

Los maestros venezolanos y los textos escolares.
Una aproximación a las representaciones
sociales a partir del análisis de segmentación
Venezuelan teachers and school texts. A approach to
social representations based on segmentation analysis

Tulio RAMÍREZ¹

Universidad Central de Venezuela
tuliorc@cantv.net

Recibido: 18/05/2006

Aprobado: 28/06/2007

¹ Sociólogo y Abogado por la Universidad Central de Venezuela. Magíster en Recursos Humanos por la Universidad Católica Andrés Bello. Doctor en Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España. Profesor Titular de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Profesor Titular Jubilado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Actualmente es Coordinador del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela. Jefe de la Cátedra de Sistemas Educativos de la Escuela de Educación de esa universidad. Autor de doce libros publicados en el área de Sociología de la Educación y Metodología de la Investigación. Decenas de artículos publicados en revistas arbitradas nacionales e internacionales. Ganador del I Premio a la Investigación Educativa de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, año 1998. Premio Extraordinario de Doctorado 2005-2006 por la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España. Académico acreditado en el Sistema de Promoción al Investigador (PPI-Nivel II).

RESUMEN

En este artículo 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 mil seiscientos noventa (1.690) maestros de Primera y Segunda Etapa de la Educación Básica, seleccionados en siete (7) regiones de Venezuela. Se utilizó la técnica de la encuesta, y como instrumento de recolección de datos se utilizó el cuestionario auto-administrado. 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 indicaron 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 como conservadora, poco crítica y centrada en el texto (textocentrista).

Palabras clave: Maestros, representaciones sociales, textos escolares, educación venezolana.

ABSTRACT

In this work we present the results of a field study on the social representation that school teachers have about school texts. A sample of 1,690 Venezuelan primary school teachers selected from seven regions of the country was studied. Information was collected through interviews and self-administered questionnaires. The data were processed by means of the multivariable segmentation statistical technique so as to know the possible statistically significant differences between the groups of teachers interviewed on the basis of a set of predictive variables (independent) and the type of social representation that teachers may have about texts (dependent). The results indicate that it is the young, untenured teachers with few years of experience and without university degrees, who tend to have a conservative, relatively uncritical and book-centered social representation of school texts.

Keywords: Teachers, social representations, school texts, Venezuelan education.

1. INTRODUCCIÓN

Las acciones son producto de un conjunto de estímulos que las orientan y dan sentido. En psicología, el estudio de las actitudes conduce, entre otras cosas, a comprender el porqué de las conductas humanas. Las actitudes alimentan normas subjetivas que inhiben o estimulan determinados comportamientos frente a objetos o situaciones externas. Sin embargo, en algunos momentos las normas sociales pueden tener tal peso que son capaces de desviar una conducta inicialmente orientada en sentido contrario por una determinada actitud (Fisbhein, Salazar, Rodríguez, Middelsadt y Himmelfarb, 1988). Estas herramientas teóricas propias del campo de la psicología han sido muy útiles para comprender la conducta humana; no obstante, desde esta disciplina ha surgido una teoría que pretende explicar el comportamiento de determinados grupos o sectores sociales a partir de algunas características comunes, a partir del conocimiento que colectivamente poseen sobre algún referente externo, tangible o intangible. Nos referimos a la Teoría de las Representaciones Sociales (Herzlich, 1975; Moscovici, 1979, 1986; Ayesterán, De Rosa y Páez, 1987; Abric, 2001; Banchs, 2005).

Las representaciones sociales son una forma de conocimiento que, entre otras, tiene la función de orientar la conducta de quienes la comparten. Desde esta óptica, una manera de comprender el uso que los maestros le dan al texto escolar en el aula de clases sería a partir del estudio de sus representaciones sociales sobre dicho dispositivo pedagógico. En tal sentido, nos propusimos abordar este fenómeno en una muestra de maestros venezolanos de la Primera y Segunda Etapa de la Educación Básica. Los resultados ofrecen indicios que permitirán explicar y comprender dichas prácticas, siendo importante resaltar que la investigación se realizó durante los años 2005 y 2006. Los resultados que aquí se presentan forman parte de la tesis doctoral que, bajo la dirección de la Doctora Gabriela Ossenbach, realizamos en la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España, y que recibió el Premio Extraordinario de Doctorado 2005-2006.

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

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 y en este sentido las representaciones sociales son contenidos mentales que sustituyen, a nivel del pensamiento, un objeto de representación, sea éste fáctico o imaginario. 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 de su área de interés.

Los marcos de referencia que todos poseemos, producto tanto de la experiencia como de la 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 sí. El ser humano recibe informaciones que luego reinterpreta a la luz de ese marco de referencia que posee acerca de determinado proceso. El resultado es un conjunto de significados entremezclados con elementos de la subjetividad del individuo, y que a través de los procesos de comunicación inter-subjetivos 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, pues 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 él.

