

**LOS MAESTROS VENEZOLANOS Y LOS TEXTOS ESCOLARES.
UNA APROXIMACIÓN A PARTIR DEL ANÁLISIS DE
SEGMENTACIÓN**

Dr. Tulio Ramírez
Escuela de Educación
Universidad Central de Venezuela

Caracas, Abril de 2006

RESUMEN

Se presentan los resultados de una investigación de campo cuyo objetivo consistió en indagar acerca de la representación social del texto escolar en una muestra de un mil seiscientos noventa (1690) maestros de primera y segunda Etapa de la Educación Básica seleccionados en siete (7) regiones del país. Se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumento de recolección de datos el cuestionario autoadministrado. Los datos se procesaron a partir de la técnica estadística multivariable de la segmentación con el fin de conocer las posibles diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de docentes entrevistados, en función de un conjunto de variables predictoras (independientes) y la variable tipo de representación social del texto escolar (dependiente). Los resultados arrojaron que son los maestros jóvenes, interinos, con pocos años de experiencia y sin título universitario quienes comparten con más fuerza una representación social del texto escolar caracterizada por ser conservadora, poco crítica y textocentrista.

Palabras Claves: Maestro, representación social, texto escolar, educación básica, textocentrismo.

Introducción

Como modalidad de conocimiento las representaciones sociales implican en principio una actividad de reproducción de las actividades y características de un objeto o situación. Representar algo es sustituir un objeto no presente por otro que ocupará el lugar del anterior; en este sentido las representaciones sociales son contenidos mentales que sustituyen a nivel del pensamiento un objeto de representación, sea este fáctico o imaginario. En este sentido los hombres (individuos y grupos) despliegan esta actividad mental a fin de fijar posiciones con respecto a objetos, situaciones, acontecimientos y comunicaciones que formen parte del área de interés de los mismos.

Los marcos de referencia que todos los hombres poseen, producto tanto de su experiencia como de su formación, producen valores, ideas, actitudes desde donde se enmarcan, se evalúan y se interpretan los objetos del mundo exterior. Esto hace que cada individuo tenga un tipo de respuesta específica a estímulos de la realidad que tienen cierta significación para él. Así, el hombre recibe informaciones que luego las reinterpreta a la luz de ese marco de referencia que posee, de ese proceso. El resultado es un conjunto de significados aliñados con elementos de la subjetividad del individuo, los cuales a través de los procesos de comunicación intersubjetivos expresan el pensamiento orientándole y dándole sentido a la acción. En el caso que nos atañe, el área de interés gira en torno al texto escolar. Tanto maestros como padres y representantes conviven e interactúan, los más unos, los menos otros, pero interactúan o han interactuado cotidianamente con este objeto, lo que permite y da pie para crear una representación sobre el mismo.

Ahora bien, como quiera que una de las funciones de las representaciones sociales es la de orientar la conducta de quienes la comparten (Herzlich, 1975; Moscovici, 1979, 1986; Ayesterán, De Rosa, y Páez; 1987; Abric, 2001), nos propusimos estudiar la representación social dominante del texto escolar que comparte una muestra de docentes de la 1ra. y 2da. Etapa de la Educación Básica en Venezuela, como una vía que permite adelantar hipótesis de trabajo acerca del uso efectivo de este dispositivo didáctico en la cotidianidad del aula de clases. Los resultados que se presentan ofrecen indicios que permitirán explicar y comprender dichas prácticas.

Lo aquí presentado forma parte de los resultados obtenidos en la investigación que bajo el título *“El texto escolar en Venezuela. Políticas públicas y representaciones sociales por parte de maestros de educación básica”*, presentamos como Tesis Doctoral en la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid, España, bajo la dirección de la Dra. Gabriela Ossenbach.

La representación social de los textos escolares. Importancia de su estudio para la investigación educativa.

Los estudios sobre representaciones sociales y su aplicación en el campo educativo han generado gran interés, no sólo para investigadores educacionales, sino para estudiosos del campo de las ciencias sociales y las humanidades. A partir de la década de los noventa han proliferado trabajos de investigación desde esta perspectiva teórica, que han tenido como objeto de interés fenómenos propios del mundo de la educación. Esto se ha evidenciado en los diferentes congresos internacionales que se han organizado sobre el área educativa. Referencia especial se debe hacer de los encuentros internacionales sobre representaciones sociales como los realizados en Europa, América del Norte y América Latina desde los años noventa*, en donde la cantidad de reportes de estudios de las Representaciones Sociales sobre el área educativa, ha crecido de manera significativa de un evento a otro.

En Venezuela, la vertiente de estudios sobre representaciones sociales en el área de educación se ha hecho sentir desde la década de los ochenta, a partir de los trabajos de Banchs (1988); Banchs y Lozada (1991); Irato (2000); Lee (2000); Ramírez (2001, 2003); Casado, (2001, 2004) y Calonge (2001, 2004), García (2005). Si bien no se podría asegurar que se ha constituido en una línea de investigación consolidada, poco a poco ha ido ganando un espacio importante en el mundo de la investigación educativa en el país.

A somarse a conocer las representaciones sociales dominantes que poseen los educadores sobre diferentes aspectos de su práctica pedagógica, permitiría a los investigadores educacionales conocer los elementos subjetivos que informan y dan sentido a su quehacer cotidiano en el aula de clases (Carbone, 2003). El conocimiento de estas formas de pensamiento podría generar insumos que permitirían una intervención más informada, y por ende más efectiva, en procura de introducir mejoras sustanciales a la educación.

De acuerdo con Rouquette (1999), lo que hacen las personas, lo hacen en función de lo que piensan, lo que creen o lo que consideran ajustado a las normas subjetivas (principios éticos) u objetivas (presión social). Entender estos pensamientos, creencias, imperativos éticos o presiones externas significaría entender por qué las personas actúan de una manera y no de otra. El estudio de las representaciones sociales apunta hacia la comprensión de estos factores en tanto que legitiman la acción. Al respecto Doise (1985) señala que:

Las representaciones sociales constituyen principios generativos de toma de posturas que están ligadas a inserciones específicas en un

* Bajo el nombre de Congreso sobre Representaciones Sociales se han realizado estos eventos en: Italia (1992), Francia (1994), Brasil (1996), México (1998), Canadá (2000), Reino Unido (2002) y México (2004), Italia (2006).

conjunto de relaciones sociales y que organizar los procesos simbólicos implicados en esas relaciones (Doise, 1985, 75).

Así, lo que hacen los docentes en su actividad profesional no escapa a esta realidad. Si bien en dichas prácticas intervienen elementos propios de la formación pedagógica, asociados a conocimientos técnicos y didácticos, también convergen conocimientos del sentido común, producto del anclaje de un cúmulo de informaciones aportadas por la experiencia propia y de otros, los medios de comunicación y la interacción con los grupos en los cuales ha participado o participa. Dicho de otra manera, conocimientos que se generan a partir de un diálogo permanente con el mundo social, en síntesis, por sus representaciones sociales (Banchs y Lozada, 1991).

Ahora bien, no hay duda de que las representaciones sociales reflejan las características del grupo que las asume; esto puede ayudar a conocerlo mejor. De igual manera, las representaciones sociales, al ser un pensamiento constituido, funcionan como pensamiento constituyente, vale decir, se transforman efectivamente en productos que intervienen en la vida social. No sólo forman parte de la realidad, son la realidad misma. Esto permitiría, a partir del estudio de su contenido, conocer la sociedad en la cual se despliegan. Al respecto, para Berger y Luckman, (1991) el pensamiento de las personas no sólo refleja la realidad, sino que interviene en su elaboración, en un proceso de construcción social de esa realidad.

Así entonces, la teoría de las representaciones sociales se constituye en una poderosa herramienta que puede contribuir al conocimiento de los referentes subjetivos que inducen al docente a tomar ciertas posturas y asumir ciertas conductas con respecto a su labor de enseñante.

Son muchas las áreas dentro del campo de la educación en las cuales se pueden adelantar estudios sobre representaciones sociales, entre ellas: a) la interacción social comunicativa entre docentes y alumnos; b) la conformación de los grupos en las instituciones escolares y la interacción entre ellos; c) la apertura a los procesos de cambio y las resistencias en los ambientes educativos; d) las transformaciones históricas de las representaciones sociales dominantes en el devenir de organizaciones educativas específicas; e) la representación social del compromiso educativo por los alumnos; f) la representación social del docente como profesional por parte de los padres y representantes; g) la representación social de la cultura escolar; h) la representación social sobre las prácticas pedagógicas; e, i) la representación social sobre diversos objetos ligados a la práctica educativa.

