Representaciones sociales de los maestros de Educación Básica sobre la evaluación docente en México

Investigación arbitrada

Social representations of Basic Education teachers on teacher evaluation in Mexico

Samuel Rosas González
samuelrosasglez@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0002-6393-3698
Teléfono de contacto: + 52 2222295500
Programa de Doctorado en Investigación e Innovación Educativa (DIIE)
Facultad de Filosofía y Letras
Benemérita Universidad Autónoma del Estado de Puebla (BUAP)
Cuidad de Puebla, estado de Puebla. República de México

Antonio Ferneández Crispín
anfern@yahoo.com.mx
https://orcid.org/0000-0001-9298-9159
Teléfono de contacto: + 52 22 2295500
Facultad de Ciencia Biológicas / Facultad de Filosofía y Letras
Programa Doctoral en Investigación e Innovación Educativa
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Ciudad de Puebla, estado de Puebla. República de México

Fecha de recepción: 08/12/2021
Fecha de envío al árbitro: 11/12/2021
Fecha de aprobación: 12/01/2022

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo analizar las representaciones sociales de los maestros de educación básica sobre la evaluación docente en diferentes contextos: rural, semirural y urbano. Mediante un muestreo por cuotas se aplicó un cuestionario abierto a 90 docentes. Posteriormente se hizo un análisis de redes y otro de componentes principales para identificar la información, campo de representación, actitud y diferencias entre contextos de la representación social de la evaluación docente. Los resultados indican que los maestros desean que la evaluación docente sea formativa, sin embargo, la consideran irrelevante, injusta y burocrática, ya que intervienen agentes externos al sistema educativo. Utilizando un lenguaje académico, los maestros advierten de la incertidumbre que le genera la evaluación docente.

Palabras clave: evaluación docente, políticas educativas, representaciones sociales

Abstract

This work aims to analyze the social representations of basic education teachers on teacher evaluation in different contexts: rural, semi-rural and urban. Through quota sampling, an open questionnaire was applied to 90 teachers. Subsequently, an analysis of networks and another of main components was carried out to identify the information, field of representation, attitude and differences between contexts of social representation of the teacher evaluation. The results indicate that teachers want teacher avaluation to be formative, however, they consider it irrelevant, unfair and bureaucratic, since agents external to the educational system intervene. Using academic language, teachers warn of the uncertainty generated by teacher evaluation.

Keywords: educational evaluation, teacher evaluation, social representation, basic education

Author´s translation.

Introducción

Para los organismos internacionales la política de evaluación docente constituye el eje central para mejorar la calidad educativa. Esta estrategia tiene como finalidad configurar los sistemas educativos de América Latina con una visión gerencial. De este modo, los maestros han sido objeto de diversas evaluaciones y se les considera como los responsables del éxito o fracaso del aprendizaje de los alumnos. A fines de la década de los noventa, Darling-Hammond (1997) daba cuenta que la evaluación de los maestros había tenido un papel marginal en la historia de la educación, pero cobraba fuerza y prometía extenderse. Desde la segunda mitad del siglo pasado, la evaluación docente ha adoptado múltiples formas en los sistemas educativos. El diseño e implementación de los modelos de evaluación docente suelen estar a cargo de las instituciones gubernamentales. En la actualidad existe consenso en evaluar el perfil de los docentes, su antigüedad, los conocimientos que poseen y la metodología que utilizan para enseñar. Los modelos de evaluación docente varían según el contexto de cada país: algunos tienen como finalidad fortalecer el desarrollo profesional de los maestros, otros aumentar los incrementos salariales, y otros más tienen por objetivo sancionarlos.

En América Latina la evaluación docente se centra en diferentes modelos dependiendo las características propias de cada país. Valdés (2001) y Montenegro (2007) identifica cuatro modelos de evaluación docente:

- Modelo centrado en el Perfil Profesional. Define competencias profesionales, rasgos personales o estándares de desempeño deseables, conforme al perfil docente de un profesor ideal, proyectado por especialistas en la materia o por principios pedagógicos de la teoría educativa y convertidos en disposición institucional.
- Modelo centrado en los Resultados. El énfasis se concentra en la cantidad y calidad del logro de los aprendizajes alcanzados por sus alumnos. Es un modelo de evaluación indirecta del docente.
- Modelo centrado en el Comportamiento Docente. La evaluación se dirige hacia el conjunto de actitudes, aptitudes, disposiciones, acciones, recursos y tiempos que el profesor compromete en el desarrollo cotidiano de sus prácticas docentes.
- Modelo centrado en la Práctica Reflexiva. La intención central de este tipo de evaluación es que el profesor reflexione, de manera metódica, sobre sus prácticas docentes, a fin de identificar con claridad sus áreas estratégicas de mejoramiento.

Por su parte, Valdez (2001) sostiene que en los diferentes sistemas educativos la evaluación docente cumple con las siguientes funciones:

- Función de diagnóstico: debe caracterizar el desempeño del maestro en un periodo determinado y constituirse en una síntesis de sus fortalezas y áreas de oportunidad, de modo que sirva al director, al coordinador y a él mismo, de guía para las acciones de capacitación y superación que favorezcan la mejora de las áreas de oportunidad.
- Función instructiva: el proceso de evaluación debe producir una síntesis de los indicadores del desempeño del maestro. Por tanto, los actores involucrados en dicho proceso se instruyen, aprenden del mismo, incorporan una nueva experiencia de aprendizaje laboral.
- Función educativa: existe una importante relación entre los resultados de la evaluación docente y las motivaciones y actitudes de los docentes hacia el trabajo.
- Función desarrolladora: esta función se cumple principalmente cuando como resultado del proceso evaluativo se incrementa la madurez del evaluado y consecuentemente el docente se cualifica para autoevaluar crítica y permanentemente su desempeño, no teme a sus errores, sino que aprende de ellos.

De acuerdo con Kemmis (1998), en los sistemas educativos predominan dos perspectivas: la tecnocrática y humanista. El pensamiento humanista expresa sus puntos de vista sobre el bien de la humanidad, la natura-

leza de la sociedad correctamente asentada y sobre el papel de la educación para fomentar tanto el bien de las personas como el bien social. El pensamiento humanista se contrapone al pensamiento tecnocrático que está relacionado con la necesidad sentida por el Estado industrial moderno de disponer de mano de obra adiestrada. La educación tecnocrática pretende capacitar a una fuerza de trabajo educada y distinguida que pudiera ocuparse de las tareas impuestas por la economía moderna.