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 (Banchs, 2005; Piña Osorio y Cuevas Cajiga, 2004; Piña Osorio, 1998). A partir de la década de los noventa del pasado siglo se han multiplicado trabajos de investigación desde esta perspectiva teórica, los cuales han tenido como objeto de interés fenómenos propios del mundo de la educación (Lombardi y

Ponte, 2002; Ávila, 2001; Yore, 1991). 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 realizados en Europa, América del Norte y América Latina desde los años noventa², 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), Calonge (2001, 2004), García (2005). Allí se advierten interesantes aportes, lo que demuestra que esta línea de investigación poco a poco ha ido ganando un espacio importante en el mundo de la investigación educativa en el país.

Aquí se sostiene que asomarse 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, así que el estudio de las representaciones sociales apunta hacia la comprensión de estos factores en tanto que legitiman la acción. Al respecto Doise (1985) ha señalado que:

² 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), México (2004), Italia (2006).

Las representaciones sociales constituyen principios generativos de toma de posturas que están ligadas a inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales y que organizan los procesos simbólicos implicados en esas relaciones (p. 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, por los medios de comunicación y la interacción con los grupos en los cuales han participado o participan. Dicho de otra manera, se trata de 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, lo que 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, por lo que 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 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 represen-

taciones 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; i) la representación social sobre diversos objetos ligados a la práctica educativa.

Por supuesto que las posibilidades son inagotables, y las anteriores son sólo una 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 tales objetos se escogió el texto escolar (Truneanu, 2005; Benso Calvo, 2000; Palacio Mejía y Ramírez Franco, 1998; Galvalisi y Rinaudo, 1997; Lyman y Willett, 1995; Barrantes, 1993; Gutiérrez Vásquez y otros, 1993; Monroy, 1993; George, 1988; Freeman, 1983) como objeto de representación por parte de los maestros de Educación Básica en Venezuela.

Ahora bien, ¿por qué el texto escolar y no otro de los objetos de la práctica pedagógica? El interés no es casual, pues en Venezuela el texto escolar no ha sido frecuentemente centro de atención de docentes e investigadores educacionales y las investigaciones sobre este instrumento pedagógico han sido, desde el punto de vista numérico, más bien pocas, y las que se han hecho, salvo excepciones, básicamente han trabajado los aspectos didácticos y tecnológicos propios de su elaboración. Esto en sí mismo no es inconveniente; por el contrario, esos resultados han derivado en proposiciones importantes que han contribuido a diseñar criterios técnicos y pedagógicos que 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 (Lyman y Willett, 1995; Gutiérrez Vásquez y otros, 1993; Yore, 1991; Stodolsky, 1989) no han sido abordados en la tradición investigativa venezolana.

Quizás para muchos de nuestros maestros y para 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 producido 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 ha desproblematizado al texto escolar, y como quien se acostumbra a las distorsiones de un determinado ecosistema llega un momento en que éstas forman parte «natural» del ambiente y, por lo tanto, cuestionar su presencia no tendría mayor sentido. Sin embargo, hay un mundo vivo en torno al texto escolar que es necesario conocer, por ejemplo: ¿cómo es concebido por los maestros?, ¿cuáles atributos se le asignan?, ¿qué importancia le otorgan?, ¿qué 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? En este sentido, las representaciones sociales como instrumento teórico permiten abordar tales cuestiones.

Cubiertas ya las cuestiones previas del trabajo, pasamos a expresar aquí que el objetivo general del estudio fue determinar la representación social del texto escolar que existe por parte de los maestros de Educación Básica en Venezuela. Los objetivos específicos fueron los siguientes:

- Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas con respecto a la representación social del texto escolar entre docentes venezolanos de Educación Básica en función de su formación académica.
- Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas con respecto a la representación social del texto escolar entre docentes venezolanos de Educación Básica en función de sus años de servicio.
- Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas con respecto a la representación social del texto escolar entre docentes venezolanos de Educación Básica interinos y los titulares.
- Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas con respecto a la representación social del texto escolar entre docentes venezolanos de Educación Básica de la Primera y de la Segunda Etapa.

2. 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, aunque quizás los métodos y técnicas más utilizados por los investigadores sean los 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 inducido por medio de cuestionarios más o menos estructurados, o mediante 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 tales técnicas de tipo hermenéutico no ha excluido la utilización 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). Este investigador, inspirado en la teoría del 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 primer tipo de análisis genera factores o nuevas variables que sintetizan un conjunto mayor de variables en estudio e indica el peso que tiene cada una de éstas en el factor o nueva variable. Esto permite al investigador determinar cuáles 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 el 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.

Adicionalmente, las representaciones sociales no han escapado a los estudios de carácter experimental, donde 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 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 éstas inciden sobre el proceso psico-social que se busca estudiar, actuando como variable independiente. Otros experimentos asumen 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, tienen que ver con si de verdad se experimenta con representaciones propiamente dichas, o simplemente con representaciones cognitivas de las situaciones diseñadas por el investigador.