Por supuesto que las posibilidades son inagotables, las anteriores son sólo una muy pequeña muestra de los diferentes caminos que un estudioso de las representaciones sociales puede escoger como centro de interés. En el caso específico de la investigación que aquí se presenta, el interés giró sobre un aspecto relacionado con la última alternativa presentada en el inventario del

párrafo precedente, es decir, el estudio de la representación social sobre diversos objetos ligados a la práctica educativa. De ellos, se escogió el texto escolar como objeto de representación por parte de los maestros de Educación Básica en Venezuela.

¿Por qué el texto escolar y no otro de los objetos de la práctica pedagógica?. El interés no es casual. En Venezuela, el texto escolar no ha sido centro de atención de docentes e investigadores educacionales. Como se ha expresado en párrafos anteriores, las investigaciones sobre este instrumento pedagógico han sido, desde el punto de vista numérico, más bien pocas, y las que se han hecho, salvo contadas excepciones, básicamente han trabajado los aspectos didácticos y tecnológicos propios de su elaboración. Esto en sí mismo no es malo, por el contrario, esos resultados han derivado en proposiciones importantes que han contribuido a diseñar criterios técnicos y pedagógicos que siempre estarán a la mano de los autores de estas obras educativas. Pero, por otra parte, aspectos tales como lo que piensan los maestros sobre el texto y cómo se usa en las aulas, no han sido abordados en la tradición investigativa venezolana.

Quizás para muchos de nuestros maestros y no pocos investigadores educacionales, el texto escolar no ameritaría más atención que la que se enmarca en aspectos estrictamente didácticos, por ejemplo, saber si está bien o mal hecho desde el punto de vista de la tecnología educativa o si responde o no a lo establecido en los planes y programas de estudio. Pareciera que la fuerza de la rutina lo ha desproblematisado, como quien se acostumbra a las distorsiones de un determinado ecosistema, llega un momento en que estos forman parte “natural” del ambiente y por lo tanto cuestionar su presencia no tendría ningún sentido.

Sin embargo, hay un mundo vivo en torno al texto escolar que es necesario conocer: cómo es concebido por los maestros, cuáles atributos le asignan, qué importancia le endilgan, que debilidades le endosan, cuál es el orden de prioridad que le atribuyen en relación con otros recursos instruccionales, y finalmente, qué relación guarda esa manera de entender el texto escolar con la forma como los maestros lo utilizan en las aulas de clase. Las representaciones sociales, como instrumento teórico, permiten abordar tales cuestiones.

Abordaje metodológico

Los estudios sobre representaciones sociales se han caracterizado por la variedad de estrategias que se han implementado para tratar de capturar el fenómeno. Quizás los métodos y técnicas más utilizados por los investigadores sean las de carácter cualitativo. Según Ibáñez (2001), el procedimiento clásico para acceder al contenido de una representación, consiste en recopilar un material discursivo, que puede ser producido espontáneamente (conversaciones, entrevistas libres, entre otros), o bien inducida por medio de cuestionarios más o menos estructurados o entrevistas focalizadas. Esta producción luego es analizada a través de las clásicas técnicas de *análisis de contenido*, con el objeto

de detectar los indicadores que permitan reconstruir el contenido de las representaciones sociales.

El uso generalizado de esta técnica de tipo hermenéutico no ha excluido el uso de técnicas apegadas a la investigación cuantitativa, como por ejemplo técnicas de análisis multivariable como el análisis factorial, el análisis de correspondencias múltiples o el análisis de similitud utilizado por Flament (1981) en sus investigaciones. Este investigador, inspirado en el diferencial semántico, solicita de los sujetos entrevistados “asociaciones libres de palabras” a partir de una expresión o palabra estímulo que refleja el hecho o situación que es objeto de la representación social. El fin último es determinar *el campo de la representación*, a partir de la frecuencia con la que determinadas palabras se asocian a la expresión o palabra estímulo. Luego de este primer análisis, se utiliza el análisis factorial de correspondencias para poner de manifiesto las dimensiones que estructuran el campo de la representación, indicando los factores que dan cuenta de la máxima variabilidad, además de su ordenación jerárquica.

Otras técnicas de análisis cuantitativo utilizadas para los estudios de las representaciones sociales son el análisis de componentes principales y el análisis de clusters, ambas técnicas al igual que las ya comentadas, son para análisis multivariable. El primero, genera factores o nuevas variables que sintetizan un conjunto mayor de variables en estudio e indica el peso que tiene cada una de estas en el factor o nueva variable. Esto permite al investigador determinar cuales son las variables que mejor explican al factor en función de su nivel de variabilidad, lo que a su vez da pie para desechar aquellas variables que muy poco contribuyen a explicar fenómeno estudiado. Es, en síntesis, una técnica que hace manejable una gran cantidad de variables en estudio y permite delimitar el campo de alguna representación a partir del descubrimiento de los factores que mejor la explican.

Las representaciones sociales no han escapado a los estudios de carácter experimental. Ellas se asumen como variables experimentales que explicarían la conducta de los individuos. Según Ibáñez (2001), un estudioso de estos fenómenos como Jean Claude Abric, ha mostrado cómo la simple inducción de una representación según la cual el sujeto está confrontando a otra persona o bien a la naturaleza, modifica por completo su conducta en una actividad de juego competitivo. Así el método consistiría en inducir diversas representaciones sociales de manera experimental y analizar la forma en que estas representaciones sociales inciden sobre el proceso psicosocial que se pretende estudiar, actuando como variable independiente. Otros experimentos asumen a las representaciones sociales como variables dependientes. En estos experimentos se trata de demostrar cómo ciertas modificaciones situacionales pueden modificar o no las representaciones sociales preexistentes. Ahora bien, las dudas que han surgido entre los investigadores con respecto a este tipo de estudios, es si de verdad se experimenta con representaciones propiamente dichas o simplemente con representaciones cognitivas de las situaciones diseñadas por el investigador.

Lo cierto es que los estudios sobre representaciones sociales no se han ido por un mismo derrotero metodológico. No ha habido hasta ahora acuerdo sobre la manera más eficaz de estudiar este fenómeno psicosocial. Si bien las técnicas de carácter hermenéutico son las más utilizadas en este tipo de estudios, se está muy lejos de llegar a consensos en torno a si estas son las que mejor dan cuenta del contenido de ese fenómeno psicosocial. Las implicaciones epistemológicas de tal diversidad permiten concluir que el tipo de metodología utilizada tiene indudables implicaciones a nivel teórico. El uso de técnicas experimentales o de procedimientos de campo que aseguren el estudio en condiciones “naturales”, tiene como punto de partida, probablemente, concepciones distintas de lo que son las representaciones sociales.

El estudio se llevó a cabo a través del estudio de una muestra de 1690 docentes, a los cuales se les aplicó una encuesta, bajo la modalidad de cuestionario autoadministrado. Se les solicitó, a través de la técnica de “Asociación Libre”, que escribieran las palabras y/o frases que se les venían a la mente cuando escuchaban la expresión *texto escolar*. Esta técnica fue inspirada por la experiencia de Flament (1981) en sus investigaciones sobre representaciones sociales. En ella se indagó a los entrevistados sobre las palabras que se les venía a la mente cuando escuchaban la expresión texto escolar, las palabras y sus frecuencias permiten determinar cuál es el campo de la representación dominante.

Selección de la muestra

La muestra de docentes seleccionada para el estudio se configuró a partir de los siguientes requisitos:

a) Docentes de aula: se refiere a que los docentes, para el momento de la administración de la encuesta, debían tener un desempeño laboral cotidiano en el aula de clases.

b) Docentes adscritos a Escuelas Oficiales: Lo que supone que se excluyeron a los docentes que se desempeñan en Escuelas privadas. La razón de esta exclusión no obedeció a razones de carácter teórico o metodológico. La dificultad práctica para acceder a los centros de trabajo donde laboran estos docentes ameritó tomar este tipo de decisión.

c) Docentes de la Primera y Segunda Etapa de la Educación Básica. Este requisito se consideró importante en virtud de que en Venezuela, es en esas dos Etapas (de 1ro. a 3er. Grado, la Primera y de 4to. a 6to. Grado, la Segunda), donde el docente es más proclive al uso del texto escolar único.