En cuanto a la visión humanista, la evaluación docente puede servir al doble propósito de la rendición de cuentas y al desarrollo de los maestros, señalando que pueden promover ciclos de observación, dialogo y retroalimentación (Kraft y Gilmour, 2016). A este tipo de evaluación docente se le asocia con la evaluación formativa. Scriven (1976) es el primero en definir la evaluación formativa, señalando que se refiere al proceso de evaluación al servicio de un programa en desarrollo, con objeto de mejorarlo. Por su parte, Martínez (2015) considera que la evaluación formativa en una parte fundamental de los enfoques pedagógicos cuyo propósito más importante de la evaluación del aprendizaje no es sancionar. Scallon (1988) y Díaz (2015) aportan algunos elementos que caracterizan a la evaluación formativa de la docencia:

- Su propósito es mejorar la práctica docente.
- Reivindica la función pedagógica de la evaluación.
- Promueve la retroalimentación.
- Fomenta la autorreflexión y la reflexión entre pares.
- Promueve un clima de confianza.
- Posee un carácter procesual.
- Concede importancia a múltiples instrumentos de evaluación.
- Los resultados de la evaluación son revisados, posteriormente se asume una estrategia individual y colectiva para mejorarlos.

Desde la visión tecnocrática, la evaluación docente se considera un instrumento de gestión de la era industrial, donde los administradores bien informados dirigen el trabajo de la clase trabajadora hacia una mayor eficiencia (Murphi, Hallinger y Heck, 2013). En este sentido, el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) han impulsado una agenda educativa que plantea que para mejorar la calidad de la educación es necesario evaluar a los maestros. Sus recomendaciones se concentraron en tres ejes principales: incorporar a los mejores docentes, desarrollarlos profesionalmente y asegurar la permanencia de los más aptos (Cuevas y Moreno, 2016). Bajo este argumento, el documento titulado *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas* (OCDE, 2008), establece ocho recomendaciones para mejorar la evaluación docente en México:

1. Definir la enseñanza eficaz.
2. Atraer a los mejores aspirantes.
3. Fortalecer la formación inicial docente.
4. Mejorar la selección docente.
5. Abrir todas las plazas a concurso.
6. Crear periodos de inducción y de prueba.
7. Mejorar el desarrollo profesional.
8. Evaluar para ayudar a mejorar.

Es importante señalar que la recomendación número ocho dice a la letra: “México necesita con urgencia un sistema de evaluación docente basado en estándares. Un sistema puramente formativo en sus primeros años, acompañado de un adecuado apoyo profesional. Después de haber implementado este sistema y de haber socializado sus reglas, el sistema puede incluir variable formativas y sumativas; por ejemplo, recompensar a

los docentes excelentes o dar apoyos a los docentes de menor desempeño. Los docentes que presenten un bajo desempeño de forma permanente deben ser excluidos del sistema educativo" (OCDE, 2008, p. 6).

Murillo (2007) considera que una evaluación docente mal planteada pudiera tiene varios riesgos que es necesario considerar. En primer lugar, es altamente costosa si se hace con criterios mínimos de calidad. En segundo, determina la forma de actuar de los docentes, para bien y para mal, de tal forma que el docente puede caer en la tentación de no desarrollar bien su trabajo, sino de cumplir con los elementos que son reconocidos en la evaluación. En tercero, si no es transparente y técnicamente impecable puede generar problemas de falta de credibilidad. Por último, si no es un proceso consensuado puede derivar en problemas en su aplicación.

En el caso de México, la evaluación docente se comenzó a implementar desde la década de los noventa. A partir de este periodo la labor docente fue sometida a un escrutinio sin precedentes y se impulsaron una serie de programas de evaluación dirigidos a los maestros de educación básica. El primero de ellos fue Carrera Magisterial (1993), le siguió el Programa de Estímulos a la Calidad Docente (2011), posteriormente la Evaluación Universal (2011) y, por último, el programa de evaluación docente implementado por la Reforma Educativa 2013. Ruíz (2018) señala que Carrera Magisterial y Estímulos a la Calidad Docente fueron voluntarios. Tuvieron como finalidad la compensación salarial, lo que se tradujo en mayores ingresos para los docentes evaluados positivamente. En cambio, la Evaluación Universal, que se orientó hacia la formación del profesorado en servicio, fue obligatoria pero no fue una vía para otorgar mayores ingresos.

La reforma educativa 2013 tiene cuatro características que son necesarias mencionar. En primer lugar, su normatividad jurídica que consiste en la reforma constitucional del artículo 3 y 73, así como la promulgación de tres leyes secundarias; la Ley General de Educación (LGE), la Ley General de Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la Ley del Instituto Nacional de Evaluación de Evaluación (INEE). En segundo lugar, el artículo 52 de la LGSPD menciona que la evaluación del desempeño docente y de quienes ejercen funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado será obligatoria, considerando por lo menos una evaluación cada cuatro años. En tercer lugar, el mérito fue el criterio central para el otorgamiento de las promociones a funciones de dirección y de supervisión a partir de concursos de oposición. En cuarto lugar, la reforma vinculó los resultados de la evaluación docente con la permanencia laboral. Esta medida generó controversia, debate y resistencias tanto al interior del sector magisterial como desde fuera, en el sector empresarial, académico y en la sociedad en general.

Por otro lado, Vázquez (2016) a sí como los maestros de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE, 2013) señalaron que los instrumentos de evaluación de la reforma 2013 consistían principalmente en pruebas estandarizadas que no consideraban la diversidad de contextos y las condiciones de desigualdad en el país. En consecuencia, advirtieron la necesidad de diversificar los instrumentos de evaluación para garantizar que estos incluyan a las comunidades marginadas y retomen las características propias de cada contexto. Por ello, para esta investigación es importante considerar la opinión de los maestros de la zona rural, semirural y urbana para contrastar la influencia que cada zona tiene sobre la representación social de la evaluación docente.

Las autoridades educativas plantearon a la evaluación docente como la gran panacea, como la solución mágica que contribuiría a revertir la crisis educativa que existe en México. Hasta el momento esto no ha ocurrido. Es importante mencionar que en ninguno de los programas de evaluación docente antes señalados fue consultada la opinión de los maestros. De modo que, las autoridades educativas han diseñado e implementado procesos de evaluación docente al margen de las necesidades del magisterio. Bajo este escenario, el objetivo de esta investigación es analizar las representaciones sociales de los maestros de educación básica sobre lo que "es" y lo que "debería ser" evaluación docente. Se parte de la premisa que la política de evaluación docente incide en la manera de pensar y actuar de los maestros. Asimismo, la presente investigación es importante porque se propone conocer de qué manera los maestros de educación básica en México hicieron frente a un modelo de evaluación tecnocrático, que poco tenía que ver con su realidad educativa, y que en definitiva ha trastocado su práctica docente.

