

*Representaciones sociales de la evaluación docente entre profesores de una secundaria
en la ciudad de Puebla*

Jessica Castillo Santillán

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

jsantillan26@gmail.com

Resumen

Esta ponencia presenta los resultados de una investigación realizada entre 2016 y 2018 en la que se analizaron las representaciones sociales de la evaluación docente entre profesores de una secundaria en Puebla. Se asumió una perspectiva antropológica para el análisis de la Reforma Educativa del 2013, que hizo de la evaluación de la práctica docente su principal objetivo, por lo que significó un cambio no sólo en el sistema educativo, sino entre el magisterio.

Se utilizó la etnografía doblemente reflexiva, en donde se encontró que los docentes no rechazan la evaluación de su práctica, sin embargo, sí les genera miedo, estrés e incertidumbre debido a la forma en cómo ha sido aplicada, ya que entienden la evaluación más como un proceso administrativo o de control que como una herramienta de mejora de su práctica. Así mismo se descubrió que los docentes con mayor capital económico pueden acceder con más facilidad a la formación continua, adquiriendo una ventaja al presentar las evaluaciones y al desarrollar su práctica docente.

Palabras clave: Representaciones sociales, evaluación docente, capitales, formación profesional.

Introducción

La Reforma Educativa del 2013 fue una modificación constitucional que se promulgó en febrero del 2013, ésta política educativa configuró las regulaciones de los mecanismos de ingreso, promoción y permanencia de los docentes del sistema educativo mexicano (Díaz Barriga, 2017: 12), siendo la evaluación estandarizada la herramienta que se utilizaría para

lograr este objetivo. Ante la implementación de la Reforma Educativa del 2013 diferentes actores emitieron su opinión y tuvieron distintas reacciones. Los docentes, investigadores y actores de la sociedad civil tenían argumentos encontrados sobre la Reforma Educativa. Por un lado, aquellos que rechazaban la evaluación docente, argumentaban que se trataba de prácticas punitivas, por el hecho de ser evaluaciones estandarizadas y de originar una gran modificación ante la forma en que los docentes ingresaban al sistema educativo y mantenían su permanencia. Además, señalaban que atentaban “contra los derechos laborales y políticos que los maestros como gremio consiguieron hace más de siete décadas” (Del Castillo, 2014 en Cajiga, 2017:491).

Por otro lado, aquellos que estaban a favor del nuevo sistema de evaluación docente señalaban que la reciente política educativa sería útil para lograr una mayor profesionalización de los docentes y serviría para tratar de erradicar las prácticas viciadas y las negociaciones políticas (Roldán, 2015) que estaban inmersas en el proceso de asignación de plazas laborales. De esta manera se impedía otorgar plazas a personas que no estuvieran capacitadas para ser docentes y que obstaculizaban se ofreciera una educación de calidad.

En relación con lo que esta Reforma impactó en la labor docente, Cuevas Cajiga (2017) menciona que la implementación de esta política representó una ruptura en el sistema educativo, ya que en la actualidad se requiere que “los docentes presenten exámenes constantes de manera obligatoria, generando con ello un sistema que valora los méritos académicos y conocimientos de cada profesor” (Cuevas Cajiga, 2017: 1-2).

Anteriormente la evaluación educativa estaba dirigida principalmente a los alumnos con el objetivo de conocer cuál era su aprendizaje educativo. Sin embargo, a partir de los años sesenta en Estados Unidos comienza a extenderse la evaluación a otros ámbitos, debido a la crítica que se hacía a la eficacia de las escuelas públicas y al manejo de la inversión dedicada a la educación.

En México la evaluación del sistema educativo parte de las recomendaciones que algunos organismos multilaterales como el FMI y la OCDE hicieron al gobierno mexicano en la década de los ochenta para eficientar los gastos que se destinaban a la educación (Aboites,

2012), estas recomendaciones fueron producto de la deuda externa que México tenía con Estados Unidos.