La muestra originalmente se estimó en 2.000 docentes distribuidos en 7 estados del país y el Distrito Capital. Ahora bien, la selección del Distrito Capital y los estados se fundamentó en función de tres criterios, a saber: a) la ubicación geográfica (de acuerdo a la División Político-Territorial del país); b) la densidad

poblacional; y, c) la mayor concentración de docentes. Así, la muestra se distribuyó de la siguiente manera: a) Región Capital: representada por el Distrito Capital y el estado Miranda; b) Región Central: representada en este estudio por el estado Carabobo; c) Región Nororiental: representada por los estados Anzoátegui y Sucre; d) Región Guayana: representada por el estado Bolívar; e) Región Zulia: conformada por el estado que la integra, a saber, el estado Zulia; f) Región de los Andes: representada por el estado Trujillo. Luego de distribuidos los instrumentos, retornaron un total de 1690 cuestionarios, con los cuales se conformó la muestra definitiva. Veamos la distribución por regiones.

Los estados que aportan mayor número de docentes a la muestra son Bolívar (366) y Carabobo (335) con el 21,7% y el 19,8% respectivamente, luego le siguen Sucre (278), Distrito Capital (244), Trujillo (211) con el 16,4%, 14,4% y 12,5%, siendo los que menos aportan Anzoátegui (126) y Miranda (130) con el 7,5% y el 7,7%.

Variables en estudio

a) Características Socioprofesionales: bajo esta denominación se incluyen, a su vez, un conjunto de variables nominales de carácter descriptivas, las cuales arrojaron información sobre aspectos demográficos, laborales y profesionales de los docentes entrevistados. Estas variables sirvieron para caracterizar internamente a los grupos en función de las variables fundamentales del estudio y para compararlos con otros grupos. Las variables en cuestión fueron: la edad, el género; años de servicio como docente, etapa de la Educación Básica en la cual trabaja (Primera o Segunda Etapa); tipo de docente, es decir, si es interino (contratado) o titular; y el nivel de formación académica.

b) La representación social del texto escolar: alude a como los docentes se representan mentalmente al texto escolar. No se trata de una representación individual sino colectiva. En otras palabras, hace referencia a la representación dominante del texto escolar que poseen los docentes entrevistados. La información sobre esta variable se recopiló a través de una pregunta abierta del cuestionario, construida bajo la técnica de la “asociación libre de ideas”,

Técnicas estadísticas de análisis

Para el procesamiento de los datos se utilizaron variadas técnicas estadísticas en función de las aproximaciones y niveles de análisis requeridos para lograr una interpretación cada vez más exhaustiva sobre el comportamiento de las variables en estudio. Veamos:

a) Estadísticos Descriptivos.

1) El Análisis de Contenido: la pregunta referida a la “asociación libre de ideas”, que recoge información sobre la variable *representación social del texto escolar*, fue procesada de la siguiente manera: en primer lugar, se estableció las

frecuencia de apariciones de cada una de las frases; en segundo lugar, se agruparon las frases con contenido similar en torno a la frase más frecuente (la que mejor representa al grupo), constituyéndose en categorías que expresan la representación social dominante del texto escolar.

2) Se utilizaron técnicas de estadística descriptiva (frecuencias absolutas y relativas) para conocer las frecuencias de respuestas a las preguntas que indagaron sobre las características socioprofesionales de los docentes entrevistados. Esta información se presenta en tablas de frecuencia simple.

b) Técnicas de análisis multivariable.

1) El Análisis de Segmentación: con el fin de segmentar a los docentes entrevistados en particiones mutuamente excluyentes y exhaustivas en función de seis variables independientes: el género, la edad, los años de servicio, el nivel de formación, el tipo de docente y la etapa en la cual trabaja; para explicar el comportamiento de los grupos con respecto a las variables representación social del texto escolar y los factores asociados a ésta.

Esta técnica multivariante fue utilizada ya que permitió: a) reducir los datos, es decir, ayudan a simplificar la estructura del fenómeno estudiado lo cual permite una interpretación más fácil, b) clasificar y agrupar, ya que algunas de las técnicas multivariantes permiten crear grupos de objetos o de variables similares entre sí, y de tal manera que se pueden establecer tipologías, c) analizar las posibles relaciones de dependencia entre variables, bien con propósitos de predicción, o de explicación y d) construir modelos y pruebas de hipótesis, a pesar de que muchas de las técnicas de Análisis Multivariable son de carácter esencialmente descriptivo, (Escobar, 1998; Ramírez y Vásquez, 1999; Martínez, 1999; Hair, Anderson, Tatham, y Black, 2004). En el apartado siguiente se presentan los resultados del estudio.

Las técnicas mencionadas anteriormente fueron aplicadas con dos paquetes estadísticos, por una parte: a) el paquete estadístico *Statistical Product and Service Solution* (SPSS), en su versión número 12, para los estadísticos descriptivos y el análisis factorial de los reactivos de la escala “opinión sobre el texto escolar”; b) el Answer Tree en su versión 3.1, el cual es un módulo del SPSS, para realizar el Análisis de Segmentación (Álvaro, y Garrido, 1995; Visauta, 1998; Ferran, 2001).

Resultados: ¿Cuáles representaciones?, ¿cuáles maestros?

A continuación se presentan algunos rasgos generales de carácter socioprofesional, que permitirán no sólo conocer las características más resaltantes de la muestra, sino que servirán más adelante de punto de referencia a los efectos de hacer algunas comparaciones al momento de analizar las variables fundamentales del estudio.

En cuanto al género, se confirma una realidad que ha sido recurrente no sólo en Venezuela sino en América Latina, la preponderancia del género femenino en la profesión docente. De hecho, 77,4% de la muestra está compuesta por mujeres. En Venezuela este predominio ha sido característica estructural del trabajo magisterial, así lo revelan los estudios históricos sobre la educación venezolana del siglo XIX de Bigott (1995).

Con respecto a las edades, se evidenció que el 83% de la muestra posee más de 30 años de edad, estando la mayoría concentrados en el rango que va de los 31 a los 54 años (78,9%). La media de edades es de 41 años con una desviación típica de 9 años, siendo la edad más baja 20 años, y la mayor 76.

En cuanto a los años de servicio, se observa que de cada 100 docentes entrevistados, 48 poseen menos de 15 años de servicio y 52 más de esta cantidad, siendo la media aritmética 14,8 años.

Es interesante observar una importante concentración de docentes con menos de 5 años de servicio (21,7%), y la misma cantidad tiene condición laboral de interino, es decir, docentes que ingresaron a la carrera magisterial sin haber realizado el concurso público que, por mandato del Reglamento vigente del ejercicio de la profesión, les correspondería presentar a fin de comprobar su idoneidad como docente.

Las cifras sobre el nivel de formación académica de los docentes entrevistados indican cómo se ha ido revirtiendo la tendencia que había caracterizado a la planta profesoral del país. Hasta la década de los años 80, el porcentaje de maestros no graduados a nivel universitario era muy superior al 60% (Barrios, 1990). En el caso de la muestra en estudio se evidencia este fenómeno, un 84,5% de los entrevistados posee como mínimo un Título de Técnico Superior Universitario (lo cual es una carrera corta de por lo menos 3 años), y de ellos un 65,7% ha egresado de una universidad con por lo menos 5 años de estudio.

Una manera de resumir la información sobre las condiciones socioprofesionales de los docentes entrevistados es resaltando cuales fueron las tendencias mayoritarias de respuesta. Así, hay un predominio de docentes del género femenino (77,4%), la mayoría de los entrevistados tienen 30 años o más (82,1%), más de la mitad tiene 15 o más años de servicio en la docencia (51,5%), más de la mitad labora en la segunda Etapa de la Educación Básica (58,8%), tres cuartas partes son profesores titulares (75,5%) y un poco más de dos tercios poseen títulos universitarios (65,7%).

La representación social dominante del texto escolar

El procedimiento utilizado para determinar cual era la representación dominante del texto escolar, tal como se ha venido exponiendo a lo largo del informe, consistió en la elaboración de una pregunta abierta con el fin de que el

entrevistado escribiera con plena libertad las frases que se le venían a la mente al escuchar la palabra texto escolar. Surgieron un total de 1.331 frases, lo cual supone que 359 docentes o bien no respondieron al requerimiento de esta pregunta, o sus respuestas tenían un sentido diferente o su frecuencia era poco relevante. Ahora bien, las respuestas fueron analizadas con el fin de agrupar respuestas con contenido similar, para así evitar redundancias innecesarias y una gran dispersión de información que podría empañar la interpretación.

