



Benemerita Universidad Autónoma de Puebla

Facultad de Filosofía y Letras

Doctorado en Investigación e Innovación Educativa

**Representaciones sociales de los maestros de educación básica  
sobre la evaluación docente en Puebla**

Tesis

Que para obtener el grado de:

Doctor en Investigación e Innovación Educativa

Presenta:

Samuel Rosas González

Director de tesis:

Dr. Antonio Fernández Crispín

Puebla Pue., Febrero 2022

## **Página de aprobación**

Miembros del jurado

Dr. Antonio Fernández Crispín

Dr. Marco Antonio Velázquez Albo

Dra. Dulce María Cabrera Hernández

Dr. José Fermín Rueda Hernández

Dra. María Concepción Barrón Tirado

Si la grandeza de una sociedad se mide por la manera en que se trata a los más desfavorecidos, la grandeza de un sistema educativo se mide por la manera en que se trata a los maestros. Reconocer el papel fundamental que los maestros desempeñan dentro del sistema educativo es una tarea impostergable.

## **Resumen ejecutivo**

La presente investigación tiene como objetivo analizar las representaciones sociales de los maestros de educación básica sobre la evaluación docente en el estado de Puebla en el contexto rural, semirural y urbano. Mediante un muestreo por cuotas se aplicó un cuestionario de triple asociación a 90 maestros. Posteriormente se adoptó el método de Análisis de Redes Sociales (ARS) para identificar la información, el campo de representación, la actitud y la diferencia entre contextos de la representación social de los maestros. Se utilizó el software Gephi para graficar las redes y así determinar el núcleo central y el sistema periférico de cada categoría de análisis: el deber ser de la evaluación docente, la práctica docente, formación profesional y los valores que promueve.

Los resultados indican que los maestros consideran que el programa de evaluación docente implementado en la reforma educativa 2013 es irrelevante y burocrático, por lo tanto, no les proporciona las herramientas necesarias para mejorar su práctica docente. Manifiestan que la evaluación es de corte empresarial y promueve valores como el individualismo y la corrupción. Por otro lado, los maestros consideran que la evaluación docente favorece su formación profesional debido a que impulsa la capacitación y el ascenso. En este escenario, los maestros proponen como alternativa que la evaluación docente sea contextual, transparente y formativa, es decir, una evaluación que reivindique su función pedagógica.



A mis padres, por su amor y generosidad

A Jessy, el cálido resplandor de mis días

**Agradecimientos:**

Gracias a la vida por permitirme hacer realidad uno de mis sueños. Este tiempo estuvo destinado para aprender, arriesgar y amar. Fue un placer coincidir con Caro, Maga y Edu. En nuestras conversaciones no faltó la escucha, el cariño y la solidaridad. Tampoco el pulque. Mi agradecimiento al Dr. Antonio Fernández Crispín por su atenta asesoría y por el diálogo respetuoso que siempre sostuvimos. Por último, quiero agradecer al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por su valioso apoyo para la realización de mis estudios doctorales.

## Índice

|                                                                              |           |
|------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Introducción .....</b>                                                    | <b>1</b>  |
| Planteamiento del problema .....                                             | 1         |
| Pregunta general.....                                                        | 6         |
| Objetivo general .....                                                       | 6         |
| Objetivos específicos .....                                                  | 6         |
| Relevancia de la investigación .....                                         | 6         |
| Estrategia metodológica .....                                                | 7         |
| Descripción de la estructura de la tesis .....                               | 8         |
| <b>Capítulo 1. La evaluación educativa como premisa para la mejora.....</b>  | <b>11</b> |
| 1.1 Las pruebas psicométricas.....                                           | 11        |
| 1.2 La evaluación educativa como método: Ralph W. Tyler .....                | 14        |
| 1.3 Movimiento Accountability: la evaluación para la toma de decisiones..... | 17        |
| 1.4 El modelo de evaluación CIPP.....                                        | 19        |
| 1.5 La evaluación educativa en clave crítica.....                            | 21        |
| 1.6 La evaluación educativa como fenómeno eminentemente ético .....          | 25        |
| <b>Capítulo 2. Naturaleza y horizonte de la evaluación docente.....</b>      | <b>29</b> |
| 2.1 Antecedentes de la evaluación docente.....                               | 29        |
| 2.2 Modelos de evaluación docente .....                                      | 32        |
| 2.3 Instrumentos de evaluación docente .....                                 | 33        |
| 2.4 Evaluación del desempeño docente .....                                   | 37        |
| 2.5 Evaluación formativa y sumativa.....                                     | 40        |
| <b>Capítulo 3. La evaluación docente en contextos de desigualdad.....</b>    | <b>48</b> |
| 3.1 Desigualdad educativa: desafíos en el nivel básico .....                 | 48        |
| 3.2 Consideraciones conceptuales.....                                        | 50        |
| 3.3 La educación ¿vehículo de movilidad social?.....                         | 53        |
| 3.4 Interpretaciones teóricas sobre la desigualdad.....                      | 57        |
| 3.4.1 Teoría de la reproducción. ....                                        | 57        |
| 3.4.2 Estudios sobre la eficacia escolar .....                               | 59        |
| <b>Capítulo 4. La evaluación docente en México .....</b>                     | <b>66</b> |
| 4.1 Panorama de la evaluación educativa .....                                | 66        |
| 4.2 Movimiento de Reforma Educativa Global (MREG). ....                      | 69        |

|                                                                                             |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.3 Neoliberalismo y la evaluación: la influencia de los organismos internacionales .....   | 73         |
| 4.3.1 El Banco Mundial y la eficacia docente .....                                          | 76         |
| 4.3.2 La OCDE y la política de evaluación docente.....                                      | 80         |
| 4.4 Evaluación docente en México .....                                                      | 87         |
| 4.4.1 Carrera Magisterial .....                                                             | 89         |
| 4.4.2 Evaluación Universal.....                                                             | 91         |
| 4.4.3 Programa de Estímulos a la Calidad Docente.....                                       | 93         |
| 4.4.4 Evaluación docente 2013 .....                                                         | 94         |
| <b>Capítulo 5. Representaciones sociales: el conocimiento del sentido común.....</b>        | <b>103</b> |
| 5.1 Génesis de la Teoría de las Representaciones Sociales .....                             | 104        |
| 5.2 Representaciones sociales y su configuración arquitectónica.....                        | 110        |
| 5.2.2 Denise Jodelet: el conocimiento espontáneo como reinterpretación de la realidad ..... | 117        |
| 5.2.3 Jean-Claude Abric y la Teoría del Núcleo.....                                         | 121        |
| 5.3 Metodología de investigación en Representaciones Sociales .....                         | 124        |
| <b>Capítulo 6. Metodología .....</b>                                                        | <b>129</b> |
| 6.1 Diseño de la estrategia metodológica.....                                               | 129        |
| 6.2 Lugar de realización de la investigación.....                                           | 130        |
| 6.3 Sujetos: maestros de educación básica.....                                              | 135        |
| 6.4 Instrumentos de recogida de información .....                                           | 137        |
| 6.5 Análisis de Redes Sociales (ARS) .....                                                  | 139        |
| 6.6 Análisis y procesamiento en el Software Gephi .....                                     | 141        |
| <b>Capítulo 7. Análisis e interpretación de resultados .....</b>                            | <b>147</b> |
| 7.1. Análisis del deber ser de la evaluación docente .....                                  | 148        |
| 7.1.1 Lo que “es” .....                                                                     | 148        |
| 7.1.2 El “Deber ser” .....                                                                  | 152        |
| 7.2. Análisis de la práctica docente .....                                                  | 155        |
| 7.2.1 Ventajas .....                                                                        | 155        |
| 7.2.2 Desventajas .....                                                                     | 158        |
| 7.3. Análisis de la formación profesional.....                                              | 161        |
| 7.3.1 Ventajas .....                                                                        | 161        |
| 7.3.2 Desventajas .....                                                                     | 164        |
| 7.4. Análisis de los valores que promueve la evaluación docente .....                       | 168        |
| 7.4.1 Valores .....                                                                         | 168        |