A lo largo de los años han existido distintos debates y posturas académicas ante la evaluación en el sector educativo. Díaz Barriga (2014) menciona que existen dos tipos de evaluación que han predominado. La primera parte de las ciencias de la educación que retoma una visión educativa y didáctica (Díaz Barriga, 2014) en la que la evaluación sirve para identificar áreas de mejoramiento en el proceso de enseñanza- aprendizaje (Cedillo, 2017:35). La segunda desde la perspectiva gerencial-administrativa, relacionada con la importancia de la eficacia y eficiencia para el mejoramiento del sistema educativo (Díaz Barriga, 2014).

Aunado a esto Mario Rueda Beltrán (2002) señala que existen dos tipos de evaluación, la evaluación interpretativa, entendida como un proceso que conduce a reflexionar y preguntarse sobre la propia práctica educativa, la cual utiliza una metodología cualitativa. La segunda es una evaluación relacionada con el control (verificación) que está asociada a la búsqueda de eficacia que hace uso de una metodología cuantitativa (Rueda Beltrán, 2002).

Al implementarse la Reforma Educativa del 2013 los profesores comenzaron a generar distintas representaciones sociales de la evaluación docente. Durante los primeros acercamientos a campo se encontró una distinción entre los profesores que tenían formación normalista y los que tenían formación universitaria (licenciatura y/o maestría), observando que los primeros rechazaban ser evaluados de forma sistemática, a diferencia de los segundos, los cuales si bien criticaban la forma en la que se realizarían las evaluaciones, la aceptaban y estaban dispuestos a integrarla en su práctica académica. Por lo que se consideró que la formación profesional de los docentes era una variable importante para la generación de una representación social específica.

Es así que se formuló el siguiente cuestionamiento ¿Por qué existen diferentes representaciones sociales de la evaluación docente entre los profesores de una secundaria en la ciudad de Puebla? A lo que se infirió que las diferencias en las representaciones sociales de la evaluación docente estaban influidas por el capital cultural adquirido por los profesores durante su formación profesional (estudios formativos; actualizaciones docentes)

y su experiencia laboral (antigüedad; pertenencia a sindicatos; relación con la Secretaría de Educación Pública y trabajos distintos a la docencia).

Para ello los objetivos que guiaron la investigación fueron los siguientes: Identificar las representaciones sociales sobre la evaluación docente; Conocer la manera en que los profesores de la secundaria a través de su formación profesional y su experiencia docente habían adquirido diferentes capitales culturales y por último analizar las representaciones sociales de la evaluación docente y su relación con el capital cultural de los profesores.

Plantear una investigación que se preguntara sobre las diferencias entre las representaciones sociales de la evaluación a partir de la formación profesional docente, buscó contribuir a entender el fenómeno de la evaluación educativa desde las percepciones e ideas de sentido común de los profesores.

Desarrollo

Se asumió una mirada antropológica sobre la política educativa que se centró en los capitales culturales y en las trayectorias profesionales de una muestra de docentes a quienes se les evaluaba en ese momento en una secundaria pública de la ciudad de Puebla, México.

Las políticas educativas se entendieron como discursos (Ball, 2006) los cuales constituyen realidades y en las que cada actor interpreta de diferente manera la política, la interpretación que hagan “depende de su propia historia, de sus experiencias, de las herramientas, los recursos de que disponen, así como de los ambientes en las que se desarrollan” (Ball, 2006: 45). Fue por ello que se retomó el concepto de representaciones sociales, el cual permitió conocer el conocimiento espontáneo, denominado también conocimiento de sentido común (Jodelet, 1986) que los docentes compartían de la evaluación de su práctica.

