

## Las representaciones sociales y su influencia en la continuidad de las propuestas curriculares

HERNÁNDEZ-GUTIÉRREZ, Francisco Javier †\*

*Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos. Av. Maestro José Santos Valdés s/n, 98820 Loreto, Zac*

Recibido 10 Abril, 2017; Aceptado 02 de Junio, 2017

### Resumen

El objetivo de este estudio parcial de la tesis doctoral "Las representaciones sociales de los maestros y la centralidad del docente autónomo como perspectiva generadora del cambio educativo concreto" aprobada por la Universidad Autónoma de Coahuila, es visualizar las concepciones de los docentes de educación primaria de la zona 02 de Calera, Zacatecas y su relación con la construcción de una nueva política educativa, así como con el cambio educativo que esto implica, sus condiciones, implicaciones, características y explicaciones. Para ello, se realizó un análisis integracional de regresión lineal múltiple a partir de la aplicación y análisis de un cuestionario con reactivos ordinales. La muestra consistió en 104 docentes que laboran en las diversas escuelas primarias del municipio. Los resultados demuestran la relación significativa que se establece entre las expectativas de ayuda con respecto a la reforma educativa que visualizan los docentes y la aceptación que se puede generar en torno a la misma.

**Representaciones sociales, cambio educativo, política educativa**

### Abstract

The objective of this partial study of the doctoral thesis "Las representaciones sociales de los maestros y la centralidad del docente autónomo como perspectiva generadora del cambio educativo concreto" approved by the Autonomous University of Coahuila, is to visualize the conceptions of the teachers of primary of The zone 02 of Calera, Zacatecas and its relation with the construction of a new educational policy, as well as with the educational change that this implies, its conditions, implications, characteristics and explanations. For this, an integrational analysis of multiple linear regression was performed from the application and analysis of a questionnaire with ordinal reagents. The sample consisted of 104 teachers who work in the various primary schools of Calera. The results show the significant relationship between the expectation of help with regard to the educational reform displayed by teachers and the acceptance that can be generated around it.

**Social representations, educational change, educational policy**

**Citación:** HERNÁNDEZ-GUTIÉRREZ, Francisco Javier. Las representaciones sociales y su influencia en la continuidad de las propuestas curriculares. *Revista de Filosofía y Cotidianidad*. 2017, 3-7: 11-25.

\* Correspondencia al Autor (correo electrónico: frajajer\_79@hotmail.com)

† Investigador contribuyendo como primer autor.

## Introducción

Los cambios educativos se han vuelto una realidad constante en las escuelas primarias de nuestro país. El año 2009 fue el inicio en la Educación Primaria para la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), una reforma educativa que todavía está en construcción y que en el ciclo escolar 2018-2019 observará nuevas líneas de desenvolvimiento a través del nuevo modelo educativo (Aspecto que de acuerdo a los objetivos de este trabajo no se aborda).

La aplicación de la RIEB no implicó niveles de consulta ni participación de los actores concretos de los procesos didácticos en las escuelas, para ello obsérvense los foros de consulta, con aportaciones de tres minutos y sin debate y análisis para ello. La aplicación heterónoma de la política educativa en las aulas escolares es una situación observada en la cotidianeidad del sistema educativo y curricular actual. Empero eso no significa que se desarrollen los principios y prácticas propuestos en la reforma educativa. Las representaciones sociales de los maestros juegan un papel trascendente para el desarrollo de un “*cambio educativo concreto*” es decir, cambios que se asumen intrínsecos en las aulas escolares y que por lo tanto los docentes los desarrollan acorde sus competencias profesionales y de formación.

Retomar la interrelación intrínseca de las perspectivas sociales docentes a la política educativa se vuelve una necesidad no ideológica, ni de pugna social, sino una necesidad de verdadera construcción logística y de aplicación instrumental y real en las aulas escolares, para un cambio educativo, con perspectiva hacia la formación de docentes autónomos y reflexivos, que visualizan las reformas no como imposiciones, ni con posiciones políticas ideológicas, sino con capacidad de discernir y aplicar lo requerido a partir del análisis de su práctica profesional docente.

La pertinencia de buscar trabajos de investigación que permitan un análisis real del quehacer educativo concreto es un hecho innegable, esta situación ha permitido desde el ámbito de la investigación, dilucidar una educación con sus características y experiencias específicas, sociales e históricas. Esa es una primera premisa desde la que se busca desarrollar este trabajo parcial de investigación que se plantea: un trabajo de investigación basado en un acercamiento concreto con la realidad a investigar.

Este trabajo es un esbozo de las perspectivas sociales de los docentes y una construcción que surge de la inquietud de investigar una realidad que se vincula de manera concreta a las prácticas reales dentro de los salones de clase. Las concepciones de los docentes, sus intenciones reales ante las reformas educativas, sus presiones, las representaciones que se conforman socialmente por un gremio educativo y que éstas, pueden ir con la línea de los intereses del sistema o no.

## Planteamiento del problema

El docente aparece desde las disertaciones formales de las autoridades educativas, como un actor fundamental para la realización explícita o no de tales reformas en el aula de clases, pero como un aplicador, como el encargado de aterrizar lo que el sistema educativo considera adecuado como principios educativos fundamentales.