Mas 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 psico-social. 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 éstas son las que mejor dan cuenta del contenido del fenómeno. Las implicaciones epistemológicas de tal diversidad permiten concluir que el tipo de metodología utilizada tiene indudables implicaciones a nivel teórico y 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 que aquí se reporta se llevó a cabo a través del estudio de una muestra de 1.690 docentes, a quienes se les aplicó una encuesta bajo la modalidad de cuestionario auto-administrado. Se les solicitó, a través de la técnica de asociación libre, que escribieran las palabras y/o frases que 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 las cuales se preguntó a los entrevistados sobre las palabras que les venían a la mente cuando escuchaban dicha expresión. En ellas, las palabras y sus frecuencias permiten determinar cuál es el campo de la representación dominante.

2.1. 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: se excluyeron los docentes que se desempeñan en escuelas privadas. La razón de esta exclusión no obedeció a razones de carácter teórico o metodológico, sino que la dificultad práctica para acceder a los centros de trabajo donde laboran estos docentes ameritó tomar esta 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 1º al 3º grado la Primera y de 4º al 6º grado la Segunda) donde el docente es más proclive al uso del texto escolar único.

La muestra originalmente se estimó en dos mil docentes, distribuidos en siete 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; 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 Nor-oriental: 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, fue retornado un total de 1.690 cuestionarios, con los cuales se conformó la muestra definitiva.

En cuanto a 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 siguen Sucre (278), Distrito Capital (244), Trujillo (211) con el 16,4%, 14,4% y 12,5% respectivamente, siendo los que menos aportan Anzoátegui (126) y Miranda (130) con el 7,5% y el 7,7% respectivamente.

2.2. Variables en estudio

- a) *Características socio-profesionales*: bajo esta denominación se incluye, a su vez, un conjunto de variables nominales de carácter descriptivo, 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, los años de servicio como docente, la etapa de la Educación Básica en la cual trabaja (Primera o Segunda Etapa), el 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 cómo los docentes se representan mentalmente el texto escolar, no como 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».

2.3. Técnicas estadísticas de análisis

Para el procesamiento de los datos se utilizaron 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 la 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) Técnicas de estadística descriptiva (frecuencias absolutas y relativas) para conocer las frecuencias de respuesta a las preguntas que indagaron sobre las características socio-profesionales de los docentes entrevistados. Esta información se presenta en tablas de frecuencia simple.

b) Técnicas de análisis multivariante

El Análisis de Segmentación: se realizó con el fin de segmentar los datos de 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 trabajaba; ello para explicar el comportamiento de los grupos con respecto a las variables de la 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 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 presentarán los resultados del estudio.

Las técnicas mencionadas anteriormente fueron aplicadas con dos paquetes estadísticos: por una parte, 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». Por la otra, 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; Ferrán, 2001).

3. RESULTADOS: ¿CUÁLES REPRESENTACIONES? ¿CUÁLES MAESTROS?

A continuación se presentan algunos rasgos generales de carácter socio-profesional 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, como es 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, y 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, la mayoría de los docentes 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 cinco 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 80, el porcentaje de maestros no graduados a nivel universitario era superior a 60% (Barrios, 1990). En el caso de la muestra de este estudio se evidencia que un 84,5% de los entrevistados posee como mínimo un título de Técnico Superior Universitario (la cual es una carrera corta de por lo menos tres años), y un 65,7% ha egresado de una universidad con por lo menos cinco años de estudios.

Una manera de resumir la información sobre las condiciones socio-profesionales de los docentes entrevistados es resaltando cuáles fueron las tendencias mayoritarias de respuestas. 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%).

3.1. La representación social del texto escolar dominante

El procedimiento utilizado para determinar cuál 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 percibir la expresión 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 dada por la necesidad de conservar las frases originales emitidas por los entrevistados y no distorsionar su sentido, sin que el investigador cree categorías «artificiales» que pretendan recoger el «espíritu» de lo expresado por los docentes. De las 1.331 frases, se extrajeron las 24 que mejor representaban el resto y en torno a ellas se agruparon las restantes 1.307 frases. La distribución absoluta y porcentual de las mismas se presenta en la Tabla N° 1.

TABLA N° 1
DISTRIBUCIÓN DE LAS FRASES-TIPO DE LA OPINIÓN LIBRE
SOBRE EL TEXTO ESCOLAR

FRASES	Frec Abs.	% (a)	% (b) Válido
1) «Es un instrumento pedagógico que sirve como material de apoyo, ayuda o guía y que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje».	205	12,1	15,4
2) «Los textos escolares no se adaptan al nivel intelectual ni de maduración de los estudiantes».	26	1,5	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	7,9	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	2,1	2,6

