjetiva entre maestros en un ambiente de familiaridad (amigos). Es decir, la relación entre profesores implica necesariamente una relación entre semejantes, seres humanos, que más allá del rol⁵² que ocupan al interior de una institución, son personas que por igual, tienen sentimientos y emociones, con un cuerpo que no sólo actúa en el mundo, sino que además actúa sobre él.

“Entre los elementos de mi experiencia del mundo exterior no sólo hay objetos físicos, si

⁵² “Todo comportamiento institucionalizado involucra “roles”, y estos comparten así el carácter controlador de la institucionalización. tan pronto como los actores se tipifican como desempeñando “roles”, su comportamiento se vuelve ipso facto susceptible de coacción.” (Berger y Luckmann, 2003: 96)

no semejantes “Alteregos”. El hablar del otro y nuestro escuchar son experimentados como una simultaneidad vivida. Esta simultaneidad es la esencia de la intersubjetividad, pues significa que capto la subjetividad del alterego al mismo tiempo que vivo en mi propio flujo de conciencia” (Schütz, 1962:21)

Al retomar el enfoque interpretativo, se entiende que el maestro es el sujeto o actor que está cargado, bañado de significaciones, por ende, por medio de sus voces emanaran, los significados, que ellos mismos construyen al interpretar su realidad, es decir, como un proceso mediador entre el desarrollo del sujeto y las condiciones espacio-temporales de su realidad en una interacción constante con los otros, en éste sentido es preciso mencionar, que la identificación de grupos, así como, las relaciones bidimensionales que arrojaron las primeras preguntas del sociograma, fue el resultado de cómo se estructuran y organizan las interacciones en las instituciones y que metodológicamente dio solidez a nuestra investigación.

Ahora bien, dado que la información obtenida de dicho instrumento forma parte ya del dato empírico, considerando como los primeros hallazgos en el campo de investigación, dicho sociograma⁵³ permitió la construcción de matrices de relación. La construcción de matrices de relación tuvo la finalidad de identificar los grupos de asociados al interior de las escuelas, ello con el fin de identificar no sólo la relación bidimensional que existía entre los integrantes de cada grupo, sino que además se identificará de manera gráfica la totalidad de grupos al interior de cada institución.

La institución por excelencia implica una serie de roles, normas, presentes en el sujeto, el rol así como las relaciones que debe seguir el docente al interior de una institución educativa, son controladas de forma vertical, delegando responsabilidades según el nivel jerárquico que se ocupe al interior de la misma. “Las instituciones por el hecho mismo de existir también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que localizan una dirección

⁵³ “Una de las herramientas más adecuadas con la que cuentan los profesores para estudiar y conocer las relaciones sociales en el aula es la sociometría. Desarrollada en los años 30 del siglo pasado por el psiquiatra de origen austriaco Jacob Levy Moreno, es un método de investigación para medir y representar gráficamente las relaciones que se gestan dentro de los grupos. El test sociométrico o sociograma explora el grado de cohesión y la estructura de un grupo y señala la posición que ocupa cada miembro dentro de él. Consiste en la formulación de preguntas a partir de criterios afectivos, de trabajo, de juego o de popularidad y liderazgo, entre otros.”(<http://www.Sociograma.com>)

determinada, en oposición a las muchas otras que podrían darse teóricamente” (Berger y Luckmann, 2003:49). En éste sentido, las matrices de relación permitieron identificar las relaciones, que, trascienden el ámbito institucional, relaciones que ponen en juego la subjetividad de los actores, ya que, ésta es permeada por una carga simbólica producto de una compleja interacción, entre sujetos y contexto, por lo que se puede afirmar que los sujetos resignifican el “deber ser” institucional.

Una vez construidas las matrices de relación (Ver anexo matrices de relación) de cada institución, se organizaron y se les dio un formato a cada uno de los grupos, ello permitió identificar de manera individual y con mayor facilidad, el nombre del profesor, el grado, grupo y la institución a la que pertenece cada uno de los grupos⁵⁴. El resultado que se obtuvo con la aplicación del sociograma y la construcción de matrices de relación fue la integración de grupos al interior de las instituciones, información que fue vaciada como se muestra en la tabla siguiente, que permitió concentrar la información obtenida tanto del sociograma como las matrices de relación, de ésta forma se tuvo el número de grupo por institución y el género predominante en cada grupo, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 8: “Universo de Estudio”

Escuela	No. De Grupos	Integrantes	Género	
Rafael Solana	3	RS1	3 2c,5a,2c	3 hombres
		RS2	4 1a,1b,2b,	4 mujeres
		RS3	2 5,b,3b	2 mujeres
Rufino Tamayo	3	RT1	3 4b,5b,6c	1 hombre 2 mujeres
		RT2	4 4 ^a ,4c,5 ^a ,6b	4 mujeres
		RT3	3 2c,3b,3c	1 hombre 2 mujeres
Luis Pasteur	2	LP1	3 1a,2a,2b	3 Mujeres
		LP2	3 5 ^a ,5b,3a	3 Mujeres

Fuente: Elaboración propia a partir de las matrices de relación

⁵⁴ “Además de ésta organización gráfica se le asignó una etiqueta compuesta por tres literales y un número entero, la primera de ellas corresponde a el nombre del maestro o maestra, las siguientes literales corresponden a las iniciales de la institución y el número entero corresponde al grupo, por ejemplo: “_____” VRT1, nos refiere que el aporte o cita corresponde a el profesor Víctor del grupo No. 1 en la primaria Rufino Tamayo”.

El vaciado de la tabla anterior permitió presentar y ubicar de manera específica, la totalidad de informantes con los que se trabajó, así como la organización de los mismos en cada escuela. La entrevista semiestructurada sólo se aplicó a los 24 informantes clave que conforman ocho grupos de asociados de las tres instituciones, grupos que ellos mismos integraron, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 9: “Concentrado de Informantes ”

Total de Escuelas	Total de grupos	Total de informantes	H	M
3	8	24	5	19

Fuente: Elaboración a partir de la tabla universo de estudio

3.4. Análisis de la encuesta.

Una vez identificados los grupos y tomando como base la totalidad de informantes clave se aplicó la técnica de la encuesta a partir del instrumento del cuestionario, el cual forma parte del segundo momento de la metodología, el cuestionario fue diseñado tomando en cuenta las tres dimensiones que configuran una representación social, las preguntas indagaron, la información, la imagen y la actitud que tenían los docentes con respecto a la evaluación en competencias. Así mismo, el cuestionario fue estructurado en la modalidad o tipo Licker, es decir, en su estructura cada pregunta comprende tres respuestas de opción múltiple, y una última opción abierta, para que, si fuese el caso, el encuestado escribiera otra opción que no se encontrara en las cuatro posibles respuestas, (ver anexo 4 del cuestionario).

Para la codificación y el análisis de dicha información se diseñaron tablas de vaciado, en las cuales se pudo identificar y relacionar con mayor facilidad, la institución, el grupo de asociados, las palabras o frases en las que había repetición, redundancia o se enfatizaba. Finalmente se ubica la pregunta y el número de integrantes en los cuales se identificaba éste énfasis, dichas palabras o frases fueron los primeros indicios o patrones de contenidos que conformación las representaciones sociales, que posteriormente tomarían forma y se consolidarían en una categoría social; con la ayuda de los significados vertidos a partir del dato empírico obtenido a través de la

entrevista semi estructurada, tercer instrumento en aplicarse, ver anexo 6 “Grupo de asociados”.

La estructura del cuestionario (tipo Licker) permitió construir gráficas de cada una de las dimensiones por grupo, para ello se tomó como referencia la cantidad de integrantes de cada grupo, asignándole un porcentaje a cada uno de ellos de acuerdo al número de integrantes. Por ejemplo, para el grupo RT1 tiene 3 integrantes, para el caso de éste grupo cada uno de ellos representa el 33% del total de los integrantes, tomando como referencia lo anterior se pudo establecer relaciones entre el número de integrantes que respondió o que eligió (x) respuesta y el porcentaje de los mismos, tabla No 9 ver anexo. Dicha tabla nos permitió establecer el porcentaje del grupo por pregunta y la inclinación hacia una u otra opción, dado que cada pregunta cuenta con 3 opciones múltiples, una vez identificado el porcentaje de cada una de las preguntas se procedió a realizar las gráficas que permiten identificar con mayor facilidad hacia donde se inclina cada respuesta.

Cuando se definió la línea de investigación, se tenía la noción de las tres ópticas o enfoques⁵⁵ bajo las cuales se puede estudiar las representaciones sociales y, debido a que el interés de la investigación **es la subjetividad de los actores**, así como el proceso de construcción de significados comunes lo que Banchs (2000) se refiere como enfoque procesual. Con el fin de tener una articulación lógica de la investigación, lo que en palabras de Sánchez Puentes (1988) se conoce como la arquitectónica, dicha articulación comprendió; perspectiva teórica, objeto de estudio, línea de investigación y enfoque, en este sentido, el enfoque bajo el cual se estudió las representaciones sociales que los docentes construyen, con respecto a la evaluación en competencias es el procesual.

“El enfoque procesual se caracteriza por considerar que para acceder al conocimiento de

⁵⁵ “Uno de ellos es el iniciado por Moscovici, y que continuo Jodelet que es el procesual, desde esta forma de comprensión compleja de las representaciones sociales. Otro de ellos es el encabezado por Jean Claude Abric, que busca el conocimiento de la estructura de las representaciones sociales, lo que ha dado lugar a la teoría del desarrollo del núcleo central y sus elementos periféricos. Por último, tenemos la perspectiva más sociológica impulsada por Willem Doise.”(Piña,2004 :43)

las representaciones sociales se debe partir de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como un productor de sentidos y, focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo en que vivimos” (Banchs, 2000:3)

Si bien, para el análisis e interpretación de la información, además de las tablas de vaciado e integración se construyeron gráficas, para captar las dimensiones de las representaciones sociales, ello no implica que trabajemos la estructura de las representaciones sociales, ya que, los anteriores instrumentos se emplearon como apoyo para tratar y analizar la información y el cuestionario, son parte de un conjunto de instrumentos que metodológicamente permitió estructura y dar solidez a la investigación y éstos se construyeron de tal forma que también rescataran la complejidad de las relaciones interpersonales a través de las tres dimensiones de las representaciones sociales, con esto buscamos el proceso de construcción de las mismas, la identificación de los contenidos y el sentido u orientación que le están dando los maestros, aun y cuando en un primer momento se utilicen porcentajes y gráficas que presentan de manera concreta y clara el contenido del dato empírico.

3.5. Análisis e interpretación de la Entrevista semi-estructurada

El guión de entrevista se estructuró con 12 preguntas de las cuales 4 le corresponden a cada dimensión, ello no impidió que al momento de la entrevista se indagara con mayor profundidad algunos aspectos, ello debido a que en las primeras entrevistas las respuestas que proporcionaban los entrevistados contenían poca información, esto implicó ser más sagaz como investigador, por lo cual se optó por entablar un rapport con el entrevistado de manera que éste se sintiera en confianza y más que un cuestionamiento el entrevistado lo tomara como en una charla de colegas, de ésta forma el entrevistado se sintió con mayor confianza de opinar, tomar posturas y compartir experiencias y una que otra confesión, ya que, más que una persona extraña la postura fue la de un colega, como lo referido por el entrevistado del grupo ARS2 “Entre gitanos no nos podemos leer las manos”, es en lo anterior en donde estriba la riqueza del dato empírico, de otra forma las respuestas implicarían

sólo conceptos o información superficial, que se pueden encontrar en diversos diccionarios.

Para interpretar las entrevistas, se transcribieron todas ellas, respetando cada frase palabra y momentos de silencio que implicó, con el fin de plasmar de forma escrita el discurso que de viva voz el entrevistado emitió. “Es interpretación todo sonido emitido por la voz y dotado de significación toda, toda voz significativa” (Ricoeur, 1970:23).

Una vez transcritas todas las entrevistas y organizadas por grupos, se utilizó el método de codificación abierta “La codificación abierta se puede aplicar en diversos grados de detalles, un texto puede codificarse línea por línea, oración por oración o párrafo por párrafo” (Strauss y Corbin, 1990) en éste sentido, y dado la flexibilidad de dicho método, se realizó varias lecturas de cada una de las transcripciones, dicha lectura se efectuó por grupos, con ello se buscó y subrayó las palabras, conceptos o frases que fueran reiteradas y que fuesen comunes a los integrantes del grupo.

Lo anterior permitió encontrar los primeros indicios o patrones de significado en las unidades de análisis que conformarían las categorías, también se subrayó el párrafo o párrafos que conformarían la relación o lo que compartían entre los integrantes de cada grupo, dichas palabras y párrafos se volvieron a leer para concretar la representación social que tienen en común los integrantes de cada grupo, toda la información que se desprendió de éstas lecturas se organizó en una tabla en donde se integró la información de forma tal que se tuviera presente los hallazgos y la organización del dato empírico, para posteriormente redactar los resultados de la investigación.

Ya transcritas todas las entrevistas, previo análisis, se procedió a la codificación segunda etapa de nuestro análisis, considerando que: “La codificación corresponde a una transformación efectuada según reglas precisas de los datos brutos del texto. Transformación por descomposición, agregación y enumeración permite desembocar en una representación del contenido, o de su expresión susceptible de enlistar al analista sobre las características del texto” (Bardin, 2002: 78)

En el proceso de codificación, fue necesario tener presente todos los instrumentos aplicados, así como, la secuencia que éstos debieron tener o como lo dice (Bardin) “reglas precisas” para descomponer las respuestas del cuestionario tipo Liker, así como la lectura, la segmentación y descomposición de las transcripciones de las entrevistas, que finalmente posibilitarían las categorías empíricas a partir de lo que comparten los grupos y a su vez el acercamiento a la representación social.

En suma, podemos concluir que el capítulo 3 da cuenta de un abordaje del objeto de estudio resultado de una construcción compleja, debido a que el indagar la vida cotidiana al interior de las instituciones implicó retomar el enfoque procesual de las representaciones sociales, el cual como lo menciona (Banchs,2000) se parte desde un abordaje hermenéutico, en el cual se asume que el sujeto es productor de sentidos y significado a través de los cuales construimos el mundo en que vivimos. Para tal fin se diseñaron técnicas e instrumentos idóneos para la recolección de la información y su posterior análisis por dimensiones.

La aplicación del sociograma permitió identificar al interior de las escuelas primarias que los profesores establecían vínculos entre sí, compartiendo afinidades, que comprendían desde formas de trabajo hasta los vínculos afectivos, dichas afinidades les permitió identificar a grupos de maestros al interior de las instituciones.

El cuestionario tipo liker, se diseñó con 12 preguntas, con el fin de captar las 3 dimensiones de las representaciones sociales, se asignó 4 preguntas por dimensión (información, actitud y campo de replantación social).

La entrevista semi-estructurada, tuvo la finalidad de atrapar los símbolos y significados a través del lenguaje mediante las preguntas que se realizaron a los maestros, preguntas encaminadas a captar las tres dimensiones de las representaciones sociales, la información se almacenó en una grabadora de sonido para su posterior transcripción.

3.6. Las categorías de análisis

El indagar de las representaciones sociales bajo la mirada del enfoque procesual, implica necesariamente, analizar los símbolos, significados y expresiones que emergen de los actores, en una relación cara a cara, en un ambiente de familiaridad. En este sentido, para la presente investigación se consideró pertinente, en un primer momento ubicar a los grupos de profesores en cada escuela, debido a que la información que circula al interior de los mismos grupos, hacen que en su interior sea más probable que se construyan representaciones sociales.

“Partimos del supuesto que es más probable que en estos grupos se construyan representaciones sociales debido a que a través de la interacción social le dan sentido a la información que reciben interpretándola y convirtiéndola en un saber práctico que les permite encontrar un lugar para sí, y entender y actuar en su realidad “. (Villegas, 2012:132).

Con la identificación de los grupos de asociados a partir del sociograma, en un segundo momento, se aplicó el cuestionario tipo liker y la entrevista semi estructurada, se analizaron las respuestas recurrentes y el discurso que los mismos docentes emitieron, para este análisis fue necesario organizar la información para su análisis como se muestra en tabla No 13 ver anexo

La dicha tabla se muestra el punto de encuentro del cuestionario y de la entrevista semi estructurada, al analizarlas, saltaron palabras que infiere un marcado rechazo hacia la evaluación en competencias y su implementación, desvinculación, sin sentido, desgaste, contradictoria, falta de conocimiento, con éste marcado rechazo en un inicio, se pensó en la categoría de la resistencia, sin embargo creímos necesario indagar con mayor profundidad, ya que, en los indicios no saltaban, o no tenía elementos políticos o socioculturales que nos dieran elementos de una resistencia política o social en contra del Estado, más bien dichas palabras y frases recurrentes manifiestan una marcada inconformidad de los maestros ante una nueva forma de trabajo que impacta su práctica educativa.

Hay que mencionar que las palabras antes mencionadas se desprendieron de las preguntas del cuestionario tipo liker y la entrevista semi estructurada, a continuación se muestran algunas de las preguntas que en sus respuestas fueron recurrentes, debido a que de ellas emergieron palabras o frases que fueron nos permitieron inferir la categoría.

La inconformidad antes mencionada nos da elementos para asignar la categoría de “Práctica reflexiva”, los maestros asumen un posicionamiento, justifican, confrontan y argumentan la evaluación en competencias, es decir la nueva forma de evaluar trastoca su práctica y a su vez, los orilla a reflexionar su quehacer cotidiano, en este caso para rechazar otras formas de evaluar. El encuentro con la categoría implicó un arduo análisis e inferencia de los indicios encontrados en cada uno de los casos “La intención de toda investigación es producir inferencias valida, a partir de los datos” (Bardin,2002: 106).

Sin embargo la categoría “practica reflexiva” emerge en maestros que tienen imágenes, expresiones y representaciones diferentes, partimos del supuesto que la categoría envuelve a los maestros que reflexionan, para establecer un posicionamiento en contra de la evaluación en competencias, pero también para los maestros que la innovan, que buscan mejorar su práctica, de esta forma al hacer el análisis del cuestionario tipo liker y la entrevista semi-estructurada, encontramos que también hay a grupos de maestros de los cuales que emergen palabras recurrentes con respecto a la evaluación en competencias como; adecuada, algo complicada, actualización, conocimiento, dirigir, equilibrio.

En este sentido, los hallazgos antes mencionados nos permiten inferir para éste grupo de maestros existe también una reflexión de su práctica, para hacer esta inferencia fue necesario analizar la información proporcionada por el cuestionario tipo liker y la entrevista semi estructurada, como se muestra en la siguiente tabla.

El análisis de los instrumentos permitió a través de las tablas descubrir una segunda categoría que engloba los indicios encontrados en los instrumentos, entre las palabras recurrentes que emergieron en las respuestas de los maestro de este grupo

fueron; saber hacer, disposición, integración, trabajo en equipo, exámenes vivenciales (Examen en donde predomina la observación). En los maestros que tienen un sentido de alineación, a los conceptos, información e instrumentación que sugiere la evaluación en competencias con la RIEB, en un esfuerzo de inferencia emergió la categoría de la reproducción, los maestros reproducen la evaluación en competencias.

Tabla 16: “Inferencias para obtener las categorías sociales”

Cuestionario	Entrevista	Inferencia	Categoría Social
(3 de 4) Actualización Docente (3 de 4) conocer y dirigir el aprendizaje (4 de 4) significa mayor conocimiento 2 de 4) con mucha aceptación	Poner en práctica habilidades Saber hacer Se da en cámara lenta Disposición e integración Compromiso Trabajo en equipo Exámenes vivenciales	Se infiere que hay suficiente información sobre la evaluación en competencias, comparten una actitud favorable hacia los nuevos procedimientos y contenidos, lo cual permite que los maestros tengan una imagen o campo de representación que orienta la reproducción y aceptación de la nueva forma de evaluar, tal y como lo sugieren los planes y programas de estudio.	Reproducción

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis del sociograma, cuestionario tipo licker y la entrevista semiestructurada.

En éste caso, los maestros incorporan a su esquema de valores, conceptos, información, métodos, estrategias y actitudes, que sugiere la reforma y en particular la evaluación en competencias, por ejemplo: el trabajo en equipo, saber hacer, compromiso, exámenes vivenciales, se infiere que hay una alineación de los maestros, tratan de reproducir la evaluación en competencias.

A pesar de que los docentes proceden de diversos contextos sociales, estos mismos al interior de las instituciones (escuelas primarias) se integran en grupos por afinidades o puntos de encuentro en común; formación académica, forma de trabajo, edad, gusto, etc. Grupos en los cuales es muy probable que los maestros construyen representaciones sociales.

El cruce de información entre los diversos instrumentos se utilizó como método para descubrir las categorías, los elementos encontrados (indicios a partir de las respuestas del cuestionario tipo licker, entrevista semi estructurada) de los 8 grupos de maestros, cinco de ellos comparten la categoría de la reflexión y tres grupos comparten la categoría de la reproducción.

Tabla 17: Categorías sociales

Grupos	Categoría Social
RT1 ⁵⁶ , RS2 ⁵⁷ , LP2 ⁵⁸	Práctica Reflexiva
LP1, RS3, RT3	Reproducción ⁵⁹
RT3, RS1	La Innovación

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis del sociograma, cuestionario tipo liker y la entrevista semiestructurada.

El análisis anterior permitió acercarse a los contenidos de las categorías, que confluyen y que en ocasiones coinciden o comparten los grupos, aun cuando no trabajen en la misma escuela, uno de los hallazgos significativo encontrados fue que en grupos que laboran en una misma institución emerge una categoría diferente.

Algunos maestros a pesar de que no trabajan en la misma institución, construyen, imágenes, expresiones y representaciones en común en torno a la evaluación en competencias. “Las formas de pensamiento se edifican dentro de un espacio social específico, no son homogéneas, si no heterogéneas, por que proceden de diferencias sociales” (Piña, 2004:21), diferencias que muestra el escenario en el cual labora el maestro de educación primaria.

En sientes el capítulo describe la integración de los grupos en las tres escuelas primarias que conformaron el universo de estudios de la presente investigación, también se muestra como al interior de las instituciones educativas la subjetividad de los actores desborda el ámbito institucional debido a que en su interior se conforman grupos de asociados que comparten símbolos y significados dependiendo de sus intereses.

⁵⁶ Rufino Tamayo Grupo 1

⁵⁷ Rafael solana Grupo 2

⁵⁸ Luis Pasteur Grupo 3

⁵⁹ La categoría social “Reproducción” en esta investigación tiene que ver con la aceptación sin cuestionar lo dado o impuesto.

CAPÍTULO IV

LAS DIMENSIONES DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES A CERCA DE LA EVALUACIÓN EN COMPETENCIAS Y SU INETRPRETACION

“Representarse una cosa, un estado,
No es simplemente desdoblarlo,
Repetirlo o reproducirlo, es reconstruirlo,
Retocar, cambiarle el texto”.

Serge, Moscovici .

El psicoanálisis su imagen y su público, 1979

Los desafíos que presenta el ser humano en el siglo XXI son de gran relevancia, el sector educativo no escapa a estos desafíos, debido a que socialmente se le ha delegado la responsabilidad de formar sujetos capaces de enfrentar los retos de las sociedades modernas, en un mundo globalizado, con problemáticas añejas, como: la pobreza extrema, la inseguridad, el desempleo, la falta de servicios médicos de vivienda y de educación.

En éste sentido, en el contexto del siglo XXI, la educación básica tiene el gran reto de formar alumnos, críticos, reflexivos, con habilidades y destrezas necesarios para incorporarse con éxito a la sociedad, lo que demanda educación de calidad e implica mejorar en los alumnos habilidades lectoras, matemáticas y científicas, al mismo tiempo que les brinde una formación integral para la vida y el desarrollo humano. Ello implica formar en los alumnos las competencias para saber conocer, saber hacer y aplicar el conocimiento; saber convivir en una sociedad democrática, y saber ser hacia la autorrealización personal⁶⁰.