En estos momentos existen grandes expectativas con respecto a lo que sucede con la educación primaria, primero porque se está entrando a un proceso de transformación en su Plan y Programas de Estudio y segundo; porque al mismo tiempo se están tomando una serie de medidas de tipo legislativo.

Las reformas vistas desde el sentido estricto de su aplicación, son puestas en práctica en medida por un lado, de las propias convicciones, ideología, idiosincrasia de los maestros (Hernández, 2006) y por otro, de las medidas del convencimiento de las capacitaciones o incluso premios o coacciones que tome el aparato administrativo para la ejecución de las mismas.

Considerando lo anterior, las representaciones sociales son el marco teórico pertinente para delimitar el accionar del docente permitiendo el análisis de sus concepciones, tanto individuales, como sociales y culturales. Las representaciones sociales en el marco de la educación es un tópico que permite analizar las interacciones propias de los docentes en su desenvolvimiento específico, además de proporcionar pautas de concreción en los niveles sociales de significación ante el quehacer educativo, desde el gremio magisterial en particular y su trascendencia hacia la sociedad.

Hacia el magisterio porque esa serie de concepciones, conocimiento común, perspectivas sociales y desenvolvimiento particular son una pieza fundamental en la construcción de la realidad educativa en su concreción cotidiana y; su trascendencia hacia la sociedad, por el impacto que conllevan esas prácticas específicas en la formación de los alumnos en las escuelas primarias, además de las presiones económicas, políticas y sociales existentes sobre el desarrollo de esta superestructura social.

Se visualiza la pertinencia de un trabajo que relacione por un lado, el entramado social complejo en que se ven inmersas las políticas educativas desde los factores que la influyen y por otro lado, desde la propia práctica del docente, sus concepciones, representaciones sociales.

### Hipótesis

H1: La aplicación de la actual reforma en las escuelas primarias se verá reflejada en sus conceptos y prácticas sólo en tanto se presione con mecanismos laborales sobre los maestros, sin embargo es necesario consensos y análisis de las prácticas reales.

H2: Los procesos de divulgación, actualización, capacitación y/ o formación docente con los que cuenta el sistema educativo de poco o nada sirven, en tanto no se acompañen de las concepciones, aceptación y una percepción de que tales políticas ayudan y sirven a la práctica docente concreta.

### Pregunta y Objetivos de investigación

*¿Cuáles son las relaciones existentes entre las concepciones docentes y los diversos procesos de formación ofertados por la actual reforma educativa y su influencia sobre la aceptación en la práctica docente concreta?*

### Objetivos de investigación

- Identificar los conceptos y prácticas promovidas desde la RIEB que los maestros asumen para desarrollar su práctica educativa cotidiana mediante las características de los docentes que trascienden hacia concepciones de cambio educativo.
- Establecer las relaciones en que los docentes visualizan los mecanismos de aplicación de los fundamentos y los procesos de formación ofertados por la RIEB en las aulas escolares.

**Marco Teórico****Las representaciones sociales: El marco socio histórico en la interacción de la práctica docente**

Las representaciones sociales es el marco teórico pertinente para delimitar el accionar del docente permitiendo el análisis de las concepciones y el conocimiento común de los profesores, no sólo desde la dimensión individual, sino en una interacción recíproca de construcción con el ámbito social y cultural. Al respecto Campo y Labarca (2009), visualizan las representaciones sociales como un sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función: que el sujeto se oriente en el mundo material, además de permitir la comunicación en la comunidad, de ahí que se conceptualizan desde el plano particular, pero también en relación con el contexto.

**El origen y definición de las representaciones sociales**

De acuerdo con Palacios (2009), las representaciones sociales encuentran sus raíces en la filosofía escolástica, esta vertiente le atribuyó connotaciones ontológicas y fue un paradigma que contribuyó en investigaciones sociológicas, antropológicas, historiográficas, empero es en el campo de la psicología social con S. Moscovici, donde se generaron los aportes más significativos.

De igual forma, Wolfgang y Flores (2010) complementan sobre el origen del concepto de Representaciones sociales en su primer mención en un artículo de la *Annual Review of Psychology* sobre investigación de las actitudes por Moscovici dando originalmente un contrapeso al concepto individualizado de actitud.

Es importante mencionar de acuerdo a los argumentos de Castorina y Kaplan (2003), que existen diferencias en cuanto al uso de las representaciones sociales, es decir, que existe polisemia conceptual. Existen diversos argumentos teóricos que se han construido con respecto al concepto de representaciones sociales, incluso desde la época de la Ilustración. Duveen y Lloyd (2003), además de Marková (2003), marcan una diferencia de conceptualización desde donde se ha utilizado el término de representaciones sociales.

Por un lado la construcción Kantiana que retoma Durkheim y posteriormente Piaget, que en los propios argumentos de Marková (2003) menciona que “Piaget retomó el racionalismo de Durkheim que, en realidad, era racionalismo Kantiano (...) no es más que un reacomodamiento de elementos preexistentes que constituyen un todo delimitado” (pág. 141).