|                                                                                                                    |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 7.4.2. Antivalores.....                                                                                            | 170        |
| 7.5 Propuesta de los maestros para mejorar la evaluación docente .....                                             | 174        |
| 7.6 Notas de campo: conversaciones con los maestros.....                                                           | 186        |
| <b>Conclusiones.....</b>                                                                                           | <b>195</b> |
| <b>Lineamientos generales: hacia una evaluación docente ética, democrática y al servicio de los maestros. ....</b> | <b>199</b> |
| Referencias .....                                                                                                  | 207        |
| Anexos .....                                                                                                       | 226        |
| Anexo 1. Cuestionario.....                                                                                         | 227        |
| Anexo 2. Comparación entre las recomendaciones de SABER y la LGSPD. ....                                           | 230        |
| Anexo 3. Adaptaciones de las recomendaciones de la OCDE.....                                                       | 234        |
| Anexo 4. Carrera Magisterial. Descripción de factores e integración del puntaje.....                               | 238        |
| Anexo 5. Evaluación Universal. Descripción de factores e integración del puntaje .....                             | 240        |
| Anexo 6. El “Deber ser” de la evaluación docente por contexto .....                                                | 241        |
| Anexo 7. Lo que “es” la evaluación docente por contexto .....                                                      | 241        |
| Anexo 8. Práctica docente: desventajas por contexto .....                                                          | 242        |
| Anexo 9. Formación docente: desventajas por contexto.....                                                          | 242        |
| Anexo 10. Valores que promueve la evaluación docente .....                                                         | 243        |
| Anexo 11. Antivalores que promueve la evaluación docente .....                                                     | 243        |
| Anexo 12. Propuesta de mejora de la evaluación docente por parte de los maestros .....                             | 244        |

## **Tabla de abreviaturas**

**AIF:** Asociación Internacional de Fomento

**ACE:** Alianza por la Calidad de la Educación

**ANMEB:** Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación básica

**BIRF:** Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento

**CEMABE:** Censo de Escuela, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial

**CIADRI:** Centro Internacional de Arreglo de Diferencias Relativas a Inversiones

**CONEVAL:** Consejo Nacional de Evaluación de la política de Desarrollo Social

**CONCAMIN:** Confederación de Cámaras Industriales

**CNTE:** Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación

**CFI:** Corporación Financiera Internacional

**ENOE:** Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo

**ENLACE:** Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares.

**EXCALE:** Examen para calidad y el logro educativo

**FMI:** Fondo Monetario Internacional

**INEE:** Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

**INEGI:** Instituto Nacional de Estadística y Geografía

**IMSS:** Instituto Mexicano del Seguridad Social

**LGE:** Ley General de Educación

**LGSPD:** Ley General del Servicio Profesional Docente

**OMC:** Organización Mundial del Comercio

**OMGI:** Organismos Multilateral de Garantías de Inversiones

**PISA:** Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes

**PEC:** Programa Escuelas de Calidad

**PCF:** Partido Comunista Francés

**PLANEA:** Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes

**PME:** Programa de Modernización Educativa

**SABER:** Systems Approach for Better Education Results

**SEP:** Secretaría de Educación Pública

**SNTE:** Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

**TALIS:** Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje

**TIMSS:** Third International Mathematics and Science Study

**UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

## Lista de tablas y figuras

### Tablas

|                 |                                                                           |     |
|-----------------|---------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tabla 1</b>  | La evaluación educativa como factor de aprendizaje.....                   | 23  |
| <b>Tabla 2</b>  | La evaluación educativa como vocación democrática.....                    | 24  |
| <b>Tabla 3</b>  | El carácter político de la evaluación educativa.....                      | 25  |
| <b>Tabla 4</b>  | Dos historias de vida.....                                                | 50  |
| <b>Tabla 5</b>  | Estructura y dimensión del sistema escolarizado de educación básica.....  | 63  |
| <b>Tabla 6</b>  | Grado de marginación de los maestros.....                                 | 64  |
| <b>Tabla 7</b>  | Criterios de evaluación del programa de Carrera Magisterial.....          | 90  |
| <b>Tabla 8</b>  | Evaluación del desempeño docente en México en 2013.....                   | 101 |
| <b>Tabla 9</b>  | Comparación entre el concepto Representaciones colectivas y sociales..... | 109 |
| <b>Tabla 10</b> | La Teoría de las Representaciones Sociales y sus enfoques.....            | 113 |
| <b>Tabla 11</b> | Escuelas participantes.....                                               | 134 |
| <b>Tabla 12</b> | Instrumento de recogida de datos.....                                     | 138 |
| <b>Tabla 13</b> | Base de datos general.....                                                | 140 |
| <b>Tabla 14</b> | Matriz de adyacencia.....                                                 | 141 |
| <b>Tabla 15</b> | Categorías de análisis.....                                               | 147 |

### Figuras

|                 |                                                      |     |
|-----------------|------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 1</b> | Representaciones sociales: contenido y procesos..... | 120 |
| <b>Figura 2</b> | Diseño de la investigación.....                      | 130 |
| <b>Figura 3</b> | Género de los participantes.....                     | 135 |
| <b>Figura 4</b> | Rango de edad de la muestra de maestros.....         | 136 |
| <b>Figura 5</b> | Antigüedad de la muestra de maestros.....            | 136 |
| <b>Figura 6</b> | Grado de estudios de la muestra de maestros.....     | 137 |
| <b>Figura 7</b> | Laboratorio de datos.....                            | 142 |
| <b>Figura 8</b> | Force atlas.....                                     | 143 |
| <b>Figura 9</b> | Métrica de centralidad de intermediación.....        | 144 |