Continuación tabla N° 1

FRASES	Frec Abs.	% (a)	% (b) Válido
5) «Es una guía que permite a los niños y niñas, adquirir el aprendizaje necesario para su nivel escolar».	26	1,5	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	3,0	3,8
7) «Se constituye como herramienta que facilita el aprendizaje».	34	2,0	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	3,5	4,4
9) «Algunos textos son de gran utilidad por la calidad de sus contenidos, las imágenes y las actividades que proponen».	26	1,5	2,0
10) «Son instrumentos de suma importancia, pero no estoy de acuerdo con el uso de un texto único».	53	3,1	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	14,4	18,3
12) «Muchos docentes no hacen buen uso del texto escolar, porque se apoyan en él como único recurso».	16	,9	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	4,2	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	6,6	8,3

Continuación tabla N° 1

FRASES	Frec Abs.	% (a)	% (b) Válido
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	1,4	1,7
16) «Los textos deben ir a la par con el Currículo Básico Nacional y la capacidad del alumno».	39	2,3	2,9
17) «Es necesario contar con Bibliotecas de Aula y Bibliotecas Escolares para facilitar el acceso de los estudiantes a la información, sobre todo en las zonas rurales del país, donde no se cuenta con bibliotecas o con el acceso a Internet».	5	,3	,4
18) «Los textos escolares deben ser más constructivistas, e incorporar el pensamiento crítico en sus ejercicios».	13	,8	1,0
19) «Son herramientas estimables e importantes, pero no indispensables ni imprescindibles para la formación. Deben ser sólo de referencia».	64	3,8	4,8
20) «Los textos escolares no se adaptan a los problemas reales ni a la vida cotidiana, además, inhiben la investigación».	42	2,5	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	2,3	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	,5	,6
23) «Es un reflejo de la realidad cotidiana».	2	,1	,2
24) «Está siendo sustituido por Internet».	6	,4	,5
Total	1.331	78,8	100,0
Perdidos por el sistema	359	21,2	
Total	1.690	100,0	

(a): incluye todos los casos (1.690)

(b): excluye los valores perdidos por el sistema (359). Cálculo sobre la base de 1331 casos.

La opinión que tuvo mayor frecuencia, representada por un 18,3%, es la número 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 tal vez acrítico con respecto al texto escolar. Más adelante, los resultados obtenidos en la escala «opinión sobre el texto escolar» corroborarán esta hipótesis.

Ahora, si bien la frase «tipo» anterior fue la que obtuvo más frecuencia, no es menos cierto que otras obtuvieron una frecuencia no despreciable. 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 cien o más docentes hubiesen emitido opiniones similares. A continuación se presenta el grupo de frases «tipo» que agruparon a su alrededor un porcentaje no inferior al 8% de frases similares.

Frase N° 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 N° 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 N° 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 N° 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 1.331 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 permitieran agrupar la mayor cantidad de respuestas posibles, se realizó un análisis 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 pluralidad en 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 similitud en cuanto al contenido que expresaban. 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 promover el pensamiento crítico. También se indica que es poco accesible por su costo y que hay necesidad de dotar 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 concibe como 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 la Internet.

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

TABLA N° 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	1.331	100,0

El tipo de opinión que predomina es aquella que se orienta hacia una actitud favorable hacia el texto escolar, representada 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 «textocentrista» 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 envolvente (ver su capítulo referido al uso del texto escolar). La expresión que mejor describe esta posición es la de «*Un recurso incuestionablemente imprescindible*».

Esta última 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). Una representación social de mayor 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 de «autonomía profesional» en lo referente al 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.

3.2. Diferencias intragrupales

Uno 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 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 los datos del 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 el 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 trabaja. 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 Interaction 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 N° 3
ANÁLISIS DE SEGMENTACIÓN. VARIABLES PREDICTORAS

Variables 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 de 15 años
Formación académica	No universitarios Universitarios
Tipo de Docente	Interino Titular
Etapas 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 Bonferroni³.

³ Lo cual se justifica para disminuir la probabilidad de cometer un error estadístico Tipo I, es decir, rechazar la hipótesis 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).

- Modalidades de reducción de categorías: procedimiento *Free* (sin restricciones), lo cual significa que «cada valor de la variable pronosticadora puede ser agregado a cualquier otro valor de la misma variable» (Escobar, 1998: 18).

Las cinco 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 para simplificar los resultados en la medida en que se reduce directamente el número de variables necesarias para predecir la variable dependiente (filtro de nivel); b) se formen grupos muy pequeños durante el proceso de segmentación, dado el problema que supone la generalización de estos casos (filtro de tamaño); y c) garantizar segmentaciones que sean estadísticamente significativas (filtro de significación) (Escobar, 1998). La primera segmentación arrojó los siguientes resultados:

TABLA N° 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

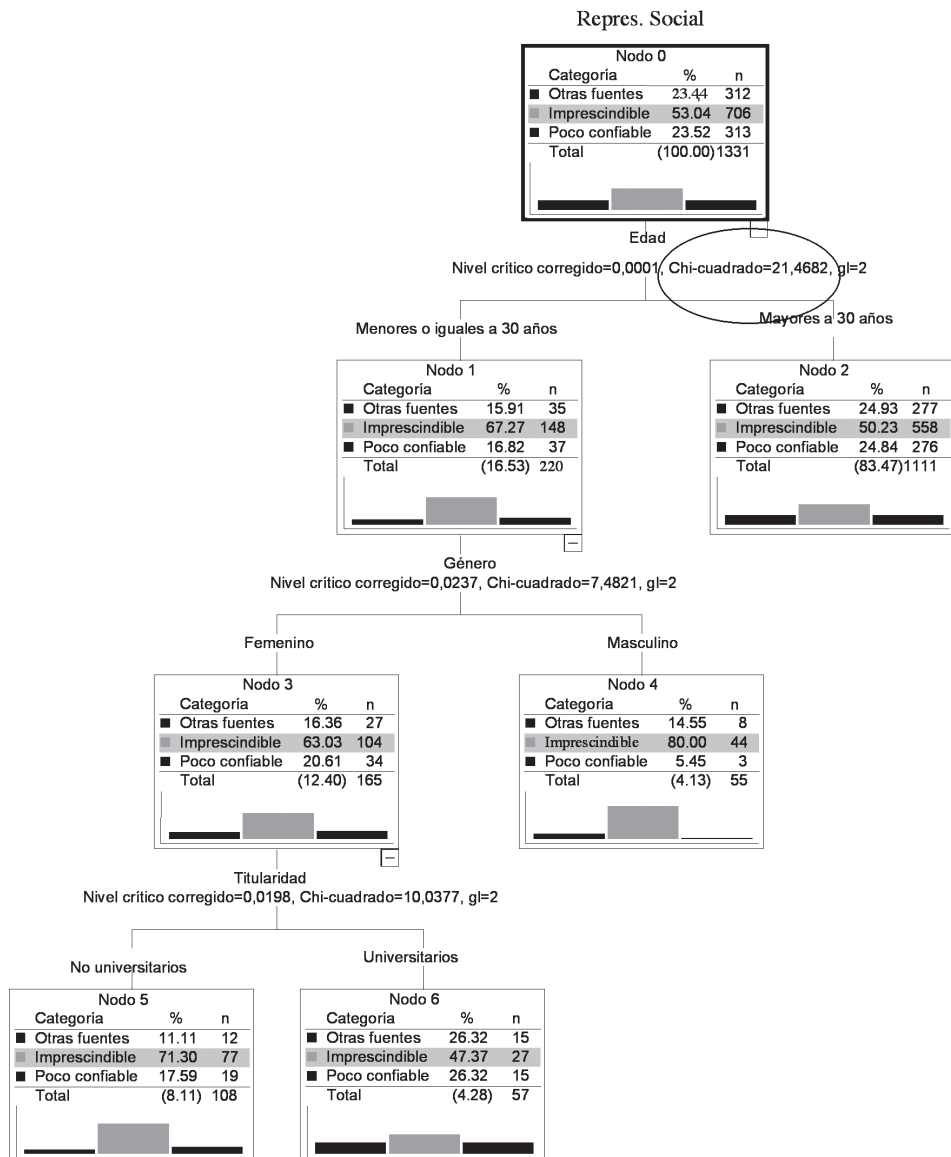
En la tabla N° 4 arriba indicada se muestran por orden de importancia los mejores predictores de la variable *representación social del texto escolar*. Se

incluyen la edad, titularidad y condición del docente. Estas son las tres primeras variables que mejor explican la variable criterio, en virtud de 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 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 N° 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, como 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%).

Por su parte, 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 (quienes son bachilleres, normalistas, técnicas) 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), a estar de acuerdo en la necesidad de usar otras fuentes adicionales al texto y a asumir una actitud crítica con respecto a este