Así mismo se utilizó el concepto de capital cultural que es el potencial que tenemos adquirido de la cultura intelectual y del medio familiar (Bourdieu, 1987:85). Según Bourdieu (1987) hay tres formas de distinguir el capital cultural, el cual puede presentarse en estado incorporado (habitus), ligado al cuerpo. Éste se adquiere personalmente y mediante la pedagogía familiar. La segunda forma será el estado objetivado, en el que la cultura es materializada en objetos como pinturas, libros, instrumentos, etc., la cual va a

estar relacionada con el capital económico que se podrá heredar entre familias. Por último, distingue un capital cultural en estado institucionalizado el cual ofrece un valor constante y garantizado jurídicamente, adquirido con los títulos académicos y educativos, siendo la formación escolar la que lo brinda (Bourdieu, 1987).

Es así que el capital cultural de los docentes se puede analizar a partir de estudiar la formación profesional y la experiencia laboral de los docentes. Siendo su formación profesional el proceso a partir del cual un actor se forma educativamente en alguna área o especialidad de conocimiento.

Marco metodológico

Esta investigación está constituida por un trabajo de campo realizado desde agosto del 2016 a octubre del 2018 en una secundaria pública en la ciudad de Puebla. Durante este periodo de tiempo se realizaron observaciones de aula, entrevistas abiertas a docentes, alumnos, padres de familia y directivos; y se efectuaron 16 entrevistas a profundidad a profesores que laboraban en la secundaria para conocer sus representaciones sociales de la evaluación docente.

El estudio está enmarcado desde el enfoque de la etnografía doblemente reflexiva propuesta por Gunter Dietz (2011), este tipo de etnografía apunta a tomar en cuenta tres dimensiones de la realidad social:

- 1) La dimensión sintáctica que hace referencia a las instituciones.
- 2) La dimensión pragmática que representa las prácticas de los actores.
- 3) La dimensión semántica que aborda los sentidos, significados e ideas de los actores sobre determinado hecho (Dietz, 2011).

Con esta propuesta metodológica se pretendió generar un conocimiento científico que tomara en cuenta tanto las reflexiones del investigador como las de los actores investigados, en relación con las instituciones en las que están enmarcados (Dietz, 2011).

De igual manera para el análisis de las representaciones sociales de evaluación docente se retomó el enfoque procesual de Jodelet (2008), en el que se hace énfasis en analizar las

representaciones sociales, en función de tres esferas: transubjetiva, intersubjetiva y subjetiva.

Para el análisis de la esfera transubjetiva hay que tomar aspectos como el aparato cultural, las condiciones materiales de la existencia, las distintas ideologías e instituciones (Jodelet, 2008: 53- 54). Para lograr lo anteriormente mencionado se realizó el análisis del contenido de documentos específicos como la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y el marco normativo de la Reforma Educativa del 2013; se identificaron las ideas principales de documentos internacionales como los informes y recomendaciones de la OCDE para la educación. Y se generó una recopilación de la información institucional de la secundaria.