El trabajo de agrupar respuestas similares se hizo de manera semejante al realizado para la construcción de la escala “opinión sobre el texto escolar”. Se agruparon respuestas en torno a frases “tipo” que mejor representaban a sus similares, la justificación para realizar este procedimiento viene dado por la necesidad de conservar las frases originales emitidas por los entrevistados y no distorsionar su sentido, creando el investigador categorías “artificiales” que pretendan recoger el “espíritu” de lo expresado por los docentes.

De las 1331 frases, se extrajeron 24 que mejor representaban el resto, en torno a ellas se agruparon las restantes 1307 frases. La distribución absoluta y porcentual de las mismas se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1
Distribución de las frases-tipo de la opinión libre sobre el texto escolar

Frases	FREC	%
1) “Es un instrumento pedagógico que sirve como material de apoyo, ayuda o guía y que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje”.	205	15,4
2) “Los textos escolares no se adaptan al nivel intelectual ni de maduración de los estudiantes”.	26	2,0
3) “El texto escolar es una herramienta importante, pero no debe perderse de vista el uso de otros materiales que complementan el aprendizaje”.	133	10,0
4) “El texto escolar no debe ser obligatorio, se debe estar en libertad de consultar otras fuentes, e incluso, el docente debe estimular el uso de las mismas”.	35	2,6
5) “Es una guía que permite a los niños y niñas, adquirir el aprendizaje necesario para su nivel escolar”.	26	2,0
6) “Son libros que permiten el desarrollo de habilidades de investigación, destrezas cognitivas y creatividad, así como también la integración de valores afectivos y morales”.	51	3,8
7) “Se constituye como herramienta que facilita el aprendizaje”.	34	2,6
8) “Es importante considerar el texto escolar en lo que se refiere a su adquisición, pues muchas veces para los padres es costoso y difícil de comprar. Es un gasto que muchas familias no pueden costear”.	59	4,4
9) “Algunos textos son de gran utilidad por la calidad de sus contenidos, las imágenes y las actividades que proponen”.	26	2,0
10) “Son instrumentos de suma importancia, pero no estoy de acuerdo con el uso de un texto único”.	53	4,0
11) “Es un instrumento pedagógico importante, y casi indispensable para que los alumnos y		

los docentes obtengan información, sobre todo, porque ayuda a pensar y a analizar, y a hacer en casa el repaso de lo visto en clase. Es la fuente primaria de información, por eso ayuda a saber más".	244	18,3
12) "Muchos docentes no hacen buen uso del texto escolar, porque se apoyan en él como único recurso".	16	1,2
13) "El texto escolar es una herramienta fundamental para el desarrollo intelectual del educando, con la supervisión colaboración y orientación del docente".	71	5,3
14) "Los textos escolares deben estar actualizados. Hay algunos textos que traen errores en el contenido o las estrategias, otras veces omiten información importante o están incompletos, desmejorando su calidad".	111	8,3
15) "Los textos escolares deben ser supervisados y revisados por un equipo de expertos, que tengan una visión de la realidad actual y de las necesidades de formación de los niños y niñas".	23	1,7
16) "Los textos deben ir a la par con el Currículo Básico Nacional, y la capacidad del alumno".	39	2,9
17) "Es necesario contar con Bibliotecas de Aula y Bibliotecas Escolares para facilitar el acceso de los estudiantes a la información, sobretodo en las zonas rurales del país, donde no se cuenta con bibliotecas o con el acceso a Internet".	5	,4
18) "Los textos escolares deben ser más constructivistas, e incorporar el pensamiento crítico en sus ejercicios".	13	1,0
19) "Son herramientas estimables e importantes, pero no indispensables ni imprescindibles para la formación. Deben ser solo de referencia".	64	4,8
20) "Los textos escolares no se adaptan a los problemas reales ni a la vida cotidiana, además, inhiben la investigación".	42	3,2
21) "El texto escolar es necesario, debe existir un texto básico que garantice la unificación de criterios y la adquisición de los conocimientos mínimos por parte de los estudiantes".	39	2,9
22) "El texto escolar representa un ahorro de tiempo y esfuerzo, porque es accesible y práctico a la hora de buscar la información que el estudiante requiere".	8	,6
23) "Es un reflejo de la realidad cotidiana".	2	,2
24) "Esta siendo sustituido por Internet".	6	,5
Total	1331	100,0

La opinión con mayor frecuencia, representada por un 18.3% es la Nro. 11 (moda), referida a considerar al texto como un instrumento pedagógico importante, por ser fuente primaria de información e indispensable para alumnos y docentes porque contribuye a potenciar la reflexión y el análisis. Ahora bien, esta frase le atribuye al texto un potencial pedagógico importante, y sugiere además, quizás como consecuencia inmediata de esta afirmación tan contundente, que un buen sector de los docentes mantiene un apego irrestricto y acrítico con respecto al texto escolar. Más adelante, los resultados obtenidos en la escala "opinión sobre el texto escolar" corroborarán esta hipótesis.

Sin bien la frase “tipo” anterior fue la que obtuvo más frecuencia, no es menos cierto que otras obtuvieron una frecuencia no despreciable de aparición. El criterio para su selección fue el haber obtenido por lo menos una frecuencia no inferior al 8%, o lo que es lo mismo, que por lo menos 100 o más docentes hubiesen emitido opiniones similares. A continuación se presentan el grupo de frases “tipo” que agruparon a su alrededor un porcentaje no inferior al 8% de frases similares.

Frase Nro. 11: “Es un instrumento pedagógico importante, y casi indispensable para que los alumnos y los docentes obtengan información, sobre todo, porque ayuda a pensar y a analizar, y a hacer en casa el repaso de lo visto en clase. Es la fuente primaria de información, por eso ayuda a saber más”.

Frase Nro. 1: “Es un instrumento pedagógico que sirve como material de apoyo, ayuda o guía y que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje” (15.4%).

Frase Nro. 3: “El texto escolar es una herramienta importante, pero no debe perderse de vista el uso de otros materiales que complementan el aprendizaje” (10.0%), y,

Frase Nro. 14: “Los textos escolares deben estar actualizados. Son poco confiables. Hay algunos textos que traen errores en el contenido o las estrategias, otras veces omiten información importante o están incompletos, desmejorando su calidad” (8.3%).

En torno a estas cuatro frases se agrupa el 52% de los 1331 docentes que emitieron frases libres sobre el texto escolar. Sin embargo, con la idea de aprovechar al máximo la información suministrada por los docentes y la posibilidad de construir categorías mucho más inclusivas que permitan agrupar la mayor cantidad de respuestas posibles, se realizó un análisis mucho más minucioso de las 24 frases “tipo”. Esto permitió realizar una nueva agrupación en función de la distancia existente entre los grupos de frases con respecto al texto escolar. Esta decisión permitió facilitar el procesamiento y evitó distorsiones posteriores producto de la policotomía de la variable “representación social del texto escolar”, las 24 frases originales que recogen la opinión libre con respecto al texto escolar fueron reagrupadas en tres (3), en función de su similaridad en cuanto al contenido que expresan. Estas tres categorías quedaron denotadas y configuradas de la siguiente manera:

1) *El texto escolar: un recurso imprescindible.* La categoría engloba las opiniones 1, 5, 6, 7, 9, 11, 13, 21, 22, 23. Bajo este rubro se inscriben las opiniones que destacan la importancia del texto como instrumento pedagógico que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, por cuanto permite el desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas y de investigación. También se realza la calidad de los contenidos y de las actividades incluidas en él. Se considera al texto como fuente primaria de información, instrumento indispensable que debe estar guiado bajo la orientación del docente. Prevalece la tendencia a asumir un texto básico

que garantice la unificación de criterios y conocimientos mínimos. De igual forma, se destaca el carácter práctico, ya que favorece ahorro de tiempo y esfuerzo, además es accesible e isomórfico con respecto a la realidad.

2) *Un recurso poco confiable.* La categoría incluye las opiniones 2, 8, 14, 15, 16, 18, 20. Estas opiniones consideran que el texto escolar no se adapta al nivel de desarrollo cognoscitivo de los estudiantes, ni a la realidad, además no favorece la investigación. Se insta a la actualización y corrección de contenidos, así como a la necesidad de que sea supervisado por expertos y ajustado al Currículum Básico Nacional. Se insiste en que el texto debe ser más constructivista y además promocionar el pensamiento crítico. También se indica que es poco accesible por su costo y la necesidad de dotar a las bibliotecas.

3) *Una fuente importante entre muchas.* Esta categoría condensa las opiniones 3, 4, 10, 12, 17, 19, 24. En este grupo se asimilan las respuestas que destacan la importancia del texto como herramienta, pero consideran la inclusión de otros materiales, por lo que el texto no se considera un recurso único, ni de carácter obligatorio. También se destaca la idea de que no se use un solo texto en el aula, y se admite que éste está siendo sustituido por Internet.