GRÁFICO N° 1
ÁRBOL DE SEGMENTACIÓN. PREDICTOR: EDAD

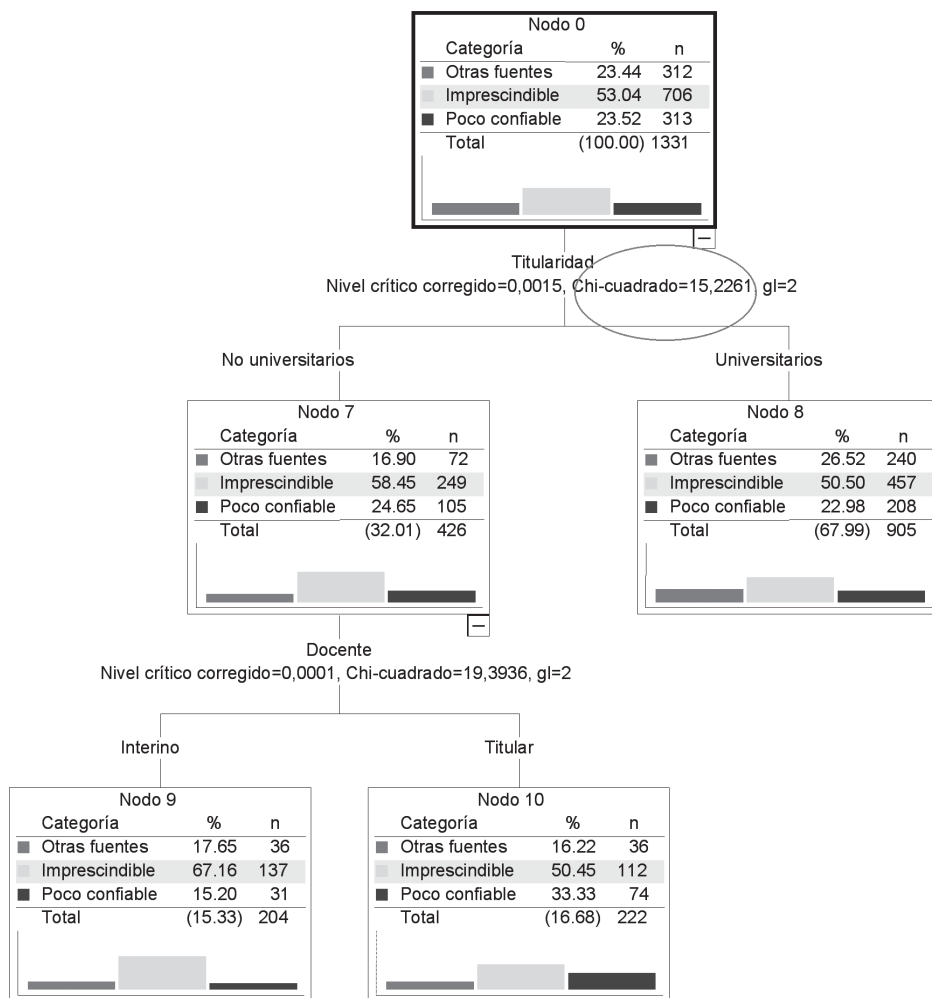


recurso pedagógico, a diferencia de las docentes ubicadas en el nodo 5, donde prevalece una actitud favorable expresada en un porcentaje de 71,30%, con respecto a 47,37% del nodo 6. Resumiendo, en esta primera segmentación se visualiza que, si bien con independencia de la edad todos los entrevistados coinciden mayoritariamente en asumir al texto escolar como imprescindible, son los docentes con edades iguales o menores a 30 años los 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 la formación académica, reportando el segundo valor X^2 más alto (15.22). En el Gráfico N° 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 de 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, quienes mantienen la condición de docentes interinos (contratados sin estabilidad laboral) son 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 N° 2
ÁRBOL DE SEGMENTACIÓN. PREDICTOR: FORMACIÓN ACADÉMICA

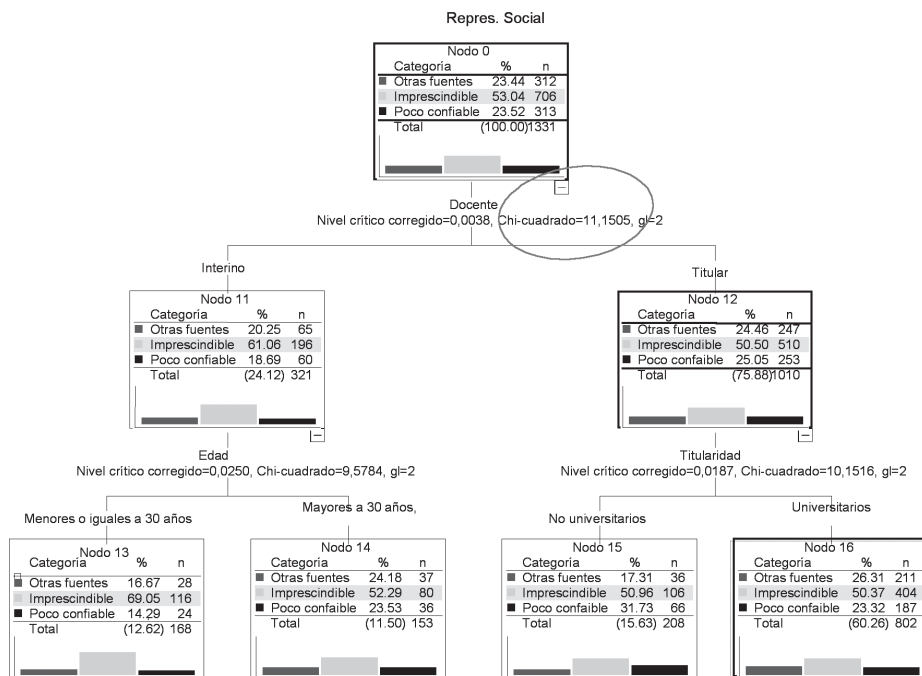
Repres. social



El Gráfico N° 3 presenta el árbol que contiene el tercer mejor predictor: el del tipo de docente. Se evidencian diferencias estadísticamente significativas entre los docentes interinos y los titulares en cuanto a la variable *representación*

GRÁFICO N° 3

ÁRBOL DE SEGMENTACIÓN: PREDICTOR: TIPO DE DOCENTE



social. Los docentes titulares tienden a tener una posición crítica más notable en términos porcentuales (33,33%) con respecto a los interinos (15,20%). Otra tendencia que se reitera en este árbol con respecto al árbol general es el hecho de 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 por universitarios. Tal como se aprecia en los árboles de segmentación general y el 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.