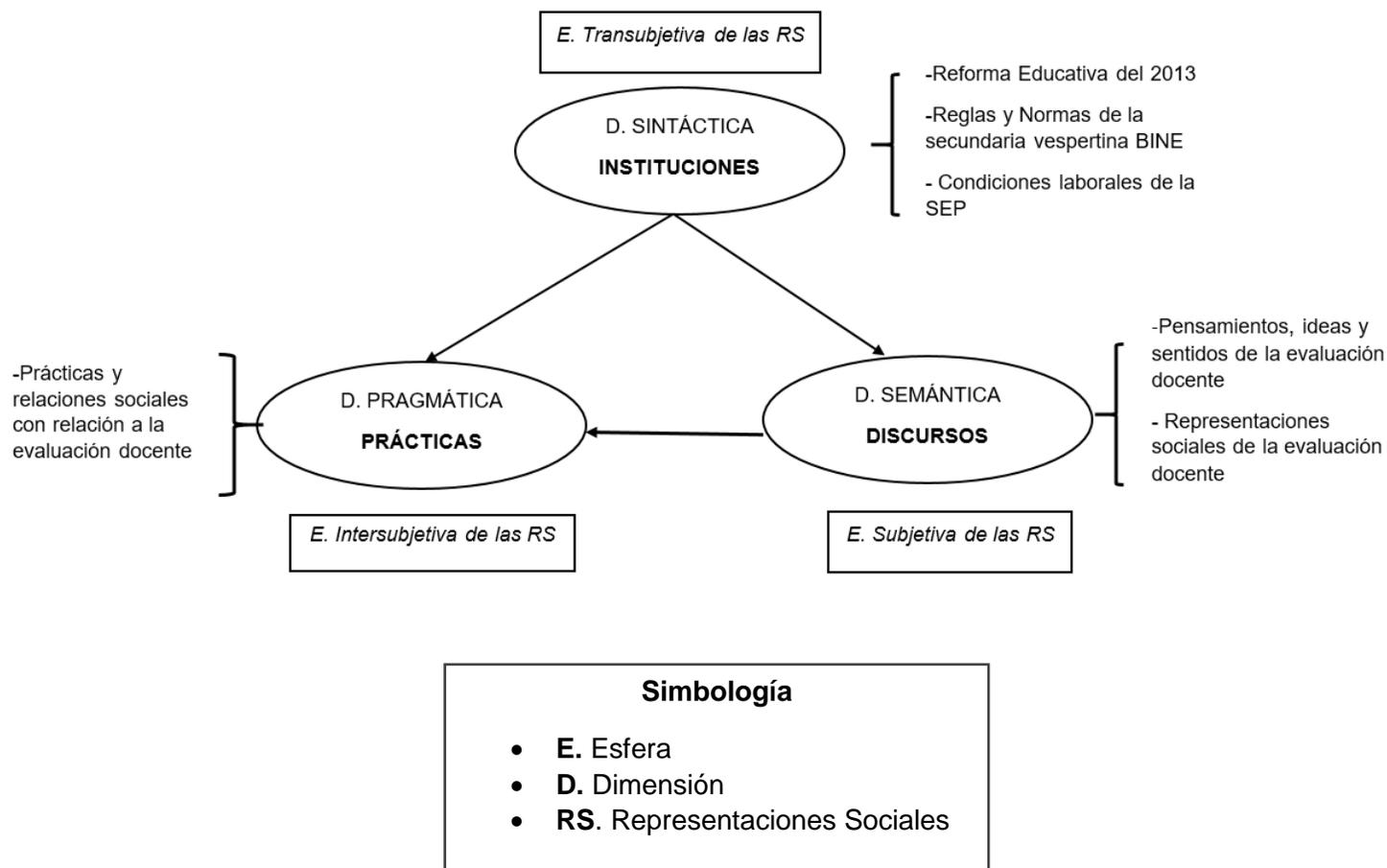
Para el análisis de la esfera intersubjetiva, la cual se da a partir del diálogo generado en las relaciones sociales (Jodelet, 2008), se realizó observación participante y no participante durante observaciones de aula, la asistencia a Consejos Técnicos Escolares (CTE) y actividades escolares. Las observaciones se registraron en un diario de campo que posteriormente se analizaron y codificaron por medio del programa ATLAS TI.

Por último, para la esfera subjetiva de las representaciones sociales que menciona Jodelet (2008), aquel que “corresponde los procesos por los cuales el sujeto se apropia y construye determinadas representaciones” (Jodelet, 2008: 52), se realizaron entrevistas a profundidad, en donde la investigadora a partir de un cuestionario semiestructurado, hizo preguntas abiertas a los docentes; por su parte los informantes contaron el modo en cómo conciben, viven y asignan contenido (Guber, 2011) sobre la evaluación. Así, se obtuvieron los discursos de las representaciones sociales sobre la evaluación docente, información sobre los capitales culturales, la formación profesional y la experiencia laboral de los profesores. En total se realizaron 16 entrevistas a profundidad, se transcribió el discurso obtenido, posteriormente las entrevistas se codificaron y analizaron por medio del programa ATLAS TI.