Seguidamente se muestra la distribución porcentual de las opiniones después de su reagrupación:

Tabla 2

Distribución porcentual de la opinión libre (categorías reagrupadas)

Opinión libre	Frecuencia	Porcentaje válido
Un recurso imprescindible.	706	53,0
Un recurso poco confiable.	313	23,5
Una fuente importante entre muchas.	312	23,4
Total	1331	100,0

El tipo de opinión que más predomina es aquella que se orienta hacia una actitud favorable hacia el texto escolar, representado en un 53%. Mientras que las categorías “un recurso poco confiable” y “una fuente importante entre muchas”, se reparten el 46% restante.

En las ideas contenidas en las frases predomina un enfoque textocéntrico o de apego al texto escolar, lo cual confirma anteriores hallazgos reportados por investigaciones sobre el uso del texto escolar, donde se revela lo generalizado de un estilo en el cual los enseñantes se subordinan al texto escolar. Estos investigadores reportan esta conducta como recurrente, en el caso de Alverman (1989); bajo la denominación de “autoridad del texto”; Henson (1981, en Güemes, 1994) la denominó “el texto como currículum”; Freeman (1983) y Güemes (1994) por su parte la identifican como “dependencia del texto”; y Zahorik (1991) como estilo “coverage o envoltorio (ver capítulo referido al uso del texto escolar). La

expresión que mejor describe esta posición es la de *“un recurso incuestionablemente imprescindible”*.

Esta representación social si bien es la dominante convive con otras, que son compartidas por sectores minoritarios, pero numéricamente equivalentes, de la muestra estudiada. De ellas, la que supone una postura extrema con respecto a la categoría más recurrente, es la que ve en el texto escolar un recurso poco confiable del cual hay que prescindir en la medida de lo posible con un 23,5% (*“un recurso poco confiable”*). Esta categoría proclama la necesidad de que los docentes se independicen del texto escolar (Area, 1987).

La representación social de más tolerancia con respecto al texto escolar es la que lo asume como *“una fuente importante entre otras”* (23,4%). Esta categoría no puede asimilarse a una postura de “subordinación al texto”, debido a que quienes la sostienen, si bien no niegan su importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, entienden la necesidad de alternarlo con otras fuentes de información. Autores como Freeman (1983), Stodolsky (1989) y Güemes (1994) caracterizan esta posición como una suerte de “autonomía profesional” del texto escolar, es decir, es la práctica de aquellos docentes que son capaces de incorporar variadas fuentes de información para enriquecer el aprendizaje, sin que esto suponga apartarse definitivamente del texto recomendado a los alumnos.

Diferencias intragrupales

Una de los objetivos que se plantean los estudios sobre representaciones sociales es la determinación de los grupos que las comparten, ya que esto podría explicar las relaciones intergrupales en función de representaciones sociales distintas acerca de un mismo objeto (Moscovici, 1979). Si bien ese es el norte de estos estudios, también ayudan a conocer los matices que los integrantes de un mismo grupo, le endosan a una representación social, que si bien es compartida por la mayoría, no está exenta de variantes, dadas las diferencias intragrupales.

Para lograr el propósito arriba expuesto utilizamos una técnica estadística multivariante conocida como Análisis de Segmentación, la cual proporciona una descripción de las diferencias que los distintos grupos de una muestra pueden presentar en un determinado rasgo (Escobar, 1998). Se utilizó esta técnica para segmentar el grupo de docentes en particiones mutuamente excluyentes y exhaustivas en función de un conjunto de variables que permiten establecer diferencias de los grupos constituidos, con respecto a la representación social del texto escolar.

El uso de esta técnica supone distinguir, por un lado, una variable cuya distribución se desea explicar y, por el otro, un conjunto de variables nominales u ordinales con status de independientes. Estas últimas reciben el nombre de pronosticadoras y tienen el cometido de formar grupos que sean muy distintos entre sí en la variable dependiente o criterio.

Para efectos del análisis de segmentación procedimos a definir como variable dependiente (criterio), *la representación social del texto escolar*. Como variables predictoras se tomaron en cuenta: el género, la edad, los años de servicio, la formación académica, el tipo de docente y la etapa de la Educación Básica en la cual trabajan. Estas variables se midieron en un nivel cualitativo y en una escala ordinal, exceptuando el género que es nominal. Cada una de ellas se ha dicotomizado para ser consistente con los requerimientos del algoritmo de segmentación utilizado, Chaid (Chi-Squared Automatic Interantion Detection), el cual utiliza el estadístico X^2 para seleccionar los mejores predictores y permite que la muestra se segmente en más de dos categorías, por lo que cada división puede dar lugar a múltiple nodos (Escobar, 1998; SPSS Answer Tree 3.1, 2002). La dicotomización de las variables predictoras o independientes se realizó de la siguiente manera:

Tabla Nro. 3
Análisis de segmentación. Variables Predictoras

Variabes predictoras	Valores
Género	Masculino Femenino
Edad	Menores o iguales a 30 años Mayores a 30 años
Años de servicio	Menores o iguales a 15 años Mayores 15 años
Formación académica	No universitarios Universitarios
Tipo de Docente	Interino Titular
Etapa en la que trabaja	Primera Segunda

Con el fin de no generar innumerables segmentaciones, lo cual podría entorpecer el análisis, procedimos a preestablecer algunas “reglas de parada” de la segmentación. Las reglas seleccionadas fueron las siguientes:

- Niveles bajo la raíz del árbol de segmentación: 3
- Nodo Parental: mínimo 100 casos (con menos de 100 casos no se produce segmentación).
- Nodo final: mínimo 50 casos.
- Nivel de significación Alpha para la división: 0,05.
- Nivel de significación Alpha para la fusión: 0,05.
- Corrección de Bonferroni* .
- Modalidades de reducción de categorías: Procedimiento Free (sin restricciones lo cual significa que “cada valor de la variable

* Lo cual se justifica para disminuir la probabilidad de cometer un error estadístico Tipo I, es decir, rechazar nula cuando es verdadera. Si no se aplica este ajuste el riesgo de rechazo inadecuado de hipótesis aumenta artificialmente al realizar múltiples ensayos (Escobar, 1998)

pronosticadora puede ser agregado a cualquier otro valor de la misma variable” (Escobar, 1998: 18).

Las cinco (05) primeras reglas están preestablecidas por el sistema aun cuando pueden ser modificadas, no obstante, se consideró conveniente mantener el filtro de nivel, de tamaño y de significación, ello para evitar que: a) se formen múltiples segmentaciones en grupos desproporcionadamente grandes de la muestra, así como simplificar los resultados en la medida en que se reduce directamente el número de variables necesarias para predecir la variable dependiente (filtro nivel), b) se formen grupos muy pequeños durante el proceso de segmentación, dado el problema que supone la generalización de estos casos (filtro tamaño), y c) garantizar segmentaciones que sean estadísticamente significativas (filtro significación) (Escobar,1998). La primera segmentación arrojó los siguientes resultados:

Tabla Nro. 4
Predictores de la variable: Representación social

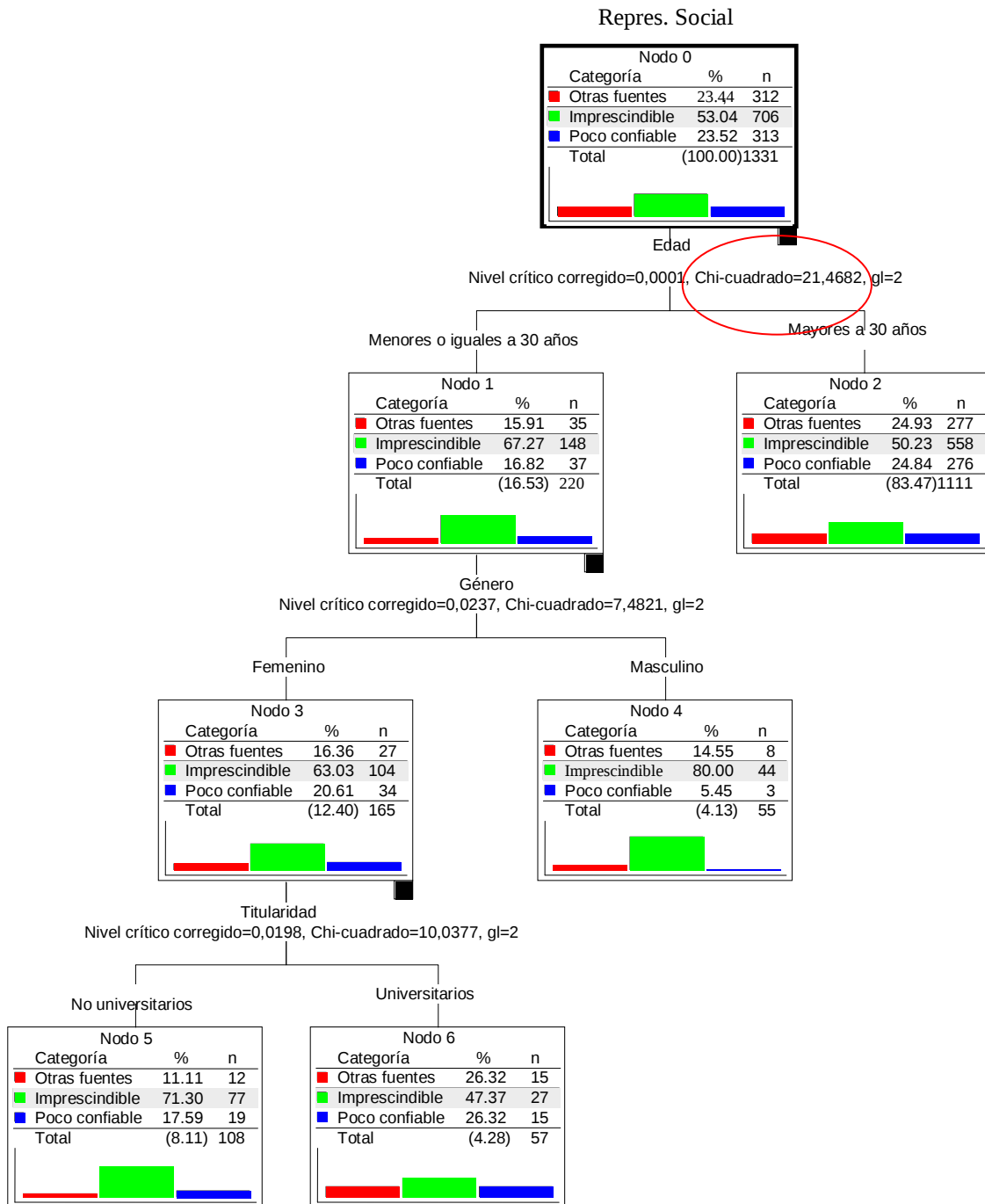
Predictores	Chi-cuadrado	Probabilidad corregida
1. Edad	21.46	0.000065
2. Titularidad	15.22	0.0014
3. Tipo de Docente	11.15	0.0037
4. Años de servicio	7.04	0.088 (NS)
5. Género	4.25	0.11(NS)
6. Etapa	*	*

*Valor despreciable, predictor excluido del análisis

En la tabla arriba indicada se muestran por orden de importancia los mejores predictores de la variable *representación social del texto escolar*. Incluye la edad, titularidad y condición del docente. Estas son las tres primeras variables que mejor explican la variable criterio, en virtud que tienen los valores X^2 más altos y al mismo tiempo la más baja significación. Por otra parte, los años de servicio y el género no resultan ser tan buenos predictores, además de no existir diferencia significativa entre las categorías de cada una de las variables, lo que en definitiva representa a los grupos. Finalmente, la variable etapa no permite discriminar con respecto a la opinión.

El árbol de segmentación general que se muestra en el Gráfico Nro. 1, se divide en tres niveles a partir del nodo parental (Nodo 0), cada nivel está representado por una variable predictora colocada en orden de prioridad. De hecho, la edad resulta ser el mejor predictor, por tener el X^2 más alto (21,46) y la más baja significación (0,0001). De igual forma, es la variable en la que se observa mayor diferencia estadísticamente significativa entre los grupos de categorías que la integran, es el caso de los menores y mayores de 30 años. Aun cuando en ambos grupos prevalece una actitud favorable hacia el texto escolar, en el grupo de mayores de 30 años se evidencia una tendencia menos marcada hacia considerar al texto escolar como un recurso imprescindible, lo que se refleja en un porcentaje inferior (50,23%) con respecto a los más jóvenes (67,27%).

Gráfico 1
Árbol de segmentación. Predictor: Edad



El género constituye la segunda variable que discrimina con respecto a la representación social. Considerando los porcentajes de acuerdo por cada uno de los grupos, tanto el grupo femenino como el masculino asumen una actitud favorable hacia el texto al considerarlo imprescindible, de hecho esta es la categoría que reporta mayor frecuencia en ambos géneros, aunque el grupo

masculino apoya este tipo de afirmación en un 80% de los casos, mientras que las mujeres sólo lo hacen en un 63%. Dentro de este grupo (el femenino), la formación académica permite discriminar con respecto a la representación social. Se observan diferencias estadísticamente significativas entre aquellas docentes que no poseen título universitario (bachilleres, normalistas, técnicas, etc.) y aquellas que han culminado estudios de tercer y cuarto nivel (licenciatura y postgrado). Es notorio entre el grupo de universitarias (nodo 6), una tendencia porcentual superior, con respecto a las no universitarias (nodo 5), de estar de acuerdo en la necesidad de usar otras fuentes adicionales al texto y a asumir una actitud crítica con respecto a este recurso pedagógico, a diferencia de las docentes ubicadas en el nodo 5 donde prevalece una actitud favorable expresada en un porcentaje de 71.30%, con respecto a 47.37% del nodo 6.

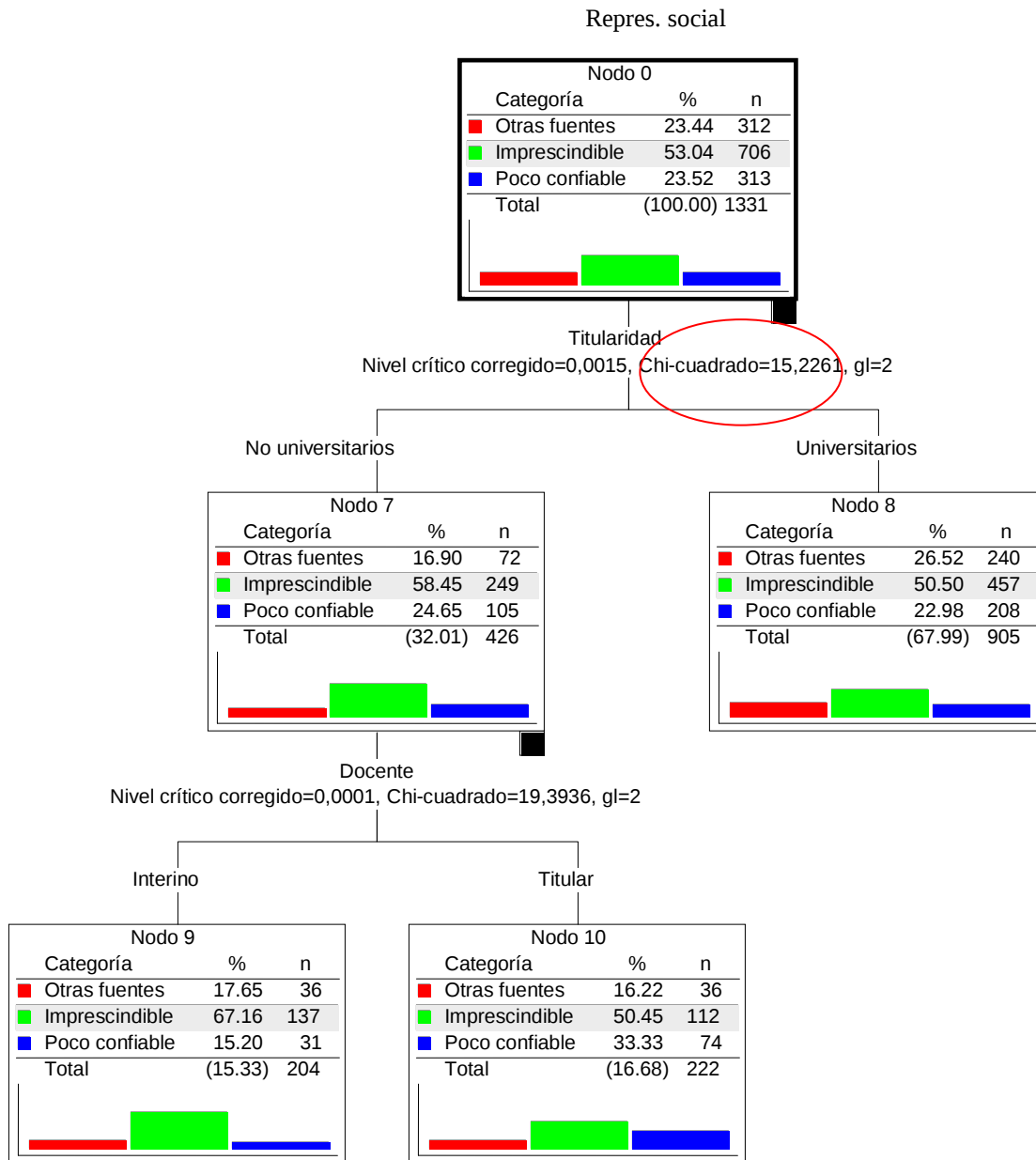
Resumiendo, en esta primera segmentación se visualiza que, si bien con independencia de la edad todos los entrevistados coinciden mayoritariamente en asumir el texto escolar como imprescindible, son los docentes con edades iguales o menores a 30 años las que, significativamente desde el punto de vista estadístico, mantienen una actitud más favorable hacia esa forma de entender al texto, y de este grupo, son los del género masculino los que, en términos porcentuales, muestran más acuerdos a favor de tal representación.