|                  |                                                                   |     |
|------------------|-------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 10</b> | Modularity Class: identificación de comunidades.....              | 145 |
| <b>Figura 11</b> | Lo que es la evaluación docente.....                              | 148 |
| <b>Figura 12</b> | Lo que es la evaluación docente por contexto.....                 | 151 |
| <b>Figura 13</b> | El deber ser de la evaluación docente.....                        | 153 |
| <b>Figura 14</b> | El deber ser de la evaluación docente por contexto.....           | 155 |
| <b>Figura 15</b> | Práctica docente: ventajas.....                                   | 156 |
| <b>Figura 16</b> | Práctica docente: ventajas por contexto.....                      | 158 |
| <b>Figura 17</b> | Práctica docente: desventajas.....                                | 159 |
| <b>Figura 18</b> | Práctica docente: Desventajas por contexto.....                   | 161 |
| <b>Figura 19</b> | Formación profesional: ventajas.....                              | 162 |
| <b>Figura 20</b> | Formación profesional: ventajas por contexto.....                 | 163 |
| <b>Figura 21</b> | Formación profesional: desventajas.....                           | 165 |
| <b>Figura 22</b> | Formación profesional: desventajas por contexto.....              | 167 |
| <b>Figura 23</b> | Valores.....                                                      | 168 |
| <b>Figura 24</b> | Valores por contexto.....                                         | 170 |
| <b>Figura 25</b> | Antivalores.....                                                  | 171 |
| <b>Figura 26</b> | Antivalores por contexto.....                                     | 173 |
| <b>Figura 27</b> | Propuesta de los maestros para mejorar la evaluación docente..... | 174 |
| <b>Figura 28</b> | Clasificación de las propuestas de los maestros.....              | 178 |
| <b>Figura 29</b> | ¿Cómo se evalúa?.....                                             | 179 |
| <b>Figura 30</b> | ¿Quién debe evaluar?.....                                         | 180 |
| <b>Figura 31</b> | ¿Con qué criterios se evalúa?.....                                | 182 |
| <b>Figura 32</b> | ¿Qué tipo de evaluación es necesaria?.....                        | 183 |
| <b>Figura 33</b> | ¿Para qué evaluar?.....                                           | 184 |
| <b>Figura 34</b> | ¿Porqué evaluar?.....                                             | 185 |

## **Introducción**

### **Planteamiento del problema**

En la década de los ochenta, con el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988), se instauró de manera formal el neoliberalismo en México. Como consecuencia de esta medida, el modelo educativo transitó de una visión nacionalista a una visión mercantilista en donde el concepto de calidad educativa adquirió un papel central tanto en el discurso de los gobiernos en turno como en el diseño de la política educativa.

Con la implementación del Programa de Modernización Educativa en el año 1990, el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) ratificó la necesidad de tener una educación de calidad. Para asegurar este imperativo, se propuso implementar una vigorosa cultura de la evaluación. De este modo, se construyó el relato de que la evaluación era sinónimo de calidad. Como consecuencia lógica de esta narrativa, se dejó de hablar sobre los principales problemas que aquejan al sistema educativo como lo son la cobertura, la mejora de la infraestructura y el rezago educativo. El debate educativo se trasladó a los niveles de calidad educativa aceptables y a la elaboración de complejos procesos de evaluación para garantizarla.

De este modo, la calidad se convirtió en la finalidad última de la educación, y la evaluación en el único medio para asegurarla. La narrativa gubernamental logró dotar de sentido en el imaginario colectivo un concepto que era desconocido en el ámbito educativo ya que provenía del mundo empresarial. El amplio consenso que generó el concepto de calidad tanto al interior de las instituciones educativas como fuera de ellas se debe en gran medida a la influencia generada por los organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (BM).

Bajo este argumento, se evaluaron instituciones, programas, contenidos, procesos y actores. Con especial énfasis, la política educativa se centró en la evaluación docente. El rol que desempeñan los maestros se comenzó a sobreestimar. Se le identificó como factor clave para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. De tal forma que la estrategia nacional para evaluar a los maestros se concretó principalmente en cuatro programas de evaluación

docente enmarcados en los Planes Nacionales de Desarrollo correspondientes: Carrera Magisterial (1992), en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari; Programa de Estímulos a la Calidad Docente (2011) y Evaluación Universal (2011) en el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa y la Reforma educativa 2013 implementada en el gobierno de Enrique Peña Nieto.

De esta manera, 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 maestros positivamente evaluados. En cambio, la Evaluación Universal, aunque fue obligatorio, nunca fue una vía para otorgar mayores ingresos, este programa se orientó hacia la formación de los profesores en servicio.

Sin embargo, la reforma educativa puesta en marcha a inicios del sexenio de Enrique Peña Nieto dio un giro inusitado en materia de evaluación docente. Para este fin, en febrero del 2013, se modificaron los artículos 3° y 73 constitucionales. La reforma al artículo 3° le dotó de autonomía al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Para septiembre del mismo año, se realizó una reforma a la Ley General de Educación (LGE) y se promulgaron dos nuevas leyes. En primer lugar, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE) y, en segundo, la Ley General de Servicio Profesional Docente (LGSPD). Esta última ley, vinculó los resultados de la evaluación a la permanencia. De este modo, LGSPD provocó controversia, debate y resistencias tanto al interior del sector magisterial como desde varios sectores de la sociedad civil. La finalidad de esta ley fue “Mejorar, en un marco de inclusión y diversidad, la calidad de la educación y el cumplimiento de sus fines para el desarrollo integral de los educandos y el progreso del país” (LGPD, 2013, p. 10). En los hechos, esto se tradujo en modificaciones radicales con relación al ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio de los maestros.

De modo que, a partir del 2013, y hasta el 2018, la evaluación docente fue obligatoria, con base en el mérito y vinculada a la permanencia. Cabe señalar que esta última característica fue inédita. Existe evidencia que esta particularidad había sido referida con anterioridad en las recomendaciones emitidas por la OCDE (2008), quienes habían asumido un papel estratégico en la definición y promoción de la evaluación docente en la educación básica. Así lo demuestra el *Acuerdo para Mejorar la Calidad de la Educación de las*

*Escuelas en México*, suscrito por la SEP y la OCDE en el 2008. Su finalidad era ayudar a las autoridades educativas de México a fortalecer el sistema educativo. Las conclusiones emitidas por este acuerdo se agrupan en ocho recomendaciones:

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.

Cada una de estas recomendaciones se refiere a acciones concretas que los organismos internacionales conminaron a realizar al gobierno mexicano con la finalidad de mejorar la calidad del sistema educativo. Resulta de especial interés enfocarse en la recomendación número ocho ya que en esta se señala, por primera vez en un documento oficial, la exclusión del sistema educativo de los maestros con bajo desempeño:

Evaluar para ayudar a mejorar: 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 variables formativas y sumativas; por ejemplo, recompensar a los docentes excelentes o dar apoyo a los docentes de menor desempeño. Los docentes que presenten un bajo desempeño de forma permanente deben ser excluidos del sistema educativo (OCDE, 2010, p. 6).