Es importante mencionar que en la secundaria pública donde se realizó esta investigación, laboran 31 docentes, sin embargo, sólo se realizaron 16 entrevistas a profundidad debido a la disponibilidad y accesibilidad de los profesores, por lo que los datos analizados no son parte de una muestra probabilística, ni de representación.

Sin embargo, desde esta perspectiva teórica- metodológica se reflexionó sobre las prácticas, discursos e instituciones que intervienen en la generación de las representaciones sociales, tomando en cuenta la importancia de los diferentes tipos de capitales culturales (Bourdieu, 1987), la experiencia laboral y la formación profesional de los actores.

Mapa 1. Metodología empleada en la investigación



Elaboración propia a partir de Dietz (2011) y Jodelet (2008)

Discusión de los resultados

Al analizar los datos recopilados durante el trabajo de campo, se encontraron las siguientes características de los profesores:

Gráfica 1. Formación profesional de los profesores de secundaria vespertina del BINE



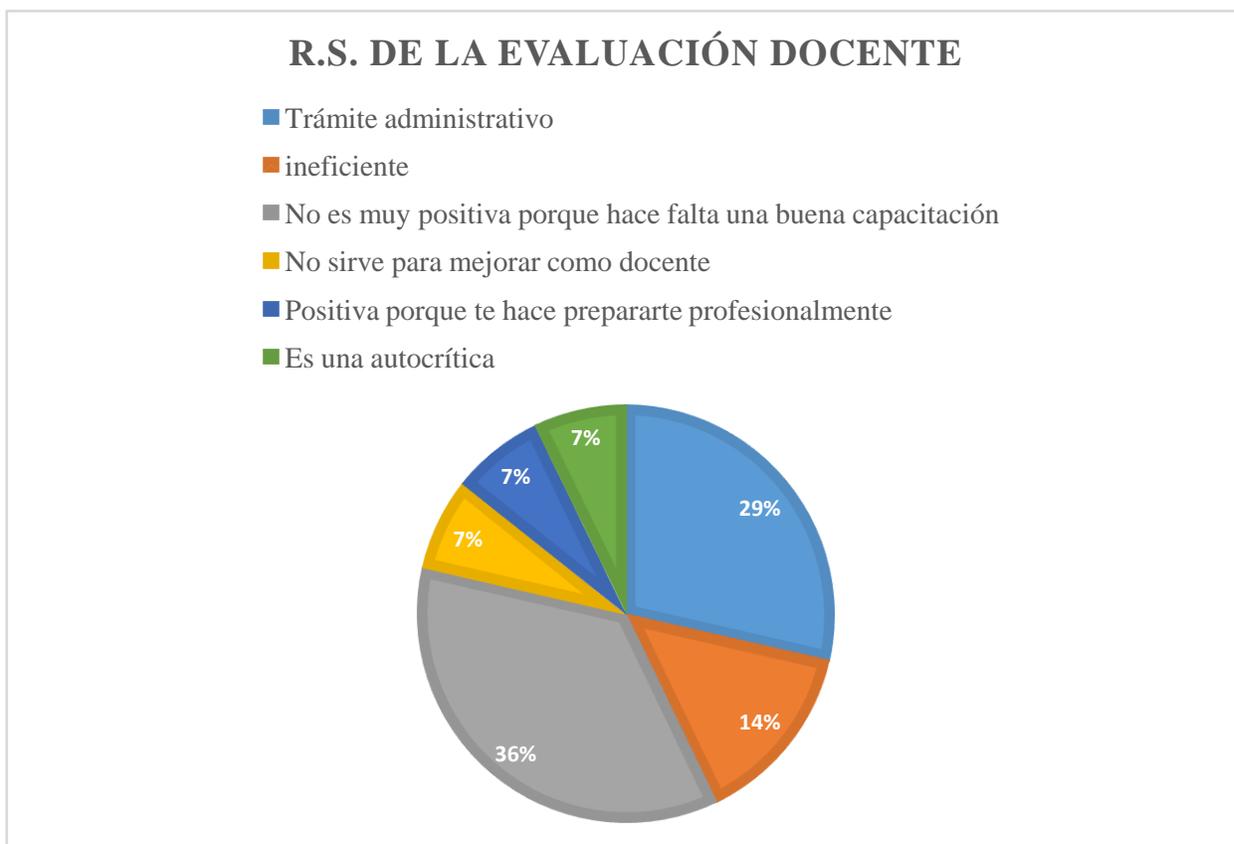
Fuente: Elaboración propia

Gráfica 2. Experiencia laboral de los profesores de secundaria vespertina del BINE



Fuente: Elaboración propia

Gráfica 3. Representaciones sociales de la evaluación docente de los profesores de la secundaria vespertina del BINE



Fuente: Elaboración propia

Esfera subjetiva de las representaciones sociales de la evaluación docente (dimensión semántica)

Jodelet (2008) menciona que la esfera subjetiva de las representaciones sociales está en relación directa con el individuo. Es por ello que, analizando la esfera subjetiva, se descubrió que los docentes en general, no se oponen a la evaluación de su práctica docente. En realidad, la cercanía que ellos tienen con la evaluación ha sido fundamental tanto en su formación inicial, como en su práctica; al evaluar alumnos constantemente y al tener

anteriores experiencias de evaluación. Sin embargo, las anteriores evaluaciones carecían de rigurosidad y claridad en el proceso.