Propuesta teórica-metodológica de las Representaciones Sociales

En esta investigación se adoptó la perspectiva teórica-metodológica de las representaciones sociales con el propósito de conocer el sentido y significado que los maestros de educación básica le otorgan a la evaluación docente. Se parte del hecho de que la construcción social del conocimiento no solo se debe entender como un proceso subjetivo entre individuos, sino también como una estructura en la que existen ideas estables e ideas dinámicas. De la misma manera en la teoría de las representaciones sociales, en la representación misma existen ideas muy sólidas, inamovibles, y otras ideas que son más flexibles, tanto que pudieran dar paso al cambio.

Para Moscovici (1979) las representaciones sociales "son un corpus organizado de conocimientos, y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad" (p.17). Por su parte, Abric (2001) afirma que las representaciones sociales están constituidas de un conjunto de informaciones, de creencias, de opiniones y de actitudes a propósito de un objeto dado. Asimismo, el análisis de una representación y la comprensión de su funcionamiento necesitan obligatoriamente una doble identificación: la de su contenido y la de su estructura.

Moscovici (1979) sostiene que las representaciones sociales están organizadas por tres dimensiones: información, actitud y campo de representación. La primera, está relacionada con el nivel de conocimiento sobre el objeto de representación. La segunda, se refiere a la valoración global (positiva o negativa) hacia el objeto de representación. La tercera, se vincula con la imagen o modelo social del objeto de representación. Por medio del estudio de estas tres dimensiones es que se puede conocer el "corazón colectivo" que se encuentra presente en las opiniones, evaluaciones, proposiciones y juicios individuales (p. 45).

En la actualidad, existen diversas orientaciones de la teoría de las representaciones sociales. La diferencia reside en su aproximación metodológica. Rateau y Monaco (2013) clasifican estas variantes teóricas, o enfoques, en tres modelos. El primero es el sociogenético, que se dedica al estudio descriptivo de las representaciones sociales en tanto que sistemas de significación que expresan la relación que los individuos y los grupos tienen con su contexto. El segundo es el sociodinámico propone un modelo teórico que tiende a conciliar la complejidad estructural de las representaciones sociales y su inserción en los contextos sociales e ideológicos plurales. El tercero es el estructural, que propone una aproximación conocida bajo el nombre de teoría del núcleo central, la cual ha contribuido ampliamente a clarificar la lógica socio cognitiva que sostiene la organización general de las representaciones sociales.

La presente investigación optó por el enfoque estructural con el propósito de determinar cómo se organiza la estructura interna de las representaciones sociales de los maestros. Esta perspectiva considera que las representaciones sociales están organizadas alrededor de un núcleo central y un sistema periférico. El núcleo central es el elemento unificador y más estable de la representación. Será en la representación el elemento que más resistirá al cambio. El núcleo central está constituido por uno o varios elementos que en la estructura de representación ocupan una posición privilegiada. Por su parte, el sistema periférico se organiza en torno al núcleo central. Frente a la estabilidad del núcleo central, el sistema periférico constituye el aspecto más dinámico de la representación (Abric, 2001).

En este sentido, el núcleo central que tiene tres funciones esenciales en la representación social. En primer lugar, la denotativa, es decir, los elementos centrales son signos que permiten a los individuos indicar en qué universo de opiniones sitúan su discurso. En segundo lugar, está la de agregación, que liga otros elementos periféricos de la representación alrededor de su fuerte potencial semántico. La tercera corresponde a la federación, que dota a los miembros de un grupo un marco de nociones capaz de generar consensos e integrar diferencias individuales. El sistema periférico lo constituyen los elementos más flexibles, accesibles y concretos del contenido de la representación (Moliner y Martos, 2005).

Contextos de producción de la representación social

México es un país con una diversidad cultural, lingüística, contextual, y extraordinaria que contrasta con la desigualdad social imperante. El sistema educativo se compone de tres niveles: básico (preescolar de 3-5 años,

primaria de 6-11 años y secundaria de 12-14 años), media superior (15-17 años) y superior (18- 22 años). Bajo estas condiciones, en el estado de Puebla hay 62 481 maestros que imparten clases en 12 018 escuelas a 261 007 estudiantes que pertenecen al nivel básico. Cabe señalar que la educación en México la educación que imparte el estado es gratuita, aunque también existe un sistema de educación privada que no se consideró en este estudio.

Para esta investigación se eligieron tres contextos diferentes del estado de Puebla: zona rural, zona semirural y zona urbana. La zona rural se caracteriza por tener poblaciones alejadas de la capital del estado, tienen baja densidad de población y los habitantes se dedican a la producción agrícola. Existen escasos medios de transporte, no cuentan con todos los servicios básicos y hay altos índices de pobreza y desigualdad. Por su parte, la zona semirural tiene una población que se encuentra en la periferia de las ciudades, en vías de convertirse en una zona urbana. Cuenta con servicios básicos como transporte, educación y salud. Su actividad económica se distribuye entre actividades agrícolas y del comercio. Por último, la zona urbana cuenta con una alta densidad de población, con una diversidad de actividades económicas y con facilidades tecnológicas. El principal contraste que existe entre la metrópoli y la periferia en el ámbito educativo se expresa en el acceso a mejores condiciones de las escuelas (infraestructura, número de salones, mobiliario, baños, canchas deportivas), a los servicios básicos (agua, luz, drenaje) y al equipamiento tecnológico (sala de computo, televisión, proyector e internet).

En relación con la zona urbana, se eligió a la ciudad de Puebla, que cuenta con 1692181 habitantes. En la zona semirural, se seleccionó a la comunidad de San Francisco Totimehuacán con apenas 190000 habitantes. En la zona rural, se optó por Huehuetlán el Grande, municipio que tiene 7000 habitantes (INEGI, 2020).

Es importante señalar que los maestros de la zona urbana tienen un sueldo superior que los maestros que imparten clases en la zona rural. Las escuelas en la ciudad cuentan con servicios básicos, mobiliario en buen estado, canchas deportivas y equipamiento tecnológico. Por otro lado, las escuelas de la zona rural tienen problemas para acceder a los servicios básicos. La falta de agua y drenaje es una dificultad apremiante. No cuentan con espacios de recreación ni canchas deportivas. Los salones de computo e internet no existen. La vulnerabilidad económica de los padres de familia se expresa en consecuencias directas para los estudiantes: desnutrición, trabajo infantil y altos niveles de rezago educativo. Para los docentes de esta zona, tales circunstancias también representan un desafío ya que la mayoría de ellos no residen en esas comunidades por lo que les lleva mucho tiempo trasladarse hasta su lugar de trabajo.