Al llegar a la teoría constructivista, se retoma desde la psicología social de C. Blondel y L. Lévy-Bruhl, siendo este último quien influyó en la construcción de L. Vygostsky, S. Moscovici, sigue esta misma línea, para este autor las Representaciones sociales de acuerdo a Piña y Cuevas (2004) irradian a sectores, comunidades o grupos; no son acerca de todo el mundo social, sino sobre algo o alguien (Jodelet, 1986 citado por Piña y Cuevas, 2004). S. Moscovici es el autor que actualmente ha profundizado en el tema, además de seguir la línea que desde este trabajo se persigue.

Entonces, se parte de la firme convicción que no es posible realizar una construcción de representaciones sociales a priori, sino que es necesario delimitar y precisar las posturas con respecto al tema.

También se muestra a pesar de las diferencias conceptuales y polisémicas, que esta categoría es relevante en la investigación de las ciencias sociales y sobre todo retomando a Castorina y Kaplan (2003), que dicen que en las últimas décadas se ha notado su importancia, principalmente por su contribución al estudio de la constitución de la subjetividad social.

Palacios (2009), abonando sobre la pertinencia del abordaje de este marco teórico, menciona en su estado del arte de las representaciones sociales en Ciencias Sociales en México de 1994 a 2007 en el que se revisaron 424 números editados desde diversas publicaciones reconocidas en el país, que no se encontraron trabajos en los que se aborden el estudio de las representaciones sociales, relacionadas con la política educativa y su concreción explícita en las aulas.

Castorina y Kaplan (2003), arguyen que las representaciones sociales se producen, se recrean y se modifican en el curso de las interacciones y las prácticas sociales. Con este argumento es posible dilucidar la práctica docente como interacción social en un contexto determinado, así esta categoría permite la visualización no sólo de que las representaciones sociales son representaciones de algo, de la historia por ejemplo, sino que también son representaciones de alguien o de algún colectivo, como del docente por ejemplo.

### **El sentido común, las creencias y las concepciones como formas de construcción de procesos sociales**

Moscovici (2003) menciona que el conocimiento y las creencias existen, antes, durante y después de la vida de cada individuo. Es esta razón por la que las formas de representación se constituyen socialmente. \*

\*

Es en esta realidad en la que el docente construye sus representaciones sociales y es en esta realidad en la que existe lo que Moscovici citado por Marková (2003) define como la polifasia cognitiva, es decir, la aceptación de la existencia de un lenguaje polisémico y por ende las distintas representaciones de las personas según al grupo social al que pertenecen y en el que se desenvuelven.

Al respecto también Pargas, et al. (2001) argumenta sobre la importancia que cobra el sentido común en la construcción de las prácticas sociales, arguye que son éstas las verdades que tienen sentido para la gente común y es lo que los guía en sus acciones, es decir, el sentido común se expresa como un constructo social que caracteriza las acciones de individuos en muchas de sus acciones y que al final de cuentas dichas acciones representan las formas en que se construyen fenómenos y procesos culturales.

Esta situación permite dilucidar necesariamente la construcción de representaciones sociales en, para y desde la práctica docente, lo cual obliga al análisis con respecto a la influencia de dichas construcciones individuales y sociales en torno al cambio educativo, específicamente el planteado por la Reforma Integral de Educación Básica 2009 para Primarias (RIEB).

### **La sociogénesis, Ontogénesis y Microgénesis como procesos de las transformaciones de las representaciones sociales en las interacciones culturales**

Los procesos en los que se asocian las transformaciones de las representaciones sociales Duveen y Lloyd (2003) los dividen en tres tipos:

La sociogénesis. Es el proceso mediante el cual se generan las representaciones sociales y que no sólo es mediante los discursos científicos, o el currículo formal con respecto al quehacer del docente, sino también a través de lo que la sociedad incrusta de otros temas, es decir, de las propias experiencias y aprendizajes colectivos o individuales en el magisterio.

La ontogénesis. Es el proceso a través del cual los individuos reconstruyen las representaciones sociales y al hacerlo se elaboran identidades sociales concretas. Algunas representaciones influyen desde una obligación imperativa para adoptar alguna identidad o, de forma contractual, es decir, no imperativo.

Con respecto al docente y su práctica en la concreción de la política educativa en las aulas habría que analizarse hasta qué prácticas, su identidad ha sido una construcción y acciones de influencia imperativa o contractual, o como lo llaman Castorina y Kaplan (2003) mediante representaciones hegemónicas que coaccionan a retomar ciertas acciones o actitudes o representaciones constituyentes que son productoras de nuevas significaciones.

Por último, la microgénesis que son todas las interacciones en las que se elaboran y negocian las identidades sociales y las representaciones en que se basan. Este aspecto será el que se retome con mayor énfasis en este trabajo, debido a que en toda interacción social está presente un proceso microgenético y también a que es siempre cambiante, además de que la ontogénesis y sociogénesis son consecuencia de procesos microgenéticos.