En respuesta a esta recomendación, el gobierno mexicano estableció en la Reforma Educativa 2013 que dice a la letra: Será separado del servicio público sin responsabilidad para la Autoridad educativa o el Organismo descentralizado, según sea el caso, el personal

que: I. Se niegue a participar en los procesos de evaluación; II. No se incorpore al programa de regularización correspondiente cuando tenga resultados insuficientes; III. Obtenga resultados insuficientes en el tercer proceso de evaluación (Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente, 2013). Ante este escenario, las reacciones al interior del magisterio no se hicieron esperar. La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) fue la primera agrupación de maestros en mostrar su rechazo a través de movilizaciones en diferentes estados a nivel nacional. El argumento de dicha agrupación sostenía que la evaluación docente contenida en la reforma educativa 2013 vulneraba sus derechos laborales. Por su parte, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) solicitó a la SEP replantear toda la implementación de la Reforma Educativa; instó a revisar las fallas de la evaluación del desempeño docente, y a examinar la problemática del despido injustificado de maestros (SNTE, 2016).

En el sector académico, especialistas en la materia como Gil (2018), Díaz-Barriga (2017), Ordorika (2016), Rodríguez (2016) y Aboites (2013) sostuvieron que la evaluación del desempeño docente tal como estuvo planteado en la Reforma Educativa 2013, no era una evaluación formativa sino punitiva. En contrapartida, empresarios nacionales como la Confederación de Cámaras Industriales (CONCAMIN) y Mexicanos Primero, además de organismos internacionales tales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura (UNESCO), respaldaron la reforma educativa. Por su parte, la UNESCO (2013) reiteró que la reforma educativa era una poderosa señal de compromiso para transformar la educación en México y elevar su calidad.

Los maestros también consideraron imperativo manifestarse en contra de las evaluaciones estandarizadas, producto de la misma reforma. En mayo del 2013, la CNTE entregó a la secretaria de Gobernación un documento titulado *Hacia la educación que necesitamos los mexicanos*, que dice a la letra:

Todos los maestros y estudiantes, desde los de la Sierra Norte de Puebla hasta los de las zonas residenciales de las grandes ciudades, pasando por las colonias periféricas y las escuelas rurales, serán evaluados con una medida única, como si

este fuera un país de una sola lengua, homogéneo y básicamente igualitario. En lugar del camino hacia el fortalecimiento de nuestras múltiples identidades y construir a partir de ellas un país de potencialidades diversas, se perfila un futuro educativo de una, todavía más, poderosa y avasalladora centralización de la educación” (CNTE, 2013 p. 4).

Las autoridades educativas no dieron cabida a las voces disidentes del magisterio y persistieron en el planteamiento propuesto en la reforma educativa. Los resultados de la primera evaluación docente aplicada en noviembre y diciembre del 2015 pusieron de manifiesto que dicho problema no había sido resuelto. Bajo esta lógica, en 2016 el SNTE entregó un pliego petitorio de 10 puntos a la SEP. En el punto cuatro exige a la SEP, al INEE y a las autoridades educativas estatales, diversificar los instrumentos de evaluación docente, tomando en cuenta los contextos para garantizar la igualdad de oportunidades, la equidad e inclusión de las comunidades marginadas incluyendo a los pueblos originarios (SNTE, 2016)

En el mismo periodo, la CNTE reactivó sus movilizaciones en rechazo del plan de despido de 3,360 maestros, anunciado por el titular de la SEP, debido a que los maestros no se presentaron a los exámenes ni a la reposición de la prueba. Bajo este orden de ideas, se puede afirmar que la evaluación docente reconfiguró una nueva manera de entender a la evaluación y a la educación en su conjunto. Reestructuró los discursos y prácticas pedagógicas de los maestros. Marcó un antes y un después en la relación entre el Estado y el magisterio. En la actualidad, no se puede comprender el funcionamiento de las instituciones educativas sin la lógica de la evaluación docente, sea de carácter diagnóstica, sumativa o formativa.

Por ello, para esta investigación es fundamental conocer la construcción subjetiva de los maestros frente a la evaluación docente implementada propuesta por la reforma educativa 2013. Es importante escuchar la voz de los protagonistas, saber con qué información cuentan, conocer sus opiniones e impresiones acerca de un proceso educativo tan esencial como lo es la evaluación docente. De la misma manera, es importante saber si estas opiniones están influenciadas por las condiciones en las que se desempeña el docente en diferentes contextos,

por ejemplo, en zonas rurales en las que predominan condiciones deficientes o en escuelas urbanas con más recursos.

### **Pregunta general**

¿Cuáles son las representaciones sociales de los maestros de educación básica sobre la evaluación docente en el contexto rural, semirrural y urbano?

### **Objetivo general**

Analizar las representaciones sociales de los maestros de educación básica sobre la evaluación docente en el contexto rural, semirrural y urbano.

### **Objetivos específicos**

1. Analizar en qué consisten el programa de evaluación docente propuesto por la reforma educativa 2013.
2. Analizar la información, el campo de representación y la actitud de los maestros sobre la evaluación docente.
3. Explicar cómo influye el contexto educativo en la representación social de los maestros sobre la evaluación docente.
4. Analizar las propuestas de los maestros para mejorar la evaluación docente.

### **Relevancia de la investigación**

Para esta investigación es fundamental reconocer el papel que los maestros desempeñan en el sistema educativo. En el contexto en donde los organismos internacionales y empresarios nacionales emiten recomendaciones al gobierno mexicano para diseñar, elaborar e implementar diferentes programas de evaluación docente, se hace indispensable volver a centrar la atención en los maestros. Es una tarea necesaria conocer de su propia voz cuál ha sido su experiencia frente a los procesos de evaluación docente. Para ello, será fundamental conocer con qué información cuentan, cuáles son las ideas que tienen más arraigadas en torno a este tema y saber cuál es su actitud frente a dicha evaluación. En definitiva, esta investigación es relevante en dos sentidos. Por un lado, porque la representación social de

los maestros sobre la evaluación docente impacta directamente sobre su práctica, y por el otro, porque el éxito o fracaso de cualquier programa de evaluación docente está asociado a la percepción que los maestros tengan sobre estos.

Por otro lado, esta investigación es relevante porque pretende conocer los alcances y limitaciones de la política de evaluación docente en México. Desde el inicio del programa de Carrera Magisterial hasta la reforma educativa 2013, se han adaptado diversas modificaciones. Algunos de estos cambios tuvieron efectos favorables, otros, por el contrario, atentaron contra la estabilidad emocional y laboral de los maestros. Será una valiosa aportación conocer cuál es su percepción de los maestros sobre la evaluación docente y sobre la evaluación a la que aspiran y consideran necesaria. Por último, los resultados de esta investigación pretender ser de utilidad para futuras investigaciones que deseen profundizar sobre las representaciones sociales de los maestros sobre la evaluación docente en diferentes contextos, es decir, en tres diferentes contextos: urbana, semirural y rural.