A diferencia de la reciente evaluación, participar en la Carrera Magisterial era voluntario, una forma de obtener mayor salario y rango laboral. Es por ello que algunos docentes mencionan que mantenerse dentro de un sistema donde existían determinados procedimientos que después fueron modificados fue un aspecto que los estresó y generó un conflicto en las condiciones en las que habían permanecido en el magisterio, por tanto, significó una transformación en su práctica profesional. Es así que la anterior situación en la que se encontraba el magisterio, y la experiencia laboral de los docentes fue transformada por la evaluación propuesta en la Reforma Educativa, generando así cierta representación social asociada al miedo y estrés de la evaluación docente.

En consecuencia, la dimensión semántica propuesta por Dietz (2011), que alude a los discursos de los docentes, se ve reflejado en las reinterpretaciones, ideas y apropiaciones que los profesores tienen de la Reforma Educativa del 2013, en este sentido si bien los docentes no se oponen a la evaluación, ésta sí generó un cambio de paradigma en su labor profesional. Por lo que en la actualidad tratan de adaptarse a la Reforma y poder pasar los exámenes.

Esfera intersubjetiva de las representaciones sociales de la evaluación docente (dimensión pragmática)

La esfera intersubjetiva de las representaciones sociales se dio a partir del diálogo entre los docentes y autoridades educativas, así como de la interacción entre ellos. En este sentido un aspecto que fue muy repetitivo en las entrevistas fue la desinformación del proceso y la poca claridad que se tenía del proceso de evaluación.

Las experiencias de algunos de los compañeros evaluados y la desinformación del proceso evaluativo generaron en los docentes sentimientos de miedo, incertidumbre, estrés y nerviosismo. Si bien es cierto que los sentimientos de miedo y estrés se presentan normalmente al realizar un examen, estos sentimientos se acrecentaron debido a que durante las primeras jornadas evaluativas hubo mucha desinformación, como la

incertidumbre de lo que se iba a evaluar; el no saber cuál era el proceso de selección para presentar evaluación; la saturación y fallas en la plataforma en línea.

Otro aspecto del cual hubo difusa información fueron las implicaciones que iban a tener los resultados del examen en las condiciones laborales de los docentes, ésta desconocimiento causó mucho estrés entre los profesores, ya que el no saber exactamente lo que se evaluaría y desconocer cómo se iba a actuar en caso de que salieran con un resultado bajo en la evaluación, presionó a muchos docentes llegando incluso algunos a enfermarse o a renunciar.