### **Definición de cambio educativo. Su interrelación recíproca con las representaciones sociales**

En este trabajo de investigación, el constructo de cambio educativo se asume como manifestación de transición de un estado específico a otro, en el caso de la educación, con implicaciones contextuales, conceptuales, de reacción, resignificación, crisis, al presentarse un proceso de cambio educativo desde la política específica que la proyecta,

En este sentido, el tema de cambio educativo se ha tratado desde expectativas investigativas que analizan la realidad del cambio educativo desde el tema en sí mismo, sin embargo, desde la perspectiva que se está desarrollando, considerando la construcción conceptual que se ha presentado en este trabajo y a partir del análisis del apartado de las representaciones sociales, es pertinente asumir cambios en las concepciones de los docente a raíz de un cambio educativo, por lo tanto el cambio educativo se visualiza en este trabajo con una interrelación intrínseca entre el cambio educativo y las representaciones sociales.

Argumentos de autores como Yentel (2010), sitúan la relación entre la institución y el cambio, como una relación interferida, en este mismo sentido Zorrilla (2001), arguye las dimensiones en las que se analiza las políticas educativas y la tensión que se genera entre su declaración y la instrumentalización en las escuelas primarias. Estos argumentos permiten retomar la importancia de la participación del docente y sus representaciones sociales en los cambios, situación que se explicará con mayor claridad una vez que se considere su demostración empírica. Dicha situación se plantea como una posibilidad de análisis que permite interrelacionar las concepciones que posee el docente en un ámbito específico:

La política educativa a través de la Reforma Integral de Educación Básica para Primarias 2009 (RIEB). Autores como Rodríguez (2000), argumentan sobre esta relación considerando incluso dos tipos de representaciones hacia el cambio educativo, la primera que adopta las innovaciones en movimiento y la segunda que muestra una relación entre estabilidad y cambio y se conecta con la vulnerabilidad de las reformas en las instituciones educativas.

Esto se sustenta, considerando que el cambio educativo se desarrolla en contextos socio- históricos que son enmarcados por una serie de medidas consideradas por intereses y plataformas políticas nacionales y/ o globales, así las representaciones sociales como perspectivas sociales de los maestros, se construyen socialmente en dichos contextos y procesos históricos, de tal forma que la constitución entre el cambio educativo y las representaciones sociales interactúan recíprocamente. Al respecto Delgado (2010), señala que las concepciones y representaciones del cambio educativo poseen un hilo conductor teórico y también metodológico entre el cambio educativo y las representaciones sociales.

En esta parte sobre el cambio educativo se evidencia la relación que guarda esta perspectiva teórica con las representaciones sociales, al ser realidades desprendidas de las prácticas sociales, por lo tanto, es factible considerar ambos ejes como parte de la construcción del trabajo que se quiere desarrollar.

### **La influencia de la práctica docente en los cambios educativos**

Sobre la influencia de la práctica docente en la implementación de los cambios educativos Ruiz (2010), considera a los centros escolares como sistemas abiertos y que el contexto en el que se desenvuelven afecta sus resultados.

En esta parte se refiere específicamente a la comunidad externa: padres de familia y situación social, no considerando al docente como actor directo, situación que sí se plantea como interés de investigación desde este trabajo, sobre todo por considerar esa relación de influencia desde las concepciones, conocimiento común y creencias propias de los docentes, es decir, sus representaciones sociales como un aspecto de influencia en los parámetros de concreción de la reforma educativa y las prácticas educativas concretas en las aulas escolares.

El docente es quien concretiza en el aula las intenciones posibles y aceptadas de la reforma, una vez que se desarrollen los instrumentos de investigación se explicará, en este trabajo de manera parcial, cómo se da esta relación y qué factores intervienen.

### **La influencia de actores ante la construcción, definición y concreción de políticas educativas**

Una apreciación desde una visión inicial de cómo se construyen las políticas educativas en un contexto en específico, pretendería acercarla a sus actores directos y su desenvolvimiento en específico pensando en una participación concreta y constante hacia la planeación, diseño y evaluación de las mismas, empero, la realidad dista de esta apreciación, los actores que se involucran en el diseño de la política educativa, no son quienes la desarrollan en las aulas, la aplicación en las aulas es a cargo de los docentes. Flores (2004), detecta que las políticas educativas no se basan en investigaciones o análisis técnicos a pesar del conocimiento acumulado que existe en torno a las temáticas.

Flores (2011) detecta vacíos desde la década de los ochenta de la política educativa como proceso político, sobre todo por la entrada del Plan y Programas de Estudio para Educación Primaria 1993, además de la influencia la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en la constitución, planeación e instrumentalización de la nueva Reforma.

Al respecto Moreles (2011), menciona que en la toma de decisiones en política educativa intervienen diversos actores, Se han abierto coloquios para análisis de posturas en canto a temas educativos, foros de discusión, ponencias con diversos temas educativos y desde diversos actores en la educación, el debate educativo sí es una realidad en las perspectivas de construcción de política educativa, pero en el dictamen de la Reforma predominan las negociaciones y grupos como el SNTE, en este primer análisis se retoma estas mismas inquietudes a partir de la entrada al escenario educativo de la RIEB en las escuelas primarias y los cambios que se están planteando.