Como se señaló, el segundo mejor predictor de la variable *representación social del texto escolar*, resultó ser la formación académica, reportando el segundo valor X^2 más alto (15.22). En el gráfico 2 se distinguen a partir del nodo parental (nodo 0) dos categorías heterogéneas entre sí en los valores de la variable dependiente, los docentes no universitarios que son aquellos sin título profesional, y los universitarios que han culminado estudios de pregrado o postgrado.

Al igual que se indicó al analizar el árbol general, prevalece una actitud favorable hacia el texto escolar entre no titulados y titulados, en virtud que es la categoría que reporta mayor frecuencia. Sin embargo, la incidencia se mantiene en menor porcentaje (50.50%) en el grupo de universitarios con respecto a los no universitarios (58.45%). De igual forma, la tendencia al uso de otras fuentes es mayor en el segundo grupo (nodo 8) en comparación con el grupo no profesional (nodo 7). Del grupo de los no universitarios, son los que mantienen la condición de docentes interinos (contratados sin estabilidad laboral) los que significativamente están más a favor de considerar al texto como un recurso imprescindible (67,16%), en comparación con los docentes titulares (50,45%). Es de hacer notar que este último grupo presente una proporción importante de acuerdos (33,33%) en considerar al texto como no confiable.

Esta segmentación reporta que en los grupos de universitarios y no universitarios prevalece la opinión favorable a considerar al texto escolar como imprescindible. Sin embargo, el grupo de los no universitarios y en condición de contratados representan mejor ese punto de vista.

Gráfico 2
Árbol de segmentación. Predictor: Formación académica



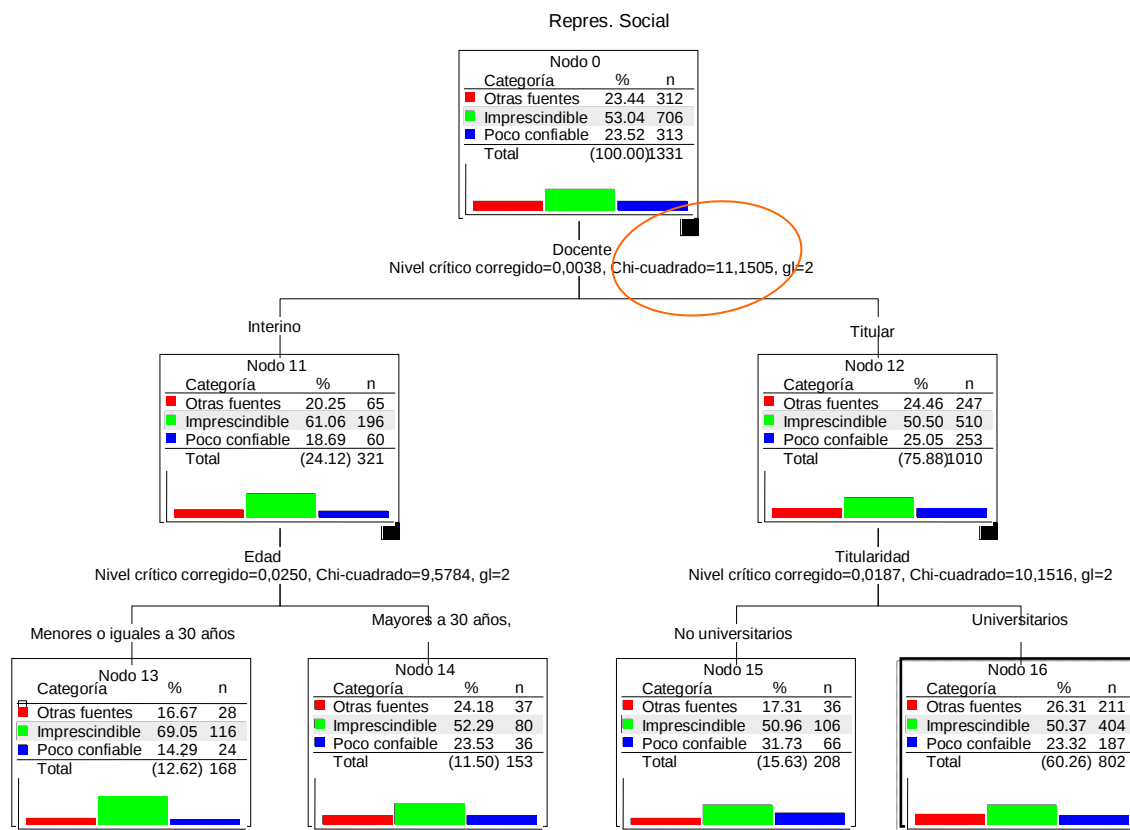
El Gráfico 3 presenta el árbol de segmentación que contiene el tercer mejor predictor, a saber: el tipo de docente. Al observar el árbol de segmentación para esta variable se reportan diferencias estadísticamente significativas entre los docentes interinos y titulares en cuanto a las categorías que componen la variable *representación social*. Al igual que en el árbol de segmentación del predictor tipo de docente, los docentes titulares tienden a tener una posición crítica mas notable en términos porcentuales (33.33%) con respecto a los interinos (15.20%), lo que

reitera la actitud favorable de estos últimos en mayor porcentaje con respecto a los titulares.

Otra tendencia que se reitera en este árbol con respecto al árbol general es el hecho que los docentes mayores de 30 años, siendo interinos (nodo 14), exhiben tendencias porcentuales superiores hacia el uso de otras fuentes y una actitud crítica con relación a los de menor edad, grupo éste (nodo 13) en el que prevalece una actitud favorable hacia el texto.

Finalmente, del segmento de docentes titulares se derivan dos grupos, constituidos por no universitarios y universitarios. Tal como se aprecia en los árboles de segmentación general y del predictor formación académica, hay mayor porcentaje de docentes universitarios, dentro del grupo de los titulares (nodo 16) que se inclinan por el uso de otras fuentes diferentes al texto escolar y exhiben un porcentaje inferior en cuanto a la actitud favorable con respecto a los no universitarios.

Gráfico 3
Árbol de segmentación: Predictor: Tipo de docente



A continuación se presentan las tendencias generales de los árboles descritos con sus niveles de significación:

- Jóvenes y mayores tienden a tener una actitud favorable hacia el texto escolar, pero hay más jóvenes con respecto a los mayores que muestran una actitud favorable ($p \leq 0,0001$).
- No universitarios y universitarios muestran una actitud favorable hacia el texto, pero la proporción de no universitarios es mayor con respecto a los universitarios ($p \leq 0,001$).
- Docentes interinos y titulares muestran una actitud favorable hacia el texto, pero el porcentaje de interinos con una actitud favorable es mayor con respecto a los titulares ($p \leq 0,01$).
- Tanto hombres como mujeres docentes tienen una actitud favorable hacia el texto, pero hay más hombres que mujeres que exhiben esta actitud ($p \leq 0,01$).

Conclusiones

El estudio evidencia que una cantidad importante de los docentes entrevistados coinciden en tener una representación social del texto escolar que lo define como un recurso pedagógico imprescindible para el proceso de enseñanza-aprendizaje. También es relevante destacar que entre los docentes que comparten esta representación, los más jóvenes, con formación académica no universitaria y de reciente ingreso al magisterio (interinos), sean los que mantengan, en un porcentaje significativamente mayor, la visión del texto escolar más conservadora. Esto llama poderosamente la atención. Tal situación podría ser atribuible, aunque no exclusivamente, al hecho de que no poseen ni la formación académica ni la experiencia laboral suficiente como para sustentar un juicio más crítico con respecto al texto escolar.