La Reforma Educativa para la Educación Básica que se implementó en el 2011, es el resultado de un proceso que se gestó en la educación básica de México, el cual inicio en el 2004 en preescolar y continuó en el 2006 con secundaria. En el año del

⁶⁰ Las reformas educativas contemporáneas retoma el informe Delors de la UNESCO, así como otros documentos internacionales en la materia, en donde se concibe a la educación como un todo, la importancia que adquiere el informe Delors radica en “Los cuatro pilares de la educación”, “aprender a conocer”, “aprender a vivir juntos”, “aprender a ser” y “Aprender a hacer. (Fundamentos de la Articulación Básica, (SEP., 20011:64:65)

2009, la reforma se generalizó en primaria en los grados de primero y sexto, durante los siguientes dos años se implementó en segundo y quinto año, finalmente en el 2012 la RIEB cubrió su ciclo articulando los niveles preescolar primaria y secundaria.

En éste sentido, la RIEB es una política pública que impulsó la formación integral de los alumnos de preescolar primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias y el logro del perfil de egreso.

“El perfil de egreso plantea rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de la educación Básica, como garantía que podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo, dichos rasgos son el resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar competencias para la vida que, además de conocimientos y habilidades, incluye actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tarea”.
(Plan de Estudios, 2011:43)

Al incorporar las competencias con la RIEB, cambia también la forma de evaluar, con ello, se pretende transitar de un examen escrito que tradicionalmente se ha utilizado para evaluar los aprendizajes de los alumnos, a diversos instrumentos que puedan evaluar competencias⁶¹.

Desde este enfoque, evaluar en competencias implica aplicar diversos instrumentos de evaluación para obtener evidencias y brindar retroalimentación a los alumnos a lo largo del proceso de aprendizaje, permitiéndoles participar en el mejoramiento de su desempeño y ampliar sus posibilidades de aprendizaje.

En el 2013 el Sistema Educativo mexicano experimenta a nivel nacional una segunda reforma educativa, la cual pone de relieve y con mayor fuerza la evaluación de los centros escolares y el desempeño docente, aun y cuando la presente investigación no abordó esta reforma (2013), es importante mencionarla dado que en esta última el eje rector que articula todas las actividades educativas es la evaluación, desde las

⁶¹ Algunos instrumentos que deberán usarse para la obtención de evidencias son: Rubricas, listas de cotejo, observación directa, proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas, registro de cuadro de actitudes observadas en los estudiantes, portafolio de evidencias, pruebas escritas u orales. (SEP. Plan de estudios, 2011:36:37)

atribuciones que se le dan al Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEE⁶², hasta la instauración de la carrera profesional docente.

Con la modificación al artículo 3° constitucional, en la reforma educativa del 2003, se concibe al servicio profesional docente como un conjunto de actividades y mecanismos para el ingreso al servicio docente en escuelas públicas, hay que mencionar, que éste mecanismo se ha realizado desde el sexenio del ex presidente Felipe Calderón, con la alianza para la educación, la cual consiste en la asignación de plazas a través de una evaluación escrita.

Sin embargo, con la reforma al artículo tercero constitucional en el sexenio de Enrique Peña Nieto, políticamente se le da una mayor difusión en medios de comunicación, sin embargo, sigue siendo una evaluación escrita el instrumento por el cual se emite un juicio para valorar si es un buen o mal maestro, luego entonces, ¿Qué hay de la formación inicial?, ¿Qué hay de la formación de los alumnos, de sus cuatro años de permanencia en instituciones de nivel superior oficiales (Normales, Universidades)? ¿Qué hay de sus títulos y cédulas profesionales que les da licencia para ejercer la docencia?, en este último punto se debe tener cuidado, sobre todo en cómo se pretende utilizar a la evaluación, dado que ser un “buen docente” o “Idóneo” implica una enorme gama de habilidades y cualidades que difícilmente se pueden evaluar bajo la mirada de examen escrito.

En el caso de la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio público de los maestros, hasta la fecha hay una incertidumbre, debido a que no están claros cuáles son los instrumentos que utilizará el INEE para evaluar la permanencias de un docente en el Sistema Educativo, así la llamada formación continua, sin embargo, el

⁶² El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) fue creado por decreto presidencial el 8 de agosto de 2002, durante el gobierno del presidente Vicente Fox Quesada. Antes de constituirse como organismo autónomo, operó en una primera etapa, del 8 de agosto 2002 al 15 de mayo de 2012, como un descentralizado de la Secretaría de Educación Pública y, en una segunda, del 16 de mayo de 2012 al 25 de febrero de 2013, como un descentralizado no sectorizado. Como se establece en el decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación, a partir del 26 de febrero de 2013 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación se convirtió en un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. En esta nueva etapa, el INEE tiene como tarea principal evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. <http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/que-es-el-inee>.

discurso que se ha manejado es que la evaluación tiene la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal con funciones de docencia, de dirección y de supervisión en la educación básica y media superior.

Sin duda, la reforma educativa impulsada por Enrique Peña Nieto es un terreno fértil para realizar investigación y abordar los símbolos, significados, expresiones y representaciones sociales, que los docentes construyen sobre la misma, debido a que son ellos en su escenario inmediato quienes la llevarán a la práctica y los afectados o beneficiarios inmediatos.

El presente capítulo da cuenta del acercamiento que se dio a las representaciones sociales⁶³ que los maestros de educación primaria pública construyeron, así como su interpretación a la luz de la teoría, para lo que se asume que la práctica profesional de éstos últimos implica una diversidad de interacciones en las cuales emergen imágenes, expresiones y representaciones sociales de su actuar, relevantes para la implementación de la evaluación en competencias en la (RIEB) debido a que son ellos quienes la llevan a la práctica o sólo simulan su aplicación.

El acercamiento a las representaciones sociales, implicó un trabajo denso y complejo, en el que se articularon varios momentos de la investigación, desde el planteamiento del problema, la recolección de la información, el análisis de la misma, la obtención de categorías, la triangulación de los diferentes instrumentos por dimensiones, hasta obtener, mediante las expresiones y opiniones de los docentes, un acercamiento a las representaciones sociales sobre la evaluación en competencias.

⁶³ La teoría de las representaciones sociales surge con la tesis doctoral que realiza (S. Moscovici, 1979) titulada “El psicoanálisis su imagen y su público”, en ella éste autor hace hallazgos que darían las bases para la consolidación de la teoría de las representaciones sociales, uno de ellos fue descubrir como la sociedad francesa de posguerra utilizaba conceptos propios del psicoanálisis para resolver problemas en su vida cotidiana, conceptos tales como; histeria, locura, débil mental. Los aportes de dicha investigación estriba en que Moscovici (1979) descubrió que los sujetos sin ninguna formación en el terreno del psicoanálisis adquirían información (consumían) que provenía de una ciencia, construían y reelaboraban significados de éstos conceptos, los compartían con sus compañeros, vecinos, familiares, (con sus alteregos⁶³) y los utilizaban para resolver problemas de su vida cotidiana.

Dichas representaciones emergieron en escenarios particulares, escenarios que tienen un contexto propio en los que los docentes de educación primaria en su vida cotidiana realizan su práctica docente, la cual es matizada, resinificada por su experiencia, de él y de sus compañeros, en un ambiente de familiaridad, en un “círculo íntimo”, es decir grupos de maestros que se integran por afinidades, (edad, gustos, motivaciones, aspiraciones o formas de pensar), sin embargo, dichos grupos, no sólo comparten experiencias, gustos o afinidades de su contexto inmediato, lo hacen también, con temas de relevancia para su práctica docentes, como lo es la evaluación en competencias. La información de la evaluación en competencias procede a través de diferentes medios de comunicación; periódicos, revistas, televisión, internet.

“Actualmente, muchas de las ideas que manejan las personas en su vida cotidiana son resultado de hallazgos científicos difundidos revistas especializadas o programas de radio o televisión”(Piña,2004:30)

En este sentido, los maestros elaboran un nuevo sentido común de la evaluación en competencias, el nuevo sentido común, es un conocimiento consensado resinificado, proveniente de los hallazgos científicos que se vulgariza a través de los diferentes canales de comunicación.

Por lo antes mencionado, podemos confirmar el supuesto que se construyó y que formó parte de la construcción del planteamiento del problema de la presente investigación el cual menciona que; las representaciones sociales que construyen los maestros de educación primaria acerca de la evaluación en competencias, es el resultado de un complejo entramado de imágenes, expresiones y opiniones que circulan, se comparten y se re significan en la particularidad de lo social, en un ambiente de familiaridad, al interior de grupos en una relación cara a cara, en un contexto específico. En las cuales cobra relevancia la subjetividad del actor, debido a que se edifican a partir de sus experiencias personales, matizadas por el caudal de información proveniente de diferentes canales de comunicación, en éste sentido, en torno a la evaluación en competencias pueden edificarse más de una representación

social, lo cual permite guiar y orientar las acciones y las prácticas de los maestros al implementarla en su vida escolar.

Este supuesto, se develó ante el desbordamiento de la subjetividad de los actores, a su carga de significados, al inminente contacto con diferentes canales de información, y a su relación cara a cara con sus alteregos, maestros que comparten y resignifican expresiones u opiniones, es decir, los maestros de educación básica, elaboran su propia representación con respecto a la evaluación en competencias, a partir de la interacción con los otros y su contexto, que en algunos casos se alejan del discurso institucional.

Indagar las representaciones sociales que construyen los maestros sobre la evaluación en competencias en la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) implica indagar su escenario inmediato (Heller A., 1987) “pequeños mundos”, así como las interacciones que entablan con sus semejantes, la resignificación que hacen con respecto a la evaluación en competencias, en grupos de amigos que se organizan de acuerdo a afinidades o intereses en común.

El proceso de construcción de las representaciones sociales nos remite necesariamente al análisis de sus tres dimensiones, es decir, indagar, la información con la cual cuentan los maestros de educación primaria acerca de la evaluación en competencias, la actitud a favor o en contra, y finalmente el campo de representación o imagen, de manera que nos permitan conocer el sentido que le están dando los maestros a la evaluación en competencias, como lo plantea Moscovici “Las tres dimensiones información, campo de representación o imagen, actitud de las representaciones sociales nos dan una idea de su contenido y su sentido” (Moscovici, 1976). En ésta investigación se pretende dar cuenta del sentido que tiene para los docentes (integrados en grupos de asociados) la evaluación en competencias, y como la viven en su práctica cotidiana.

En la tabla descrita en el apartado del método “Tabla 17: “Acercamiento de a las RS mediante el análisis de las dimensiones”, se muestra la relación que se logró a partir del análisis de las dimensiones, de sus afinidades, motivo por el cual a continuación

se muestran las opiniones de los entrevistados organizadas por dimensiones, lo cual permitió el acercamiento a las representaciones sociales que construyeron los maestros de educación primaria con respecto a la evaluación en competencias.

Debemos mencionar que los instrumentos (Cuestionario tipo liker, Guión de entrevista) se diseñaron de forma tal que las preguntas planteadas estuvieran dirigidas a rescatar las tres dimensiones, como se mencionó de forma amplia en el apartado de la metodología.

Para tal motivo se tomó como referente las preguntas del cuestionario tipo liker y la entrevista semi estructurada, mismos que estructuraron tres apartados, uno por cada dimensión, en los cuales se vierten las opiniones de los maestros entrevistados, con el fin de establecer e identificar las opiniones en común. Así mismo, se tomó como referente al grupo de maestros, debido a que las representaciones sociales se edifican en la particularidad de lo social, es decir, en “los grupos” de actores que resignifican el conocimiento en su interior.

El grupo es un espacio en donde los actores hacen posible la interacción con la subjetividad de los otros, con los cuales comparte, saberes, códigos, símbolos y significados en donde el lenguaje es el punto de encuentro que permite establecer canales de comunicación.

“En realidad el grupo es el espacio societal en donde se experimenta la cercanía de la experiencia vivida con los otros y permiten la interacción de un nosotros con propósitos específicos que es ajeno a los otros en un momento determinado y en un circunstancia definida por sus integrantes” (Vuelvas, 2007:217)

Aun y cuando el maestro de educación primaria es un ser humano particular (Heller,1998) con características que los definen, en las escuelas primarias éstos maestros en su vida escolar, establece vínculos de cercanía con los otros tan fuertes que la distancia se acorta y logran conformar grupos de profesores.

En la presente investigación el sociograma posibilitó identificar la integración de grupos de maestros al interior de las instituciones educativas, grupos que se tipificaron como: Los Evasivo, Los Reproductores, Los Innovadores. Cada grupo

tiene características particulares que lo identificaban como tal y logran tener un sentido de pertenecía.

4.1. La información que circula al interior de los grupos de maestros con respecto a la evaluación en competencias.

La dimensión de la información, se relaciona con la organización de los conocimientos que cierto grupo posee con respecto a un grupo social, en su investigación Moscovici (1961) muestra que la información cambia según sea el grupo al que se pertenezca, (obreros, estudiantes), los niveles de conciencia son diferenciados.

4.1.1 Los Evasivos y su información

Antes de explicar cómo el grupo de los: Evasivo incorpora a su esquema de valores la información sobre la evaluación en competencias es preciso puntualizar lo siguiente: Al hablar de grupos nos referimos a su experiencia societal en donde sus integrantes experimentan profundas identificaciones, en donde los lazos de amistad sólo se viven al interior del grupo.

En el caso de la primera dimensión información se identificó que existen grupos de maestros que además de lazos de amistad y un sentido de pertenecía al interior del grupo compartían información similar con respecto a la evaluación en competencias.

El cuestionario tipo likcer y la entrevista semi estructurada fueron los instrumentos que permitieron indagar la vida escolar del maestro de educación primaria, así como el sentido que le estaban dando a la evaluación en competencias, en tres grupos RT1, RS2,LP2, se encontró que la información que tienen con respecto a los términos contenidos y procedimientos sobre la evaluación en competencias no fueron comunes o afines, a los establecidos en los programas de estudio (SEP, 2011), a estos grupos se les tipifico con el nombre de **evasivos**. Por ejemplo: la evaluación como función administrativa, se enfatiza el saber hacer, examen estandarizados ENLACE

Con éste acercamiento nos adentramos al proceso de construcción de la representación social que hacen los maestros tipificados como Evasivos mediante el análisis de la dimensión de la información.

Las preguntas que se tomaron como referentes para el análisis de la información en el caso del cuestionario tipo liker fueron las siguientes:

9.-De los siguientes enunciados ¿Cuál considera usted más adecuado para conceptualizar a la evaluación en competencias?

- .-Es la que se basa en lo que se conoce como evidencias, actuaciones o construcciones de los alumnos.
- .-Es una serie de indicadores para observar los productos que objetivan una competencia
- .- Acción de juzgar, de inferir un juicio de valor a partir de cierta información desprendida directa o indirectamente
- Otro concepto.

10.-De los siguientes enunciados ¿Cuál considera usted más adecuado para conceptualizar al portafolio de evidencias?

- .- Es el documento que certifica lo que el alumno ha realizado durante un ciclo escolar.
- .-Es la integración de un expediente que contiene el conjunto de actividades que se realizan a lo largo del ciclo escolar.
- .- Es una serie de indicadores para observar los productos que objetivan una competencia
- Otro concepto.

11.-De los siguientes enunciados ¿Cuál considera usted más adecuado para conceptualizar a una rúbrica o criterio de desempeño?

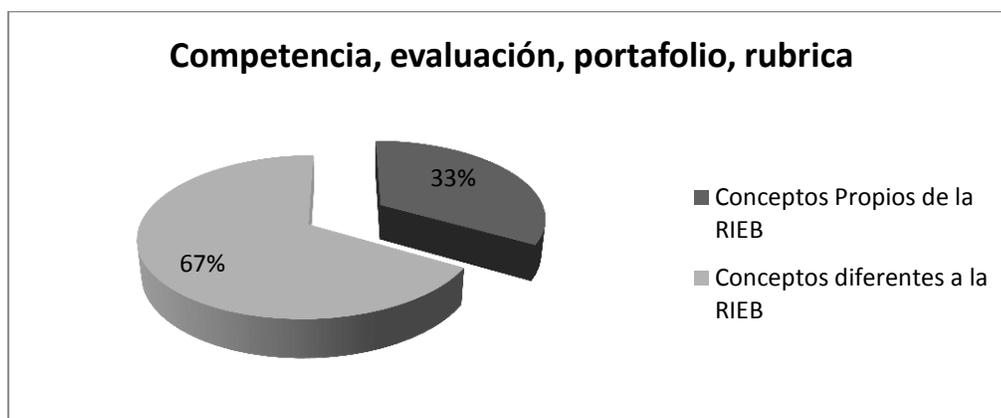
- .- Es un conjunto de actividades que se realizan a lo largo del ciclo escolar
- .-Es una serie de indicadores para observar los productos que objetivan una competencia
- .- Es una calificación que califica el desempeño en un examen.
- Otro concepto.

En su conjunto la reforma educativa RIEB y en particular la evaluación en competencias, transforma la práctica docente, y quienes perciben este cambio así como el sentido que le dan al mismo son los propios docentes, dichas percepciones parten de su vida escolar, la cual comparte con otros actores al mismo tiempo que hay una interacción con otros (alumnos, autoridades, padres de familia etc.)

En los cuestionarios tipo liker se identificó que los docentes que conforman estos grupos (RT1, RS2,LP2,) construyen conceptos diferentes a los que sugiere la evaluación en competencias, debido a que sus respuestas se alejan de los conceptos que manejan los documentos y materiales oficiales (Cuadernillo para el docente “curso básico”, Programa de estudio 2011, Plan de estudio 2009).

Lo cual refiere que al interior de los grupos, los maestros comparten y resignifican información, dicha evidencia nos confirma que la subjetividad de los maestros de educación primaria desbordan lo institucional al incorporar a su esquema de valores, expresiones y opiniones, propios que no necesariamente coinciden con lo establecido institucionalmente (Piña,2004) “Las prácticas educativas se encuentran mezcladas con las formas de pensamiento de los agentes que las instrumentan”, lo cual permite a los grupos antes mencionados elaborar sus propias expresiones y representaciones sobre la evaluación en competencias, algunos conceptos que resignifican o que construyen nociones diferentes a los establecidos en la reforma como lo son; competencias, portafolio de evidencias, rubrica, como se muestra en la siguiente gráfica.

Gráfica 2: “Dimensión información”



Fuente: Elaboración a partir del análisis de la dimensión información del grupo RT1

Las inferencias que se desprenden para tener tal acercamiento derivan de las repuestas que eligieron los maestros en el cuestionario tipo liker, teniendo en cuenta, que cada uno de los grupos (RT1, RS2,LP3) se conformó por tres maestros.

Ahora bien en éstos grupos, 2 de 3 de maestros eligieron la opción que no corresponde o difiere al discurso oficial, lo cual implica que la concepción que tienen o construyen sobre competencias, portafolio de evidencias y rúbricas es una construcción que predomina en el grupo, sin embargo, más allá de ser respuestas erróneas o equivocadas, son indicios que nos dan cuenta de la existencia de grupos

de maestros que construyen su propia concepción sobre la evaluación en competencias a partir de su escenario inmediato.

En el caso de las entrevistas, se recuperan diversas opiniones que dan cuenta del sentido del grupo y del mismo proceso de construcción de la representación social que los maestros de educación primaria hacen acerca de la evaluación en competencias, a continuación se muestran diversas opiniones que toman como referente las preguntas 1,2,3 y 4 del guión de entrevista, las cuales indagan la información que circula en los maestros.

1.- Para usted ¿Qué es una es una competencia en la RIEB?

RT1 [...] Bueno es que se manejan varios conceptos y a veces hasta nosotros mismos nos confundimos en el concepto, en lo personal considero que es poner en práctica el conocimiento [...]

RS2 [...] Una habilidad que pueden desarrollar los niños, en este caso inclusive nosotros como personas, tener ciertas habilidades que nos permitan resolver problemáticas o situaciones de conflicto [...]

LP2 [...] Pues nos dicen que las competencias son un conjunto de habilidades, de conocimientos y destrezas, valores que el niño va movilizandando de acuerdo a los aprendizajes que va adquiriendo [...].

LRT1 [...] Mmm una competencia son las actividades a desarrollar con un determinado fin, finalidad u objetivo, en el cual los alumnos entran a formular sus saberes sus actuares [...].

RS2 [...] Bueno generalmente nosotros lo asumimos como saber hacer algo en el cual también implica actitudes, es decir aplicar [...].

2.- Según su opinión ¿En qué consiste la evaluación en competencias?

RT1 [...] Para mí me resulta un tanto complicado porque bueno, primero la información es diferente a lo que ahora se plantea, pues de alguna manera llevar una serie de instrumentos que te permitan, este, tomar apreciaciones de los niños es pues, primero los grupos son bastante numerosos y lo veo inconveniente porqué no puedes tomar las apreciaciones tan fácil o tan rápidamente como quisiera, [...] .

RS2 [...] Es bien difícil evaluar por competencias, porque en primera no estamos acostumbrados, bueno yo no estoy tan acostumbrada [...].

LP2 [...] La manera en cómo está utilizando la persona, el alumno los contenidos, los conocimientos, la habilidad, que tiene para ponerlos en práctica, poderlos

seleccionar de acuerdo a la situación que este enfrentando [...].

RT1 [...] Es muy difícil evaluar una competencia, ósea yo en lo particular te puedo decir, yo no estoy interesado por evaluar competencias [...].

RS2 [...] Es complicado, es muy, muy difícil, demanda mucho tiempo, a veces depende de los tiempos y uno va con los contenidos señalados [...].

LP2 [...] Con una serie de puntos, porque finalmente al evaluar te da una calificación aun que queramos o no asignar una calificación y que finalmente el padre de familia valora en su boleta o cartilla de evaluación.

RS2 [...] Como se pueden evaluar competencias, llevar una evaluación individualizada, con grupos de 35, en primero llegas a tener hasta 38 o 40 niños [...]

3.- ¿Conoce algún teórico que fundamente la evaluación en competencias?

RT1 [...] Poco nos hablan de los teóricos o libros, los maestros que nos dan los cursos se enfocan más en la práctica, porque a ellos lo que les interesa es que nosotros en el salón, pongamos en práctica lo que dice la reforma[...]

RS2 [...] De hecho ahorita este, pues nos meten algunos teóricos, pero así de conocer tal cual, decir a domino este personaje, este, no los tengo a ese nivel, de pronto, sí me presentan algunos ni siquiera son nacionales [...]

LP2 [...] No, la verdad es que hay poca difusión de la reforma, aunque en un principio hubo muchos cursos, pero después nos dejan a la buena nueva [...].

RT1 [...] Al principio yo me acuerdo que hasta los padres de familia se molestaban porque muchos maestros nos mandaban a cursos, pero se hizo para cumplir después de un tiempo nos dejan a como nosotros lo entendamos, y no les dan seguimiento [...]

4.- ¿Qué instrumentos conoce para implementar la evaluación en competencias?

RT1 [...]Yo creo que muchos de mis compañeros y me incluyo, todavía somos muy tradicionalistas, seguimos aplicando exámenes escritos para evaluar los bimestres, de diez compañeros puedo decir que ocho lo seguimos haciendo [...]

RS2 [...] Hay varias aun que como te digo, creo que ya las habíamos utilizado desde hace mucho, aun que con otros nombres no, por ejemplo, la lista de cotejo, en donde se enlistan las actividades de los alumnos [...]

LP2 [...] Es decir, esos instrumentos de pronto, no miden, no evalúan competencias, tendría que ser un examen bien elaborado, un examen de lápiz y papel.

RT1 [...] Mmm, creo que los proyectos, en los proyectos también puedes evaluar los bimestres en cada materia [...]