## Metodología de Investigación

### Tipo de Investigación

En el trabajo se ha retomado el diseño metodológico exploratorio para ser el modo de estudiar el objeto de estudio, Hernández, et al. (2010) manifiesta que en estos estudios el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, en el caso de la investigación que se está planteando y de acuerdo a lo visualizado en los referentes bibliográficos, no es así, empero el mismo autor abre la posibilidad para elegir este tipo de investigación cuando se desea indagar desde nuevas perspectivas. Con respecto al tipo de enfoque de la investigación es cuantitativo utilizando procesamientos estadísticos. Se especifica para ello a continuación.

## Perfil y delimitación de los participantes

La población muestra la componen 104 docentes frente a grupo de educación primaria del municipio de Calera de Víctor Rosales, Zacatecas. La población finita  $N$  a investigar en las escuelas primarias de este municipio es de 140 casos con posibilidad de una muestra mínima  $n$  de 103 casos, estando la proporción de la muestra  $p$  entre  $\pm 0.05$  de la proporción  $P$  de la población con un 95% de nivel de confianza de acuerdo a Krejcie y Morgan (1970). Se contó con 104 instrumentos resueltos, con una diferencia de 34 maestros dado que el 24.28% no regresaron el instrumento, 2 docentes, el 1.42% no se encontraron para realizar la entrega, empero, con la población encuestada se valida el nivel de confianza expuesta.

## Diseño del instrumento

El instrumento para la recolección de datos que se utilizó para este estudio fue una encuesta elaborada por el autor del artículo. Los argumentos teóricos considerados para su elaboración, surgieron de la perspectiva teórica de las representaciones sociales con su vinculación hacia la política educativa y las reformas educativas en la educación primaria.

La pertinencia y validez del instrumento se construyó a partir de dos procesos: aplicación, análisis y sugerencias de tres expertos en alguno o algunos de los ejes de investigación que se están desarrollando y; una aplicación piloto a diez sujetos para visualización de logística, aspectos psicométricos de pertinencia y consistencia interna del instrumento.

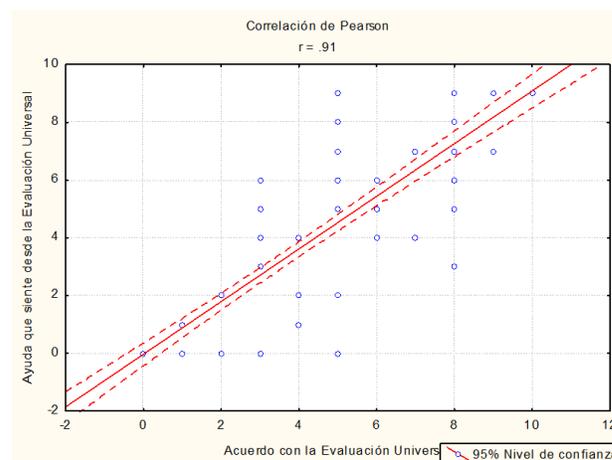
La encuesta consta de 101 ítems. El instrumento consideró 95 reactivos ordinales para los tres ejes de investigación del trabajo de investigación se midieron con la escala del 0 a 10 en donde el cero representa la ausencia del atributo y el diez es el máximo valor asignado, además de seis reactivos que corresponden a los datos generales de los respondientes. La aplicación sobre la población total arroja propiedades psicométricas del instrumento de un *Alfa de Cronbach* estandarizado a un coeficiente de .932 con una correlación inter-ítem promedio en todo el instrumento de .142.

## Procedimiento

Se desarrolló un análisis de regresión lineal múltiple mediante el método de pasos sucesivos (*Stepwise*). Para ello, se eligió la variable *Acuerdo con la evaluación docente* que se describe estadísticamente con una media (M) de 3.56, una desviación estándar (DE) de 3.17, un puntaje Z (Z) de 1.12, un coeficiente de variación (CV) de 89.00, una asimetría (As) de .26 y una curtosis (K) de -1.31. La selección de esta variable fue debido a que en el análisis de correlación de Pearson fue la que tuvo una correlación con mayor fuerza (Figura 1).

Para el análisis se utilizaron como variables independientes o predictores *Ayuda que siente desde TGA* (M = 5.86, DE = 3.20, Z = 1.83, CV = 54.70, As = -.73 y K = -.71), *Ayuda que siente desde el diplomado de la RIEB* (M = 6.00, DE = 3.18, Z = 1.88, CV = 53.06, As = -.80 y K = -.66), *Ayuda que siente desde el examen ENAMS* (M = 4.52, DE = 3.02, Z = 1.50, CV = 66.66, As = -.18 y K = -1.08), *Ayuda que siente desde el curso estatal de actualización* (M = 5.50, DE = 3.19, Z = 1.72, CV = 58.05, As = -.54 y K = -1.00), *Ayuda que siente desde el examen de carrera magisterial* (M = 4.60, DE = 3.14, Z = 1.46, CV = 68.31, As = -.29 y K = -1.21).

*Ayuda que siente desde la evaluación docente* (M = 3.21, DE = 3.17, Z = 1.01, CV = 98.97, As = .39 y K = -1.33).