Algunas experiencias evaluativas fueron compartidas entre los docentes, por lo que, durante las primeras jornadas, el clima de miedo y estrés incrementó. Sin embargo, conforme el paso del tiempo se fueron comunicando datos durante los CTE que permitieron conocer mejor el proceso evaluativo, generando cierta modificación en las representaciones sociales de la evaluación del SPD, tomándola con un poco más de tranquilidad y seguridad.

Es así que la dimensión pragmática que alude a las relaciones y prácticas de los actores, se encontró cuando una vez que pasó la desinformación, los docentes comenzaron a darse consejos entre ellos para pasar el examen y hacer grupos de estudio, lo que permitió que se generará una mayor tranquilidad al realizar la evaluación.

Esfera transubjetiva de las representaciones sociales de la evaluación docente (dimensión sintáctica)

La esfera transubjetiva de las representaciones sociales enmarcan las condiciones contextuales en las que se presentó la evaluación del SPD. De modo el espacio social influyó en la generación de representaciones sociales de los profesores, por una parte, distintos medios de comunicación generaron una desacreditación de la profesión docente, a partir de una serie de mensajes negativos, por lo que la evaluación para algunos profesores fue vista como un ataque y una consecuencia del descrédito que tenían.

Los docentes en general mencionan que la evaluación docente debería ser un proceso en el cual puedan aprender a reconocer sus deficiencias para desarrollar mejor su práctica, aludiendo a la necesidad de llevarse a cabo una evaluación interpretativa (Rueda Beltrán, 2012), en donde la evaluación sea un proceso que conduzca a reflexionar y

preguntarse sobre su propia práctica (Rueda Beltrán, 2012). Sin embargo, muchos docentes piensan que la evaluación llevada a cabo por el SPD parece más un trámite o un proceso administrativo que una evaluación formativa.

Esta representación social sobre la evaluación es constante en los discursos de los docentes, aunque hay actores que han sido evaluados y piensan que la evaluación es una herramienta pedagógica para mejorar su práctica, se alude a que la evaluación practicada por el SPD ha sido más de corte administrativo por el contenido del examen en el que se pregunta bastante normatividad y porque no hay un seguimiento a los resultados del examen. La mayoría de profesores mencionan que sería necesaria una evaluación en la que se pudieran observar las condiciones en las que imparten clases y la forma en cómo enseñan para que la evaluación fuera más formativa y continua.

No obstante, a este cambio de situación laboral, algunos docentes se adaptaron a la política educativa y decidieron prepararse para realizar el examen. Sin embargo, las capacitaciones ofrecidas por la SEP eran de mala calidad, en el sentido en el que las personas encargadas de capacitarlos no estaban preparadas o desconocían plenamente el tema, lo que los dejaba en una situación semejante a la anterior a capacitarse.

Es así que en cuanto a la dimensión sintáctica, que alude a las instituciones y en donde se revisaron los reglamentos establecidos y la LGSPD, se pudo observar que si bien la evaluación es una herramienta útil para mejorar la calidad de la educación y en la que una gran parte de los docentes está adaptando la idea de ser evaluado como positivo; también es necesaria la creación de un sistema de capacitación efectivo para los docentes, ya que parte de las obligaciones del contratante es brindar capacitación de calidad a sus empleados.

En este sentido la capacitación es un elemento que los profesores piden y necesitan para mantenerse actualizados. Según las representaciones sociales de los docentes las capacitaciones otorgadas hasta la fecha, no han sido suficientes para lograr los objetivos de la Reforma Educativa y para mejorar su práctica profesional

Conclusiones

La pregunta que rigió esta investigación fue conocer por qué existían diferentes representaciones sociales de la evaluación docente entre los profesores de una secundaria, a

lo que se propuso como hipótesis que era producto de los diferentes capitales culturales, la experiencia laboral y formación profesional de los docentes.