Si bien el resumen de resultados expuestos en el párrafo anterior son de por sí importantes y ameritan un particular cuidado por parte de investigadores, docentes y autoridades gubernamentales en materia educativa, hay un aspecto que llama poderosamente la atención y que debería constituir una alerta de todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nos referimos a los datos que dan testimonio de la existencia de un sector de docentes, con rasgos muy bien definidos, que se muestran más proclives a aceptar de una manera poco o nada reflexiva a los textos escolares: los docentes más jóvenes, con menos experiencia laboral y sin formación universitaria son los que tienden a compartir la representación social antes descrita y a aceptar las afirmaciones que le atribuyen al texto escolar bondades pedagógicas que presagian un uso caracterizado por el textocentrismo o de sumisión total al texto escolar.

Con la óptica de estos docentes es poco probable que se logre advertir la posibilidad de que los textos escolares puedan contener elementos que vayan a contracorriente de lo que se debe esperar de un recurso pedagógico tan masivamente utilizado, a saber: una alta calidad didáctica, contenidos actualizados y acordes con el nivel de madurez intelectual de los usuarios a quienes va dirigido, y la no existencia de mensajes que de manera explícita o solapada vayan contra principios éticos universalmente aceptados como la tolerancia, la convivencia, la inclusión y la democracia, entre otros.

Otro aspecto importante a resaltar es que se podría presumir, asumiendo la capacidad predictora que tienen las representaciones sociales como orientadoras de la conducta humana, que los docentes más conservadores y menos críticos, usan el texto escolar también de una manera acrítica, conservadora y reverencial, alimentando en consecuencia el círculo vicioso, es decir, reproduciendo en los alumnos el culto reverencial a este recurso pedagógico.

Una hipótesis de trabajo interesante para próximas investigaciones es comprobar si ese más de 40% de docentes que manifiestan una representación social del texto menos conservadora, mantienen en la práctica un uso del texto escolar coherente con tal representación.

Bibliografía

Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacan.

Álvaro, J.L. y Garrido, A. (1995). *Análisis de datos con SPSS/PC+*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Alverman, D. (1989). "Teacher-student mediation of content area text". En: R. Güemes. *Algunas investigaciones en torno al uso de libros de texto en el aula*. Página Disponible: <http://www.ull.es/publicaciones/tecinfedu/MtC1.htm>. [Consulta: 2002, Enero 09].

Area, M (1987). "Medios de enseñanza y toma de decisiones del profesor. Un estudio cualitativo de casos". En: R. Güemes. *Algunas investigaciones en torno al uso de libros de texto en el aula*. Página Disponible: <http://www.ull.es/publicaciones/tecinfedu/MtC1.htm>. [Consulta: 2002, Enero 09].

Ayesterán S.; De Rosa, A. y D. Páez (1987). "Representación social, procesos cognitivos y desarrollo de la cognición social". En: D. Páez, Ayesterán. S; De Rosa, A; Di Giacomo, J.; Villarreal, M.; Etxeberria, A. y J. Valencia (1987) *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social*. Madrid: Fundamentos.

Banchs, M. (1988). Representación social y cognición social. *Revista de Psicología del Salvador*. VII, (30), 361-372.

Banchs M. y M. Lozada (1991). "Representaciones sociales en Venezuela. La teoría como alternativa crítica". En: Calonge, S. y E. Casado. *Conocimiento Social y sentido común*. Caracas: Fondo editorial de humanidades y educación-UCV.

Bigott, L. (1995). *Ciencia, educación y positivismo en el siglo XIX venezolano*. Caracas: Ediciones de la Academia de la Historia.

Berger, P. y Luckman, Th. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Calonge, S; Casado, E.; Ramírez, T.; Lozada, M.; Banchs M. A. y L. Sánchez (2001). *Conocimiento social y sentido común*. Caracas: Fondo Editorial de la Facultad de Humanidades y Educación, UCV.

Calonge (2004). "Representaciones sociales y mediáticas de y en la educación. Una línea de investigación". En: Manterola, C.; Casado, E; Calonge, S. (2005). *Construcciones, representaciones y educación*. Caracas: CEPFHE. 117-150.

Carbone, G (2003). *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Casado, E. (2001). "La teoría de las representaciones sociales". En: Calonge, S.; Casado, E.; Ramírez, T.; Lozada, M.; Banchs M. A. y L. Sánchez (2001). *Conocimiento social y sentido común*. Caracas: Fondo editorial de Humanidades y Educación, UCV. 57-98.

Casado, E. (2004). "Interacción pedagógica y representaciones sociales". En: Manterola, C.; Casado, E.; Calonge, S. (2005). *Construcciones, representaciones y educación*. Caracas: CEPFHE. 65-111.

Doise, W. (1985). Psicología social y constructivismo cognitivo. *Archivos de psicología*, 53, 127-140.

Escobar, M. (1998). Aplicaciones del análisis de segmentación: el procedimiento Chaid. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales UNED* N°1 pp.13-49

Ferran, M. (2001). *SPSS para Windows. Análisis estadístico*. México: McGraw-Hill

Flament, C. (1981). L'anayse de similitude: une technique pour les recherches sur les representatios sociales. *Cahiers de Psychologie Cognitive*. (1). 373-196.

Freeman, D.J. (1983). "Consecuencias of Different Styles of Textbook Use in Preparing Students for Standarized Tests". En: Güemes, R. (2002). *Algunas investigaciones en torno al uso de libros de texto en el aula*. Página Disponible: <http://www.ull.es/publicaciones/tecinfedu/MtC1.htm>. [Consulta: 2002, Enero 09].

García, O. (2005). *El orientador en el banquillo de los acusados*. Tesis de Maestría. Caracas, Caracas: Facultad de Humanidades y Educación-UCV.

Güemes, R. (2002). *Algunas investigaciones en torno al uso de libros de texto en el aula*. Página Disponible: <http://www.ull.es/publicaciones/tecinfedu/MtC1.htm>. [Consulta: 2002, Enero 09].

Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., y Black, W. (2004). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall

Herzlich, C. (1975). La representación social. En: S. Moscovici. *Introducción a la psicología social*. Barcelona: Planeta.

Ibáñez, T. (2001). *Psicología social construccionista*. México: Universidad de Guadalajara.

Irato, E. (2000). *Representaciones sociales del orientador en docentes. Implicaciones en la interacción social*. Tesis de Grado en la Maestría de Orientación Educativa. Caracas: UCV.

Jodelet, D. (1984) "La representación social. Fenómenos, conceptos y teorías". En: S. Moscovici (1986). *Psicología social II: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós

Jodelet, D. (1989) *Las representaciones sociales*. París: PUF

Luckman, T. y Berger P. (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Martínez, R (1999). *El análisis multivariante en la investigación científica*. Madrid: La Muralla-Hespérides.

Moscovici, S. (1979). *EL psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Moscovici, S. (1986). *Psicología social II: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

Ramírez, G. y M. Vásquez (1999). *Contribuciones al análisis de segmentación*. Caracas: FACES-OCEI.

Ramírez, T. (2001). "El docente ante la ciencia y la investigación. Un estudio sobre representaciones sociales". En: Calonge s. y E. Casado (2001) *Conocimiento social y sentido común*. Caracas: Fondo editorial de humanidades y educación-UCV.

Ramírez, T (2003). Maestros y textos escolares en Venezuela. Un estudio sobre la percepción del texto escolar por maestros de Educación Básica. *Revista Ensayo y Error*, XII, (24). 93-120.

Rouquette, M-L (1999). "Representations sociales et épistémologie". En: Rouquette, M-L y Garnier, C. (1999) *La genèse des representation social*. Montreal: Edic. Nouvelles.

SPSS (2002) *.Answer Tree 2.0. User`s Guide*. Chicago: SPSS.

Stodolsky, S. (1989). "Is teaching really by the book?". En: Jackson. Ph (1989) *From Socrates to software*. NSSE. University of Chicago Press. 159-184.

Visauta, B. (1998). *Análisis estadístico con SPSS para Windows*. Vol. II. Madrid: McGraw Hill.

Zahorik, J. (1991). Estilos educativos y textos escolares. *Teaching and teacher education*. 7, (2). 185-196.