**Figura 1.** Gráfico de Correlación de Pearson  
Fuente: Elaboración Propia

Variables	A1	A2	A3	A4	A5	A6
<b>Acuerdo con evaluación docente</b>	0.60	0.55	0.66	0.65	0.74	0.91

**Tabla 1** Correlación de Pearson de dos listas para el nivel de acuerdo que sienten los maestros sobre los espacios de formación, capacitación y actualización del magisterio

Nota: Las correlaciones son significativas a un nivel de probabilidad de  $p \leq .050$ . A1 = Ayuda que siente desde TGA, A2 = Ayuda que siente desde el diplomado de la RIEB, A3 = Ayuda que siente desde el examen ENAMS, A4 = Ayuda que siente desde el curso estatal de actualización, A5 = Ayuda que siente desde el examen de carrera magisterial, A6 = Ayuda que siente desde la evaluación docente.

Los requisitos que se consideraron para el uso de la prueba paramétrica de regresión lineal de este estudio fueron: N superior a 30 casos, nivel de medición numérica en las variables para correr el análisis y; la homocedasticidad de las varianzas a partir de un estudio de Levene.

En la prueba de homogeneidad de las varianzas, se desarrolló el análisis estadístico de Levene. Se observa en los resultados un nivel de probabilidad  $\geq 0.050$ , por lo que el resultado permite manifestar que las varianzas de las variables se observan como homogéneas y por lo tanto tienen homocedasticidad (Tabla 2).

Variables complejas	Prueba de Levene	
	F	p.
Acuerdo con evaluación docente	.025	.874
Ayuda que siente desde TGA	2.453	.120
Ayuda que siente desde el diplomado de la RIEB	2.800	.097
Ayuda que siente desde el examen ENAMS	.183	.670
Ayuda que siente desde el curso estatal de actualización	.017	.896
Ayuda que siente desde el examen de carrera magisterial	2.796	.098
Ayuda que siente desde la evaluación docente	.829	.365

**Tabla 2** Prueba de Levene para homogeneidad de varianzas

Para correr el análisis de método de Alfa de Cronbach, la Correlación Inter-Ítem y Correlación de Pearson se utilizó el paquete estadístico *Statística 7*, para la regresión lineal y estadística descriptiva, se utilizó el software estadístico *SPSS 21*

## Resultados

Se realizó un análisis de estadística descriptiva para las variables simples que componen la investigación. Para ello, se hace el análisis de las tablas y posteriormente se presentan gráficamente. En la (Tabla 3) los puntajes más altos en las medias muestran que los maestros están más de acuerdo con los talleres generales de actualización como proceso de capacitación y actualización de su práctica docente y visualizan mayor ayuda hacia su práctica desde el diplomado que oferta la RIEB actualmente.

Cuenta con un rango de 10 puntos en once de las variables que la componen y de 9 puntos en una variable con valores mínimos de 0 y de 10 en todos los casos, excepto en una variable que es de 9 puntos. La media que se reportó se ubica desde 3.21 hasta 6.47 con una desviación de 2.91 a 3.20. La asimetría negativa en diez variables y positiva en dos, en seis no supera o es inferior a .50 por lo que se consideran simétricas, las otras seis no se pueden considerar simétricas, la curtosis en diez variables es platicúrtica y en dos variables es mesocúrtica.

Con respecto al valor *Z*, sólo 3 de las variables de este grupo: *Acuerdo en Talleres Generales de Actualización*, *Acuerdo con diplomado de la RIEB* y *Acuerdo con cursos estatales de actualización profesional*, superaron el puntaje  $Z \geq 1.96$ , con lo que mostraron consistencia y la posibilidad de utilizarlas en análisis complejos; situación que no se observó en las demás variables, por lo que no se utilizarán en análisis complejos.

Esta tabla muestra primero que los docentes tienen niveles generales de acuerdo y percepción de ayuda bajos respecto a los procesos y espacios de formación que se ofertan actualmente desde el sistema educativo para los docentes de educación primaria.

En segundo término se observa también que los docentes tienen un mayor nivel de acuerdo hacia el espacio de formación que hacia la ayuda que percibe desde ese mismo espacio, es decir, que a pesar de estar en cierto modo con un nivel de aceptación hacia determinado proceso de formación, capacitación o actualización ofertado desde el sistema educativo, el docente siente que ese proceso no ayuda a mejorar su práctica educativa concreta.