### **Estrategia metodológica**

La estrategia metodológica parte de una visión del mundo y de una manera específica para aproximarse a la realidad y explicar el fenómeno de estudio. Desde esta perspectiva, la presente investigación adoptó un modelo que reconoce las ventajas que los instrumentos cualitativos y cuantitativos pueden aportar en la recolección y análisis de datos. El diseño es transversal con alcance interpretativo. Debido a que esta investigación se fundamenta en la teoría de las representaciones sociales, se asumió el enfoque estructural. A través de un análisis tridimensional se pretende develar el contenido, organización y el núcleo central de la representación social (Abric, 2001). Como instrumento de acopio de información, se elaboró un cuestionario de triple asociación para recolectar el conjunto de significados, creencias y actitudes de noventa maestros de educación básica, en tres zonas geográficas del estado de Puebla, sobre la evaluación docente. Posteriormente, se procedió a organizar, sistematizar y analizar la información a través del método de Análisis de Redes Sociales.



## Descripción de la estructura de la tesis

El primer capítulo, *La evaluación como premisa para la mejora*, plantea la evolución que tuvo la evaluación educativa en Estados Unidos a inicios del siglo pasado. Se exploran los discursos de los grandes referentes en la evaluación educativa, tal es el caso de Ralph W. Tyler, padre de la evaluación educativa, pasando por la postura crítica-reflexiva de Ernest R. House y Berry McDonald, hasta llegar a quienes propusieron a la evaluación docente como un fenómeno ético, entre los que se encuentran Ángel Díaz-Barriga, Juan Manuel Álvarez Méndez y Miguel Ángel Santos Guerra.

El segundo capítulo, *Naturaleza y horizonte de la evaluación docente*, aborda en primer lugar, los antecedentes de la evaluación docente. En este periodo se puede observar una tensión permanente entre qué evaluar, cómo evaluar y con qué finalidad. En segundo lugar, se presentan los modelos, tipos e instrumentos propios de la evaluación docente, mismos que son utilizados en instituciones educativas a nivel nacional como internacional. En seguida, se presenta la histórica distinción entre la evaluación formativa y evaluación sumativa formulada por Michel Scriven (1976), con el propósito de enmarcar el debate sobre la función de la evaluación docente. Por último, se analiza el modelo de evaluación del desempeño docente, con la finalidad de comprender los procesos de evaluación docente que se inauguran con la Reforma Educativa 2013.

En el tercer capítulo, *La evaluación educativa en contextos de desigualdad*, se exponen algunos desafíos que plantea la desigualdad educativa. Se explora si la educación en México es una vía para la movilidad social. Se advierte que las características de los contextos de desigualdad, entre los que se encuentran los altos índices de rezago educativo, analfabetismo y la deserción, condicionan el acceso tanto a la educación, trabajo y a la salud. De la misma manera, se expone la problemática de evaluar a los maestros con pruebas estandarizadas en contextos de pobreza, exclusión y desigualdad.

En el cuarto capítulo, *La evaluación docente en México*, se aborda la influencia que el neoliberalismo ha tenido en el proyecto educativo del Estado mexicano. De igual forma, se expone el impacto que han tenido las recomendaciones de los organismos internacionales, principalmente de la OCDE y del BM, en el diseño, elaboración e implementación de la

política educativa en materia de evaluación docente. En seguida se plantean las principales características que engloban a los programas de evaluación docente a partir de Carrera Magisterial, Programa de Estímulos a la Calidad Docente, Evaluación Universal y Evaluación Docente 2013.

En el quinto capítulo, *Representaciones sociales: la construcción del sentido común sobre la evaluación docente*, se presenta la génesis de la teoría de las representaciones sociales. Entre los aspectos que se desarrollan, se encuentra el origen del concepto, la configuración arquitectónica, los enfoques, así como las diferentes aproximaciones metodológicas. Posteriormente, se plantean las principales contribuciones teóricas de Serge Moscovici (1979), Denise Jodelet (1984) y Jean-Claude Abrie (1994) con el propósito de profundizar en los elementos clave de la teoría de las representaciones sociales.

En el sexto capítulo, *Metodología*, se explica la estrategia metodológica para revelar la representación social que los maestros tienen sobre la evaluación docente. Se da cuenta del modelo y el enfoque adoptado para esta investigación. Se explica de manera detallada las características del contexto y de los sujetos de investigación. En seguida, se expone cómo se elaboró el instrumento de recogida de información, así como las técnicas utilizadas para el análisis y procesamiento de la información. Un aspecto para resaltar en este capítulo es la utilización del software Gephi para elaborar, visualizar y analizar las gráficas que sustentan las representaciones sociales de los maestros.

En el séptimo capítulo, *Análisis e interpretación de resultados*, se presenta el análisis e interpretación de los resultados a la luz de la teoría de las representaciones sociales. El propósito es identificar las tres dimensiones de esta teoría, a saber: información, actitud y el núcleo central de las representaciones sociales de los maestros sobre la evaluación docente. A partir del procesamiento de la información fue posible identificar las representaciones sociales según el contexto al que los maestros pertenecían, sea a la zona, rural, semirural o en su caso urbana. Posteriormente, se analiza la propuesta que realizaron los maestros para mejorar la evaluación docente. Por último, se presenta el diario de campo en el que se da cuenta de las conversaciones sostenidas con los maestros respecto del significado de la evaluación.

Finalmente, elaboré una propuesta de evaluación docente llamada *Lineamientos generales: Hacia una evaluación docente ética, democrática y al servicio de los maestros* que plantea la importancia de que los procesos de evaluación docente tomen en cuenta las necesidades del magisterio. Esta propuesta tiene como finalidad reivindicar la evaluación formativa como estrategia para desarrollar y fortalecer la función pedagógica de la evaluación docente.

## **Capítulo 1. La evaluación educativa como premisa para la mejora**

En las últimas décadas, la evaluación ha tomado gran relevancia a nivel internacional. Se evalúa el entorno laboral, empresarial, cultural, el área de la salud y los gobiernos. En el ámbito de la educación, la evaluación desempeña un papel estratégico. Debido a su extensión y complejidad, la evaluación tiende a tomar diversas connotaciones al grado de confundirla con la medición. Es importante mencionar que esta investigación parte de la premisa que la evaluación educativa va más allá de la asignación de un número a determinada actividad o fenómeno educativo. Se entiende como un proyecto en sí mismo, como una valoración y diálogo entre actores del ámbito educativo que supone momentos de reflexión crítica que invariablemente tienden a mejorar.

En la actualidad, el funcionamiento de las instituciones educativas difícilmente se podría entender sin la lógica de la evaluación. Se evalúa a instituciones, programas, contenidos, alumnos y maestros. El arribo de la evaluación al ámbito escolar marcó el inicio de la reconfiguración de prácticas administrativas y pedagógicas.

En este capítulo se hace un recuento cronológico de los tipos de evaluación que se han identificado a lo largo del siglo pasado con el propósito de indagar las características constitutivas de la evaluación educativa en su conjunto. Para ello, se retomarán los trabajos de científicos sociales encargados de medir la inteligencia humana, pasando por los aportes teóricos de Ralph Tyler (1942), reconocido del padre de la evaluación educativa, Michel Scriven (1967) y Leroy Stufflebeam (1971), hasta llegar a los autores que reivindican la función crítica y ética de la evaluación educativa. Recuperar el debate sobre la importancia de la evaluación educativa es de primera importancia.