Las opiniones de los entrevistados, muestran que tienen un referente en común, el concepto de competencia lo asocian al saber hacer, al poner en práctica los conocimientos adquiridos, a un conjunto de habilidades para resolver problemas en la vida cotidiana, también hacen referencia que las competencias implican una serie de valores y actitudes.

Existe también expresiones, que dan cuenta de una dificultad acentuada en los maestros de éstos grupos para evaluar competencias, en sus opiniones argumentan y/o justifican esta situación, algunas de ellas son: saturación de grupos, falta de familiarización con algunos conceptos, el desinterés o la indiferencia para su implementación, así como la falta de tiempo para llevar una evaluación individualizada, como se sugiere en la evaluación en competencias.

En el caso de la pregunta 3 la cual hace referencia sobre los teóricos que abordan la evaluación en competencias, los maestros expresan una falta de seguimiento en la capacitación, aun que hacen referencia a teóricos que fundamentan las competencias no los mencionan, muy probablemente por que los anteriores son extranjeros, sin embargo, los asocian con un marcado énfasis al saber hacer, al poner en práctica el conocimiento.

Asumen también que, existen varios instrumentos para evaluar competencias, aún y cuando no los mencionan, esto evidencia una ausencia de conceptos y muy probablemente de una metodología para ponerlos en práctica.

4.1.2. La información sobre la evaluación en competencias de los Alineados

La teoría de las representaciones sociales se apoya en el sentido “nuevo común” resultado de la experiencia común que comparten los sujetos que constituyen un grupo, así como del caudal de información que circula en su contexto como lo menciona (Guerrero Tapia, 2000:131). Lo que permite a los sujetos interpretar su realidad “Las representaciones sociales “son teorías que interpretan lo real, no son una copia de lo real”. En éste sentido cada maestro se incorpora a un grupo que comparte dichas afinidades con respecto a la evaluación en competencias.

Lo antes mencionado permite explicar por qué en los grupos (RS3,RT3,LP1) encontramos respuestas que diferentes a los de los primeros grupos “Evasivos”. En el caso concreto del cuestionario tipo liker (ver anexo RS3), las opciones que marcaron como respuesta, se identificó un marcado apego a los conceptos, procedimientos y fines que persigue la nueva forma de evaluar. En donde parece ser que los integrantes de este grupo o solo se alinean sino que además tratan de reproducir la evaluación en competencias.

Por ejemplo: el grupo (RT2) lo conforman 4 maestros, de los cuales para tres de ellos “La evaluación en competencias es una serie de indicadores para observar los productos que objetivan una competencia”. Mencionan a los proyectos como instrumento de evaluación bimestral.

Cabe destacar que dichas expresión coincide de manera textual con lo que sugiere el plan de estudio 20011. Al inferir estas respuestas se asume que los maestros de educación primaria incorporan a su esquema de pensamiento conceptos propios de la nueva reforma.

Las expresiones obtenidas con el análisis del cuestionario tipo liker (ver anexo RT”) y considerando que los grupos están integrados por 4 maestros de los cuales para 3 de ellos, evaluar en competencias tiene la finalidad de conocer y dirigir el progreso de los aprendizajes de los alumnos, argumentos que también se puede encontrar de manera textual en el plan de estudios vigente.

Algunos de los testimonios derivados de la entrevista semi-estructurada que revelan la información que circula al interior de los grupos tipificados como: Alineados, con respecto a la evaluación en competencias, se muestran a continuación:

1.- Para usted ¿Que es una es una competencia en la RIEB?

LP1 [...] Son habilidades que los niños llegan a desarrollar a lo largo de trabajar con un proyecto, las potencializa y a su vez se les facilita a los niños[...].

RS3 [...] Son un conjunto de habilidades, de conocimientos de destrezas, valores, que los niños van movilizando, de acuerdo con los aprendizajes[...].

RT3 [...] Bueno generalmente nosotros lo asumimos como saber hacer algo en lo

cual también implica actitudes no, es decir aplicar y poner en práctica lo que se ha aprendido [...].

LP1 [...] Es la forma de dotar o fomentar en los alumnos habilidades, destrezas y aptitudes mediante el manejo de proyectos para llegar a los aprendizajes significativos [...].

2.- Según su opinión ¿En qué consiste la evaluación en competencias?

LP1 [...] Una forma de evaluar adecuadamente es aplicar la observación, ya que esta me permite ver lo que hace el alumno, lo que puede lograr, al interior del salón, por ejemplo cuando el niño expone [...].

RS3 [...] Pues lleva todo un proceso, en este caso cuando se trabaja con proyectos, la evaluación se inicia desde que se inicia el proyecto, se va desarrollando la competencia con el proyecto[...].

LPT3 [...] Pues antes que nada con el desenvolvimiento personal, con el producto o el proyecto que desarrolla, y que de antemano lo demuestre o refleje ya sea en equipos, en trabajo individual o colaborativo [...].

LP1 [...] Consiste en evaluar al alumno de forma cualitativa, tomando en cuenta no sólo, que o cuanto es lo que sabe, sino que además si lo aplica y como lo aplica [...].

3.- ¿Conoce algún teórico que fundamente la evaluación en competencias?

LP1 [...] Mira pues, Perranoud, es el que más nos han mencionado en los cursos. Pues Perrenoud Philippe [...].

RS3 [...] Yo creo que la mayoría de los maestros tenemos o sabemos que el autor de las competencias es Perranoud [...].

RT3 [...] Perranoud, y a los hermanos, bueno tío y sobrina, se me va el nombre, ha si, Ángel Díaz Barriga y Frida Díaz Barriga [...].

4.- ¿Qué instrumentos conoce para implementar la evaluación en competencias?

LP1 [...] Los proyectos y las listas de cotejo, son las que más utilizo, me permiten evaluar una competencia, ya que estas se aplican durante todo el proceso [...].

RS3 [...] Las rubricas y los proyecto, pues creo que esas son una de las que nos da mayores elementos para poder evaluar una competencia [...].

LT3 [...] El portafolio de evidencias ahí se puede ver como el niño va paulatinamente desarrollando una competencia [...].

LP1 [...] La lista de cotejo las observaciones, alguna carpeta en donde estemos anotando los avances de los alumnos, la observación diaria [...].

La primera dimensión, permitió identificar que la información que tienen los maestros con respecto a los términos contenidos y procedimientos sobre la evaluación en

competencias es densa, aún y cuando en ocasiones confusa, ya que, incorporan a su esquema de pensamiento términos y conceptos propios de la evaluación en competencias (portafolio, evidencia, carta descriptiva, indicador, movimiento de saberes, proceso, integral) que en ocasiones desconocen su función, esta utilización de términos permite que ellos mismos se vayan familiarizando con los mismos.

La dimensión de la información, se relaciona con la organización de los conocimientos que cierto grupo posee con respecto a un grupo social, en su investigación Moscovici (1961) muestra que la información cambia según sea el grupo al que se pertenezca, (obreros, estudiantes), los niveles de conciencia son diferenciados.

Mientras la información para los grupos tipificados como Evasivos, está ausente o confusa, para los grupos tipificados como Alineados es más densa y estructurada, las opiniones de éstos últimos destacan una apropiación del discurso oficial, es decir a los términos que establece la RIEB y en concreto la evaluación en competencias.

4.1.3. Los Innovadores y la información sobre la evaluación en competencias.

Hoy en día la sociedad mexicana no escapa a los grandes cambios pos modernos, los cuales se caracterizan cada vez más como lo menciona (Hargraves, 1998:35) Por un mundo rápido, comprimido, complejo e inseguro. La comprensión del tiempo y del espacio está provocando cambios acelerados, un exceso de innovaciones y la intensificación de los trabajos de los profesores”. Cambios que contrastan con la imagen que socialmente se ha construido sobre la profesión que desempeña el maestro de educación primaria publica como lo menciona (Mercado, 2004:124) “El profesor es visto como alguien inferior que sirve, a los demás, quienes pueden pagar sus servicios, su imagen remite a la figura del lacayo, del que es contratado para cumplir una función menor, que no requiere especialización ni “maestría”, para ser ejecutada”

Con la RIEB, cambia significativamente la forma de evaluar, (el proyecto como instrumento de evaluación, la retroalimentación sobre los logros de aprendizaje, el seguimiento individualizado de los alumnos etc.). Sin embargo, estos cambios son procesados de forma diferenciada según sea el grupo al que pertenezca el docente. Es pues en los grupos tipificados como Innovadores en donde se identifica un marcado proceso de cambio mediante la innovación dado que incorporan elementos nuevos de la evaluación en competencias y los instrumentos tradicionales como el examen escrito.

En la presente investigación, de los 8 grupos identificados en las 3 escuelas que conformaron el universo de estudio, emergieron dos grupos (RT3, RS1) que en su interior, en una relación “cara a cara” incorporan conceptos propios de la evaluación en competencias a su esquema de valores, por ejemplo: redirigir, habilidades, situaciones de aprendizaje, logro progresivo, redirigir el aprendizaje, entre otros, también muestran cierta afinidad por evaluaciones escritas que le han dado resultado, indicios como los anteriores evidencia que los maestros cuentan con información sobre la evaluación en competencias (rubrica, portafolio de evidencias, proyectos), se induce que los maestros que integran los grupos (RT3,RS1) mantienen un equilibrio en cuanto a la información que circula y que se resignifica al interior de los mismos.

Las respuestas del cuestionario tipo liker que marcaron los maestros de dichos grupos se identificaron como variadas es decir, tomando en cuenta que éstos últimos lo integraron tres maestros por grupo, para uno de tres maestros, se identifica con los términos que propone al evaluación en competencias (proyecto, indicador, portafolio de evidencias, progresión, habilidades integral).

Sin embargo, uno de tres marcó, identificó, conceptos diferentes a los que sugiere la evaluación en competencias, en éste sentido, se asume que dichos maestros construyen conceptos diferentes, sin embargo, en los mismos grupos también existían maestros (uno de tres) en algunas de sus respuestas se apegaban a los términos sugeridos por la evaluación en competencias pero también en otras respuestas manifestaban términos que se alejaban a los sugeridos en la RIEB.

Con el análisis de la **dimensión de la información** se puede concluir que los maestros al interior de las instituciones educativas (escuelas primarias) conforman grupos que se reúnen de acuerdo a sus intereses y afinidades, sin embargo, estos mismos grupos tienen un acercamiento a la información sobre la evaluación en competencias en tres diferentes formas, en consecuencia se infiere tres diferentes formas de representación de éstas últimas. En éste sentido la información que circula en los maestros de educación primaria es representada de acuerdo al grupo que pertenece de forma diferenciada.

a).-Para los grupos tipificados como Evasivos, la información es representada como: confusas, contradictorias, ausente, poca familiarización en la práctica y en consecuencia para implementación. Existe una reflexión que permite identificar un alejamiento en cuanto la teoría y la puesta en práctica de la evaluación en competencias.

“Si el sentido común reconoce el saber desde la acción también reconoce que algunas veces pensamos en lo que estamos haciendo. Frases “Pensar con los pies en el suelo” “tener mucho ojo”, y “aprender haciendo”, no solamente sugieren que podemos pensar en hacer, sino que podemos pensar en hacer algo mientras lo hacemos”(Schön,1998:60)

Para estos maestros, la información que se proporciona en cursos cuadernillos con respecto a la evaluación en competencias, soslaya la complejidad del escenario inmediato. Los maestros de estos grupos son pues sujetos concretos y particulares, pertenecen a una determinada sociedad, a un país, a una clase social y ocupa un lugar en esta, vive en una ciudad, ubicada en una colonia, pertenece a una familia, tiene una historia de vida, como lo menciona (Heller,1998) es un “particular entero”, el cual decide y justifica sus acciones.

b).- En contraste la información que circula al interior de Los Alineados con respecto a la evaluación en competencias es:: idónea, debido a que incorporan términos e instrumentos para la evaluación en competencias, tienen en cierta medida un conocimiento de los teóricos que la fundamentan, aun y cuando sólo se vea con una finalidad instrumental.

Sin embargo, la alineación de las prácticas comúnmente es revestida por un halo de violencia simbólica, dado que son otros, (especialistas, organizaciones, OCD), quienes deciden sobre las reformas educativas que se deben implementar en países como México, en este sentido el maestro de educación básica se encuentra ante una realidad eminente como dice (Schutz, 1974:28), “Dentro de él se sitúa el individuo como cuerpo, como algo que opera físicamente en las cosas”. La realidad eminente orilla a los maestros tipificados como Alineados a establecer una violencia simbólica de sus autoridades inmediatas que a su vez reproducen en sus alumnos, como lo menciona el autor:

“La acción que desempeña el educador sobre el educando, la acción pedagógica (AP), es una acción de violencia simbólica en cuanto comporta un doble arbitrario: el arbitrario de autoridad que supone en la institución de transmisión pedagógica y el arbitrario de los contenidos que inculca [...] Los dos arbitrarios están fundados en las relaciones de fuerza en los agentes pedagógicos para que inculquen el “arbitrario cultural” que mejor corresponda con los intereses objetivos de esas clases. En consecuencia, el arbitrario cultural que inculque el sistema de enseñanza siempre será más afín a la cultura de los grupos dominantes”(Bourdieu y Passeron,2004:74)

Soslayar la complejidad del escenario inmediato, los imaginarios, expresiones y representaciones sociales que construyen los maestros, al implementar reformas educativas RIEB y en particular la evaluación en competencias, más allá de elevar la calidad educativa, puede que el maestro de educación básica este, (como se está descubriendo en esta investigación), ante dos posibilidades, que la evada o que la reproduzca revestida de un halo de maquillaje.

c).- Los maestros tipificados como Innovadores se representan la información sobre la evaluación en competencias como: un cambio Aun y cuando existe algunos vacíos, tienen algunos referentes sobre los teóricos así como los instrumentos de evaluación, muestran una apertura a la innovación.

Las opiniones de y expresiones de los maestros evidencia cierto conocimiento teórico sobre la evaluación en competencias, algunos de ellos incluso lo mencionan, cuando se les pregunto sobre algunos autores que fundamentan la evaluación en competencias las expresiones fueron las siguientes:

- LP1 [...] Mira pues, Perranoud, es el que más nos han mencionado en los cursos.
Pues Perrenoud Philippe [...].
- RS3 [...] Yo creo que la mayoría de los maestros tenemos o sabemos que el autor de las competencias es Perranoud [...].
- RT3 [...] Perranoud, y a los hermanos, bueno tío y sobrina, se me va el nombre, ha si, Ángel Díaz Barriga y Frida Díaz Barriga [...].

Un elemento curioso que llamó la atención es la incorporación de estos autores a su discurso, lo cual no fue notorio en los grupos evasivos e incluso en los reproductores, lo que se toma como indicio significativo para establecer que los maestros que comparten información están innovando el proceso de evaluación. Por ejemplo: Perrenoud hace un alejamiento de la concepción reduccionista de la evaluación para **medir** el aprendizaje de los alumnos, así como los fines con los que se le suele utilizar para premiar o estigmatizar el trabajo docente.

“La evaluación se sitúa en una perspectiva pragmática y no tiene ningún motivo para ser estandarizada, ni notificada a los padres de familia o a la administración. Se incluye en la relación cotidiana entre profesor y alumno, su objetivo es ayudar a cada uno a aprender, no dar explicaciones a terceros. “(Perrenoud,1998:140).

En este sentido podíamos decir que en los grupos denominados innovadores al incorporar a su discurso a los autores que fundamental la RIEB y en particular a (Perrenoud, 1998) están germinando una nueva concepción de la evaluación.

Dicha germinación es el inicio para la innovar el sector educativo, innovación que hoy en día las sociedades modernas, debido a que los problemas a los que se enfrenta son cada vez más complejos.

Sin embargo, la innovación se da en forma diferenciada e incluso se puede encontrar con resistencia, indiferencia o simulación, según sea el grupo al que se refiera, (evasivos, reproductores e innovadores). También la innovación arrastra otras complicaciones como lo menciona Hargreaves:

“Al sentirse la presión de la posmodernidad, el rol del profesor se amplía para hacerse cargo de nuevos problemas y obligaciones, las innovaciones se multiplican a medida que se acelera el cambio, creando en los directores y profesores, una sensación de

sobrecarga.”(Hargraves,1998:30)

Sin embargo, autores como (Latapí,1998) también evidencian ya desde ese entonces la carga administrativa que se le delega al maestro de educación primaria. Con la implementación de la Reforma Integral para la Educación Básica en el 2011 la situación del maestro de educación primaria no ha cambiado al menos en este aspecto.

A pesar de los contratiempos que pueda ser el trabajo administrativo parece ser que los maestros tipificados como innovadores tratan de incorporar elementos nuevos a su práctica docente, dichos maestros hacen construcciones a partir de su escenario inmediato, lo que adquiere un valor significativo, dado que ellos saben la pertinencia de incorporar o no a su práctica algo nuevo. Retoman de la evaluación en competencias lo que en la práctica les funciona. En síntesis las opiniones de los maestros tipificados como innovadores muestran una plena apertura al cambio.

4.2. La actitud que guardan los maestro de educación primaria en un ambiente de familiaridad con respecto a la evaluación en competencias.

Los ambientes de familiaridad se caracterizan por acortar la distancia entre los sujetos es decir, se experimenta una relación cara a cara, con nuestros alteregos como lo menciona Schutz(1974,1) “El hablar del otro y nuestro escuchar son experiencias de la intersubjetividad, pues significa que capto la subjetividad del alterego al mismo tiempo que vivo mi propio flujo de conciencia”. Es precisamente de estos ambientes que indagaremos la actitud sobre la evaluación en competencias.

En el caso de la actitud Moscovici (1961) nos habla de la orientación global en relación con el objeto de la representación social a favor o en contra. Los sujetos además de resignificar información adquieren de acuerdo a su esquema de valores una actitud a favor o en contra hacia el objeto representado.

“Se deduce que la actitud es la más frecuente de las tres dimensiones y, quizá, primera desde el punto de vista genérico. En consecuencia es razonable concluir que nos

informamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada”(Moscovici,1979:49)

En éste sentido el siguiente apartado ésta destinado a dar a conocer, las opiniones, expresiones y representaciones sociales que tienen los grupos tipificados como: Evasivos, Alineados e Innovadores, sobre la dimensión de la actitud.

4.2.1. La evasión como una actitud en contra

Antes de conocer las opiniones con respecto a la actitud de los grupos tipificados como Evasivos es preciso mencionar, el proceso de reflexión por el cual transitan los maestros que comparten dicha representación, dado que expresan sus desacuerdos y toman una postura en contra de lo propuesto de la evaluación en competencias.

“Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. No es dependiente de las categorías de la teoría y la técnica establecidas, sino que construye una nueva teoría de un caso único” (Schön,1998:72)

Es precisamente desde su vida escolar (Jackson,1991) en donde el maestro despliega su práctica educativa, y es él quien mejor la conoce. A continuación se muestran las preguntas que se tomaron como referentes para acercarse a la dimensión de la actitud y de las cuales se desprenden las opiniones expresiones y representaciones sociales de los grupos tipificados como Evasivos. Para el cuestionario tipo liker

3.-Desde su punto de vista, el evaluar por competencias tiene como finalidad:

- ().-Evidenciar el desempeño docente
- ().-Conocer y dirigir la progresión de los aprendizajes de sus alumnos
- ().-Cumplir administrativamente los requerimientos de la reforma.
- ().-Otra finalidad.

4.- ¿Que le significa evaluar en competencias en la RIEB?

- ().-no me significa mayor cambio
- ().-me significa un mayor conocimiento sobre el aprendizaje de mis alumnos
- ().-me significa emplear mayor tiempo y desgaste profesional
- () Otro significado.

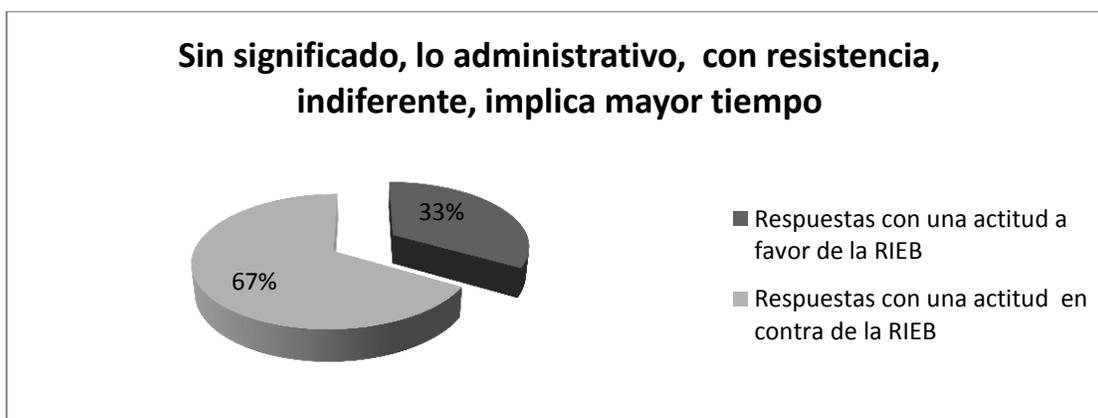
5.- Ante la evaluación en competencias ¿cómo se muestran sus compañeros de trabajo?

- ().-Con mucha aceptación
- ().-Indiferentes
- ().-Con resistencia

() Otros.

El análisis que se deprendió de las preguntas de los el cuestionario tipo liker permitió identificar que los maestros que integraban los grupos (RT1,RS2,LP3), expresan cierta resistencia al cambio a los lineamientos que implica implementar la evaluación en competencias, tomando en cuenta que cada grupo está integrado por tres maestros, para 2 de tres maestros, en el cuestionario tipo liker emergen respuestas en las cuales resalta que para ellos, no le significa mayor cambio, les significa mayor trabajo administrativo, sólo les implica un requerimiento administrativo, como ejemplo de esta orientación se muestra la siguiente gráfica:

Gráfica 3: "Dimensión Actitud"



Fuente: elaboración a partir del análisis del la dimensión información del grupo RT1

Estos contenidos posibilitan identificar una actitud de malestar, un desaliento a priori, ante la aplicación de la evaluación en competencias que al mismo tiempo se convierte en resistencia para su aplicación, resaltando ante todo lo complicado de su implementación.

En el caso de la entrevista semi estructurada, las opiniones y expresiones que compartían estos grupos de maestros(RT1,RS2,LP3), y que dan quizá, de manera más puntual expresan la compleja realidad en la cual laboran, si bien, ya en el primer capítulo de esta investigación se mencionó dicha realidad, los hallazgos encontrados, hacen pensar que la realidad de los maestros de educación primaria no ha cambiado a pesar de la instrumentación de reformas educativas, las condiciones de los

maestros expresadas siguen siendo las mismas: grupos saturados, carga administrativa, planes y programas de estudio confusos, incongruentes, contradictorios.

A continuación se muestran algunas de las expresiones que toman como referente las preguntas 5, 6 y 7, las cuales tienen la finalidad de indagar la dimensión de la actitud de los maestros con respecto a la evaluación en competencias.

5.- ¿Qué ventajas o desventajas ha detectado al evaluar competencias?

RT3 [...] *La mayoría de los maestros no está de acuerdo, con esta forma de trabajar, porque no la conocen al cien por ciento y nos cuesta trabajo adaptarnos y esto provoca que sigamos evaluando como siempre lo hemos hecho [...]*

RS1 [...] *Requiere más tiempo para llevar una evaluación individualizada, lo que requiere mayor tiempo y desafortunadamente, no contamos con el suficiente tiempo [...]*

RT3 [...] *Creo que es contradictoria, porque se nos manda a cursos para que fomentemos y evaluemos en competencias y luego vienen y les aplican exámenes escritos como ENLACE [...]*

RS1 [...] *Tal vez la desventaja es que los chicos ya no se les exige que memoricen los contenidos, porque esto crea fragmentación, todo se ve como en la práctica, y no se profundiza en los contenidos, como antes [...]*

6.- ¿Cómo se muestran sus compañeros de trabajo ante esta nueva forma de evaluación?