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 ($p \leq 0,01$).

4. CONCLUSIONES

El estudio aquí reportado evidencia que una cantidad importante de los docentes entrevistados coinciden en tener una representación social del texto escolar que define a éste como un recurso pedagógico imprescindible para el proceso de enseñanza-aprendizaje. También es relevante destacar que, a lo interno de los docentes que comparten esta representación, sean los docentes más jóvenes, con formación académica no universitaria y de reciente ingreso al magisterio (interinos), sean quienes mantengan, en un porcentaje significativamente mayor, una visión del texto escolar más conservadora. 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 los 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 también llama la atención y el cual debería constituir un alerta para los actores participantes 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 proclives a aceptar de una manera poco o nada reflexiva los textos escolares. Son los docentes más jóvenes, con menos experiencia laboral y sin formación universitaria quienes aceptan las afirmaciones que le atribuyen al texto escolar ciertas bondades pedagógicas que presagian un uso caracterizado por textocentrismo, o sumisión al texto escolar.

Con la óptica de los docentes menos formados 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, por una parte; y por la otra, la inexistencia 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 (véanse Rabazas, 2001; Grinberg y Palermo, 2000; Turbay, 1993; Bazler y Simonis, 1991).

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 utilicen el texto escolar también de una manera poco crítica, conservadora y reverencial, alimentando en consecuencia un círculo vicioso, es decir, reproduciendo en los alumnos el culto reverencial a este recurso pedagógico. Una hipótesis de trabajo interesante para próximas investigaciones sería comprobar si ese más de cuarenta por ciento de docentes que manifiestan una representación social del texto menos conservadora, mantienen en la práctica un uso del texto escolar coherente con tal representación.

REFERENCIAS

- Abric, J.C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.
- Álvoro, J.L. y A. Garrido (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 (1994) *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 (1994) *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].
- Ávila, A. (2001). Los profesores y sus representaciones sobre la reforma de las matemáticas. *Perfiles Educativos*, 23, 93, 59-82.
- 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.; Villareal, M.; Etxeberria, A. y J. Valencia (1987). *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y Representación social*. Madrid: Fundamentos.
- Banchs M.A. y M. Lozada (1991). Representaciones sociales en Venezuela. La teoría como alternativa crítica. En: Calonge, S. y E. Casado (1991). *Conocimiento social y sentido común*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Banchs, M.A. (1988). Representación social y cognición social. *Revista de Psicología de El Salvador*, 7 (30), 361-372.
- Banchs, M.A. (2005). Una nueva agenda para el estudio de las representaciones sociales. Reflexiones hacia un sentido común menos común y con más sentido. *Agenda Académica*, 12, 1 y 2, 41-57.
- Barrantes, R. (1993). «No pido texto escolar, luego pienso». *Educación y Cultura*, 31, 14-19.
- Barrios, M. (1990). Estudio Prospectivo del Crecimiento de la Matrícula y de la Demanda de Personal Docente en los primeros grados de la Educación Básica. *Revista Investigaciones Educativas Venezolanas*, 10, 1, 5-8.
- Bazler, J.A. and D.A. Simonis (1991). Are high school chemistry textbooks gender fair? *Journal of Research in Science Teaching*, 28, 4, 353-362.
- Benso Calvo, C. (2000). El libro de texto en la enseñanza secundaria 1845-1905. *Revista de Educación*, 323, 43-66.
- Berger, P. y Luckman, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Bigott, L. (1995). *Ciencia, educación y positivismo en el siglo XIX venezolano*. Caracas: Ediciones de la Academia de la Historia.
- Calonge, S. (2004). Representaciones sociales y mediáticas de y en la educación. Una línea de investigación. En: Manterola, C.; Casado, E; Calonge, S. (2005) (117-150) *Construcciones, representaciones y educación*. Caracas: CEPFHE. Universidad Central de Venezuela.
- 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, Universidad Central de Venezuela. Caracas: FACES-OCEI.
- Carbone, G. (2003). *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Casado, E. (2004). Interacción pedagógica y representaciones sociales. En: Manterola, C.; Casado, E; Calonge, S. (2005) (65-111). *Construcciones, representaciones y educación*. Caracas: CEPFHE. Universidad Central de Venezuela.
- 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) (57-98). *Conocimiento social y sentido común*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Castorina, J.A. (2003). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Madrid: Gedisa.
- 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*. 1, 13-49.
- Ferran, M. (2001). *SPSS para Windows. Análisis estadístico*. México: McGraw-Hill.
- Fishbein, M.; Salazar, J.M.; Rodríguez, P.; Middlestadt, S. y Himmelfarb, T. (1988). Predicción del uso de cinturones de seguridad en estudiantes venezolanos: una aplicación de la Teoría de la Acción Razonada en Latinoamérica. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 4, 19-41.
- Flament, C. (1981). L'anayse de similitude: une technique pour les recherches sur les representations sociales. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1, 373-196.
- Freeman, D.J. (1983). Consequences 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].
- Galvalisi, C.F. y M.C. Rinaudo (1997). Acerca de los textos escolares. *Aula Abierta*, 6,62, 3-14.