Variables	N	M	DE	Z	CV	As	K
Acuerdo en Talleres Generales de Actualización	104	6.47	2.92	2.22	45.12	-.72	-.38
Acuerdo con diplomado de la RIEB	104	6.40	3.18	2.02	49.60	-.86	-.50
Acuerdo con exámenes nacionales ENAMS	103	4.90	3.00	1.64	61.16	-.39	-1.08
Acuerdo con cursos estatales de actualización profesional	104	6.05	3.07	1.97	50.81	-.71	-.62
Acuerdo con examen de carrera magisterial	102	5.02	3.05	1.65	60.77	-.48	-.92
Acuerdo con evaluación docente	102	3.56	3.17	1.12	89.00	.26	-1.31
Ayuda que siente desde TGA	104	5.86	3.20	1.83	54.70	-.73	-.71
Ayuda que siente desde el diplomado de la RIEB	104	6.00	3.18	1.88	53.06	-.80	-.66
Ayuda que siente desde el examen ENAMS	103	4.52	3.02	1.50	66.66	-.18	-1.08
Ayuda que siente desde el curso estatal de actualización	104	5.50	3.19	1.72	58.05	-.54	-1.00
Ayuda que siente desde el examen de carrera magisterial	102	4.60	3.14	1.46	68.31	-.29	-1.21
Ayuda que siente desde la evaluación docente	102	3.21	3.17	1.01	98.97	.39	-1.33

**Tabla 3** Estadística descriptiva de Espacios de formación, capacitación y actualización del magisterio donde se visualiza como la media más alta el nivel de acuerdo hacia los Talleres Generales de Actualización.

**Donde:**

- N = muestra poblacional
- M = media
- DE = desviación estándar
- Z = Puntaje Z
- CV = Coeficiente de variación
- As = asimetría
- k = curtosis.

En cuanto al estudio de regresión, el modelo se ajustó a un predictor, la constante con mayor indicador de predicción de la variable dependiente *Acuerdo con evaluación docente* es la variable *Ayuda que siente desde la evaluación docente*.

Estos resultados indican que el acuerdo hacia la evaluación docente como una estrategia central impulsada por los cambios actuales hacia la educación básica en nuestro país, se asocia significativamente con la ayuda que siente el docente desde la misma evaluación, es decir, la ayuda que se perciba que se trascenderá desde las estrategias de evaluación formal hacia el docente, en este caso, desde la evaluación docente tendrá una relación significativa para que el docente acepte o no dicha evaluación y esté de acuerdo con ello.

Predictores	CNE		CT	T	P	Correlaciones		EC	
	B	ET	Bet			Par	Sem	T	FIV
(Constante)	.637	.188		3.392	.001				
Ayuda que siente desde la evaluación docente	.910	.042	.911	21.918	.000	.911	.911	1.000	1.000

**Tabla 4** Resumen del modelo de regresión para la variable dependiente Acuerdo con evaluación docente donde se indica el ajuste de la variable predictiva Ayuda que siente desde la evaluación docente con respecto a su nivel de acuerdo.

**Donde:**

- CNE = Coeficientes no estandarizados
- CT = coeficientes tipificados
- Par=correlaciones parciales
- Sem = correlaciones semiparciales
- T = tolerancia
- FIV = factor de inflación de la varianza
- EC = estadísticos de colinealidad
- R = .911
- R2 = .829
- R2corregida = .827
- Error típico = 1.321.

**Conclusiones**

La pedagogía es la práctica docente reflexiva, y pudiésemos agregar que es la teoría y práctica científica de la educación, de tal manera que en esta investigación los docentes mostraron sus concepciones sobre ella y su acuerdo y desacuerdo con algunas perspectivas de las políticas educativas. En lo que hemos analizado resulta evidente que la construcción de las representaciones sociales se fundamenta en estas concepciones, su acuerdo o desacuerdo con las políticas educativas y su visión de cómo ellas se relacionan.

Así, estas representaciones sociales funcionan como una barrera o un filtro selectivo de las políticas educativas que son concretadas cotidianamente en las aulas. Las representaciones sociales tienen entonces, un valor relevante para articular esa continuidad generada en las esferas oficiales y su conducción de la clase logrando los aprendizajes esperados de los alumnos. Con base en los resultados de correlación de Pearson, se observó que existe relación entre el nivel de acuerdo que los maestros pueden tener hacia un espacio de formación (por ejemplo de la evaluación docente) en tanto los maestros creen que dicho espacio los ayuda en su práctica docente.

Esa perspectiva de los espacios formativos formales para la Reforma Educativa en Educación Primaria, indica la importancia de las concepciones del docente hacia lo que cree que le aporta el espacio de formación, de tal forma que si el docente piensa que el espacio de capacitación, actualización no le ayuda a su práctica no estará de acuerdo con ese espacio y esto, de acuerdo a resultados de otros análisis puede producir que los conceptos de la reforma se asuma de formas extrínsecas y por lo tanto que no se apliquen de forma real y concreta los principales conceptos y prácticas que se quieren trascender para la política educativa.

Este aspecto que se observó en el análisis de correlación de Pearson, se constata en el análisis de regresión lineal en el que la variable dependiente fue Acuerdo con evaluación docente, el modelo ajustó a un predictor principal que fue Ayuda que siente desde la evaluación docente, este resultado confirma la conclusión anterior, dado a que precisamente el principal predictor de ese espacio formativo en las nuevas perspectivas de la Reforma Educativa es la concepción del docente en cuanto al nivel de ayuda que percibe desde la evaluación docente.

Nuevamente se observa esa relación, en este caso desde el nivel predictivo de una variable entre el acuerdo y la ayuda que se puede llegar a tener, de aquí la importancia a la atención de las concepciones docentes en la construcción específica de las reformas educativas.