RT3 [...] *Bueno pareciera ser, porque la gente cree que los maestros nos comunicamos mucho, pero yo observo tanto en la mañana como en la tarde mucho hermetismo [...].*

RS1 [...] *Huy es muy difícil, nuestra interacción es muy limitada, la situación es que no, no compartimos nada, o sea, no, no, hay un nivel de compartir, a menos que se en el consejo técnico [...].*

RT3 [...] *Hay profesoras que tratan de llevar a cabo su labor, implementando lo que se les solicita, pero sin tomarles el significado real, a cada proyecto y solo se realiza por el hecho de cumplir[...].*

RS1 [...] *Yo lo he visto y me incluyo es que, pues si se dificulta, he, todavía se les dificulta el trabajo diario de competencias, tal vez porque tenemos poca información [...].*

RT3 [...] *Tengo poca información, porque creo que una cualidad de la escuela*

pública mexicana es la incomunicación [...].

[...] Mira, yo, que he estado en los diplomados de la reforma educativa, pues noto mucha apatía, mucha, mucha apatía, pero apatía no nada más en la gente que tenemos más de veinte años de servicio sino que hasta en los jóvenes [...].

7.- ¿Qué sentido tiene para usted evaluar por competencias?

RS1 [...] Pues, sentido en que a lo mejor se está perdiendo el sentido de la responsabilidad para prepararse para un examen escrito... Te vuelvo a repetir pues estamos viendo que no se están esforzándose los niños, estamos decayendo un poquito en eso [...]

RT3 [...] Pues, es algo complicado, o sea yo creo, porque creo que lo comparto con otros compañeros, sería obtener buenos resultados [...].

RS1 [...] Para mí, sería algo como mejorar, aun que como te decía requiere mucho esfuerzo, mucho trabajo y a veces por el tiempo es difícil llevarlo a cabo o implementarlo como lo dice la reforma [...]

RT3 [...] En algunas ocasiones pienso que no tiene mucho sentido, por ser poco congruente al fomentar competencias por un lado y aplicar exámenes estandarizados [...]

Los maestros que se identifican y comparten afinidades con las anteriores opiniones nos remiten a repensar la situación del sistema educativo nacional. Pareciera ser que se quiere tener resultados diferentes (mejorar calidad educativa) haciendo lo mismo (mismas condiciones de trabajo).

En las opiniones se puede observar algunos de sus argumentos, dado que contrasta términos y conceptos con respecto a la evaluación, tratando de evidenciar la incongruencia de la misma. Los argumentos que se utilizan (incongruente, falta de claridad, contradictoria) permiten definir posiciones en contra de la nueva forma de evaluar así como la dificultad de poder llevar a la práctica la evaluación en competencias.

Las opiniones dan cuenta de la identidad y/o afinidad que comparten los maestros aún y cuando sean de distintas instituciones, sin embargo, hay que destacar que las opiniones que dan cuenta los maestros como actores subjetivos, permiten construir representaciones sociales a partir su escenario inmediato y su interacción con los otros, es decir desde su particularidad, “Todo hombre es un ser singular particular.

Cada hombre viene al mundo con determinadas cualidades, actitudes y dificultades que le son propias” (Heller,34:1987), las opiniones antes mencionadas nos dan indicios claros de una sensación de rechazo en los cuales encontramos un punto de encuentro debido a las argumentaciones y a la utilización de adjetivos como; confusa, poco claras, contradictorias, difícil, que descalifican la nueva forma de evaluar.

4.2.2. La reproducción como una actitud a favor

Pensar en los docentes de educación primaria, es reconocer que son actores cargados de un cúmulo de símbolos y significados que les permite tomar posiciones diversas, debido a que parten de su historia de vida y escenarios particulares. Lo antes mencionado permite explicarnos por qué en nuestro universo de estudio (24 maestros que conforman 8 grupos) también podemos encontrar a grupos de maestros (LP1,RS3, RT3) que tienen una actitud a favor de la evaluación en competencias.

A pesar que a los maestros se les aplicaron las mismas preguntas en el cuestionario tipo liker, en el caso de los grupos denominados “Alineados” (LP1,RS3, RT3) en la dimensión de la actitud, los indicios que emergieron nos hablan que para éstos maestros, el trabajar con la RIEB y en particular la evaluación en competencias implica; actualización, desempeño, un mayor compromiso y conocimiento, el contenido de ésta dimensión nos da una clara postura a favor de la evaluación en competencias.

Los hallazgos encontrados en la entrevista semi estructurada muestran una amplia aceptación de la evaluación en competencias, en el mismo discurso ellos argumentan el porqué de su implementación, así como sus ventajas, de tal forma que los ocho grupos que conformaron el universo de estudio, tres (LP1,RS3, RT3) tienen una actitud a favor de la evaluación en competencias.

En éste sentido, debemos puntualizar que las formas de pensamiento no están regidas por lo institucional, porque la subjetividad de los actores las desbordan, y que la presente investigación contribuye a confirmarlo, debido a que los grupos (LP1,RS3, RT3) que comparten una actitud a favor de la evaluación en competencias paradójicamente trabajan en diferentes instituciones (Primaria “Luis Pasteur” ,”Rufino Tamayo” y Rafael Solana).

A través del lenguaje, en la entrevista semi estructurada es donde encontramos opiniones de maestros que evidencian las ventajas de trabajar con la evaluación en competencias, a pesar que las preguntas 5,6 y 7 tuvieron la finalidad de indagar la actitud de todos los maestros que conformaron el universo de estudio en ésta investigación, las opiniones con respecto a las ventajas y desventajas de la evaluación en competencia, cambiaban, de acuerdo al grupo de maestros referido; alineados, evasivos o innovadores.

Las siguientes opiniones muestran la actitud que tienen los alineados sobre la evaluación en competencias.

5.- ¿Qué ventajas o desventajas ha detectado al evaluar competencias?

LP1 [...]Pues creo que hay mayor precisión en cuanto a la evaluación, porque ahora es individualizada, y porque sobre todo debe de llevarse un seguimiento de cada muchacho [...].

RS3 [...] Es que se me facilita más porque voy pidiendo los productos y al final de cuentas de todos esos productos que ellos me van entregando voy haciendo la carpeta de cada uno de ellos y de esa forma me voy dando cuenta del aprendizaje de cada alumno [...].

RT3 [...] Bueno las ventajas son bastantes, ya que como individuo va manifestando sus habilidades, sus destrezas, su memoria a largo y corto plazo, esas serían las grandes ventajas [...].

LP1 [...] Creo que una de las grandes ventajas es que uno puede o debe tener, de cierta manera, tener presente los estilos de aprendizaje de los alumnos, así como la forma en que ellos los llevan a cabo[...].

6.- ¿Cómo se muestran sus compañeros de trabajo ante esta nueva forma de evaluación?

LP1 [...] Como todo siempre que hay algo novedoso causa dificultades y en el

principio de adaptación, pes esta todo revuelto, ya conforme le vamos entendiendo a las autoridades, como quieren que lo enseñemos [...]

RS3 [...] Yo veo en mis compañeros que las competencias las tratamos de trabajar a diario y buscar que las competencias se logren desarrollen en los niños [...]

RT3 [...] Bueno creo que si tienen noción de lo que implica el trabajo con competencias, que algunos también no tanto, creo que si la gran mayoría, tiene la noción de los que son las competencias [...]

7.- ¿Qué sentido tiene para usted evaluar por competencias?

LP1 [...] Pues, tiene un sentido muy constructivo, ya que, se evalúa de modo grupal, también se evalúa de modo individual, una auto evaluación y una co-evaluación inclusive, por lo cual, es bien importante que el alumno sepa conozca hasta donde van a sus alcances [...]

RS3 [...] Sentido en que, pues, un poquito más fácil que el niño obtenga una evaluación de diferentes actividades [...].

RT3 [...] El sentido, mmm y creo que lo comparto con otros compañeros es obtener buenos resultados, o sea para que evalúo, para mejorar, para obtener mejores resultados [...]

LP11 [...] En que ahora las competencias nos permiten ver este, evaluar habilidades actitudes, todo esto, considero que esto nos permite ver las habilidades que los chavos van desarrollando poco a poco [...]

A pesar de que las preguntas hechas a los entrevistados, parten del mismo guión de entrevista las opiniones cambian según sea el grupo referido (alineados, evasivos o innovadores), en el caso de las opiniones de los alineados, se identificó una actitud a favor a los conceptos, términos y procedimientos que sugiere la evaluación en competencias, sin resistencia al cambio.

En las anteriores opiniones se puede identificar la actitud a favor hacia la evaluación en competencias, a sus ventajas, debido a que en sus expresiones se menciona que ésta permite ver el proceso y en su caso el progreso avance o dificultades que tiene el alumno, así mismo refiere el abanico de posibilidades en cuanto a instrumentos de evaluación que le sugiere la nueva forma de evaluar, por ejemplo: carpeta de evidencias, trabajos en clase y los productos que se desarrollan al finalizar cada proyecto.

Se denota también una ausencia de términos en contra de dicha evaluación (inadecuada, incongruente, mala, contradictoria, sin aplicación, sin sentido), con lo cual se induce una posición a favor de la evaluación en competencias.

4.2.3. El cambio como un equilibrio en los procesos de innovación.

Para los innovadores parece ser que existe una posibilidad para encontrar buenos resultados al cambiar la forma de evaluar tradicional (aunque no en su totalidad ya que buscan un equilibrio), por la evaluación en competencias, dichos cambios tienen sentido dado que son precisamente ellos quienes conocen las fortalezas y debilidades del contexto como lo menciona el autor

“La ética de la practicidad de los profesores existe un poderoso sentido de lo que sirve y de lo que no sirve; de los cambios viables y de los que no lo son, no en abstracto, ni siquiera como regla general, si no para este profesor en este contexto”
(Hargraves, 1998:40)

La posibilidad de cambio se da justo en estos grupos en donde no existe un marcado apego a favor de la evaluación en competencias o en contra, por el contrario buscan el cambio mediante un equilibrio, es decir, resaltan las ventajas, pero también los vacíos y dificultades que encuentran en la RIEB y en particular en la evaluación en competencias.

Al analizar la dimensión “**actitud**” en el caso del cuestionario tipo liker para los Innovadores (RT3,RS1), encontramos contenidos que se pueden considerar tanto a favor como en contra, por ejemplo: el caso del grupo RS1 hay maestros que el trabajar con esta forma de evaluar les significa mayor compromiso y conocimiento, así como una plena aceptación a los instrumentos conceptos y métodos de trabajo (1 de 3), sin embargo, en este mismo grupo también existen maestros que manifiestan su resistencia (1 de 3), e indiferencia hacia esta reforma (1 de 3).

En el caso de la entrevista semi estructurada se identifica que los docentes comparten afinidades y se caracterizan por tener un sentido reflexivo, ya sea por su formación académica, iniciativa propia o por el consejo o ejemplo de sus compañeros

y de su propia práctica, rescatan aquellos instrumentos de evaluación que creen que les han funcionado, sin dejar de lado los métodos de evaluación tradicionales que utilizan para evaluar a sus alumnos en un bimestre, los que según sus opiniones, les han dado resultado, lo que permite inferir que los maestros buscan un equilibrio entre los instrumentos nuevos sugeridos por la RIEB y los que tradicionalmente han implementado, es decir, resinifican la evaluación en competencias.

A continuación se muestran las opiniones de los entrevistados tomando como referente las preguntas 5, 6 y 7 del cuestionario tipo liker, preguntas que fueron estructuradas para captar la dimensión de la actitud.

5.- ¿Qué ventajas o desventajas ha detectado al evaluar competencias?

RT2 [...] No se, si sea ventaja o desventaja, pero creo que se acostumbra a los niños a no ponerle interés a los exámenes escritos, yo creo que no es lo mas importantes porque pos sí sólo, no nos muestra de manera general el aprovechamiento del alumno, creo que el examen refuerza esas competencias, que se supone se fomentan en el salón mediante los proyectos [...]

RS1 [...] Pues yo creo, que sí hay ventajas, una de ellas es que llevan a que el alumno sea más autónomo y precisamente a que el docente pueda darle un seguimiento más individualizado y pueda ver los logros en cada uno de los alumnos [...]

RT2 [...] Siento que una de las desventajas es que se le dan poca relevancia en los proyectos a los contenidos, y creo que los contenidos también son importantes [...]

RS1 [...] Creo que la evaluación individualizada, desafortunadamente es poco el tiempo que estamos con ellos [...].

6.- ¿Cómo se muestran sus compañeros de trabajo ante esta nueva forma de evaluación?

RT2 [...] Yo veo a mis compañeros que las competencias las tratamos de trabajar, bueno puedo decir que mis compañeros más cercanos no noto alguna resistencia yo los veo con buena disposición [...]

RS1 [...] Conocer algunas cosas y aplicarlas es bueno, es un proceso de adaptación, es básicamente que es normal al principio que tengamos dudas, ya después nos seguimos el caminito [...]

RT2 [...] A lo mejor algunos están todavía en el programa anterior o cada quien lo está aplicando como lo considera, yo le podría decir que lo intento pero no sé,

si lo logre y cada uno de nosotros lo intentamos a como lo entendemos [...]

7.- ¿Qué sentido tiene para usted evaluar por competencias?

RT2 [...] Pues yo creo, que es una nueva forma evaluar y tiene un sentido bueno o de mejora, porque para mí es importante tomar en cuenta todos los aspectos del niño [...]

RS1 [...] Pues para mí sería, algo así como mejorar, aunque a veces nos presionan mucho en dirección con calificaciones, cada bimestre, los padres de familia y a veces no da tiempo de terminar los contenidos [...]

RT2 [...] Prepararlo como nos dicen algunos maestros prepararlos para la vida o insertarlos en la vida no fragmentarlo, generar como que ese puente entre escuela y sociedad que se ve a veces como aislado [...]

RT2 [...] Pues que, los aprendizajes que va a obtener el niño que no se va quedar meramente en cuadernos y en libros y en libros, sino que, el chico lo va a llevar a la práctica es lo que realmente está buscando la reforma [...]

En sus opiniones también muestran una reflexión de su práctica, asumen una dificultad para aplicar los instrumentos de evaluación, sin embargo, también denotan su disposición y el esfuerzo para familiarizarse con ella, así como el enriquecimiento de otros compañeros para mejorar su práctica, refieren dos tareas paralelas, la implementación y a su vez la reflexión de su práctica.

Así mismo, se identifica que los maestros comparten con sus compañeros de grupo dudas con respecto a la evaluación en competencias, sin embargo, también refieren el cambio de actitud a medida que reconocen ciertos resultados favorables al implementar la evaluación en competencias.

Por lo antes mencionado, podemos concluir que las diferentes expresiones en común muestran, tres actitudes diferentes que dan cuenta del sentir de los maestros de educación primaria ante la nueva forma de evaluar, lo cual permite establecer que los maestros construyen **tres diferentes representaciones en la dimensión de la actitud**, las cuales se mencionan a continuación:

a).- Los maestros tipificados como Evasivos se representan a la evaluación en competencias con una actitud en contra: de rechazo, indiferencia, apatía, con mucha dificultad para su instrumentación, como difícil de operar, contradictoria, sin

sentido, con demasiado énfasis en la práctica, con poco tiempo para su instrumentación, desvinculada con la evaluación PISA y ENLACE.

“A través de la reflexión puede hacer emerger y criticar las comprensiones tacitas que han madurado en torno a las experiencia repetitivas de una práctica especializada, y puede dar un nuevo sentido a las situaciones de incertidumbre o únicas que pueda permitirse experimentar. (Schon,1998:66)

En la dimensión de la actitud los maestros tipificados como Evasivos, evidencian una crítica en contra de lo establecido.

b).- Los maestros tipificados como Alineados se representan a la evaluación en competencias con una actitud a favor: Con gran aceptación, expresando sus ventajas, en el proceso de aprendizaje en los alumnos reiterando el trabajo individualizado, así como la importancia de poner en práctica lo aprendido.

c).Los maestros tipificados como Innovadores se representan a la evaluación en competencias como: un equilibrio entre las ventajas y desventajas de la evaluación en competencias, no existe una reiteración o puntualización marcada sobre una u otra, mencionan avances moderados aun y cuando desconozcan si lo están haciendo bien, se denota un equilibrio entre ambas.

4.3. La imagen que construyen los maestros sobre la evaluación en competencias.

La dimensión de campo de representación social, de acuerdo a Moscovici (1961) remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación.

“El vocablo campo de representación nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación. (Moscovici,1979:46)

Una vez que se ha tenido un acercamiento a la información se ha tomado una actitud con respecto a la evaluación en competencias, se edifica el campo de representación

o imagen es decir los maestros construyen una idea concreta sobre lo que es la evaluación en competencias.

Sin embargo, antes de adentrarnos al campo de representación social, debemos puntualizar que para ésta dimensión se tomó como referente el proyecto didáctico como instrumento de evaluación, debido a que los libros de texto (exceptuando matemáticas) sugieren al proyecto como instrumento de evaluación al final de cada bimestre.

Para los maestros de educación básica integrados en grupo, la imagen social sobre la evaluación en competencias, se construye de manera diferenciada, por que dan cuenta de esta relación, a partir de la vivencia del grupo y de sus experiencias personales, de ahí que el campo de representación social cambie según sea el grupo referido: Evasivos, Alineados o Innovadores.

4.3.1. El campo de representación social que construyen los Evasivos

El campo de representación social se construye a partir de la constante interacción con sus semejantes, revestido por el escenario inmediato que caracteriza la vida escolar del docente y en la cual se genera también un conocimiento de primera mano, un conocimiento tácito que le permite resolver los conflictos emergentes propios de su práctica.

“Para poder comprender lo que sucede en las aulas es necesario tratar de explicar cuál es el conocimiento tácito de los profesores y profesoras, o sea los constructos principios y creencias con los que éste colectivo de profesionales prácticos deciden y actúan”. (Jackson,1991:15)

Este cúmulo de principios creencias y valores son parte medular en la elaboración de representaciones sociales, indagando como menciona (Moscovici;1984) sus tres dimensiones; la información, la actitud y el campo de representación social o imagen.

Al analizar en la presente investigación, las expresiones, opiniones que emergieron de los instrumentos aplicados posibilitó identificar **en la dimensión campo de representación o imagen** tres grupos tipificados como Evasivos, los cuales

acentúan un alejamiento de los procedimientos que sugiere la evaluación en competencias de su práctica, ponderan el examen escrito como instrumento, desestimando los beneficios o en su caso argumentando las desventajas que implica utilizar el proyecto didáctico como instrumento de evaluación, debido que mediante éste el maestro puede evaluar:

“La planeación considerando en qué medida el problema es planteado, las actividades y productos fueron adecuados o si es necesario hacer modificaciones o ajustes. En la etapa del desarrollo se valoran los avances en los conocimientos de los alumnos respecto al problema definido, los conceptos las habilidades y las actitudes, aplicadas, así como los productos realizados” (SEP, Programa de estudio, (2011:125)

Falta de tiempo, grupos saturados falta de información y capacitación, fueron algunas expresiones recurrentes en éstos mismos grupos (Evasivos, en las dimensiones de la información y la actitud), para el caso de la dimensiones del campo de representación social parece ser que éstos maestros construyen una imagen concreta sobre la evaluación en competencias como un procedimientos administrativos, les permite justificar la no aplicación o la simulación.

Los instrumentos aplicados en la presente investigación se diseñaron con el fin de captar las tres dimensiones de las representaciones sociales, para el análisis del campo de representación social se analizaron las opiniones y expresiones que se dependen de las siguientes preguntas en el cuestionario tipo liker.

7. Para usted es importante considerar los proyectos que sugiere la RIEB como parte de su evaluación bimestral de sus alumnos.

Si

No

¿Qué porcentaje le da a estos proyectos en su evaluación bimestral?

.-Menos del 50%

.- Entre 50% y 80%

.-Más del 80%

Otro porcentaje

8.-En su evaluación bimestral aplica exámenes escritos

Si

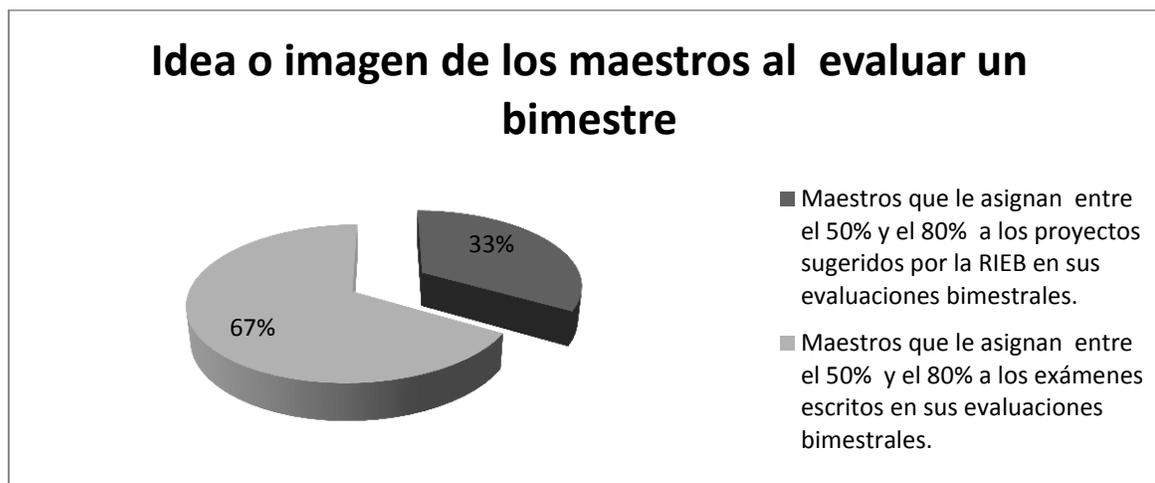
No

Si su respuesta es afirmativa

¿Qué porcentaje le asigna a los exámenes escrito?

- ().-Menos del 50%
- ().- Entre 50% y 80%
- ().-Más del 80%
- () Otro porcentaje.

Gráfica 4: “Dimensión campo de representación”



Fuente: Elaboración a partir del análisis de la dimensión información del grupo RT1

Teniendo en cuenta que los tres grupos tipificados como Evasivos RT1,RS,LP2, está integrado por tres maestros, la imagen que predomina al interior de cada uno de ellos ésta dada por las opiniones y expresiones que emergen de el número de maestros en cada grupo.

Para estos maestros está claro que la evaluación en competencias es un trámite administrativo que se puede evadir, ésta imagen concreta circula y se comparte al interior de los grupos, el análisis de los instrumentos evidencia que en un grupo de tres maestros para 2 de tres no es importante emplear los proyectos como instrumento de evaluación, aún y cuando éste es sugeridos como instrumento de evaluación en la Reforma Integral para la Educación Básica, en el aprendizaje de los alumnos, dado que los proyectos implican un seguimiento individual del proceso de aprendizaje en los alumnos.

“Los proyectos didácticos son entendidos como una actividad planificada que involucran secuencias acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados.”. (SEP. Plande estudios, 2011:28)

En los casos de aquellos maestros que en sus respuestas aceptan la aplicación de proyectos, responden también que le dan menos del 50% a estos últimos para la evaluación bimestral, es decir, le dan más peso al examen escrito, que tradicionalmente se ha utilizado como instrumento de evaluación, contrariamente a lo que establece la evaluación en competencias.

Para el análisis del **campo de representación** social en la entrevista semi estructurada se tomaron como referentes las preguntas; 10,11 y 12 del guión de entrevista, éstas preguntas tuvieron la finalidad de indagar cómo los maestros ponen en práctica la evaluación en competencias. Lo cual significa que los éstos deberían darle mayor valor (porcentaje) a los instrumentos de evaluación sugeridos para la evaluación en competencias de manera concreta a los proyectos como instrumento de evaluación, y al mismo tiempo hacer un alejamiento paulatino del examen escrito que tradicionalmente se ha utilizado como instrumento para la evaluación bimestral.