### **1.1 Las pruebas psicométricas**

El siglo pasado nació con la curiosidad de profundizar en la medición de la inteligencia humana. Gould (1996) develó tres momentos en que se realizaron estudios minuciosos al respecto. En el primer momento, se midieron las características físicas del ser humano. Se pensaba que los rasgos físicos exteriores eran fuente de valiosa información sobre las

cualidades intelectuales y morales. Para tal efecto, se medía el grosor de los labios, el tamaño y la distancia de los ojos, la distancia del ombligo con los genitales, los dedos de los pies y de las manos, entre otros. El argumento racional que sostenía estas investigaciones era que entre mayor parecido hubiera con los rasgos animales, tales como chimpancé, mayor inclinación tendría el ser humano a ser inmoral e ignorante (Gould, 1996). Al revisar los criterios elaborados por estos científicos, se puede hacer el siguiente cuestionamiento, ¿intentaban medir la inteligencia o profundizar las diferencias entre blancos y negros?

El segundo momento, da cuenta de la medición de cráneos, es decir, la craneometría. Debido a la baja confiabilidad de los resultados de los estudios precedentes, se optó por medir el volumen craneal para determinar la inteligencia. Los resultados se tradujeron en datos duros, en cifras que posteriormente se utilizaron para clasificar a los seres humanos. Se realizaron estudios en diferentes latitudes; se midió la circunferencia de los cráneos de alemanes, ingleses, peruanos y mexicanos (Gould, 1996). Los cráneos más grandes, que pertenecían a los blancos, se asociaban a mayor inteligencia. Los cráneos más pequeños, que pertenecían a los negros y los indígenas, se relacionaban con personas bárbaras e ignorantes. Con el paso del tiempo, las conclusiones de estos estudios no resultaron satisfactorias para la comunidad científica. La diferencia de pulgadas cúbicas entre un cráneo y otro no resultaron convincentes para determinar la superioridad o inferioridad de las personas.

El tercer momento inicia con la aparición Alfred Binet y su instrumento de medición. Si bien es cierto que a finales del siglo XIX el científico francés se declaraba a favor de la craneometría, a inicios del siglo XX cambio de parecer, ¿cuáles fueron las circunstancias que reorientaron la perspectiva de sus investigaciones? Aboites (2012) señala que Binet desechó la idea de utilizar la cinta métrica y vio con claridad que en lugar del tamaño de la cavidad que contiene el cerebro debía observar los comportamientos externos que revelaban el funcionamiento de este órgano. El tránsito de la medición a la observación dio cuenta de un nuevo paradigma en el área de la psicología.

En este sentido, la contribución más importante de Binet fue la elaboración de la escala o test que permitió, a través del cálculo del cociente intelectual, identificar a los alumnos con problemas de aprendizaje. Este fue el primer instrumento para clasificar y

separar a los alumnos con rendimiento académico avanzado o regular de los que presentaban problemas de aprendizaje (Gould, 1996).

Si bien es cierto que el instrumento era poco fiable, su elaboración dio cuenta de la apertura y disposición para la comprensión de las conductas humanas. Posteriormente, hacia 1913 la escala de Binet será retomada y adaptada en Estados Unidos por los psicólogos Henry Goddard y Lewis Terman (Aboites, 2012). Es importante señalar que para este momento el sentido y finalidad de la prueba fue trastocada. En un contexto como el estadounidense no era necesaria la identificación de alumnos con problemas de aprendizaje. Pero si se necesitaba identificar qué inmigrante podría ser aceptado y cual no. Es importante señalar que en aquella época las pruebas de Binet, en su nuevo formato, detuvo la oleada de inmigrantes “indeseables”. Por otro lado, también fue utilizado para reclutar a civiles que marcharían a la primera guerra mundial; identificando a los que irían al frente del batallón y los que serían los oficiales al mando (Phillips, 1974).

Después de las hostilidades, en la década de 1940, las pruebas alcanzaron su punto más alto de producción (Aboites, 2012). Se elaboraron todo tipo de pruebas para el ámbito escolar. Se midieron las habilidades, aptitudes y destrezas de los alumnos. Dentro de las características principales de las pruebas, referidas por Escudero (2003) se encuentran las siguientes:

- Los conceptos medición y evaluación resultaban intercambiables. En la práctica solo se hablaba de medición.
- Su objetivo era detectar y establecer diferencias individuales. El hallazgo de puntuaciones diferenciales establecía la posición relativa del sujeto dentro de la norma grupal.
- Las pruebas de rendimiento, sinónimo de evaluación educativa, se elaboraban para establecer discriminaciones individuales, olvidándose en gran medida de la representatividad y congruencia con los objetivos educativos.

En este sentido, Guba y Lincoln (1989) clasificaron las pruebas como la primera generación de la evaluación educativa. De modo que, las pruebas fueron la primera

aproximación de los especialistas en materia educativa para conocer los progresos educativos de los estudiantes en Europa y en Estados Unidos. Es necesario señalar que en el periodo en que las pruebas se aplicaban de manera general en las instituciones educativas, estos carecían de una teoría que fundamentara su práctica. Además, se puede advertir la escasa relación entre la medición y los objetivos de los programas escolares. Con el tiempo, se realizaron diversas observaciones a este proyecto de medición con relación a su pertinencia en el ámbito educativo, la interpretación que se realizaba de los resultados obtenidos y su aportación dentro de la historia de la evaluación.

Cabe destacar el papel de los evaluadores. Mientras que el rol de los evaluados es pasivo, el rol de los evaluadores es meramente técnico (Escudero, 2003). Existe una distancia no solo entre quien evalúa y el evaluado, sino entre la prueba y los fines de los programas de estudio que forman al alumno. Este problema se mantuvo hasta finales del siglo XX. Después de casi un siglo de distancia, el papel que desempeñan los evaluadores continúa siendo técnico.

Las pruebas que se aplican en la actualidad muestran adelantos innovadores en un sentido técnico. Apuestan por las evaluaciones en masa, donde millones de alumnos o maestros deben contrastar el nivel de conocimientos y habilidades adquiridas en el curso escolar. Es interesante observar que en la elaboración de las evaluaciones masivas no fueron tomados en cuenta las necesidades de los alumnos ni la experiencia de los maestros. El alumno se debe de limitar a sentarse en una butaca y tener la paciencia suficiente para permanecer más de dos horas contestando evaluaciones de opción múltiple que no les deja un mínimo de aprendizaje, lo que si le deja es la preocupación por las sanciones de las que serán objeto si sacan malas notas.

## **1.2 La evaluación educativa como método: Ralph W. Tyler**

Tyler fue un profesor de la Universidad Estatal de Ohio. La principal contribución a la educación fue la sistematización de un modelo de evaluación cuya finalidad fue evaluar en función de objetivos preestablecidos por la institución educativa (Mateo, 2000). Esta aportación le supuso la denominación del padre de la evaluación educativa.