Ruta metodológica

*Los sujetos de investigación son los maestros del estado de Puebla (México) de zonas rurales, semirurales y urbanas que cumplieran con dos condiciones: impartir clases en el nivel básico y pertenecer al servicio público impartido por el Estado. Se realizó un muestreo por cuotas con un tamaño de muestra de 30 docentes para cada zona con el propósito de conocer cómo las desigualdades que prevalecen en cada uno de ellos impactan en la representación social de los maestros sobre la evaluación docente. Posteriormente se aplicó un cuestionario integrado por dos secciones. En la primera, se encontraban las preguntas destinadas a obtener los datos personales de los participantes; sexo, edad, antigüedad, formación, grado máximo de estudios y contexto. En la segunda, se presentaron las preguntas de triple asociación, que consisten en solicitar a los encuestados mencionar las tres primeras palabras, o ideas breves, que surjan de manera espontánea ante una frase inductora. Estas preguntas tuvieron la finalidad de captar la pluralidad de opiniones, así como las conexiones que entre ellas se constituyen. A modo de ejemplo, se presenta una de las preguntas formuladas:

Mencione tres palabras que definan para usted: ¿qué es la evaluación docente?
1)| _____ 2) _____ y 3)_____ .

En total se aplicaron 90 cuestionarios de manera voluntaria a 62 mujeres y 28 hombres, con una edad promedio entre 40 y 50 años. Las respuestas del cuestionario se registraron, organizaron y sistematizaron en una base de datos de Excel. Enseguida, se empleó el Análisis de Redes Sociales (ARS) para identificar y explicar los flujos de comunicación entre las redes. Para Jiménez y Fernández (2019), el ARS brinda la posibilidad de identificar y comprender la estructura de la representación social, que se presenta a través de un grafo en red, un tejido compuesto por nodos y líneas cuyas interconexiones y estructura en general permiten dar cuenta sobre algo.

Con este fin, se elaboró una matriz adyacente en Excel a partir de la información recabada en los cuestionarios. En la primera columna se registraron las ideas con mayor número de frecuencia, ordenadas de mayor a menor. De la misma manera, en la primera fila se registraron las mismas ideas en el mismo orden establecido en la columna. Esta información se procesó en software Gephi para graficar las redes.

La interpretación de las redes parte del hecho que los nodos representan las ideas mencionadas por los maestros y las aristas la interacción entre estas. De tal forma que el núcleo central se integra por los nodos con mayor tamaño ubicados al centro de la red. Por su parte, el sistema periférico se integra con los nodos de menor tamaño que se ubican en la periferia. El grosor de las aristas también juega un papel importante ya que este se define a partir del grado de conectividad entre los nodos. Tendrá mayor grosor cuando los nodos que comunique pertenezcan a uno de los núcleos centrales. Por otro lado, para diferenciar los componentes de cada grupo de ideas se le asigna un color determinado mediante el análisis de modularidad, que es una medida de la estructura de las redes diseñada para medir la fuerza de la división de una red en módulos, también llamados grupos, agrupamientos o comunidades (Kuz, Falco y Giandini, 2016). De esta manera, tenemos que la estructura de la red se convierte en un mosaico multicolor que da cuenta de los consensos y discrepancias que los maestros tienen entorno a la evaluación docente. De acuerdo Moliner y Martos (2005), las representaciones sociales son un sistema fluido donde puede haber más de una dimensión organizada por varios núcleos que agregan ideas periféricas que lo contextualizan. Así, cada módulo se interpreta como una dimensión. Los módulos mayores se interpretan como centrales y los módulos y nodos pequeños como periféricos.

Para identificar los contrastes que existen por zona geográfica se realizó por un análisis de correspondencias, que es una técnica estadística multivariada de carácter exploratorio que sirve para analizar las relaciones de dependencia e independencia de un conjunto de variables categóricas a partir de los datos de una tabla de contingencia (De la Fuente, 2011).

Resultados

En este apartado se presentan los hallazgos encontrados sobre la representación social de los maestros sobre lo que "es" y "debe ser" la evaluación docente. Por cada representación se expone la información obtenida en las redes y los análisis de correspondencias.

Representación social de "qué es" la evaluación docente

Con relación a la representación social de lo que "es" la evaluación docente para los maestros, en la Fig. 1, realizada mediante el software Ghephi, se aprecian seis módulos; tres de ellos con mayor presencia. El módulo de color morado representa el 32 % de la población total de conceptos, el verde claro representa el 26 % y el azul solo el 18 %. Se puede observar que la representación social se articula alrededor de tres dimensiones: *irrelevante*, *injusta* y *burocrática*. La idea *irrelevante* se construyó alrededor de 17 palabras; entre las que destacan *estandarizada*, *cuantitativa* y *discriminatoria*. Esta dimensión es la que posee mayor conectividad y frecuencia y representa un núcleo central de la representación social. En la segunda dimensión, sobresale el concepto *injusta,* que se construyó alrededor de 14 palabras, entre las que destacan *competitiva*, *mejora* y *empresarial*. Este módulo constituye otro núcleo central de la representación social. La tercera dimensión comprende el concepto *burocrática,* que se construye en torno a nueve palabras, de las cuales resaltan *punitiva*, política y *descontextualizada*. Por último, un pequeño grupo de maestros considera que la evaluación docente es *orientadora*, *teórica* y *normativa.*