A continuación, se muestran algunas de las opiniones que emergieron de los entrevistados en la dimensión **campo de representación social o imagen**, para lo cual se tomó como referente las preguntas 9, 10 y 11 de la entrevista semi estructurada, las cuales indagaron en qué medida ponen en práctica los instrumentos de evaluación para la evaluación en competencias. En las dos primeras preguntas se establece el tanto por ciento (%) para estimar el grado o la medida en que pone o no en práctica a los proyectos como instrumento de evaluación.

9.- ¿En su evaluación bimestral ¿Qué porcentaje le da a los proyectos planteados en los libros de texto?

RT1 Si, 20 por ciento.

RS2 No,

LP2 30%

RT1 No.

10.- En su evaluación bimestral aplica exámenes escritos

RT1 si

RS2 Si

LP2 Si

RS1 si

11.- ¿Qué porcentaje le da a los exámenes escritos?

- RT1 60%**
- RS2 70%**
- LP2 60%**
- RS1 70%**

12.- ¿Por qué razón le asigna este porcentaje?

- RT1 [...] Pues porque los muchachos tienen que salir bien en el examen ENLACE, si no, pues el maestro no trabaja, el maestro no sabe enseñar, entonces como dejar de lado es examen escrito en nuestras evaluaciones [...]**
- RS2 [...] Bueno es una arte en la que al menos tratamos o trato de exigirle al alumno para que se ponga a estudiar, ara que tome apuntes, y fomentar en ellos la responsabilidad, porque los muchachos responsables en sus trabajos y tareas también lo son hará estudiar para sus exámenes [...]**
- LP2 [...] Bueno a los alumnos los evalúan por examen ENLACE y a nosotros también nos evalúan por examen, de una manera u otra nos dicen evalúen por competencias, entonces ellos también cuando hagan su examen ENLACE evalúen por competencias [...]**
- RT1 [...] Porque a nosotros nos evalúan por los resultados de los alumnos en los exámenes ENLACE y pues los muchachos tienen que salir bien en esos exámenes [...]**

En las anteriores opiniones los maestros mencionan que sí aplican el examen escrito para evaluar a los alumnos en cada bimestre, y como se puede ver en la pregunta 11, le dan mucho valor a dicho instrumento, esto nos remite a pensar que los maestros le dan poca relevancia a los instrumentos sugeridos en la RIEB y en particular a los proyectos como instrumento de evaluación, por el contrario tienen un apego a el examen tradicional como instrumento para evaluar a sus alumnos en cada bimestre.

Lo anterior es de suponer dado que el maestro de educación primaria como lo menciona (Heller,1987) es un ser humano particular con características propias que lo definen, que mantiene una contante interacción intersubjetiva con su alteregos, revestido por un contexto, lo cual le permite elaborar representaciones sociales sobre un objeto.

En las opiniones de las entrevistas, los grupos denominados Evasivos; RT1,RS2,LP2, expresan que no encuentran un sentido concreto a su aplicación, porque la desconocen o en su caso hay un rechazo acentuado para su aplicación. En las opiniones de los maestros se pueden encontrar expresiones en las cuales manifiestan que existe incongruencia entre la evaluación por competencias y los exámenes estandarizados (PISA, ENLACE), lo cual permea los fines que busca la evaluación en competencias al interior del aula y los estándares curriculares⁶⁴ exigidos por las propias autoridades educativas, locales y federales, ante tal incongruencia, se menciona también, que no le ven sentido fomentar la evaluación en competencias si al final de cuentas a los alumnos se les evalúa mediante exámenes escritos para alcanzar los estándares curriculares⁶⁵.

El análisis de la dimensión permite establecer que los maestros como actores subjetivos le imprimen símbolos y significados a sus prácticas educativas, dado que le dan más de un sentido a las mismas, “Los sujetos comprenden e interpretan la situación en que se encuentran y no se comportan de manera similar ante un procedimiento que se mantiene idéntico” (Jodelet 2000:470).

Las constantes interacciones subjetivas a que son expuestos los maestros en su vida escolar, en donde las distancias de interacción se acortan y elaboran lazos de amistad con otros compañeros y les permite además resignificar el conocimiento, dándole más de un sentido a la evaluación en competencias, mismos que le permiten construir representaciones sociales que guían y orientan su práctica educativa, según el contexto particular y la resignificación que hace con sus semejantes al interior de los grupos.

De ésta manera, también se da cuenta que el maestro de educación primaria es un actor cargado de significados y valores como lo dice Schutz (1973), no es un

⁶⁴ “Son descriptores de logro y define aquello que los alumnos demostraran al concluir un periodo escolar” (Plan de Estudios Educación Básica, 2011:33)

⁶⁵ “Los estándares curriculares son equiparables con estándares internacionales y, en conjunto los aprendizajes esperados, constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales que sirvan para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito por la Educación Básica” (Plan de Estudios Educación Básica, 2011:33)

espectador de los fenómenos sociales culturales o físicos que le rodean, por el contrario es capaz de modificar e intervenir en las escenas, es decir, el ser humano le da sentido a su pensar y su actuar.

4.3.2 Los alineados y su imagen

Si tuviéramos la oportunidad de entrar a una escuela primaria, podríamos apreciar a simple vista la aparente homogeneidad con que trabajan sus maestros, los mismos horarios de entrada, descaso y de salida, espacios de trabajo delimitados proporcionalmente, con un número de alumnos casi siempre equilibrado de 30 a 35 por grupo, con el mismo número de mesas y sillas por aula, 2 pizarrones, estante, escritorio, etc.

Sin embargo, más allá del ámbito estructural que se pueda apreciar de entrada, éstos maestros tienen características particulares que los definen, de las cuales parten para darle sentido a sus prácticas. Como lo menciona (Heller,1987) “El hombre nace y percibe su mundo desde sí mismo” Lo anterior nos explica en parte porque maestro que tienen una vida escolar en la misma institución construyen representaciones sociales diferentes.

En el caso de la presente investigación, en **la dimensión campo de representación social o imagen** cambia según sea el grupo referido, para el caso de los grupos de maestros tipificados como Alineados (LP1,RS3, RT3), las expresiones y opiniones de los entrevistados denotan un marcado apego a los proyectos didácticos como instrumentos de evaluación que sugiere la evaluación en competencias. Así mismo expresan un alejamiento del examen escrito que tradicionalmente se ha utilizado para evaluar a sus alumnos en cada bimestre.

A continuación se muestran diversas entrevistas que comparten afinidades en la dimensión campo de representación social.

9.- En su evaluación bimestral ¿Qué porcentaje le da a los proyectos planteados en los libros de texto?

LP1 Si, 80%

RS3 Si, 70%

RT3 Si, 70%

LP1 Si, 60%

10.- En su evaluación bimestral aplica exámenes escritos

LP1 No

RS3 Casi no les aplico.

LP1 No.

RS3 No.

12.- ¿Por qué razón le asigna este porcentaje?

LP1 [...] Porque, de alguna manera en el proyecto esta englobado todos los aspectos, poder decir que el niño tuvo aprendizaje o estar promovido en ese tema o en esa materia. [...]

RS3 [...] Porque, el examen escrito no me da cuenta o elementos, cómo sería la palabra, un resultado claro de lo que los niños realmente conocen, o han aprendido [...]

LP1 [...] Porque le doy más porcentaje a las actividades que ellos realizan aquí al avance, como le decía, de lo que hemos ido realizando [...]

LP1 [...] Porque en un examen escrito no se puede evaluar la expresión o el tono de voz, tampoco se puede evaluar la actitud, o la disposición, la colaboración, el trabajo en equipo, entre otras muchas habilidades [...]
[...]Porque hay más cosas que me hablan más que el examen escrito, me habla más, el ejercicio que estamos haciendo ahorita, me habla más su participación oral, me habla más su resume [...]

Ahora bien, en el caso de la entrevista semi estructurada, las expresiones de los maestros argumentaban el por qué, de la instrumentación de la evaluación en competencias a través de un proyecto, en éste sentido, reafirman en sus opiniones el apego a lo oficial, la simpatía por los instrumentos de evaluación que propone la RIEB que permiten evaluar una competencia.

En las opiniones se destaca el proceso por el cual los alumnos adquieren o se apropia de una competencia, de tal forma que la evaluación sea paralela al proceso enseñanza aprendizaje, es el principal motivo que argumentan para valorar más a los proyectos como instrumento de evaluación y las actividades realizadas durante un bimestre.

Debido a que en los proyectos se pueden recuperar los elementos suficientes para evaluar y reorientar el aprendizaje de sus alumnos. Existe también, un alejamiento, una ruptura con respecto al examen escrito como parámetro de medición, al mismo tiempo que se alinean al discurso que se maneja con la nueva forma de evaluar el proceso.

Así mismo, las diferentes expresiones dan cuenta del proceso por el cual debe seguir la evaluación en competencias, ello implica tener presente la diversidad de actividades a evaluar, la importancia del proceso de adquisición de una competencia y la diversificación de actividades o experiencias, de manera tal, que se puede observar el proceso por el cual transita el alumno e identificar, si es el caso, las ausencias y o fortalezas del mismo.

En éste sentido la evaluación en competencias implica tener presente todas las habilidades, actitudes y valores que el alumno manifiesta y/o pone en juego para realizar determinada tarea o en su caso resolver un problema, debido a que es precisamente en éste proceso de construcción que se evalúa la misma competencia.

Una característica que identificó a los maestros tipificados como: “Alineados”, es que además de incorporar información de la evaluación en competencias los resignifican y toman un posicionamiento ante la misma⁶⁶. En las opiniones de los maestros se puede encontrar expresiones que argumentan el aspecto práctico de la evaluación destacando y resaltando las ventajas de estas últimas por ejemplo: que al alumno se le enseñe a resolver problemas de manera práctica, (sepan hacer), de tal manera que se desarrollen competencias en los alumnos y en el proceso poder evaluarlas. Al parecer los maestros retoman el discurso de la reforma con respecto a las competencias y su forma de evaluar, es decir privilegiar la evaluación de actividades reales que tengan un vínculo con su vida cotidiana.

⁶⁶ “Apropiarse de las habilidades del ambiente dado, madurar para el mundo dado, significa no solamente interiorizar y desarrollar las capacidades humanas, sino también y al mismo tiempo_ apropiarse de la alineación. En consecuencia, luchar contra la dureza del mundo significa no solamente que el hombre debe aprender a manipular las cosas, debe apropiarse de las costumbres y las instituciones para poder usarlas, para poderse mover en su propio ambiente”. (Heller, 29:30)

Se denotan también, un vacío de crítica hacia dicha forma de evaluar, debido a que hay una ausencia de palabras o adjetivos que descalifiquen a la evaluación en competencias, por el contrario hay un marcado apego a sus ventajas, en las opiniones de los maestros encontramos expresiones como: “Porque hay más cosas que me hablan más que un examen escrito” (RT2), “Con la nueva reforma se trata de que los niños no sólo aprendan conceptos sino que los reflexionen y los lleven a la práctica” (RS3), “Al final tienen que llevarla a cabo en un proyecto”, diversificación de instrumentos, el fomento de la reflexión y la práctica, así como la apropiación de conceptos y la aplicación los proyecto, son elementos que identifican a los maestros que integran dichos grupo.

4.3.3. El campo de representación social que construyen los Innovadores

Los procesos de cambio que experimentan los maestros son diferenciados, dependiendo del grupo de maestros al que se refiera, en el caso de los Innovadores se revela un especial interés por asimilar la evaluación en competencias. Este proceso es de vital importancia para la implementación de la reforma educativa y en particular su forma de evaluar, como lo menciona el autor:

“La participación de los maestros en el cambio educativo es vital para que tengan éxito, sobre todo si el cambio es complejo y afecta a muchos establecimientos durante largos periodos de tiempo” (Hargreaves, 1998:39)

Sin embargo, los hallazgos en la dimensión del campo de representación social, evidencian que de los ocho grupos de maestros que conformaron el universo de estudio en la presente investigación sólo 2 (Los Innovadores), realizan un esfuerzo de innovación, lo cual sospecha que las autoridades educativas desconocen los escenarios particulares de los maestros, soslayan sus opiniones y expresiones, a pesar de que en documentos oficiales se argumenta la participación de los mismos, como lo refiere la siguiente cita sobre la Reforma Integral para la Educación Básica, reforma en la que está inmersa la evaluación en competencias.

“Se integraron equipos locales de seguimiento para obtener información sobre las percepciones y valoraciones de los maestros, directivos y alumnos, respecto a la

implementación de los programas, materiales de apoyo y procesos de actualización”
(SEP, Programa de estudio, 2011:22)

En ésta investigación se devela a grupos de maestros que tratan de apropiarse de la nueva forma de evaluar, aun y cuando sean menos numerosos que los anteriores grupos, es decir existe un claro alejamiento de los Evasivos y los Alineados, por el contrario las opiniones y expresiones de los maestros tipificados como Innovadores muestran un equilibrio entre la propuesta oficial y sus propios saberes que emergen de su práctica cotidiana.

“En un contexto de aula las situaciones imprevistas, únicas e inestables, los momentos de indeterminación en los que el profesorado se ve abocado a improvisar su acción y recreación son una de las principales características de este trabajo profesional, el conocimiento es construido por los profesores y profesoras.”
Jackson,1991: 18)

La vida escolar de la cual parten éstos maestros les permite tener una imagen de la evaluación en competencias como innovadora, por lo cual para ellos es tan importante la implementación de los proyectos e instrumentos de evaluación que sugiere la evaluación en competencias como los exámenes escritos.

Se puede aseverar lo anterior debido al análisis de las preguntas que tuvieron el fin de indagar la dimensión del campo de representación social o imagen, las expresiones y opiniones que emergieron de los maestros mencionaban que para evaluar a sus alumnos en cada bimestre valoraban casi en la misma proporción tanto a los proyectos didácticos sugeridos en la evaluación en competencias, así como el examen escrito como instrumento de evaluación, ello nos habla del equilibrio que buscan entre la nueva forma de evaluar y los métodos que les han dado resultado, como lo muestran las siguientes expresiones.

9.- ¿En su evaluación bimestral ¿Qué porcentaje le da a los proyectos planteados en los libros de texto?

RT2 50%

RS1 20%

RT2 Entre 40 y 60%

RS1 50%

10.- ¿En su evaluación bimestral aplica exámenes escritos?

RT2 No

RS1 Si

RT2 No

RS2 Si

¿Qué porcentaje le da a los exámenes escritos?

RT2 50%

RS1 Entre 40% y 50%

RT2 30%

RS2 40%

12.- ¿Por qué razón le asigna este porcentaje?

RT2 [...] Porque solamente lo aplico como una práctica, para la evaluación de examen ENLACE, si algún no presenta el examen o sale mal no hay problema tengo el proyecto que realiza durante todo el bimestre para calificarle [...]

RS1 [...] Llevo una evaluación continua, va siendo gradual, se va viendo la evolución del niño, como va desarrollando esas habilidades, de manera personal individual [...]

RT2 [...] Yo realizo los proyectos en las materias y aparte realizamos la aplicación del examen, yo creo que existe la novedad pero hace falta asimilarla entenderla para poder aplicarla, si tienes dudas o la inquietud buscas elementos para entenderla [...]

RS1 [...] Porque tarto de equilibrarlo no, o sea lo que es, este pues lo que hacemos durante las sesiones diarias, que son tareas, participaciones en clase, una serie de actividades que permite ver el desempeño del niño y el examen que ayuda a reafirmar lo que se vio durante todo el bimestre [...]

En la opiniones de los entrevistados muestran un equilibrio en el porcentaje que le asignan al examen escrito y a los proyectos como instrumentos de evaluación para evaluar a sus alumnos en cada bimestre. Lo que muestra que los maestros están incorporando a su práctica educativa los proyectos como instrumento de evaluación que sugiere la RIEB, aun que siguen empleando el examen escrito.

También, en las anteriores opiniones se denota un equilibrio o la ausencia de una inclinación ya sea a favor o en contra de la evaluación en competencias, más bien existe un esfuerzo por explicar su práctica y en concreto la implementación de la

evaluación en competencias, expresan que en ocasiones preguntan a otros compañeros y mencionan que hay en algunos de ellos, pero al mismo tiempo identificar que hay otros con mayor información, lo que implica un esfuerzo de objetivar la evaluación en competencias.

En éstos maestros, se vislumbra la innovación de su práctica, ello se puede identificar en la posición que se asume con la primera persona del singular “yo”, en la utilización de manera reiterada los verbos; “yo creo “, “yo conozco”, “sé que también”, ello posibilita asumirla como una persona que privilegia la reflexión en su práctica y, por ende, la posibilidad y apertura al cambio.

Por lo antes mencionado, podemos concluir que en la dimensión **campo de representación social o imagen**, los maestros tienen una idea general, sobre lo que es la evaluación en competencias, sin embargo, los indicios encontrados permiten evidenciar tres diferentes imágenes los cual infiere la existencia de tres representaciones sociales en dicha dimensión, las cuales se representan a la evaluación en competencias como:

a).- Los Evasivos construyen una imagen sobre la evaluación en competencias como: un trámite administrativo, que se aleja en mucho de la realidad que vive a diario el docente, lo cual la hace inoperante al menos como lo establece la RIEB, e las opiniones y expresiones de los docentes se ve el poco valor (porcentual) que se da a los proyectos didácticos, lo que supone una evasión de su aplicación.

b).-Los Alineados se representan al campo de representación o imagen como: Idónea, reproducen los proyectos didácticos como instrumento de evaluación, la inclinación hacia éste para evaluar el proceso de aprendizaje de sus alumnos como lo sugiere la RIEB, implica que estos maestros, le dan un gran valor (porcentual) al proyecto didáctico al tiempo que hacen un alejamiento del examen escrito.

c).-Los Innovadores se representan a la dimensión de campo de representación social o imagen como: innovación de la evaluación en competencias, debido a que buscan y/o tratan de incorporar el proyecto como instrumento de evaluación sin dejar

de lado al examen escrito, tratan de hacer un puente entre lo sugerido por la reforma y los métodos que tradicionalmente le han dado resultado.

4.4 Las representaciones sociales de los maestros de educación primaria y su interpretación con respecto a la evaluación en competencias.

En apartados anteriores se ha mencionado que en una relación cara a cara, en un ambiente de familiaridad, es donde se establecen estrechos lazos de amistad y vínculos afectivos fuertes entre los asociados, posibilitando la creación de grupos, en donde comparten experiencias y emociones, también se resignifica el conocimiento sobre la evaluación en competencias, por lo tanto al interior de estos grupos es muy probable que se construyan representaciones sociales. Ahora bien, en la presente investigación el análisis de las dimensiones permitió identificar tres representaciones sociales, las cuales se describe en los siguientes apartados a la luz de la teoría pedagógica⁶⁷.

4.4.1 La negación y el rechazo

Los maestros de educación primaria en tanto sujetos particulares (Heller,1987) con características propias que los definen, mantienen una constante interacción subjetiva que les permite en algunos casos establecer lazos de amistad y confianza que los lleva a mantener una relación estrecha en un espacio y tiempo concreto. No es casualidad que en las escuelas primarias los maestros se reúnan en los pasillos,

⁶⁷ Si bien, ha existido un debate intenso sobre el estatus que ha ostentado a través de la historia la pedagogía en diferentes países, en cuanto a su carácter disciplinario y su objeto de estudio, como; el pensamiento francés, la escuela Alemana y la Norteamericana, se reconoce que dicho debate esta inacabado(Pontón, 2011). Sin embargo, en términos generales, en ésta investigación, se reconoce a la educación como el objeto de estudio de la pedagogía, y a la evaluación como un elemento indispensable en cualquier proceso educativo, en éste sentido, el problema de investigación se construyó en el terreno educativo, lo cual implicó un acercamiento al análisis y estudio de los problemas propios de éste campo.

bibliotecas, laboratorios y demás lugares que encuentran propicios para entablar una charla.

“Cuando me encuentro cara a cara con asociados, comparto una comunidad de espacio a nuestro alcance en la cual interpreto los actos del otro, pero también una comunidad temporal. Los asociados toman parte en un fluir temporal continuo, demarcado por límites espaciales comunes” (Schutz,1974:21)

Precisamente es en éste ambiente de familiaridad donde se logró identificar cómo los maestros de educación primaria pública edifican representaciones sociales con respecto a la evaluación en competencias, lo cual les permitía, orientar, guiar y justificar su práctica docente.

Las representaciones sociales, es una teoría contemporánea debido a que surge en 1961 con la publicación de la tesis doctoral de Moscovici (1961) “El psicoanálisis su imagen y su público”, desde entonces dicha teoría se ha enriquecido con los aportes de diferentes investigadores entre los cuales se puede mencionar a Jodelet (1984), y Banchs (2000), dicha teoría ha cobrado relevancia en las investigaciones educativas debido a que permite identificar percepciones, opiniones e imágenes que los actores construyen sobre ciertos objetos sociales a diferentes niveles.

En su investigación Moscovici (1961) descubre cómo la sociedad francesa de posguerra (los estudiantes, obreros, intelectuales, amas de casa) utilizaban conceptos propios del psicoanálisis para resolver problemas en su vida cotidiana, conceptos tales como; histeria, locura, débil mental.

Los aportes de dicha investigación estriba en que Moscovici (1979) descubrió que los sujetos sin ninguna formación en el terreno del psicoanálisis adquirían información (consumían) que provenía de una ciencia, construían y reelaboraban significados de éstos conceptos, los compartían con sus compañeros, vecinos y familiares, construían representaciones sociales, que les permitía, orientar, guiar y justificar sus prácticas.

En la presente investigación se logró identificar que los maestros de educación primaria pública que formaron parte del universo de estudio **se representan a la evaluación en competencias con un afán de rechazo y evasión.**

A los maestros que construyen y comparten esta primera representación social se les tipificó como: “Evasivos”, debido a que se representan a la evaluación por competencias como; incongruente, sin sentido, complicada, contradictoria, fragmentada, que su instrumentación no tiene dominio pleno, que se inclina más al saber hacer que a una formación integral, también en los maestros hay una predisposición a las desventajas que padecen en su escenario inmediato para poner en práctica la evaluación en competencias(falta de tiempo, grupos saturados), acentúan su contradicción con las evaluaciones estandarizadas como PISA y ENLACE, dejan ver además la densa carga administrativa que ello implica, en suma evaden la evaluación en competencias, debido a que han experimentado, sus limitaciones, vacíos, incongruencias en su implementación.

“La escases de tiempo hace difícil planear las cosas de forma más rigurosa, comprometerse con el esfuerzo de innovación, reunirse con los compañeros o detenerse a reflexionar sobre los propios objetivos y progresos. El tiempo de que dispongan los profesores, aparte de sus tareas en el aula, para el trabajar con sus compañeros o, simplemente, para reflexionar sobre ellos mismos, es una cuestión fundamental para el cambio, el perfeccionamiento y el desarrollo profesional”
(Hargreaves, 1998:44)

Los maestros afines a esta representación social también manifiestan una incongruencia, entre la nueva forma de evaluar y los exámenes estandarizados que se siguen aplicando para evaluar el aprovechamiento de los alumnos a nivel nacional e internacional, también argumentan, que con la nueva forma de evaluar existe un marcado énfasis en la práctica, y poca relevancia en los contenidos de cada materia.

Por lo antes mencionado se concluye que en la primera representación social, los maestros de educación primaria construyen (re significan, reelaboran) información diferente a la establecida en los planes y programas (conceptos como: portafolio de evidencias, proyectos didácticos, competencias, etc.), así como una sensación de

negación y rechazo. En sus opiniones argumentan, una confusión y falta de comprensión en los conceptos.