Como antecedente al trabajo realizado por Tyler, se pueden encontrar los esfuerzos de la corriente conocida como Decimología en Francia (Pieron, 1968), que establecieron un aporte significativo para avanzar hacia otro tipo de evaluación educativa. Esta corriente propuso cuatro postulados que enseguida se enumeran: a) elaboración de taxonomías para formular objetivos, b) diversificación de fuentes de información, exámenes, expedientes académicos, técnicas de repesca y pruebas, c) unificación de criterios de corrección a partir del acuerdo entre los correctores de las pruebas y d) revisión de los juicios de valoración mediante procedimientos tales como la doble corrección, o la media de distintos correctores. Con este planteamiento se trató de poner fin a la evaluación parcializada, a la que separaba el conocimiento adquirido de los alumnos con los objetivos de las instituciones educativas.

En paralelo, en la década de los treinta, Tyler emprendió una investigación de gran magnitud sobre la evaluación educativa. Como resultado de esos trabajos escribió un libro titulado *Eight year study of Secondary Education* (Tyler, 1942). La investigación se basó en un instrumento *pretest* y *postest* realizado con un grupo control, que tuvo la pretensión de demostrar que los estudiantes formados en centros de secundaria con programas de corte progresista funcionaban al mismo nivel cuando entraban a las facultades universitarias que aquellos que habían asistido a escuelas con programas convencionales (Mateo, 2000).

Como se mencionó anteriormente, la principal contribución de Tyler fue la sistematización de un modelo de evaluación educativa. Esta particularidad marcó la diferencia entre la primera generación de la evaluación educativa, medición de la inteligencia de los alumnos y, la segunda, que se perfiló hacia una evaluación en forma, sistematizada en torno a objetivos. Pero ¿qué significado tiene el hecho de que la evaluación se organice en torno a objetivos? Significó la amplificación del escenario educativo a evaluar mediante un método. Es decir, a partir de esta nueva modalidad se comenzó a planificar la evaluación educativa.

Pareciera ser un asunto menor pero no es así. La planificación exige el establecimiento de periodos, la clasificación de contenidos, la elección de materiales y la selección de instrumentos de evaluación. En el momento en que se transitó de la evaluación



del alumno a la evaluación de otros elementos constitutivos del proceso educativo, se inauguró la segunda generación de la evaluación educativa.

La evaluación educativa para Tyler consiste en el proceso surgido para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos (Mateo, 2000). En este sentido, la función de la evaluación educativa evidencia no solo la eficacia del aprendizaje de los alumnos, sino también de la eficacia de las instituciones educativas, de los programas educativos y de los maestros. En la década de los noventa Perfumo (1993) entrevistó a Tyler, con 90 años, con la intención de indagar qué pensaba de la evaluación educativa pasadas varias décadas de su aportación teórica. Escudero (2003) realiza un análisis de la entrevista destacando las siguientes ideas:

- Necesidad de analizar cuidadosamente los propósitos de la evaluación, antes de ponerse a evaluar.
- El *portafolio* es un instrumento valioso de evaluación, pero depende de su contenido. En todo caso, hay que ser cauteloso ante la preponderancia de un solo procedimiento de evaluación.
- La verdadera evaluación debe ser idiosincrásica, adecuada a las peculiaridades del alumno y el centro. En rigor, la comparación de centros no es posible.
- Los profesores deben rendir cuentas de su acción educativa ante los padres de los alumnos.

El contenido de la entrevista es un gran aporte para comprender el fenómeno de la evaluación. Se debe mencionar que la importancia de sus ideas no solo estriba en su edad, sino también en la experiencia acumulada. Para Tyler es prioritario la revisión conjunta de los propósitos de la evaluación antes que la evaluación misma. Hasta sus últimos años de vida, siguió apostando por la evaluación comprensiva, en donde la evaluación no se convierta en un instrumento de variables supuestamente objetivas que buscan clasificar a los evaluados.

La evaluación comprensiva consiste en el fortalecimiento de las relaciones entre los protagonistas del proceso de enseñanza. Prioriza los ambientes de aprendizaje en donde la

confianza y la sensibilidad hacia el otro detonan el aprendizaje. Tyler afirma que un verdadero modelo de evaluación no basta con evaluar los conocimientos. En la evaluación comprensiva será necesario recuperar la evaluación de los valores, cooperación, solidaridad y de la ética.

Por último, considera importante enfatizar la recomendación que hace al final de la entrevista. Propone es que la evaluación debe ser idiosincrática. Es decir, debe ser una evaluación contextualizada, que recoja las necesidades de los maestros y alumnos dentro de su entorno real de la práctica educativa. La evaluación contextualizada en los albores del inicio del siglo XXI representa todo un desafío ya que la hegemonía de las evaluaciones estandarizadas lo descarta. Considerar el contexto significa reflexionar en torno a la realidad política, económica y social que determina la dinámica de la comunidad escolar.

### **1.3 Movimiento Accountability: la evaluación para la toma de decisiones**

Este movimiento nació en Estados Unidos en la década de los setenta. Su finalidad fue la generación de políticas públicas encaminadas a la promoción de la rendición de cuentas en todas las esferas de la vida social, incluyendo el ámbito educativo (Blanco, 2011). Dos momentos dieron pie a este movimiento. El primero se enmarcó en el contexto de la guerra fría entre Estados Unidos y Rusia. Después del lanzamiento del Sputnik en 1957, Estados Unidos se rezagó en la carrera espacial. Intelectuales de diversos círculos económicos y académicos hicieron una fuerte crítica al sistema educativo solicitando revisión, mejora y rendición de cuentas (Mateo, 2000).

Posteriormente, se estableció una política educativa que impulsó la calidad del sistema educativo. En 1964 se estableció el Acta de Educación Primaria y Secundaria (ESEA) y se creó el National Study Committee on Evaluation, con la finalidad de consolidar una cultura de la evaluación no solo en los alumnos, sino orientada a incidir en los programas, en los maestros y en las prácticas educativas en general. A partir de este momento, el gobierno federal de los Estados Unidos estipuló que cada uno de los proyectos realizados con el apoyo económico federal debería ser anualmente evaluado, a fin de justificar subvenciones futuras (Escudero, 2003).

El segundo momento por destacar es el marco de la crisis económica a finales de la década de los setenta. Este periodo de inestabilidad económica fue provocado por el incremento en el precio del petróleo, lo que a la postre impactó negativamente sobre las finanzas del gobierno estadounidense (House, 2000). El Estado de Bienestar que había prevalecido después de la segunda guerra mundial, y que se había caracterizado por la distribución de la riqueza entre la clase trabajadora, no soporto tal crisis y gradualmente colapsó. La nueva situación económica impulsó la generación de políticas públicas encaminadas a mantener el control de las finanzas gubernamentales. En el ámbito educativo se promovió no solo la rendición de cuentas, para transparentar la manera en cómo se utilizaron los recursos económicos, sino también, la reducción presupuestaria (Rodríguez, 2015).