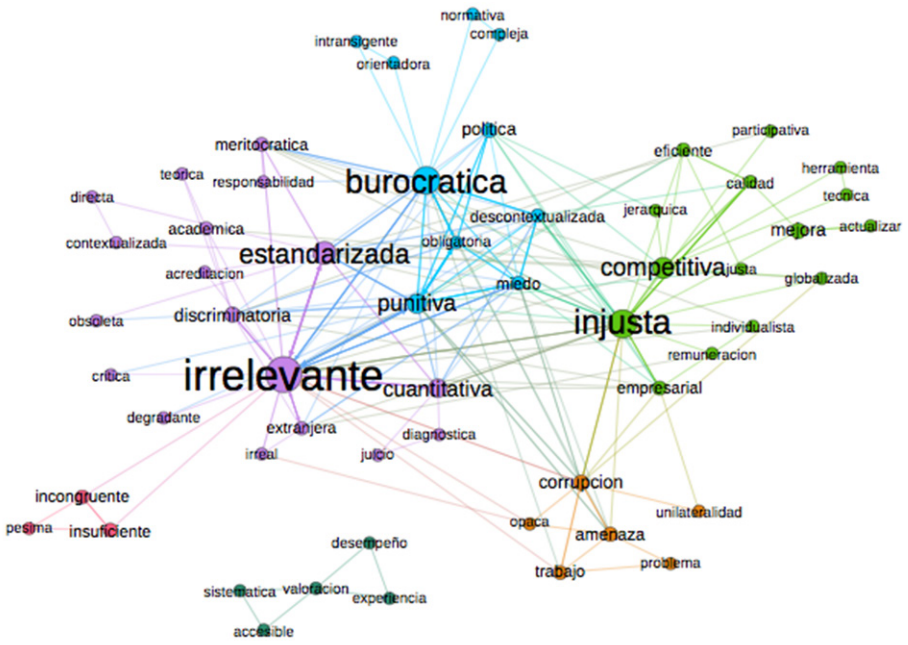

Fig. 1. Red sobre lo que es la evaluación docente

Fuente: Elaboración de Rosas González y Fernéndez Crispín (2021)

Por otra parte, la Fig. 2 muestra el análisis de correspondencias sobre las creencias que los maestros tienen sobre la evaluación docente dividido por contextos. Se destaca que, en el centro de la gráfica, ubicados dentro del recuadro rojo, se encuentran los puntos de coincidencia que los docentes tienen en las tres zonas. Son los mismos que integran el núcleo central de la representación social encontrados en la gráfica anterior. En cuanto a las diferencias encontradas por contexto, en la zona rural sobresalen los conceptos *opaca*, *trabajo* y *actualizar*. En la zona semirrural resaltan los conceptos *discriminatoria*, *punitiva* y *extranjera*. Por último, en la zona urbana destacan los conceptos *académica*, *estandarizada* e *individualista*.

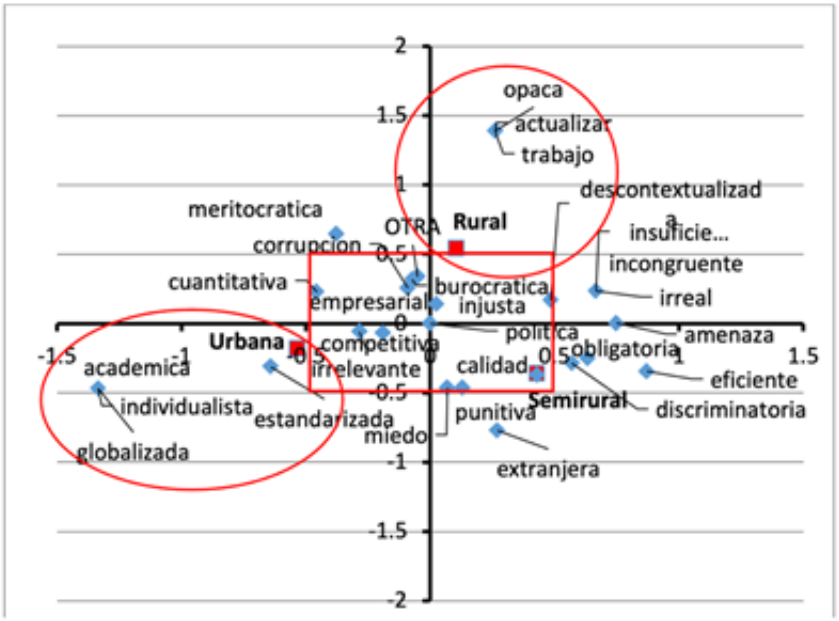

Fig. 2 Análisis de correspondencias sobre el significado de lo que la evaluación docente es por contexto

Fuente: Elaboración de Rosas González y Fernéndez Crispín (2021)

El "Deber ser**" de la evaluación docente**

En la Fig. 3 se reconocieron 12 módulos. Cabe destacar que el módulo señalado con el color morado representa el 52 % de la población total de las ideas. Los once módulos restantes cuentan con un menor número de relaciones entre los conceptos y se encuentran dispersos en el sistema periférico.

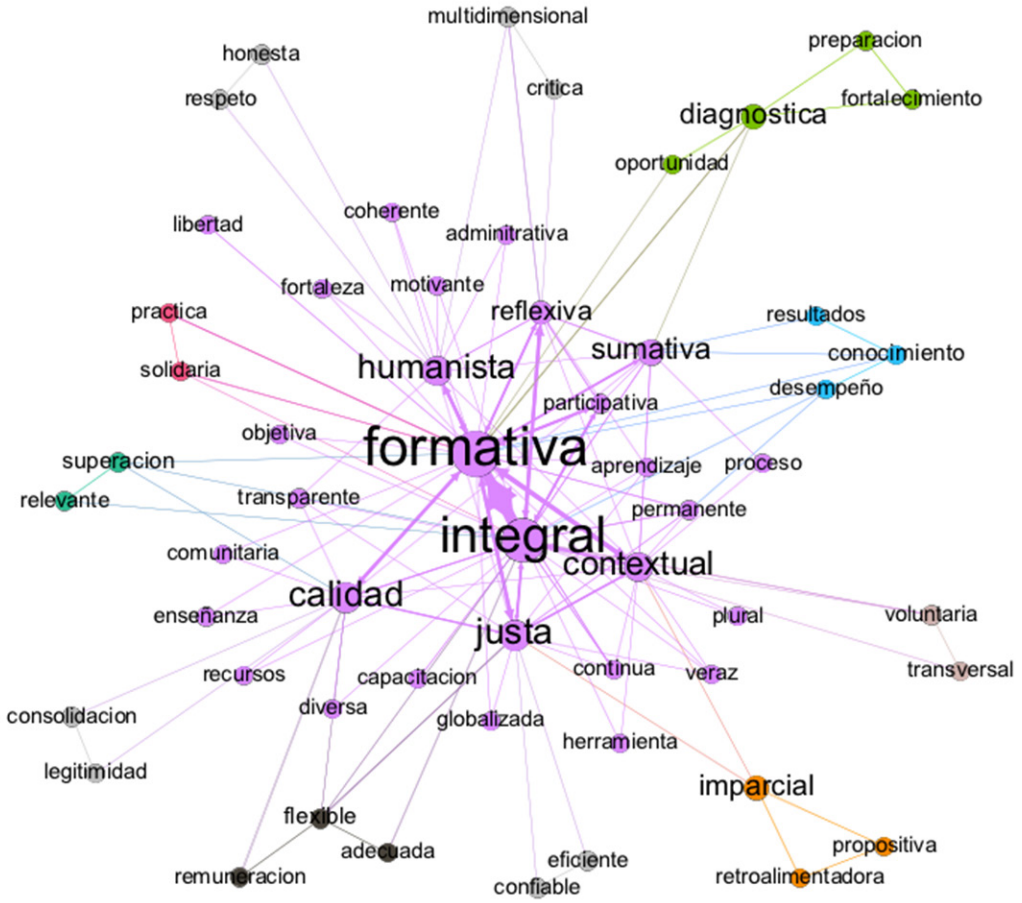

Fig. 3. Red sobre el deber ser de la evaluación docente

Fuente: Elaboración de Rosas González y Fernéndez Crispín (2021)