El análisis de las dimensiones así como las expresiones y opiniones de las cuales partieron los maestros para construir una representación social permitió revelar que de éstas emergía la categoría de “la práctica reflexiva”, ésta permitió explicar el sentido que los maestros le dan a la evaluación en competencias.

Aún y cuando éstos últimos se representan a la evaluación en competencias como: la negación y rechazo y asumen una postura en contra de su instrumentación, creemos que dicha postura esta revestida con tintes en contra de la evaluación en competencias, por lo cual pensamos que los maestros reflexionan sobre su práctica debido a que justifican y argumentan, la falta de información, la capacitación, las complejas condiciones de su contexto laboral, enfatizando las desventajas de dicha instrumentación.

Los profesionales a menudo reflexionan sobre lo que hacen, algunas veces incluso mientras lo están haciendo. Estimulados por la sorpresa, vuelven al pensamiento a la acción y a la complicitad que esté implícita en la acción. (Schön, 1998:56)

Es pues, desde la realidad de la vida cotidiana donde se da una constante interacción de intersubjetividades, desde donde parte el maestro de educación primaria para edificar representaciones sociales. Lo antes mencionado es posible debido a que es en los ambientes de familiaridad donde se establecen los lazos de pertenecía entre los integrantes del grupo; la familia, los camaradas, compañeros de trabajo o escuela, grupos de profesores, etc . Berrger y Lucmann denominan a éste tipo de reciprocidad relación de asociados, la cual se da en un ambiente de familiaridad, de esta forma los autores mencionan:

La realidad de la vida cotidiana es pues aprehendida en un continuum de tipificaciones que se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan del “aquí y ahora, de la situación “cara a cara”. En un polo de continuum están esos otros con quienes me trato a menudo e interactuó interesadamente en situaciones “cara a cara, “mi círculo íntimo”. (Berger y Luckmann, 2003:39)

En la presente investigación, al menos tres de los ocho grupos que formaron parte del universo de estudio, las expresiones y opiniones que comparten en el “círculo íntimo”, en una relación cara a cara, permiten construir una representación social con respecto a la evaluación en competencias.

Parase ser que los maestros tipificados como evasivos construyen representaciones sociales que dan cuenta del complejo contextos de la sociedades mexicana, de escenarios fragmentados característicos de las sociedades modernas, en donde hay un constate fluir de información por diferentes canales, televisión, radio, internet, periódicos, etc.

Escenario que al mismo tiempo es revestido por diversos factores sociales que influyen de manera significativa en su práctica docente, por ejemplo: altos índices de corrupción, violencia familiar, desempleo, narcotráfico, la gran cantidad de tiempo que ocupan los programas televisivos en los hogares, moldeando la formación de la infancia mexicana, así como sus condiciones de trabajo (grupos saturados, bajos salarios, falta de material didáctico, excesiva carga administrativa, sometimiento sindical, etc.).

Cabría preguntarse, sí la evaluación en competencias planteada en la reforma educativa RIEB, comprende y tiene en cuenta, en los planes y programas de estudio, el complejo contexto en el que se desarrolla, sí, en su diseño se tomó en cuenta las expresiones, opiniones y representaciones de los docentes con respecto a dicha evaluación, que dan cuenta de su contexto, o sólo se implementó como una política educativa que trata de imitar a otros países.

Soslayar la voz de los maestros, implica desconocer el contexto en cual se implementa la evaluación en competencias, sus alcance, debilidades y oportunidades. Las instituciones educativas son escenarios en donde hay una contante interacción de sujetos, que cargan en sus hombros historias de vida particulares, con una escala de valores que los define como sujetos concretos (Heller,1987) capaces de implementar, resignificar o simular las reformas educativas que el sistema educativo implementa, como lo menciona el autor:

“Es curioso que las voces de los maestros estén ausentes o se utilicen como simple eco de las teorías preferidas o preguntas de los investigadores educativos, en gran parte de los trabajos escritos sobre la enseñanza y actuación de los maestros. Sin embargo sus voces tienen su propia validez y carácter afirmativo que pueden y deben llevar a cuestionar, modificar y abandonar aquellas teorías siempre que sea preciso (Hargreaves, 1998:31)

Los maestros que comparten la representación sobre la evaluación en competencias como negación, expresan preocupaciones por el marcado énfasis que se le da a la práctica, así como la incongruencia con evaluaciones externas. Aun y cuando no lo expresan de manera textual en sus opiniones, es muy probable que éstos maestros reflexionen sobre la Escuela y el papel que juega en la sociedad como institución educativa encargada de formar individuos; críticos y reflexivos, capaces de transformar su realidad al mismo tiempo que se transforman así mismos.

En este sentido, formar seres humanos, conscientes, críticos, reflexivos en torno a quienes desean ser, es el fin último que debe tener la pedagogía⁶⁸, su relevancia estriba en problematizar los hechos educativos, reflexionar sobre sus fines y sus alcances, más allá de responder a un mercado laboral, de tal forma que la escuela no puede reducirse a una fábrica que hace sujetos a la medida de un mercado. Lo antes mencionado pone de manifiesto que los maestros que toman conciencia a través de la reflexión sobre su práctica docente.

“La conciencia es esa misteriosa y contradictoria capacidad que el hombre tiene de distanciarse de las cosas para hacerlas presentarse, inmediatamente presentes. Es un comportarse del hombre frente al medio que lo envuelve, transformándolo en mundo humano” (Freire,1970:17)

⁶⁸En la presente investigación se considera a la Educación como objeto de estudio de la pedagogía, debido a que; “se considera que la Educación es un campo tenso e interpelante, un campo que funciona más como un valor que como un objeto de conocimiento, lo que requiere en principio una posición o una actitud de quien investiga, además de tener claro, que la pedagogía entendida como teoría, en un mismo nivel que las teorías sociológicas y psicológicas, remite a una dimensión reflexiva y de análisis, mientras que la educación refiere a una acción, mediante la cual los sujetos o actores sociales transforman de su entidad previa” (Pontón, 2011: 88)

La educación en México, ha puesto más interés en fomentar capacidades en los sujetos, habilidades y competencias⁶⁹, en un afán de responder a un mercado laboral, en donde se privilegia la mano de obra barata. De ahí la importancia de analizar las representaciones sociales que los maestros de educación básica construye con respecto a la RIEB y en particular en la evaluación en competencias, tema que se abordó en la presente investigación.

Como lo menciona Pérez Gómez (1998) “en la práctica en las aulas la evaluación evidencia su servidumbre al servicio de otras políticas y de otras ideas: selección, jerarquización, control de conducta”, es decir, busca comprobar que se está formando seres humanos que demandan el sector laborar.

Desde el punto de vista pedagógico la evaluación debiera, establecer una comunicación personal entre los profesores y los alumnos, en el cual emerja información valiosa sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos, el cual permita emitir juicios de valor, para reorientar, reforzar o dar seguimiento a las estrategias que se están utilizando en el proceso enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, en la RIEB a pesar que se establece un seguimiento individualizado y sugerir un alejamiento del examen escrito como instrumento de evaluación, así como, incorporar el proyecto didáctico en donde el alumno desarrolle las competencias y el maestro pueda evaluar su proceso, se siguen aplicando en forma paralela exámenes externos (ENLACE) que contradicen la forma de evaluación en competencias, con respecto a las evaluaciones externas Pérez Gómez (1998) menciona algunas desventajas que puede acarrear la implementación de exámenes externos:

“Aun que las pruebas externas quieran insistir en aprendizajes sustanciosos desde un punto de vista intelectual, en procesos educativos, la propia mecánica de aplicación y corrección obliga a elegir sistemas en los que se priman los conocimientos más fáciles de comprobar. Pruebas que tienen que aplicarse a infinidad de alumnos en un espacio

⁶⁹ No existe en este momento una propuesta clara y definitiva sobre el empleo del enfoque por competencias en el campo de la educación; no existe un planteamiento claro que permita una formulación segura. (Díaz Barriga, 2005:33)

de tiempo reducido” (Pérez Gómez,1998:33)

En muchas de las ocasiones hacer públicos el aprovechamiento de los alumnos mediante evaluaciones externas, no sólo contradice la evaluación en competencias, sino que además puede propiciar que los maestros le den más importancia a fomentar habilidades para contestar un examen escrito, ya que en estas, además de emitir un juicio de valor sobre el aprendizaje de los alumnos lo hace de su propia práctica docente.

4.4.2 Una tarea fácil de implementar

Cuando los maestros de educación primaria construyen una representación social, la elaboran siempre de algo o de alguien, en éste sentido existe una estrecha relación entre el objeto representado y el sujeto o el grupo que se lo representa, es decir, por sí mismo, un objeto o un hecho no existe, es necesario que un grupo de individuos se lo representen, estamos pues, ante un mundo en donde la realidad es construida socialmente como lo mencionan los autores.

“Los hombres producen juntos un ambiente social con la totalidad de sus formaciones socio-culturales y psicológicas. Ninguna de estas formaciones puede considerarse como un producto de la construcción biológica. Así como es imposible que el hombre se desarrolle como tal en el aislamiento, también es imposible que el hombre aislado produzca un ambiente humano. (Berger y Luckmann; 1968:70)

Es pues en un ambiente de familiaridad en donde se construyen las representaciones sociales, en el escenario de la vida cotidiana. En la presente investigación se logró identificar en las escuelas primarias que formaron parte del universo de estudio, que los maestros también se representan a la evaluación en competencias como una tarea fácil de implementar e instrumentar.

El proceso de construcción de la segunda representación social fue posible gracias al análisis del contenido de las tres dimensiones. En ésta representación social sus integrantes comparten información y una actitud a favor de las ventajas que implica evaluar competencias y poca o debiéramos decir casi ausente resistencia al cambio,

por lo que orientan su acción a reproducirla con forme el discurso y los lineamientos institucionales.

Una de las características que une a los maestros que se representan a la evaluación como una tarea fácil de implementar “Alineados”, es precisamente su actitud acrítica, con respecto a la implementación de la nueva forma de evaluar a sus alumnos, se denota una marcada actitud favorable hacia la información y los contenidos de la RIEB, así como su instrumentación, lo anterior permiten inferir (inducir) que los docentes reproducen la evaluación en competencias como lo indican en los planes y programas de estudio, se apegan a lo institucional “al deber ser” sin cuestionarlo.

“Se ha señalado también que a los profesores se les ha sometido a este proceso de trivialización de su trabajo, subyugándolos de este modo. Los controles técnico de las pruebas estandarizadas, los paquetes y orientaciones curriculares “a prueba de profesores” y los modelo de enseñanza paso a paso impuestos desde arriba, han definido su trabajo y delimitado su poder de criterio” (Hargreaves, 1998:53)

Las opiniones y expresiones recurrentes que circulan al interior de los grupos que comparten esta representación social, destacan que la evaluación en competencias les permite; identificar los estilos de aprendizaje de sus a alumnos, promueve y fomenta la autonomía, el trabajo en equipo y la creatividad. Los maestros que construyen esta representación social también incorporan a su esquema mental información propia de la evaluación en competencias, (El proyecto didáctico como instrumento de evaluación, etc.)

Por lo antes mencionado, se devela que los maestros que se representan a la evaluación por competencias como una tarea fácil de implementar, se identifican con la factibilidad, operatividad de la misma, comulgan con el discurso oficial y de autores como Tobón⁷⁰ (2010) que promueven las competencias y su evaluación.

“Una de las principales razones para consolidar la evaluación con base en

⁷⁰ Algunas publicaciones del autor son las siguiente: Tobón (2008) Gestión de Curriculum por Competencias, Tobón (2009) Formación Integral en Competencias, Currículo, Didáctica y Evaluación), Tobón (2009) estrategias didácticas para la Formación en Competencias, Tobón (2010) Aprendizaje y Evaluación de Competencias.

competencias es que este tipo de evaluaciones privilegia el desempeño del estudiante ante actividades reales o simuladas propias del contexto, más que en actividades enfocadas a los contenidos académicos, como es el caso de la evaluación tradicional” (Tobón, 2010:126)

Las opiniones y expresiones que emergieron en los maestros que compartían esta representación, permitió identificar la categoría social de “La reproducción”, la cual emergió de los grupos tipificados como “Alineados” debido a que, los grupos se apegan, se alienan a los procedimientos institucionales, pretenden seguir al pie de la letra lo que se propone respecto a la evaluación en competencias.

Sin embargo, debemos decir que la alineación siempre tiene un tinte de sometimiento a las normas y reglas que implementa la estructura de la SEP a través de sus directivos y supervisores, alineación que se reproduce y enseña al interior de las aulas, como lo refiere el autor:

“El educador que alinea la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de esta posición niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda” (Freire,1970:79)

Paradójicamente, en la reforma (RIEB) se busca fomentar competencias, con una apertura y flexibilidad para su evaluación, sin embargo, los hallazgos logrados en la presente investigación evidencia la existencia de maestros “Alineados” que reproducen un sometimiento develado, en donde se induce de forma implícita los roles de educador y educando, el que sabe y el que no sabe, el que manda y el que obedece, roles y habilidades que demanda el orden laboral.

Educar en un ambiente de sometimiento, implica correr el riesgo de reproducir las mismas pautas en los alumnos, donde se privilegia un ideal de ciudadano, que requiere el estado y responda al mercado laboral actual, (buen profesionalista, obrero, padre de familia, esposo, etc.). En el caso de la presente investigación se evidencia que el interés los maestros que comparte dicha representación social, es el desarrollo de competencias que demanda las sociedades modernas y que coinciden

con el discurso oficial y con autores que promueven éste enfoque, como lo muestra la siguiente cita:

El modelo de competencias apoya el acercamiento y entrelazamiento de las instituciones educativas con la sociedad y sus dinámicas de cambio, con el fin de que estén en condiciones de contribuir tanto al desarrollo social y económico al equilibrio ambiental y ecológico. (Tobón,2010:5)

El trabajo que se realizó con los datos empíricos obtenidos del socio-grama, el cuestionario tipo liker, así como la entrevista semi-estructurada, permitió identificar una categoría, la cual emergió de los grupos que se representaban a la evaluación en competencias como: Fácil de implementar.

El acercamiento que se dio a Bourdieu y Passeron (2004) permitió comprender las representaciones sociales a partir de la categoría social de la “Reproducción”, y en el caso particular de la presente investigación la tarea de evaluar en competencias, creemos que los indicios encontrados para asignar la categoría antes mencionada, proporcionan elementos suficientes que develan una relación de complicidad que se da entre maestros y alumnos en la implementación de la reforma educativa y en particular para evaluar las competencias, dejando de lado la relación pedagógica que debe existir entre estos últimos y la función que debe cumplir la evaluación⁷¹ para reorientar el proceso de aprendizaje de los alumnos, y darle información suficiente a los maestros para reflexionar sobre la idoneidad de las estrategias que utiliza al interior de las aulas. En este sentido la violencia simbólica que emerge en dicha interacción es ineludible.

“La acción que desempeña el educador sobre el educando, la acción pedagógica (AP), es una acción de violencia simbólica en cuanto comporta un doble arbitrario: el arbitrario de autoridad que supone en la institución de transmisión pedagógica y el arbitrario de

⁷¹ Creemos que evaluar sirve para tomar conciencia sobre el curso de los procesos y resultados educativos, con el objeto de valorarlos, es evidente que habrá que tratar no sólo con problemas de índole técnico (cómo obtener información, con que pruebas, etc), si no también planteamos opciones de problema ético (que se debe evaluar y porque hacer: que se debe comunicar sobre la evaluación de los alumnos a padres, a otros profesores, a la sociedad: como conviene expresar los resultados de la evaluación. ((Pérez Gomez,10:1988)

los contenidos que inculca [...] Los dos arbitrarios están fundados en las relaciones de fuerza en los agentes pedagógicos para que inculquen el “arbitrario cultural” que mejor corresponda con los intereses objetivos de esas clases. En consecuencia, el arbitrario cultural que inculque el sistema de enseñanza siempre será más afín a la cultura de los grupos dominantes”(Bourdieu y Passeron,2004:74)

Ahora bien, el análisis de dicha categoría, permitió explicar cómo al interior del sistema educativo y en particular en la educación básica, existen grupos de maestros que reproducen la evaluación en competencias, en la cual hay una relación de complicidad entre los docentes y las mismas autoridades que implementan RIEB de forma vertical.

Los maestros que se representan a la evaluación en competencias como una tarea fácil, están interesados en reproducir la educación basada en competencias y, por ende, su evaluación, (Bourdieu, 2001) permite explicar también los intereses develados que implica ésta reproducción, en una primer instancia por las autoridades educativas, debido a que son ellas las que implementan y establecen las políticas educativas “recomendadas” por organismos internacionales como la OCDE, esto general mente lo hacen en orden (jerárquico) descendente en donde la voz de los maestros difícilmente es escuchada.

En dicha implementación existe una “violencia simbólica” que imbrica y orilla a los países que están incorporados a éstas organizaciones internacionales y subsecuentemente por los docentes a alinearse, a seguir e implementar las reformas estructurales que promueven como la reforma educativa, en una relación de complicidad entre docentes y autoridades. Los intereses se fusionan dejando de lado el fin último de la reforma educativa como lo menciona de manera textual el plan de estudios 2011:

“La Reforma Integral de la Educación Básica es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso a partir de aprendizajes esperados y del establecimientos de Estándares Curriculares” (SEP, Pal de Estudios, 2011:20)

Los maestros que se representan a la evaluación en competencias como fácil de implementar, buscan como interés primordial su permanencia laborar, conservar las prestaciones laborales que ello implica y una de las formas para realizarlo es acatando las disposiciones que ejercen las autoridades educativas, debido a éstos intereses implícitos, los maestros de educación primaria pública se alinean reproduciendo y haciendo efectivas la reforma educativa RIEB.

Así mismo, los maestros que comparten esta representación social incorporan a su esquema de valores el discurso oficial del “deber ser”, que en muchos de los casos responde a políticas educativas, que tratan de formar mano de obra barata, ponderando en ésta alineación y una cosificación de la libertad, en donde la educación lleva un velo de sometimiento, mismo que se reproduce en las conciencias de los alumnos desde edades tempranas, las cuales se reproducen al interior de las aulas.

“En un régimen de dominación de conciencias, en que lo que más trabajan menos pueden decir su palabra y en que inmensas multitudes ni siquiera tienen condiciones para trabajar, los manipuladores mantienen el monopolio de la palabra, con que mistifican, masifican y dominan”(Freire,2004:27)

El Estado Mexicano, sabe del reconocimiento que ostenta a nivel mundial formar parte de organismos internacionales, y de las ventajas económicas y políticas, que les implica, pero muchos de ellos en detrimento de las clases minoritarias y la pérdida de la idiosincrasia de la nación.

Sin embargo, los dos (Estado y docentes) tienen que alinearse con las recomendaciones y políticas educativas que establecen dichos organismos. Ejemplo de ello se tienen los acuerdos que se establecen entre la SEP y la OCDE.

“La SEP y la OCDE establecieron en 2008 el Acuerdo para Mejorarla Calidad de la Educación de las Escuelas en México. El propósito del acuerdo fue determinar no sólo qué cambios de política deben considerarse en México, sino también cómo diseñar e implementar reformas de política con eficacia, partiendo de las iniciativas en marcha, así como de las condiciones, restricciones y oportunidades locales. Uno de los componentes de este acuerdo trata sobre el desarrollo de políticas y prácticas

adecuadas para evaluar la calidad de las escuelas y los maestros y para vincular los resultados con los incentivos para lograr procesos de mejora”.

(<http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>)

En el anterior acuerdo, se devela la incorporación de políticas educativas recomendadas por organismos internacionales que se alejan mucho de los contextos particulares que experimenta el magisterio mexicano, y en particular el de la educación básica.

Soslayar las expresiones, opiniones y representaciones sociales que los maestros construyen, sería desconocer el conocimiento que se genera al interior de las aulas, indispensable para conocer las fortalezas y debilidades de la evaluación en competencias, las autoridades educativas deben voltear su mirada a los maestros, a sus escenarios particulares, en lugar de fomentar un sometimiento debelado, por prácticas de manipulación y control, como lo menciona (Hargreaves, 1998) “El Estado moderno protege y a la vez, vigila a la plebe mediante redes de reglamentación, control e intervención en continua expansión. Esto también aplica a la Educación” En un ánimo desenfrenado por implementar la reforma educativa y en particular la evaluación en competencias, el sistema somete a sus maestros, los alinea, aun y cuando éste sometimiento es develado, por medidas de supervisión y control.

Ante éste panorama, es probable que los maestros que experimentan y se apropian de este control y sometimiento, es muy posible que los reproduzcan es sus alumnos.

4.4.3. La innovación y el cambio.

La riqueza que se logró al identificar las representaciones sociales, es invaluable para reorientar los programas e identificar las fortaleces y debilidades de reformas educativa y de manera concreta la evaluación en competencias, como lo menciona el autor:

“Si comprendemos los deseos de cambio y de conservación de los profesores así como

las condiciones que fortalecen esos deseos, conseguiremos esa valiosa perspectiva desde las raíces de la profesión los que trabajan en las primeras línea de nuestras aulas”. (Hargreaves, 1998:39)

Como en las grandes batallas, los que mejor conocen lo cruento de una guerra, son los soldados que están en las primeras líneas. Así pues, nadie mejor que los actores que se encuentran en las primeras líneas del sector educativo, los maestros que están día con día al frente de un grupo, quienes a través de sus expresiones opiniones y representaciones sociales, revelan las ventajas y desventajas sobre la evaluación en competencias en la práctica.

Al interior de las aulas, en los pasillos, laboratorios, y otros recintos de las escuelas primarias es donde se genera y comparte el conocimiento espontaneo ingenuo, el conocimiento de sentido común, como lo menciona el autor, este conocimiento:

“Se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y de la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos un conocimientos socialmente elaborado y compartido” (Moscovici, 1984:473)

Los maestros de educación primaria pública utilizan esas reuniones en los diferentes recintos de las escuelas para compartir y elaborar representaciones sociales sobre la evaluación en competencias.

Para el caso de la tercera y última representación social que se logró identificar en la presente investigación, se observa que los innovadores se representan a la evaluación en competencias como una posibilidad de cambio en su práctica docente.

Las afinidades e intereses en común de dichos maestros permitieron tipificarlos con el nombre de los innovadores⁷². Dicha representación la integraron sólo 2 grupos de maestros, evidentemente más pequeños en cuanto número de integrantes con

⁷² “Por innovación se entiende “la implementación de producto (bien o servicio) proceso, nuevo o significativamente mejorado, un nuevo método de comercialización, o un nuevo método organizacional en las prácticas de negocio, la organización del lugar de trabajo o las relaciones externas” (Torres Gabriela, 2011:26).

respecto a las 2 primeras representaciones (R-S1 “Los evasivos”, R-S2”Los Alineados”).

En un ambiente de familiaridad en donde existe una constante interacción intersubjetiva como lo menciona (Jodelet, 2000:207) “La esfera de la intersubjetividad se refiere a las situaciones que, en un contexto dado, contribuyen al establecimiento de las representaciones sociales que son elaboradas en la interacción de los individuos”, los maestros construyen una representación social sobre la evaluación en competencias como una posibilidad de cambio.

Además de las expresiones y opiniones en común que circulan al interior de los grupos y que les dan identidad, se encontró cierta reflexión en su práctica, de ahí que se pudo asignar el nombre (tipificar) de innovadores⁷³ dado que incorporan elementos nuevos de la reforma educativa, pero conservan elementos de sus prácticas que antes de la reforma les han dado resultado y que consideran como valiosos y rescatables para su quehacer profesional.