La formación de las distintas representaciones sociales de la evaluación docente en cierta medida sí está influenciada por los distintos capitales culturales de los profesores y de su experiencia laboral, sin embargo, no es el único factor y esto no determina que los docentes no vean fallas en la evaluación llevada a cabo por el SPD, por lo que hay un aspecto multifacético en la formación de representaciones sociales.

Un dato importante que se extrajo del análisis del discurso de los docentes fue que los docentes necesitan tener una formación continua que les permita tener las herramientas para enseñar mejor en sus clases y con ello poder ser evaluados. Durante los CTE se prepara a los docentes y se reflexiona sobre su práctica educativa, sin embargo, los cursos y programas que se proporcionan son casos educativos de docentes de otros países, los cuales están muy alejados de la realidad de los profesores que imparten clases en la secundaria, ya sea por la cantidad de alumnos que hay en un aula o por las condiciones familiares de cada estudiante, por lo que, aunque los programas sean buenos y otorguen herramientas, llevarlos a la práctica es un proceso muy complejo.

Por otro lado, los profesores comentan que la formación profesional que tuvieron en la normal o en la licenciatura no es suficiente para enfrentar a las nuevas generaciones y entrar a sus canales de acceso de aprendizaje, porque los estudiantes cada vez están más familiarizados con las nuevas tecnologías de la información y tienen otras formas de aprender distintas a las que a ellos les enseñaron en su formación profesional.

Por su parte los docentes que se han podido actualizar estudiando maestrías de pedagogía o educación, en donde tienen cierto acercamiento con los nuevos programas educativos y lineamientos, lo hacen porque tienen mayor capital económico para lograrlo y para acceder a estos programas. Esta característica hace alusión a lo que Bourdieu y Passeron (1967) mencionan sobre el papel de la escuela en la reproducción social, en donde “la escuela no es una institución para otorgar oportunidades sociales a los individuos, sino un espacio de lucha entre grupos que proporciona estatus, poder y diferenciación social (Bonal,1998:76) en la que se contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos y las clases del sistema social” (Bourdieu y Passeron, 1967: 26).

La teoría de la reproducción social es aplicable en este contexto, ya que es notable cómo los docentes que pueden acceder a estudiar maestrías en las que pueden especializarse tienen más herramientas para trabajar en sus clases y con ello subir los resultados evaluativos.

El acercamiento subjetivo a las políticas educativas contribuyó en la investigación, ya que permitió comprender que existen distintos significados alrededor de un elemento de la realidad y que es oportuno estudiar la conformación de dichas representaciones. Por otro parte, la metodología utilizada permitió analizar una política nacional en un contexto local específico.

Referencias

Aboites, H. (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia*. México: ÍTACA/UAM/CLACSO.

Ball, S. (2006). *Education Policy and Social Class*. Gran Bretaña: Routledge.

Bourdieu, P. (1987). *Los tres estados del capital cultural*. Sociológica (5), 11-17.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C (1996) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia S.A, México, DF.

Cajiga, Y. M. (2017). Representaciones sociales de un grupo de docentes de la Ciudad de México sobre la evaluación del desempeño docente. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 10(3), 486-501.

Cedillo, L. (2017). Retos del INEE ante la evaluación docente. En Á. D. Barriga, *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013* (págs. 25-91). México: UNAM- IISUE.

Dietz, G. (2011). *Hacia una etnografía doblemente reflexiva: Una propuesta desde la antropología de la interculturalidad*. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 3-26.

Díaz Barriga, A. (2017). *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013*. México: UNAM-IISUE.

Guber, R. (2012). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo

XXI.

Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales* (5), 32-63. Rueda Beltrán, Miguel. (2002). Consideraciones teóricas sobre la evaluación en la educación. En F. D. Barriga, *Evaluación de la docencia. Perspectivas Actuales* (págs. 23-37). México: Paidós.

Roldán, N. (2015). Los 5 argumentos de la OCDE a favor de mantener la reforma educativa; y los contras, según Mexicanos Primero. *Animal Político*.