Se puede apreciar que la representación social se articula principalmente alrededor de tres dimensiones *formativa*, *diagnostica* e *imparcial*. La dimensión *formativa* se construyó alrededor de 28 palabras entre las que sobresalen *integral*, *contextual* y *humanista.* La segunda dimensión comprende el concepto *diagnostica* que está altamente asociado al de *preparación*, *oportunidad* y *fortalecimiento*. El sistema periférico comprende los siguientes componentes: *imparcial, diagnostica* y *voluntaria.* Por su parte, en la Fig. 4 se identifican las diferencias entre la manera que los maestros perciben el deber ser de la evaluación docente en los diferentes contextos.

Al centro de la gráfica, dentro del rectángulo rojo, se identifica el consenso que existe entre los docentes. Por su parte, en la zona rural resaltan los conceptos *superación* y *aprendizaje*. En la zona semirural sobresalen los conceptos *voluntaria*, *solidaria* y *participativa*. Por último, en la zona urbana destacan los conceptos *desempeño, permanente* y *diagnostica*.

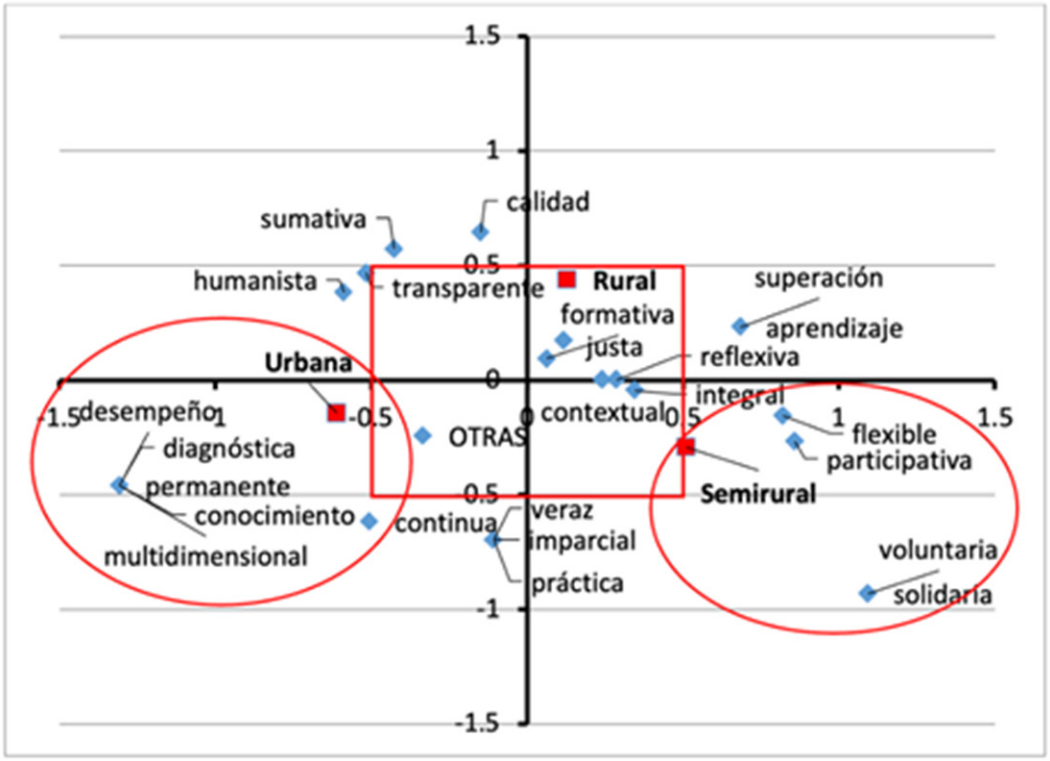

Fig. 4. Análisis de correspondencias sobre lo que la evaluación docente debería ser por contexto

Fuente: Elaboración de Rosas González y Fernéndez Crispín (2021)

Discusión

En esta investigación se ha indagado la incidencia que ha tenido la política de evaluación docente en la vida cotidiana de los maestros dentro del aula de clases. Mediante el ARS se calcularon las relaciones entre los maestros con la finalidad de crear redes gráficas en las que se identificaron el núcleo central y el sistema periférico de las representaciones sociales sobre la evaluación docente.

Desde esta perspectiva, en los resultados obtenidos se observa que los maestros hacen uso de un lenguaje académico para referirse a los desafíos que identifican en la evaluación docente. El lenguaje especializado parece relacionarse, por un lado, con su formación profesional, ya que la mayoría de los docentes encuestados se formaron como maestros en las escuelas normales o en licenciaturas relacionadas con la educación, las cuales incluyen en su estructura curricular el estudio de la evaluación educativa. Por otra parte, los maestros han adquirido experiencia con la implementación de los diferentes programas de evaluación docente impulsados desde el año 1992 a la fecha, con mayor énfasis en la reforma educativa 2013.

En relación con la representación social de lo que "es" la evaluación docente, los maestros la consideran irrelevante. Resulta evidente la poca relación entre lo deseado y lo que se percibe que ocurre. Esto parece indicar que la evaluación docente no les proporciona las herramientas necesarias para mejorar su práctica debido a que es obligatoria y descontextualizada. Una de las razones por las que la evaluación docente se considera irrelevante es que predominan características cuantitativas por encima de las cualitativas. En ese sentido, los maestros consideran a la evaluación docente como irrelevante porque la política de evaluación que se ha implementado en México en los últimos años parte de una visión tecnocrática, centrada en un sistema de premios y castigos, que impide el mejoramiento de la práctica docente. La percepción de los maestros sobre lo que "es" la evaluación docente se asemejan al Modelo centrado en el perfil docente, planteado por Valdés (2001) y Montenegro (2007), en el que la evaluación se define a partir de las competencias profesionales, así como los estándares de desempeño deseables convertido en disposición institucional.