Los maestros que comparten esta representación mencionan ciertas desventajas, sin embargo, también mencionan los vacíos e inconvenientes de la misma, se caracterizan por intentar implementarla aún y cuando no sepan si lo están haciendo bien o mal, el sentido u orientación que le dan a la evaluación en competencias es de innovación, buscan equilibrar la evaluación tradicionalista con la evaluación en competencias, asumen que la evaluación es un proceso complejo en el que se deben explorar formas diferentes de evaluar, con el fin de reorientar el proceso de enseñanza aprendizaje como lo menciona el autor:

“Si la evaluación tiene que servir para que los profesores reflexionen sobre la práctica y sobre cómo responden los alumnos a las demandas que se les hacen, es preciso recoger y plasmar otras informaciones que no sean las simples calificaciones tradicionales. La orientación del aprendizaje de un conocimiento más diferenciado sobre el progreso del alumno” (Pérez Gómez, 1988:24)

⁷³ “La innovación competitiva puede ser a su vez, espontánea e informal, y sugerir de sugerencias de empleados o equipos de trabajo sumamente perceptibles y con iniciativa propia, o bien puede ser deliberada y formal, y ser promovida por el nivel directivo y por estrategias de recursos humanos” (Torres Gabriela, 2011: 25).

Parece ser, que los maestros que se representan a la evaluación en competencias como una posibilidad al cambio, se preocupan por buscar incorporar el proyecto didáctico como una nueva formas de evaluar “competencias”, sin dejar de lado las estrategias tradicionales que por mucho tiempo le han sido útiles para evaluar a sus alumnos cada bimestre.

Los maestro también expresan en sus opiniones, el notorio desenvolvimiento en los niños mediante la resolución de problemas prácticos, también argumentan que la evaluación en competencias es una forma de evaluar adecuada, algo complicada de la cual se pueden obtener buenos resultados, permite un equilibrio entre exámenes escritos y proyectos, a pesar de que utilizan y le dan importancia a los primeros expresan que en ella, existen elementos novedosos que le pueden ser de utilidad.

Los maestros que se representan a la evaluación como una posibilidad de cambio, es reducido en comparación con las 2 representaciones anteriores, existe la apertura a la reflexión y al cambio, aspectos indispensables que deben tener el docente cuando experimenta reformas estructurales de gran envergadura, dado que son ellos quienes mejor conocen las posibilidades y ausencias de la mismas, como lo menciona (Hargreaves, 1998) en muchas ocasiones se soslaya el conocimiento que se construye al interior de las aulas;

“El cambio se ha desarrollado e impuesto en un contexto en donde se concede poco crédito o reconocimiento a los maestros en relación a su propia transformación y con su capacidad para distinguir entre los que puede cambiarse razonablemente y lo que no puede modificarse”. (Hargreaves, 1998:33)

La importancia de conocer las expresiones opiniones y representaciones sociales que los maestros construyen en sus escenarios inmediatos son invaluable para enriquecer la reforma educativa y de manera concreta la evaluación en competencias.

El análisis de la categoría social “Innovación”, así como la identidad de los mismos integrantes del grupo, se asume que dicha representación social puede en un futuro ampliarse, adoptar o sumar más integrantes, debido que en la constante interacción

intersubjetiva éstos (los innovadores) tomarán y defenderán su posición ante otros grupos (los evasivos y alineados) sin embargo, los primeros lo harán con un sentido de innovación y con la apertura al cambio característica que los identifica, como lo menciona (Escamilla, 2004).

“Por lo que se afirma que tienen una temporalidad, o historicidad, movimientos no siempre lineales, algunos pueden ser más lentos, otros más rápidos, ello como resultado de la necesidad de los **grupos reflexivos** de pensar, discutir y consensar sobre sus necesidades, mismas que se encuentran reflejadas en las representaciones dominantes ” (Escamilla,2004:120)

De lo anterior se asume que las representaciones sociales son dinámicas, ya que, una representación no es finita ni temporal, éstas cambian debido a su constante resignificación al interior de los grupos y sus necesidades. Es decir, una representación social puede con el tiempo ser más grande o en su caso diluirse.

4.5. Objetivación y anclaje.

Ante un acontecimiento, objeto u conocimiento desconocido, el sujeto trata de familiarizarse con él, es decir, trata de objetivarlo, darle nombre o enunciarlo, de manera que lo pueda comprender y tenga una familiarización, al incorporarlo mediante el lenguaje a su esquema de valores, lo re significa en un ambiente de familiaridad, “con sus alteregos”, una vez que se ha familiarizado, es utilizado para tomar posicionamientos y actúa en consecuencia, es decir, lo enraíza, lo ancla en su esquema de pensamiento.

“Estos dos procesos, la objetivación y el anclaje, se refieren a la elaboración y funcionamiento de una representación social, pues muestran la interdependencia entre la actividad psicológica y sus condiciones sociales de ejercicio”. (Jodelet, 2000:480)

El proceso de objetivación ocurre en la elaboración y funcionamiento de las representaciones sociales. Para Moscovici (1979), la objetivación tiene la función de “llevar a hacer real un esquema conceptual”, lo cual posibilita, que el sujeto, de todo el universo de palabras y objetos que circulan a su alrededor como algo complejo,

hace una selección a fin de poder descontextualizarlos de su situación original, para de ésta manera adaptar a cada palabra un objeto.

En el caso de la evaluación en competencias, el caudal de información que emerge y circula en los centros educativos con respecto a la evaluación en competencias (indicadores, portafolio de evidencias, proyectos didácticos, estándares, etc.) es clasificada, seleccionada por los maestros, en algunos casos se apropian de los términos, tratando de hacer concreto lo abstracto, los incorporan a su en su esquema de valores no sin antes de haberlo refinado en el grupo, lo que les permite elaborar su propio darles un sentido a sus prácticas.

En la presente investigación se identifican tres sentidos deferentes que los maestros de educación primaria le dan a la evaluación en competencias, según sea el grupo referido, en algunos casos para; reproducirla, para evadirla o innovarla.

Para el caso de los grupos denominados “Evasivos”: objetivan la información propia de la evaluación en competencias, (práctica, saber hacer, seguimiento individualizado, proyecto didáctico) como inadecuados e inoperantes ante el complejo contexto al que se enfrenta el maestro, (grupos saturados, falta de capacitación, carga administrativa), curiosamente es aquí en donde podemos afirmar que en la elaboración y funcionamiento de una representación social (Jodelet, 207) muestran la interdependencia entre la actividad psicológica (información que incorporan los maestros a su esquema de valores) y las condiciones las condiciones sociales del ejercicio (la complejidad del contexto).

Al interior de éstos grupos existe un constante bombardeo de nueva información la cual tratan de hacerla real, a través de experiencia vivenciales, esta dialéctica entre lo psicológico y las condiciones sociales, les permite elaborar un discurso y tomar un posicionamiento en contra de dicha evaluación, debido a que se la representan como: un procedimiento, diferente, desconocido e incongruente a las necesidades del escenario educativo inmediato.

Con respecto al proceso de anclaje Moscovici(1979) menciona que, la representación social se liga al marco de referencia de la colectividad, y es un

instrumento útil para interpretar la realidad y actuar sobre ella, en este sentido, al circular y legitimar las desventajas al interior de los grupos, interpretar la evaluación en competencias como, poco relevante o innecesaria sus integrantes anclan a su pensamiento esta forma de evaluar y en consecuencia la poca o nula implementación, por el contrario dichos maestros siguen utilizando instrumentos tradicionales como el examen escrito para evaluar a sus alumnos en cada bimestre.

En el caso de los grupos de maestros tipificados como: Alineados objetivan a la evaluación en competencias al incorporan a su esquema de valores información (indicadores, portafolio de evidencias, proyectos, estándares, etc.), la cual consideran como útil para implementar la evaluación en competencias, se puede aseverar que de esta forma los maestros objetivan (familiarizan), la información debido a que éste es un “proceso mediante el cual se materializan un conjunto de significados, se establece la relación entre conceptos e imágenes entre palabras y cosas.

La objetivación reconstruye el objeto entre lo que no es familiar para poder controlarlo Zubieta (1997), los maestros de educación primaria asumen como propio el discurso de la evaluación en competencias, se alinean a procedimientos e información de lo institucional.

Ahora bien, estos mismos grupos anclan procedimientos e información al poner en práctica la evaluación en competencias, tal y como lo sugiere los planes y programas de estudio de la RIEB, en sus opiniones expresan su funcionalidad y las ventajas con respecto a esta forma de evaluar, como lo menciona Zubieta (1997) el anclaje proporciona una funcionalidad y significación.

Ahora bien para los grupos denominados “Innovadores” Objetivan a la evaluación en competencias a través de la reflexión de su práctica, esto les posibilita buscar un equilibrio entre los métodos de evaluación que tradicionalmente aplicaban y los nuevos instrumentos de evaluación que sugiere la RIEB, lo anterior debido a que “Objetivar es reabsorber un exceso de significaciones materializándolas (y así tomar cierta distancia a su respecto). También es trasplantar al plano de la observación lo

que sólo era inferencia o símbolo” (Moscovici, 1979:76), En esta búsqueda de equilibrio los maestros, toman una distancia de la evaluación en competencias, pero sin censurarla o rechazarla, por el contrario buscan familiarizarse con ella.

A manera de conclusión

El propósito de esta investigación fue conocer, analizar e interpretar las representaciones sociales que los docentes de educación primaria pública construyen en su vida escolar referente a la evaluación en competencias, para dar cuenta de los procesos por los cuales transita dicha evaluación al interior de las aulas, por lo que la intención es develar el proceso de construcción de las representaciones sociales, la función u orientación que le dan los docentes, así como su explicación a la luz de la teoría pedagógica.

En este sentido, el problema de investigación que se construyó, plantea que en la implementación de la evaluación en competencias en el escenario de la Reforma Educativa para la Educación Básica, las autoridades educativas desconocen las representaciones sociales que los maestros construyen. A partir del planteamiento del problema y los resultados obtenidos en la presente investigación se puede concluir lo siguiente:

- Las representaciones sociales son una forma de conocimiento del “nuevo sentido común” característico de las sociedades modernas, en donde los hallazgos científicos son difundidos a través de diferentes canales de comunicación, los cuales son consumidos en forma diferenciada por los sabios aficionados, popularizando de esta forma la ciencia hasta llegar a las personas menos informadas.
- A través de la teoría de las representaciones sociales se logró comprender los significados que le son afines a los grupos de maestros de educación primaria en cuanto a la evaluación en competencias, dado que al interior de los mismos existió una constante recreación de la misma para comprenderla y utilizarla de manera práctica.
- Se establece que el maestro de educación primaria es un ser humano concreto, con características particulares que lo definen, productor de símbolo y significados, capaz de darle sentido a sus prácticas y de construir su

realidad mediante la interacción subjetiva con los otros, al mismo tiempo que se construye así mismo.

- El maestro de educación primaria, es consumidor de ciencia, y con ello adquieren un “nuevo sentido común”, es decir, un conocimiento que se comparte y resignifica con los otros, por lo que las representaciones sociales les permiten entender y explicar la realidad en su escenario inmediato, además guían los comportamientos y las prácticas educativas, definen su identidad y tienen funciones justificadoras, como lo es el caso de los grupos que se lograron identificar y sus representaciones sociales que construyeron sobre la evaluación en competencias.
- El “**nuevo sentido común**” de los maestros de educación primaria, se edifica gracias a la resignificación que se dio al interior de los grupos, así como al caudal de información que se despliega en diferentes medios de comunicación, característico de las sociedades modernas, lo cual es un terreno fértil para que ellos en su escenario inmediato, en la vida cotidiana construyan con los otros en un ambiente de familiaridad, representaciones sobre la evaluación en competencias. En este sentido se asume que el maestro de educación primaria en las sociedades modernas, no sólo comparte experiencias con sus semejantes sino que también consumen métodos, estrategias y/o técnicas que encuentran en; revistas de educación, periódicos, internet, etc., así como en los cursos de actualización.
- La “**intersubjetividad**” de los maestro desborda el ámbito institucional, debido a que al interior de las instituciones es común que se agrupen de acuerdo a sus intereses y afinidades que trascienden el ámbito institucional, éste también se ve enriquecido por aspectos externos y es a partir de la interaccionen “**cara a cara**” en donde se construyen representaciones sociales.

- Esta investigación posibilitó acercarse a los procesos de construcción de significados; conocer cómo piensan y que sentido le dan a la evaluación en competencias los maestros de tres escuelas primarias de la Delegación Iztapalapa en el Distrito Federa, en el escenario de la Reforma educativa para la Educación Básica que se implementó en el 2011.
- Como parte de los resultados se puede mencionar la identificación de los ambientes de familiaridad que conformaron los maestros en las escuelas “Rufino Tamayo”, “Rafael Solana” y “Luis Pasteur” común mente se caracterizaron por reuniones informales, en diversos lugares de las instituciones; patios, pasillos, bibliotecas, sala de computación etc,. En estos lugares de reunión, se encontró que los maestros además de compartir experiencias personales, también recrearon y resignificaron conocimiento sobre la evaluación en competencias, lo cual asumimos como una construcción del **“nuevo sentido común”**, es decir un conocimiento compartido y consensado con los otros.
- Los maestros que conformaron el universo de estudios en la presente investigación, asumieron posturas diferentes ante la evaluación en competencias, dependiendo de la intensidad de la recreación al interior de los grupos, de manera tal que en la elaboración de las representaciones sociales se develan las construcciones subjetivas de los maestros que se integraron en grupos de asociados, en un ambiente de familiaridad en donde se compartieron y recrearon significados, en dichas construcciones emergieron afinidades que les posibilitó integrarse en grupos de amigos.
- A partir de los instrumentos aplicados (socio-grama, cuestionario tipo likcer, entrevista semi-estructurada), en la presente investigación se encontraron tres representaciones sociales, mediante el sociograma, se logró identificar los grupos de maestro que se conformaron al interior de las instituciones, con esta identificación se puede concluir que la subjetividad de los maestros desborda

lo institucional, debido a que la conformación de los grupos no dependían de una jerarquía institucional, sino más bien a la empatía de los significados que construyeron los mismos maestros al interior de los grupos.

- Las representaciones sociales adquieren una función de orientación debido a que permiten definir los objetivos y procedimientos específicos para los miembros que la integran (grupos de maestros), de manera tal, que se puede aseverar que orientan sus acciones cotidianas, en la presente investigación se descubre que los maestros de educación primaria le dan 3 orientaciones diferentes; la evaden, la reproducen o buscan un equilibrio.

a).- Los Evasivos: La primera representación social que se identificó fue “La negación y el rechazo” los maestros de educación primaria pública se representan a la evaluación por competencias como; incongruente, sin sentido, complicada, contradictoria, fragmentada, que su instrumentación no tiene dominio pleno, que se inclina más al saber hacer que a una formación integral.

En esta misma representación los maestros también expresan una predisposición a las desventajas que padecen en su escenario inmediato para poner en práctica la evaluación en competencias (falta de tiempo, grupos saturados), acentúan su contradicción con las evaluaciones estandarizadas como PISA y ENLACE, dejan ver además la densa carga administrativa que ello implica, en suma evaden la evaluación en competencias, debido a que han experimentado, sus limitaciones, vacíos, incongruencias en su implementación.

Desde el punto de vista pedagógico la evaluación debiera, establecer una comunicación personal entre los profesores y los alumnos, en el cual emerja información valiosa sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos, el cual permita emitir juicios de valor, para reorientar, reforzar o dar seguimiento a las estrategias que se están utilizando en el proceso enseñanza y aprendizaje, parece ser que en la primera representación, las opiniones y expresiones

develan contradicción que se aleja de los fines pedagógicos que debería tener la evaluación en competencias.

Los grupos denominados “Evasivos”: objetivan la evaluación en competencias, cuando al interior de los mismos comparten y resignifican; información, expresiones y opiniones sobre la evaluación (práctica, saber hacer, seguimiento individualizado, proyecto didáctico), al mismo tiempo que son trastocados por el caudal de información emitida por los medios de comunicación. Los maestros recrearon la información y construyeron posturas propias las cuales comprenden indudablemente el complejo contexto al que se enfrenta (grupos saturados, falta de capacitación, carga administrativa). En éstos grupos existe un constante bombardeo de nueva información la cual tratan de hacerla real y por ende ponerla en práctica, a través de experiencia vivenciales, esta dialéctica entre lo psicológico y las condiciones sociales, les permite elaborar un discurso y tomar un posicionamiento en contra de dicha evaluación, debido a que se la representan como: un procedimiento, diferente, desconocido e incongruente a las necesidades del escenario educativo inmediato.

b).-Los Reproductores: El análisis e interpretación de la información obtenida a través de los instrumentos, permitió identificar una segunda representación social “una tarea fácil de implementar”, los maestros que construyeron esta representación incorporan conceptos propios de la evaluación en competencias a su escala de valores, sin embargo, pensamos que ésta incorporación es el resultado de una alineación de intereses, dejando en segundo término el fin último de la evaluación.

En ellos existe una ausencia de auto crítica, incorporan de forma tácita conceptos nuevos a su discurso aún y cuando no los lleven a la práctica, provocando que ésta instrumentación carezca de sentido para muchos de ellos, debido a que más que una convicción de los fines y alcances establecidos, lo asumen como un requerimiento administrativo más que deben

de cumplir, se alinean por diferentes intereses tanto con las autoridades como para ellos mismos. Ante éste panorama, pensamos que es probable que los maestros que experimentan y se apropian de esta alineación, es muy posible que la reproduzcan es sus alumnos.

Los Alineados objetivan a la evaluación en competencias al incorporan a su esquema de valores información (indicadores, portafolio de evidencias, proyectos, estándares, etc.), la cual consideran como útil para implementar la evaluación en competencias, se puede aseverar que de esta forma los maestros objetivan (familiarizan), la información. Ahora bien, estos mismos grupos (Los alineados) anclan “enraizan” procedimientos e información al poner en práctica el proyecto didáctico como instrumento de evaluación tal y como lo sugiere los planes y programas de estudio de la RIEB 2011, en sus opiniones expresan su funcionalidad y las ventajas con respecto a esta forma de evaluar.

c).-Los Innovadores: En la tercera representación social “una posibilidad de cambio” los maestros de educación primaria, expresan en sus opiniones, que se nota el desenvolvimiento en los niños mediante la resolución de problemas prácticos, también argumentan que la evaluación en competencias es una forma de evaluar adecuada, aún y cuando es algo complicada se pueden obtener buenos resultados, permite un equilibrio entre exámenes escritos y proyectos didácticos, a pesar de que utilizan y le dan importancia a los primeros (exámenes escritos) expresan que en ella, existen elementos novedosos que le pueden ser de utilidad, el sentido u orientación que le dan a la evaluación en competencias es de innovación, buscan equilibrar la evaluación tradicionalista con la evaluación en competencias.

Los “Innovadores” Objetivan la evaluación en competencias en el momento que comparten los maestros expresiones y opiniones sobre las fortalezas y debilidades de la utilización del proyecto didáctico como instrumento de

evaluación, esto les permite hacer concreto lo abstracto, algo que les sea útil y lo puedan poner en práctica, lo antes mencionado les permitió buscar un equilibrio entre los métodos de evaluación que tradicionalmente aplicaban y los nuevos instrumentos de evaluación en competencias que sugiere la RIEB.

- Las representaciones sociales permitieron dar cuenta de; las relaciones intergrupales, los significados que se recrean al interior de cada grupo, las afinidades que le dieron sentido de pertenencia, así como la distancia que guarda hacia otros grupos que construyeron significados diferentes a los suyos.
- Las representaciones sociales son dinámicas, porque en estas cobró relevancia la subjetividad del actor, debido a que se edificaron a partir de sus experiencias personales, matizadas por el caudal de información proveniente de diferentes canales de comunicación, al mismo tiempo que es recrearon y compartieron al interior de los grupos.
- El punto de partida para que una representación social cambie o se fusione con otra es la forma en que sus integrantes resignifican y recrean el conocimiento al interior de los grupos, su actitud hacia el objeto representado, así como la imagen que se crea sobre él o se construya una representación social más grade cuya temática impacte de manera significativa la vida escolar de los maestros.
- Esta investigación permite reconocer al maestro como un sujeto concreto, con características particulares que lo definen, capaz de; evadir, maquillar, reproducir o simular reformas educativas como la RIEB, por lo tanto es el actor principal del proceso educativo. Por lo que las autoridades educativas deben reconocer que el fenómeno educativo, es complejo, debido a que es el resultado de múltiples factores y que si bien el maestro es el actor principal, existen otros factores que trastocan la calidad educativa.

- La interpretación de las representaciones sobre la evaluación en competencias, en esta investigación sirvió para comprender que el fenómeno educativo es el resultado de diversos factores y por lo tanto tiene un alto grado de complejidad debido a que se trabaja con personas y no con objetos, así mismo, comprender que las instituciones educativas están integradas por seres concretos, con características particulares que los definen, con una carga de valores, creencias, pensamientos, intereses y prejuicios. Son los profesores quienes le imprimen significados compartidos a las prácticas escolares.
- La evaluación es un proceso en el cual influyen diferentes factores, los cuales deben tomarse en cuenta al implementar reformas educativas, de otra forma los recursos y esfuerzos que hace el Estado, los directivos, maestros, padre de familia y alumnos, serán insuficientes para obtener los resultados esperados, por lo que se hace prioritario partir del reconocimiento, de las voces de los actores y en particular la de los maestros, pues son ellos quienes en la vida cotidiana conocen mejor los procesos de evaluación y las necesidades educativas.

El conocimiento de las representaciones sociales en torno a la evaluación en competencias, nos invita a volver la mirada al escenario inmediato en el cual el maestro de educación primaria realiza diversas tareas, que en muchos de los casos se aleja de los planes y programas de estudio emitidos por la S.E.P., de manera concreta el abordado en la presente investigación (Plan de estudios, 2011).

La presente investigación evidencia factores que inciden en la práctica docente, y que valdría la pena que las autoridades educativas reflexionaran, debido que las expresiones y opiniones de los docentes evidencian el complejo contexto de los maestros de educación básica (falta de tiempo, grupos saturados, sobrecarga administrativa, falta de capacitación, sometimiento sindical etc.). Las múltiples tareas que realiza en su práctica docente ocasionan una saturación de actividades

administrativas, limitando el tiempo dedicado a la formación de sus alumnos, en consecuencia una disminución en la calidad de la educación.

Parece ser que las condiciones que evidencian los maestros en su práctica docente en la presente investigación (saturación de grupos, carga administrativa, bajos salarios, etc), siguen siendo las mismas por lo menos 50 años atrás, como lo documenta (Pablo Latapí 1998), tal vez las autoridades educativas no han entendido que la educación es el resultado de múltiples factores y que estos últimos trastocan la calidad de la misma.

Saber si la evaluación en competencias permite obtener información valiosa sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, redireccionan en forma individual su aprendizaje, así como establecer las estrategias idóneas para mejorar dicho proceso o si por el contrario se originan prácticas perversas en las que los profesores se preocupan sólo por fomentar capacidades de memorización y repetición, sólo es posible, indagando la vida escolar de los maestros, las expresiones, opiniones y representaciones sociales que construyen.

El tema de la evaluación como elemento del proceso educativo es crucial para elevar la calidad de la educación, sin embargo, desdeñar el escenario inmediato de los maestros de educación primaria así como desconocer las representaciones sociales que pueden construir, sería como tratar de construir un edificio sin cimientos, dado que quienes mejor conocen el escenario inmediato de la educación son los mismos actores.

Si bien, las investigaciones que se han realizado hasta el momento sobre representaciones sociales en educación básica, son pocas, dicha perspectiva teórica metodológica es una línea de investigación que cada vez más se retoma para hacer investigaciones el ámbito educativo, debido a la riqueza de significados que se pueden obtener a través de dichas investigaciones, sin embargo, es en los niveles básicos donde se abre una abanico de posibilidades para construir problemas de investigación bajo la mirada de ésta línea, en donde se estudie al actor como agente

productor de sentido, capaz de establecer vínculos intersubjetivos con sus asociados en la vida cotidiana.