Considerando lo anterior y como una forma de concluir sobre los resultados obtenidos, al inicio de la investigación nos planteamos la interrogante ¿Cuáles son las relaciones existentes entre las concepciones docentes y los diversos procesos de formación ofertados por la actual reforma educativa y su influencia sobre la aceptación en la práctica docente concreta?, mediante la respuesta encontrada a lo largo de los argumentos e inferencias presentadas en este trabajo a la pregunta de investigación y los hallazgos encontrados en los resultados de los análisis estadísticos parciales de este trabajo, se constata la H1 sobre la aplicación concreta de la actual reforma educativa en tanto se presione con mecanismos laborales sobre los maestros como presiones sindicales, académicas y condiciones laborales, patronales de promoción y permanencia.

Aunque se aporta a la hipótesis de acuerdo con los resultados, que también es posible la aplicación en tanto el docente en la concreción de la reforma esté de acuerdo con lo que se esté desarrollando, que sienta que le ayudará en su práctica docente, así se constata la última parte de la hipótesis de la necesidad y pertinencia de los consensos y construcción democrática de las reformas educativas a partir de análisis de las prácticas reales de la cotidianidad en las aulas y salones de clases en las escuelas primarias.

Se constata la H2 que se complementa con la hipótesis anterior acerca de incorporar concepciones docentes en los procesos de divulgación, actualización, capacitación y formación docente para que tomen una significación clara en los procesos escolares concretos, en caso contrario lleva a una relación a partir de acciones y manifestaciones extrínsecas como presiones en condiciones laborales y de trabajo, pero también a simulaciones y disertaciones extrínsecas que de poco o nada sirven en la realidad escolar.

Existen otros hallazgos encontrados en procesos estadísticos de la tesis doctoral que dio sustento a este trabajo, como el análisis factorial por ejemplo, aspecto que se retomará en artículos posteriores de análisis que se presentarán posteriormente.

## Referencias

Campo, R. M., & Labarca R. C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción*, 25(60), 41-54. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=31012531004>

Castorina, J. A., & Kaplan, C. V. (2003). Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. En J. A. Castorina, *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 9-27). Barcelona: Gedisa.

Delgado, S. A. (2010). Cambio educativo. Un tema crucial. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1147-1152. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART47006&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v15/n047/pdf/47006.pdf>

Duveen, G., & Lloyd, B. (2003). Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En J. A. Castorina, *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 29- 39). Barcelona: Gedisa.

Flores, C. P. (2004). Conocimiento y política educativa en México. Condiciones políticas y organizativas. *Perfiles Educativos*, 26(105-106), 73-101. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13210604>

Flores, K., P. (2011). Análisis de política educativa. Un nuevo impulso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 687-698. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART50001&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v16/n050/pdf/50001.pdf>

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, VI(1-2), 1-14.

Hernández, G. F. J. (2006). *Influencia de las concepciones del docente en su práctica escolar: Perspectiva desde la enseñanza de la historia en el quinto grado de educación primaria*. Zacatecas: Universidad Pedagógica Nacional.

Hernández, G. F. J. (2015). *Las representaciones sociales de los maestros y la centralidad del docente autónomo como perspectiva generadora del cambio educativo concreto*. Coahuila: Universidad Autónoma de Coahuila.

Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30, 607-610.

Marková, I. (2003). La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici. En J. A. Castorina, *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 111- 152). Barcelona: Gedisa.

Moreles, V. J. (2011). El uso de la investigación en la reforma de la educación preescolar en México. Un caso de evidencia basada en la política. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 725-750. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART50003&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v16/n050/pdf/50003.pdf>

Moscovici, S. (2003). La conciencia social y su historia. En J. A. Castorina, *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 91- 110). Barcelona: Gedisa.

Palacios, G. A. V. (2009). Los estudios de representaciones en las Ciencias Sociales en México: 1994-2007. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 15(29), 91-109. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=31611562005>

Pargas, L., Silva, A., Méndez, M., & Richer, M. (2001). El campo cultural del sentido común: Experiencias metodológicas en la investigación de las representaciones sociales. *FERMENTUM. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 11(30), 143-147. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=70512127010>

Piña, O. J. M., & Cuevas, C. Y. (2004). La Teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, 16(105-106), 102-124. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15502202>

Rodríguez, R. M. D. (2000). Las representaciones del cambio educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(2), 23-46. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15502202>

Ruiz, C. M. I. (2010). La descentralización y el cambio educativo. Lecciones aprendidas de las escuelas en Chicago. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1167-1174. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART47008&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v15/n047/pdf/47008.pdf>

Wolfgang, W., & Flores, P. F. (2010). Apuntes sobre la epistemología de las representaciones sociales. *Educación Matemática*, 22(2), 139-162. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=40516666007>

Yentel, N. (2010). Aportes para el análisis de un proyecto de cambio educativo. *Praxis Educativa*, 16(14), 85-93. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=153115865010>

Zorrilla, M. (2001). La reforma educativa: La tensión entre su diseño y su instrumentación. *Revista Electrónica Sinéctica* 18, 11-23. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=99817934003>