Por otro lado, la palabra irrelevante también tiene un alto grado de conectividad con la palabra estandarizada, en la cual se advierte una connotación negativa debido a que esta idea se conecta con la palabra discriminación. Esto concuerda con lo que menciona Vázquez (2016), quien sostiene que las pruebas estandarizadas, más que aportar a la mejora del proceso educativo, se ha ido configurando como instrumentos de mecanismos de control, jerarquización y exclusión, introducidos en el sistema educativo mexicano con las reformas realizadas en las últimas décadas.

Los maestros creen que la evaluación docente es injusta y la asocian con competitiva y empresarial. De modo que esto parece indicar que los maestros consideran que la evaluación docente no persigue fines pedagógicos debido a que está subordinada a intereses empresariales que privilegian enfoques individualistas. En este sentido, los maestros perciben que la evaluación lejos de ser humanista es burocrática y está asociada con el concepto punitiva, tal como lo recomendaron el BM y la OCDE en las ocho orientaciones para mejorar la evaluación docente en México emitidas en 2008. Por otra parte, los elementos del sistema periférico de la red dan cuenta que los maestros asocian a la evaluación docente con amenaza, opacidad y corrupción. Esta desconfianza generalizada hacia las autoridades educativas se puede comprender debido a que los resultados de la evaluación docente, contenida en la LGSPD, atentaba con la estabilidad laboral de los maestros.

A pesar de la adversidad a la que se enfrentaron los maestros en México a partir de la reforma educativa 2013, lograron resistir. La defensa consistió en articular un discurso que confrontaba la política de evaluación docente de carácter tecnócrata y a su vez establecían los lineamientos generales sobre el tipo de evaluación docente que necesitaban. Esta resistencia nacional tuvo como consecuencia que esta reforma no prosperara y que el gobierno entrante, 2018-2024, la abrogara. De este modo se desvincularon los resultados de la evaluación docente con la permanencia laboral de los maestros. Esta fue una de las grandes victorias del magisterio mexicano.

Referente a la representación social sobre lo que "debería ser" la evaluación docente, los maestros aspiran a una evaluación formativa, es decir una evaluación reflexiva sobre el acto de enseñar. Tal como lo señala Díaz (2015), la evaluación formativa requiere un clima que posibilite la autorreflexión. Así, la mejora de la actividad educativa solo se puede dar cuando el docente pueda reflexionar sobre la misma y esté en condiciones de percibir las formas de trabajo que está impulsando y el efecto que éstas tienen sobre los estudiantes.

La idea de una evaluación formativa está altamente relacionada con la palabra humanista. Está claro que ante la política educativa tecnocrática que responde a una lógica cuantitativa, los maestros proponen una visión alternativa. De la misma manera, los maestros opinan que la evaluación docente debería ser voluntaria, lo que contrasta con la obligatoriedad que se propuso la reforma educativa de 2013. Por otro lado, la evaluación formativa debe considerar la pluralidad de contextos. En los últimos años, el contexto se ha configurado como el centro del debate nacional entre los maestros, autoridades educativas y especialistas en la materia.

La evaluación formativa también se relaciona con algunos elementos importantes del sistema periférico entre ellos destaca la retroalimentación. Los maestros consideran que la evaluación docente debe ser un ejercicio que les permita identificar las debilidades y fortalezas de su labor. En ese sentido, Scallon (1998) coincide al señalar que la finalidad de la evaluación formativa es la retroalimentación oportuna._

Otro concepto del sistema periférico que interesa analizar es la transparencia. Esta cualidad de la evaluación ha sido una de las demandas más sentidas por parte del magisterio. La falta de transparencia en los procesos de evaluación genera incertidumbre en los maestros. Ante la ausencia de información valiosa en los procesos de evaluación, la confianza disminuye y con ello la posibilidad de mejorar la práctica docente en su conjunto. Ante este problema, se hace necesario establecer mecanismos institucionales que permitan a los maestros disponer en tiempo y forma de la información relacionada con los procesos de evaluación; desde el diseño y elaboración de los instrumentos, pasando por definición de criterios, fases de aplicación, hasta llegar a los resultados. Desde esta perspectiva, la transparencia se traduciría en credibilidad y legitimidad; valores indispensables que propiciarían mayor certidumbre en el sector magisterial para reorientar los procesos de mejora del trabajo docente. Este rubro se presenta como indispensable ya que en la actualidad se desestima la socialización de la información y de los resultados que genera dicha evaluación.

Por último, es importante mencionar que los núcleos centrales de las representaciones sociales de lo que la evaluación docente "es" y "debería ser" no presentaron diferencias significativas en relación con el contexto. El núcleo central se mantuvo estable en el análisis de correspondencias. En cuanto al sistema periférico, se puede afirmar que las ideas de los maestros sobre la evaluación docente están influenciadas por las características propias de sus contextos. De tal forma que los maestros de la zona urbana consideran que la evaluación docente es individualista, pero aspiran a que sea diagnostica; los maestros de la zona semirural consideran a la evaluación docente discriminatoria, pero aspiran a que sea participativa; por último, los maestros de la zona rural consideran que la evaluación docente es opaca, pero aspiran a que la evaluación se convierta en una herramienta para el aprendizaje.

En términos generales, se puede afirmar que los maestros tienen actitud negativa frente a la evaluación docente. Los maestros atribuyeron emociones negativas como estrés, frustración y miedo. También perciben que la evaluación docente está asociada a la corrupción.

Conclusiones

Las representaciones sociales dan cuenta del rechazo que los maestros tienen de la política de evaluación docente en México. La presente investigación nos permitió conocer que los maestros desconfían de la evaluación porque la consideran burocrática e irrelevante. El giro inédito que realizó la reforma educativa 2013, al vincular los resultados de la evaluación docente con la permanencia, tuvo un impacto negativo en los maestros encuestados debido a que su trabajo estaba de por medio. De esta manera, se puede afirmar que para los maestros la política de evaluación docente no ha presentado mejoras sustantivas para la práctica docente. Esta información deberá ser tomada en cuenta para la elaboración de futuras reformas educativas en materia de evaluación docente sobre todo si consideramos el fracaso de la reforma educativa 2013.