De ésta forma podemos concluir que la presente investigación posibilitó identificar que los maestros conformados en grupos de asociados orientan y le dan sentido de tres formas diferentes:

a).- Los que se resisten a la implementación “Los Evasivos”.

b).- Los que se alinean al discurso oficial “Los Reproductores”.

c).- Los que buscan un equilibrio entre las formas tradicionales de evaluar y la evaluación en competencias “Los Innovadores”.

Los esfuerzos que hacen las autoridades educativas para elevar la calidad de la educación en México son innegables, ejemplo de ello es la Reforma Educativa para la Educación Básica 2011, sin embargo, los resultados obtenidos de la misma, revelan a través de las opiniones y expresiones de los maestros, situaciones que se vienen dando hace décadas, lo que supone que las autoridades educativas soslayan, las representaciones sociales que se construyen en el inmenso mosaico de diversidad que conforma el magisterio mexicano.

Reconocer e implementar recomendaciones de organismos internacionales que se cristalizan en reformas educativas para el Sistema Educativo Mexicano ignorando las representaciones sociales que construyen los maestros en sus escenarios particulares, sería soslayar las expresiones, opiniones, símbolos y significados que emergen al interior de las aulas en la vida escolar, desconociendo al maestro y a los actores que intervienen en el proceso educativo como seres humanos productores de sentido, nos remitiría al conocido dicho popular, *“candil de la calle oscuridad de su casa”*.

BIBLIOGRAFÍA

Abric, J (1994) *Prácticas sociales y representaciones sociales*. México: Ediciones Coyoacán S.A de C.V

Aceves, Magdaleno José (1986) *Filosofía Introducción e Historia*. Publicaciones Cruzos S.A

Amaut, Alberto (1998) citado en Latapí. Un siglo de educación en México. Editorial Fondo de cultura económica.

Arbesú, María Isabel (coord.)(2008) *Educación Superior. Representaciones Sociales*, Gernika, México

Arguelles, Antonio (2001) *Educación y Capacitación Basado en Normas de Competencias (una perspectiva internacional)* México: Editorial Limusa.

Banchs, María Auxiliadora (2000) "Aproximaciones procesuales y estructurales de las representaciones sociales", en *papers on Social Representations*.

Bardin, Laurence (2002) *Análisis del contenido*. Ediciones Akal S.S

Berger, Peter y Thomas Luckmann (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores, Madrid.

Bertely, María (1991) *Conociendo nuestras escuelas*. Editorial: Paidós

Bochenski, J, M. (1973) *Introducción al pensamiento filosófico*.

Editorial: Barcelona

Bourdieu, Pierre (2001) *Las herramientas del sociólogo*.

Editorial: Omagraf

Carreño, Huerta Fernando (1997) *Enfoques y principios teóricos de la Evaluación*.

Editorial Trillas México.

Cazares, Aponte Leslie (2010) *Planeación y Evaluación Basada en Competencias*

Editorial Trillas México.

Cronbach y Cols (1980) citados en Lucas, J.F y K. Santiago *Evaluación educativa*.

Editorial: Alianza.

De la Garza, Toledo Enrique. (1988) *Hacia una Metodología de la Reconstrucción*.

Editorial Porrúa, S. A. México.

Díaz, Barriga A. (1884) *Didáctica y curriculum*. Editorial Nuevomar, S.A. de C.V.

Díaz, Barriga A. (2003) *Tarea docente. Una propuesta didáctica, grupal y psicosocial*.

México, Editorial: Nueva imagen / Patria.

Donald A. Schön (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Editorial. Paidós.

Estebaranz, García Araceli: (1994) *Didácticas e Innovaciones Curricular* Editorial

Tecnographic, S.L. España.

Escamilla, J. (2004) *Las representaciones sociales de los docentes sobre la enseñanza de la historia de la educación en la licenciatura de pedagogía en la ENEP Aragón*. Tesis Doctoral, ENEP Aragón, UNAM, México.

Ferry, Gilles (1990) El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.

Freire, Paulo, (1970) Pedagogía del oprimido.
Editorial siglo veintiuno.

Ginzbur, Carlos (1983) *Crisis de la razón*.
Editorial: siglo veintiuno, s.a

Hargraves, A. (1998) Profesorado cultura y modernidad (Cambian los tiempos cambia el profesorado)
Editorial Morata

Hoyos, Carlos Ángel (2002). *Formación Pedagógica, la docencia y el presente*.
Editorial, Lucerna.

Jodelet, D y Guerrero (2000) *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Kaplan, Marcos (1977) El estado Latinoamericano Crisis y Reformas
México Universidad Nacional Autónoma de México

Panza, González Margarita (1986) *Fundamentación de la Didáctica*. México.
Ediciones Gernika. Segunda Edición.

Panza, González Margarita (1988) *Pedagogía y Curriculum*. México. Ediciones Gernika. Segunda Edición.

Pérez, Carbonel (2000) citado en Lucas, J.F y K. Santiago (2009) *Evaluación educativa*. Editorial: Alianza.

Perrenoud, Philippe (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó/Biblioteca del aula, Barcelona.

Philip W. Jackson (1991) *La vida escolar en las aulas*.
Editorial. Morata

Piña, Juan Manuel (2004) *La subjetividad de los actores de la educación*. México.
Editorial: Centro de Estudio Sobre la Universidad.

Pontón, Ramos Claudia (2011) *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*. Isue

Ricoeur, Paul (1970) *Del texto a la acción*.
Editorial: Siglo veintiuno.

Rodríguez Gómez Gregorio (1999) *Metodología de la Investigación Cualitativa*
Editorial Aljibe. Segunda Edición

Ruiz, Iglesias Magalys (2010) *Cómo evaluar el dominio de competencias*. México
Editorial Trillas Segunda Edición. Paidós, Barcelona

Ruiz, Iglesias Magalys (2010) *El concepto de competencias desde la complejidad*.
México Editorial Trillas Segunda Edición

Latapí, Sarre Pablo (1998) *Un siglo de Educación en México*. México: Editorial.
Fondo de cultura Económica.

Lucas, J.F y K. Santiago (2009) *Evaluación educativa*.
Editorial: Alianza.

Martínez, José (2013) *La maestra, vida y hechos de Elba Esther Gordillo*.
Editorial Océano

Meirieu, Philippe. (1998) *Frenkestein Educador*.
Editorial Laertes.

Mercado, Laura (2004) Citada en Piña. *La subjetividad de los actores de la educación*. Editorial: Centro de Estudio Sobre la Universidad.

Moscovici, S. (1976) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina.
Editorial. Huemul.

Moscovici, S. (1984) *Psicología social*. España.
Editorial. Paidós.

Montolío, Parales (2002) Citado en Lucas, J.F y K. Santiago (2009) *Evaluación educativa*. Editorial: Alianza.

Muñiz, José (2009) Citado en Lucas y Santiago. Lucas, J.F y K. Santiago. *Evaluación educativa*. Editorial: Alianza.

Sánchez, Puentes Ricardo. *Didáctica de la problematización en el campo científico de la Educación*

Schutz, Alfred (1974). *El problema de la realidad social*. Amorrortu Editores, Madrid.

Secord, Paul (2004) Citada en Piña. *La subjetividad de los actores de la educación*. Editorial: Centro de Estudio Sobre la Universidad.

SEP (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012 México.

SEP (2009) *Plan de Estudios 2009 Educación Básica México*.

SEP (2009) *Plan de Estudios 2009 Educación Básica. "Quinto Grado Educación Básica"* México.

SEP (2009) *Plan de Estudios 2009 Educación Básica. "Sexto Grado Educación Básica"* México.

SEP (2011) *Plan de estudio Educación Básica*.
México.

SEP (2009) *Reforma Integral de la Educación Básica. Diplomado para Maestros de primaria* México.

Ricoeur, p. (1990). *Freud: una interpretación de la cultura*. México. Siglo XXI Editores.

Taylor, S.J. y R. Bogdan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial: Paidós, Barcelona

Tobón, Sergio (2010) *Secuencias didácticas: aprendizajes y evaluación en competencias*. Editorial: PARSON

Torres Delgado Gabriela (2011) *Diseño de Planes Educativos Bajo un Enfoque de Competencias*. Editorial Trillas México.

Villegas, Tapia, (2012) en Olivia Míreles Vargas. *Representaciones sociales de la actividad docente a partir de sus representaciones sociales*. Editorial iisue, educación

Vuelvas, Salazar (2007) *El docente de orientación educativa, representaciones sociales de su práctica en la Escuela Nacional Preparatoria*.

Tesis Doctoral, UNAM México.

Zubieta, Elena (1997) La psicología social y el estudio de las representaciones sociales”. Revista. Facultad de psicología UNAM

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

http://www.conalep.edu.mx/wb/Conalep/Cona_1_QUE_es_el_Conalep/2011

<http://www.upd.edu.mx/librospub/revistas/mosaico/sept07/IRLA20ENS.htm>

<http://www.iztapalapa.df.gob.mx/2011>

<http://www.dgsei.sep.gob.mx/2011>

http://www.15_México:ENLACE2010/2011

www.itpc.com.mx/2011

<http://educaciondmx.blogpot.mx/tyler-tyler.htm/2011>

www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/2012

<http://www.Sociograma.com/2011>

<http://suite101.net/article/los-ninis-un-nuevo-fenomeno-social-enmexicoa24692#ixzz230rshJoS/2011>

“http://www.ine.cl/canales/menu/OCDE/Queesla_OCDE/Queesla_OCDE.pdf.
25/09/2013.

www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/2011

<http://www.oecd.org/edu/school/46216786/2012>

ANEXOS

Anexo 1

Propósito: conocer a partir de las voces de los actores los grupos de maestros al interior de las instituciones, a partir de sus intereses en común.

SOCIOGRAMA

ESTE SOCIOGRAMA TIENE COMO FINALIDAD ENRIQUECER UNA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN, LA INFORMACIÓN QUE PROPORCIONE SERÁ TOTALMENTE CONFIDENCIAL.

INSTRUCCIONES: CONTESTE DE MANERA FIDEDIGNA LAS SIGUIENTES CUESTIONES.

Escuela

Primaria: _____

Nombre del profesor

(a): _____

GRADO: _____

GRUPO: _____

Estado civil: _____

Escuela de procedencia: _____

Promedio Obtenido: _____

Ha asistido a cursos o diplomados de la RIEB. _____

Años de experiencia en el magisterio _____

1.-¿Quién es el profesor (a) con quien mejor se identifica (a)?

¿Por qué razón?

2.-¿A qué grado y grupo pertenece dicho (a) profesor (a)?

3.- ¿Considera que en su institución existen grupos de profesores que se identifican e interactúan constantemente? _____

Si su respuesta es afirmativa podría mencionar los nombres de algunos de ellos

Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
Nombre	Grado	Nombre	Grado	Nombre	Grado
1. _____		1. _____		1. _____	
2. _____		2. _____		2. _____	
3. _____		3. _____		3. _____	
4. _____		4. _____		4. _____	

* Si existieran más integrantes o grupos puede utilizar el espacio de atrás para enunciarlos

4.- Le asignan algún nombre en particular a estos grupos de profesores

Grupo 1, Nombre: _____

Grupo 2, Nombre: _____

Grupo 3, Nombre: _____

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 2

Propósito: Identificar las actividades (vida escolar al interior de la institución) que realizan los maestros.

OBSERVACIÓN DIRECTA **REGISTRO DE OBSERVACIÓN**

Fecha: Día ____ Mes ____ Año ____

Horario: De ____ a ____

Escuela: _____

ASPECTOS A OBSERVAR

1.- ¿Cuántos grupos se identifican en la escuela?

2.-¿De qué grupo y grado son?

3.-:¿Que relación aparente establecen estos grupos?

4.- ¿Cuál es la frecuencia con que se reúnen?

5.- ¿Cuáles son los espacios que concurren estos grupos?

Anexo 3

Propósito: recuperar información que den cuenta de las dimensiones de las representaciones sociales, la información, la actitud, así como el campo de representación social sobre la evaluación en competencias.

CUESTIONARIO

ESTE CUESTIONARIO TIENE COMO FINALIDAD ENRIQUECER UNA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN, LA INFORMACIÓN QUE PROPORCIONE SERÁ TOTALMENTE CONFIDENCIAL.

ESCUELA PRIMARIA: _____ GRADO: _____
GRUPO: _____

INSTRUCCIONES:

MARQUE EN EL PARÉNTESIS CON UNA LA OPCIÓN QUE USTED CREA CORRECTA

1.- ¿Qué implicaciones ha traído el trabajo con la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB)?

- ().- Actualización docente, mejor desempeño docente
- ().- Desvinculación entre sus fundamentos y la práctica docente, pocos incentivos.
- ().- Considero que no tiene ventajas ni desventajas
- ().- Otra ventaja o desventaja

¿Cuál? _____

2.- Considera usted que la nueva reforma:

- ().- Ha transformado totalmente su práctica profesional
- ().- Ha transformado parcialmente su práctica profesional
- ().- No ha modificado su práctica profesional
- ().- Otra consideración

¿Cuál? _____

¿Por qué razón? _____

3.- Desde su punto de vista, el evaluar por competencias tiene como finalidad:

- ().- Evidenciar el desempeño docente
- ().- Conocer y dirigir la progresión de los aprendizajes de sus alumnos
- ().- Cumplir administrativamente los requerimientos de la reforma.
- ().- Otra finalidad.

¿Cuál? _____

4.- ¿Que le significa evaluar en competencias en la RIEB?

- .-no me significa mayor cambio
- .-me significa un mayor conocimiento sobre el aprendizaje de mis alumnos
- .-me significa emplear mayor tiempo y desgaste profesional
- Otro significado.

¿Cuál? _____

5.- Ante la evaluación en competencias ¿cómo se muestran sus compañeros de trabajo?

- .-Con mucha aceptación
- .-Indiferentes
- .-Con resistencia
- Otros.

¿Cuáles? _____

6.-Para usted la evaluación en competencias es:

- .-Un proceso
- .- Un producto
- .- Ambos
- Otros.

¿Cuál? _____

7. Para usted es importante considerar los proyectos que sugiere la RIEB como parte de su evaluación bimestral de sus alumnos.

- Si
- No

¿Porque razón?

¿Qué porcentaje le da a estos proyectos en su evaluación bimestral?

- .-Menos del 50%
- .- Entre 50% y 80%
- .-Mas del 80%
- Otro porcentaje

¿Cual? _____

¿Porque razón le asigna este porcentaje?

8.-En su evaluación bimestral aplica exámenes escritos

- Si
- No

¿Porque razón?

Si su respuesta es afirmativa

¿Qué porcentaje le asigna a estos exámenes?

- .-Menos del 50%
- .- Entre 50% y 80%
- .-Mas del 80%
- Otro porcentaje.

¿Cuál?

¿Porque razón le asigna este porcentaje?

9.-De los siguientes enunciados ¿Cuál considera usted más adecuado para conceptualizar a la evaluación en competencias?

- .-Es la que se basa en lo que se conoce como evidencias, actuaciones o construcciones de los alumnos.
- .-Es una serie de indicadores para observar los productos que objetivan una competencia
- .- Acción de juzgar, de inferir un juicio de valor a partir de cierta información desprendida directa o indirectamente
- Otro concepto.

¿Cuál?

10.-De los siguientes enunciados ¿Cuál considera usted más adecuado para conceptualizar al portafolio de evidencias?

- .- Es el documento que certifica lo que el alumno ha realizado durante un ciclo escolar.
- .-Es la integración de un expediente que contiene el conjunto de actividades que se realizan a lo largo del ciclo escolar.
- .- Es una serie de indicadores para observar los productos que objetivan una competencia
- Otro concepto.

¿Cuál?

11.-De los siguientes enunciados ¿Cuál considera usted más adecuado para conceptualizar a una rúbrica o criterio de desempeño?

- .- Es un conjunto de actividades que se realizan a lo largo del ciclo escolar
- .-Es una serie de indicadores para observar los productos que objetivan una competencia
- .- Es una calificación que califica el desempeño en un examen.
- Otro concepto.

¿Cuál?

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 4

Propósito: recuperar **opiniones y expresiones** que den cuenta de las dimensiones de las representaciones sociales, la información, la actitud, así como el campo de representación social sobre la evaluación en competencias.

GUIÓN DE ENTREVISTA

Fecha: Día ____ Mes ____ Año ____

Horario: De ____ a ____

Escuela: _____

Grado _____ Grupo _____

Nombre del profesor: _____

- 1.- Para usted ¿Que es una es una competencia en la RIEB?
- 2.- Según su opinión ¿En qué consiste la evaluación en competencias?
- 3.- ¿Conoce algún teórico que fundamente la evaluación en competencias?
- 4.- ¿Qué instrumentos conoce para implementar la evaluación en competencias?
- 5.- ¿Qué ventajas o desventajas ha detectado al evaluar en competencias?
- 6.- ¿Cree que la nueva forma de evaluar permite direccionar el aprendizaje de sus alumnos?
- 7.- ¿Qué sentido tiene para usted evaluar por competencias?
- 8.- ¿cómo se muestran sus compañeros de trabajo ante esta nueva forma de evaluar?
- 9.- En su evaluación bimestral ¿Qué porcentajes le da a los proyectos planteados en la RIEB?
- 10.- ¿Por qué le asigna ese porcentaje?
- 11.- ¿En su evaluación bimestral aplica exámenes escritos? ¿Qué porcentajes la da a dichos exámenes?
- 12.- ¿Por qué le asigna ese porcentaje?

Anexos: 5 y 6

Propósito: Identificación de grupos por los mismos maestros.

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
1.- _____	1.- _____	1.- _____
2.- _____	2.- _____	2.- _____
3.- _____	3.- _____	3.- _____
4.- _____	4.- _____	4.- _____

Tabla 4: "Integración del grupo RT2"

Grupo de asociados	Integrantes	Maestros que identifican a este grupo
RT3 (Rufino Tamayo 3)	4°A 6°B 5°A 4°C	6° B 3°B 5°B 4°C 1°B 2°B 4°A

Anexos:7,8,9

Propósito: Recuperar información que den cuenta de la categoría social que se desprende de los instrumentos aplicados.

Cuestionario	Entrevista	Inferencia	Categoría Social
(3 de 3) Es una serie de indicadores para observar los productos... (3 de 3)Actualización Docente (2 de 3) conocer y dirigir el aprendizaje (1 de 3)Cumplir administrativamente (2 de 3)significa mayor conocimiento (1 de 3)con mucha aceptación (1 de 3)Indiferentes (1 de 3)Con resistencia	Todas las formas de evaluar permiten direccionar el aprendizaje Esta forma de evaluar es adecuada Es algo complicada Obtener buenos resultados Sentido de mejora Equilibrio entre Examen y Proyectos. Novedoso	Se infiere que los maestros están incorporando información a su esquema de valores, la actitud que comparten es a favor aun que con sus reservas, lo anterior permite que los maestros tengan una imagen o campo de representación social con un sentido reflexivo hacia su práctica, debido a que buscan un equilibrio entre los métodos tradicionales y los que sugiere la nueva forma de evaluar. Hay un sentido reflexivo de los docentes, rescatan lo que ellos creen que les funciona de la RIEB, sin dejar de lado los método tradicionales que siempre les han funcionado, es decir resinifican la Reforma y en concreto la evaluación en competencias.	Práctica Reflexiva

Tabla 13: “Inferencias para obtener las categorías sociales”

Cuestionario	Entrevista	Inferencia	Categoría Social
(2 de 3) desvinculación (2 de 3) lo administrativo (2 de 3) Significa mayor tiempo y desgaste (2 de 3) Le da más importancia a el examen escrito que a los proyectos	Sin sentido Incongruente Estandarización Falta de tiempo Sin novedad Sin significado Contradictoria Falta de conocimiento	Se infiere (induce) que en este grupo de asociados comparten poca información sobre la nueva forma de evaluar, tienen una actitud en contra o de rechazo sobre la misma, en este sentido la imagen o campo de representación que construye permite que los maestros le den una orientación a la evaluación en competencias a la no aplicación, al rechazo y a su negación.	Práctica Reflexiva

Tabla: Elaboración propia a partir del análisis del sociograma, cuestionario tipo liker y la entrevista semiestructurada.

Tabla 14: “Inferencias para obtener las categorías sociales”

Cuestionario tipo liker	Guion de entrevista
5.- Ante la evaluación en competencias ¿cómo se muestran sus compañeros de trabajo? 6.- Para usted la evaluación en competencias es: 7. Para usted es importante considerar los proyectos que sugiere la RIEB como parte de su evaluación bimestral de sus alumnos. 9.- De los siguientes enunciados ¿Cuál considera usted más adecuado para conceptualizar a la evaluación en competencias?	1.- ¿A qué problemática se ha enfrentado al evaluar en competencias? 2.- ¿Qué ventajas o desventajas ha detectado al evaluar en competencias? 3.- ¿Cree que la nueva forma de evaluar permite direccionar el aprendizaje de sus alumnos? 4.- ¿Cómo se muestran sus compañeros de trabajo ante esta nueva forma de evaluación? 5.- ¿Qué sentido tiene para usted evaluar por competencias? 6.- ¿Qué instrumentos conoce usted para implementar la evaluación en competencias?

Tabla: Elaboración propia a partir del cuestionario tipo liker y la entrevista semiestructurada

Anexo 10

Propósito: Analizar la información recuperada del cuestionario tipo likcer. Por pregunta.

ESCUELA PRIMARIA: RUFINO TAMAYO			
GRUPO DE ASOCIADOS RT1			
Grupo 1	Dimensión de la representación social	Con respecto a la evaluación en competencias	
		Palabras más frecuentes	Pregunta Numero
Integrantes 3	Información o Conocimiento	Evaluación en competencias: Es la que se basa en los que se conoce como evidencias, actuaciones o construcciones de los alumnos. (2,3) = (66%) Portafolio de evidencias: Es la integración de un expediente que contiene el conjunto de actividades que se realiza a lo largo de del ciclo escolar. (3 de 3)= (100%) Criterio de desempeño: indicadores para observar los productos que objetivan una competencia (2 de 3)= (66%)	1,2,3,4
	Actitud	Actualización docente (3 de 3)= (100%) Transformación (3 de 3)= (100%) Mayor conocimiento (2 de 3) = (66%)	6,7,8
	Campo de representación o Imagen	La evaluación permite conocer y dirigir los procesos de aprendizaje (3,3) = (100%) Evaluación como un producto (1,3) =(33%) Examen escritos – 40 % (2 de 3) = (66%) 50% (1 de 3) = (33%) Proyectos 50% (2 de 3) = (66%)	9,10,11

Anexo 11

PROPOSITO: Establecer los porcentajes de los maestros por grupos, para construir las gráficas.

" Porcentajes"

Grupos de tres maestros				
Número de maestros	Un maestro de tres (x) () ()	Dos de tres (x) (x) ()	Tres de tres (x) (x) (x)	
3	33%	66%	99%	-----
Grupos de cuatro maestros				
Número de maestros	Uno de cuatro (x) () () ()	Dos de cuatro (x) (x) () ()	Tres de cuatro (x) (x) (x) ()	Cuatro de cuatro (x) (x) (x) (x)
4	25%	50%	75%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis del cuestionario

Anexo: 12

PROPOSITO: Concentrar el número de instrumentos aplicados en el campo de estudio

Corpus	
Número de instrumentos aplicados	Instrumentos
30	Sociograma
24	Cuestionario tipo Liker
24	Guión de entrevista semi_estructurada
<hr style="width: 50%; margin: 0 auto;"/> Total 78	

Anexo 13

PROPOSITO: Analizar las dimensiones de las representaciones sociales con respecto a la evaluación por dimensiones.

Tabla 17: “Acercamiento de a las RS mediante el análisis de las dimensiones”

Dimensión /grupo	RT1, RS2 LP3	LP1,RS3, RT3	RT3,RS1
Información			
Actitud			
Campo de representación social			
	Evasivos	Alineados	Innovadores
Objetivación y anclaje			