- García, O. (2005). *El orientador en el banquillo de los acusados*. Tesis de Maestría. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- George, N.A. (1988). Los textos en el rendimiento del alumno y en la metodología de enseñanza. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 15, 88-96.
- Grinberg, S. y A.I. Palermo (2000). Mujeres y trabajo en los textos escolares: crisis y perspectivas. *Educere*, 4, 11, 207-213.
- Güemes, R. (1994). *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].
- Gutiérrez-Vásquez, J.M.; M.V. Avilés; R. Montañez y A. Mejía (1993). Libros de texto y estilos de docencia. Uso de los libros de ciencias naturales en el Estado de Michoacán. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 23, 4, 87-107
- Hair, J.; Anderson, R.; Tatham, R.; y Black, W. (2004). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall.
- Herzlich, C. (1975). La representación social. En: S. Moscovici (1975). *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, Maestría en Orientación Educativa. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Lee, L. (2000). *Representaciones sociales de la orientación. Un estudio de casos*. Tesis de Grado, Maestría en Orientación Educativa. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Lombardi, G. y C. Ponte de Chacín (2002). Representaciones sociales y enseñanza de las ciencias, *Revista de Investigación*, 51, 11-26.
- Lyman, L. y J. B. Willett (1995). What high school biology teachers say about their textbook use: a descriptive study. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 2, 123-142.
- Manterola, C.; Casado, E. y Calonge, S. (2005). *Construcciones, representaciones y educación* (117-150). Caracas: CEPFHE. Universidad Central de Venezuela.
- Martínez, R. (1999). *El análisis multivariante en la investigación científica*. Madrid: La Muralla-Hespérides.
- Monroy, B. (1993). Análisis educativo del texto escolar. *Educación y Cultura*, 31, 46-53.
- 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.

- Páez, D.; Ayesterán, S.; De Rosa, A.; Di Giacomo, J.; Villareal, M.; Etxeberria, A. y J. Valencia (1987). *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y Representación social*. Madrid: Fundamentos.
- Palacio Mejía, L.V. y M.L. Ramírez Franco (1998). Reflexiones sobre el texto escolar como dispositivo. *Educación y Pedagogía*, 10, 21, 217-235.
- Piña Osorio, J.M. (1998). *La interpretación de la vida cotidiana escolar*. México, CESU/ Plaza Valdés.
- Piña Osorio, J.M. y Y. Cuevas Cajiga (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, 26, 105 y 106, 102-124.
- Rabazas, T. (2001). Modelos de mujer sugeridos a las maestras en el franquismo. *Bor-dón*, 53, 3, 423-442.
- Ramírez, G. y M. Vásquez (1999). *Contribuciones al análisis de segmentación*. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Central de Venezuela.
- 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, Universidad Central de Venezuela.
- Ramírez, T. (2003). Maestros y textos escolares en Venezuela. Un estudio sobre la percepción del texto escolar por maestros de Educación Básica. *Ensayo y Error*, 12, 24, 93-120.
- Rouquette, M.L (1999). «Representations sociales et épistémologie». En: Rouquette, M.L y C. Garnier (1999). *La genèse des representations sociales*. Montreal: Nouvelles.
- SPSS (2002). *Answer Tree 2.0. User's Guide*. Chicago: SPSS.
- Statistics Package for the Social Sciences (2002). *Answer Tree 2.0. User's Guide*. Chicago: SPSS.
- Stodolsky, S. (1989). Is teaching really by the book?, En: Jackson, P. (1989). *From Socrates to software* (159-184). NSSE. University of Chicago Press.
- Truneanu, V. (2005). Análisis de los textos escolares para la enseñanza de la literatura en Educación Media Diversificada. *Opción*, 21, 46, 102-123.
- Turbay, Catalina (1993). Los textos escolares y la socialización de género. *Educación y Cultura*, 34, 34-44.
- Visauta, B. (1998). *Análisis estadístico con SPSS para Windows*, Vol. II. Madrid: McGraw Hill.
- Yore, L.D. (1991). Secondary science teachers' attitudes toward and beliefs about science reading and science textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 28, 1, 55-72.
- Zahorik, J. (1991). Estilos educativos y textos escolares. *Teaching and teacher education*, 7, 2, 185-196.