Por otro lado, los datos obtenidos mostraron que los maestros aspiran a una evaluación formativa que promueva la reflexión y el aprendizaje. Para ellos sería importante que la evaluación profundizara en su función pedagógica.

Las representaciones sociales permitieron comprender cómo la política educativa en materia de evaluación docente se adapta a la vida cotidiana de los maestros dentro de la comunidad escolar. De modo que se puede afirmar que esta investigación es innovadora porque permite reinterpretar el fenómeno de la evaluación docente profundizando en las representaciones y el conocimiento de sentido común de los maestros de educación básica en México. ®

Este trabajo fue realizado en marco del programa doctoral en Investigación e Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Se agradece el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) mediante la beca de estudios de postgrado CVU 887199.

Samuel Rosas González. Licenciatura en Docencia, Maestría en Ciencias Políticas y actualmente Doctorante en el Programa de Doctorado en Investigación e Innovación Educativa (DIIE). Institución de adscripción**:** Programa de Doctorado en Investigación e Innovación Educativa (DIIE) en la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma del Estado de Puebla (BUAP). **Dirección postal:** 4 Sur 104, Centro Histórico, C.P. 72000 Ciudad de Puebla, Estado de Puebla, México.

Antonio Fernéndez Crispín. Doctor en Ciencias Biológicas por la Universidad Autónoma de Madrid desde el año 2002. Es Maestro en Investigación Educativa por la Universidad Iberoamericana Plantel Puebla desde el año 2000 y Biólogo por la Universidad Autónoma Metropolitana desde 1990. Es profesor investigador en la Facultad de Ciencia Biológicas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla desde 1991, actualmente ocupa el cargo de Profesor Titular C. Institución de adscripción: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP): Facultad de Filosofía y Letras, Programa Doctoral en Investigación e Innovación Educativa. Ciudad de Puebla, Puebla, México. Dirección postal: 4 Sur 104, Centro Histórico, C.P. 72000 Ciudad de Puebla, Estado de Puebla, México.

Referencias bibliográficas

Abric, Jean Claude (2001). Metodología de las representaciones sociales. En J. C. Abric, *Prácticas sociales y representaciones.* Ediciones Coyoacán.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2013). Ley de Servicio Profesional Docente. Secretaría General. Secretaría de Servicios Parlamentarios.

Cuevas Cajiga, Yazmín y Moreno Olivo, Tiburcio (2016). Políticas de evaluación docente de la OCDE: un acercamiento a la experiencia en la educación básica. *Archivos analíticos de Políticas educativas*. (24), 1-20. http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2283

Darling-Hammond, Linda (1997). "Evolución en la evaluación de los profesores: nuevos papeles y métodos", en Jason Millman y Linda Darling- Hammond (eds.), Manual para la evaluación del profesorado, Madrid, La Muralla.

De la Fuente Hernández, Santiago. (2011). *Análisis correspondencias simples y múltiples*. Universidad Autónoma de Madrid.

Díaz-Barriga, Ángel. (2015). Evaluación formativa y profesión docente. En Gilberto Guevara Niebla (Coods.), *La evaluación docente en México* (pp. 139-176). FCE, INEE.

Fernández Crispín, Antonio (2002). Análisis del modelo de evaluación ambiental que transmiten los maestros de primaria del municipio de Puebla. Tesis doctoral en Ciencias Biológicas, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

INEGI (2020). *México en cifras.* https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/default.aspx

Jiménez Fuentes, Esmeralda y Fernández Crispín, Antonio. (2019). Representación social de la educadora: aproximación desde el análisis de redes sociales, *Educere,* vol. 23, núm. 75, mayo-agosto, pp. 465-476.

Kraft, Matthew y Gilmour, Allison (2016). Can principal promote teacher development as evaluators? A case study of principals´ views and experiences. Educational Administration Quarterly, 52, pp. 711-753.

Kemmis, Stephen (1998). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Ediciones Morata.

Kuz, Antonieta, Falco, Mariana y Giandini, Roxana (2016). Análisis de redes sociales: un caso práctico. Computación y sistemas, 20 (1), pp. 89-106.

Martínez Olivé, Alba. (2015). Recuento de una década de evaluación docente. En Gilberto Guevara Niebla (Eds.), *La evaluación docente en México* (pp. 27-40). FCE, INEE.

Martínez Rizo, Felipe y Blanco, Emilio (2010). La evaluación educativa. Experiencias, avances y desafíos. En Arnaut, Alberto. y Giorguli, Silvia (Eds.). *Educación. Los grandes problemas de México,* vol. V, pp. 89-123. México: El Colegio de México.

Moliner, Pascal y Martos, Anais (2005). Une redéfinition des fonctions du noyau des représentations sociales. *Journal International sur les Représentations Sociales*, 2 (1), 89-96.

Montenegro Aldana, Ignacio (2007). Evaluación del desempeño docente. fundamentos, modelos e instrumentos. Bogot: Cooperativa Editorial Magisterio.

Moscovici, Serge. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Paris: Huemul.

Murillo Torrecilla, Francisco, González de Alba, Verónica y Rizo Moreno, Héctor (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: una panorámica de América y Europa.* Santiago de Chile: UNESCO.

Murphy, Joseph, Hallinger, Philip y Heck, Ronald. (2013). Leading via teacher evaluation: The case of the missing clothes? Educational Researcher, 42 pp. 349-354.

OCDE (2008). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas.* México: OCDE.

Rateau, Patrick. y Lo Monaco, Grégory. (2013). La teoría de las representaciones sociales: orientaciones conceptuales, campos de aplicación y método. Revista CES Psicología vol. 6 núm. 1 p. 22-42

Ruiz García, Laura (2018). Experiencias de evaluación docente en educación básica en México 1992-2012. En Cuevas Cajiga, Yazmín (Eds.) *Reforma educativa 2013; evaluación, política y actores*, (pp. 51-68). UNAM.

Scallon, Gerard (1998). *L'evaluation formativa des apprentissages*. Presses Université Laval.

Scriven, Michael (1967). "The methodology of evaluation", en R. Tyler, R. Gagné y M. Scriven, *Perspectives of Curriculum Evaluation,* Chicago, Rand McNally.

Valdés, Héctor (2001). Evaluación del desempeño docente. *Ponencia presentada por Cuba. Encuentro Iberoamericano sobre evaluación del desempeño docente*. Ciudad de México, del 23 al 25 de mayo de 2000.

Vázquez Olivera, M. Gabriela (2016). Problemas y limitaciones del uso de pruebas estandarizadas para la evaluación educativa en México. Temas de educación, 22 (1), pp. 97-114.