El movimiento Accountability fue la respuesta del gobierno norteamericano para enfrentar y dar solución a la crisis económica, política y cultural por la que atravesaba Estados Unidos en la década de los setenta. Si tenemos en cuenta el contexto económico y las políticas públicas encaminadas al control financiero y administrativo, podemos encontrar una relación entre la reducción presupuestal y el impulso sistemático a nivel federal de la evaluación educativa. Debido a la promoción de la evaluación educativa se realizaron numerosos trabajos multidisciplinarios de especialistas en la materia orientados a la reflexión teórica y conceptual de la evaluación. Para este momento, la evaluación docente tomó relevancia como uno de los objetos a evaluar dada su importancia en el proceso educativo.

Uno de los especialistas interesados en el análisis de la evaluación como proceso social fue Lee Cronbach, quien fue un connotado psicólogo nacido en Palo Alto, Estados Unidos. Su profesionalismo lo llevaron a ocupar la presidencia de la Asociación Estadounidense de Psicología (American Psychological Association) en 1957, y a presidir la Asociación Estadounidense de Investigación Educativa (American Educational Research Association) en 1964. Dentro de sus obras más representativas tenemos el *Coeficiente alfa y la estructura interna de los tests* (1951) y *Course improvement through evaluation* (1963). En esta última obra, adquirió relevancia el pensamiento de Cronbach respecto a la evaluación, definiéndola como “Recopilación y uso de información para la toma de

decisiones” (Escudero 2003). Debido a que estas ideas representan una valiosa aportación al campo de la evaluación, se enumerarán los puntos más significativos:

- Asociar el concepto de evaluación a la toma de decisiones.
- En el tema metodológico, Cronbach propone que la evaluación debe incluir: a) estudios de proceso –hechos que tienen lugar en el aula–, b) medidas de rendimiento y actitudes –cambios observados en los alumnos– y c) estudios de seguimientos, esto es, el camino posterior seguido por los estudiantes que han participado en el programa.
- Desde esta óptica, las técnicas de evaluación no pueden limitarse a las pruebas de rendimiento. Los cuestionarios, las entrevistas, la observación sistemática y no sistemática, las pruebas de ensayo, según el autor, deben ocupar un lugar importante en la evaluación.

Entender que los resultados de la evaluación educativa, independientemente de la concepción que se tenga de la educación y de la evaluación, son en sí mismos la evidencia de lo que ocurre y cómo ocurre en el proceso de enseñanza es el primer paso para entender una de las tesis que sostiene Cronbach: la evaluación para la toma de decisiones.

En esta síntesis se afirma que la evaluación debe ser útil para mejorar los programas, para revisar las necesidades de los alumnos, y para la regulación administrativa de la calidad del sistema, de los profesores y de la organización. La contribución de Cronbach da una vuelta de tuerca a la propuesta de Taylor El concepto de evaluación asociado a la toma de decisiones marcó el inicio de una evaluación. Las pruebas adquirieron su justa dimensión. Dejaron de ser hegemónicos para ser uno más de los instrumentos utilizados para evaluar a la educación.

#### **1.4 El modelo de evaluación CIPP**

En septiembre de 1936 nació Daniel Leroy Stufflebeam en los Estados Unidos. Es autor de 15 libros y decenas de monografías y artículos. Fue profesor y director del Centro de

Evaluación de la Universidad de Ohio dentro del periodo de 1963 a 1973. De igual manera, se desempeñó como profesor y director del Centro de Evaluación de la Universidad de Michigan en 1973 (Mateo, 2000). Su experiencia en la evaluación educativa en instituciones universitarias lo llevó a diseñar en 1971 un modelo de evaluación conocido como CIPP (Contexto, Input, Proceso y Producto). Este modelo tiene como propósito enriquecer los procesos de la evaluación puestos en marcha anteriormente por Tyler y Scriven. La evaluación CIPP tiene en cuenta cuatro aspectos que en su lógica interna son fundamentales: contexto, input, proceso y producto.

La evaluación del “contexto” consiste en definir el entorno institucional, identificar la población sujeto del estudio y valorar sus necesidades. Los métodos para evaluar el contexto son variados, se encuentran el análisis de sistemas, la inspección, la revisión de documentos, las audiciones, las entrevistas, los tests diagnósticos y técnicas que tiendan al consenso. El segundo aspecto es la “entrada” o “input” donde el objetivo principal es identificar y valorar la capacidad del sistema, las estrategias de programa alternativas, la planificación de procedimientos para llevar a cabo las estrategias, los presupuestos y los programas. Su metodología consiste en inventariar y analizar los materiales disponibles, las estrategias de solución y las estrategias de procedimiento referentes a su aplicabilidad, viabilidad y economía. También utiliza métodos como la búsqueda de bibliografía, las visitas a programas ejemplares, los grupos asesores y ensayos pilotos.

El tercer aspecto es el “proceso”, cuyo objetivo es el identificar o pronosticar, durante el proceso, los defectos de la planificación del procedimiento o de su realización, proporcionar información para las decisiones programadas y describir y juzgar las actividades y aspectos del procedimiento. El último aspecto es el “producto”. Para el objetivo de este este aspecto es central recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, por la entrada de datos y por el proceso e interpretar su valor y su mérito. El método se propone definir operacionalmente los criterios de los resultados mediante la recopilación de los juicios de los clientes y la realización de análisis cualitativos y cuantitativos.

Dos aportaciones de la obra de Stufflebeam son de relevancia para propósitos de esta investigación. Se hace un reconocimiento explícito de lo problemático que resulta la evaluación docente frente a la indefinición clara y precisa de los deberes y responsabilidades de los profesores. Si no se considera como elementos centrales las funciones que desempeña el maestro, ¿qué se evalúa? Para Stufflebeam está claro que para evaluar es necesario partir de las funciones concretas dejando a un lado las funciones abstractas.

### **1.5 La evaluación educativa en clave crítica**

La evaluación es el último eslabón del proceso educativo en su conjunto: enseñanza-aprendizaje-evaluación. Como se ha revisado a lo largo de este capítulo, la evaluación que se utiliza en determinado sistema educativo responde a una perspectiva epistemológica y a determinado proyecto político. Es por este motivo que para analizar cualquier modelo de evaluación educativa se requiere de una mirada crítica que ponga especial atención a los intereses que representa.

Para fines de este apartado, se analizarán algunos elementos clave de sistemas de evaluación educativos propuestos por especialistas en la materia. Se parte de la premisa que cualquier sistema de evaluación educativa debe ser sometido al escrutinio de la comunidad escolar y también de la sociedad ya que, como lo menciona House (2000), una evaluación errónea puede ser capaz de deteriorar un programa social y ocasionar prejuicios a toda una clase social. En este sentido, Álvarez (2014) enfatiza el concepto de democracia en la evaluación educativa. En la década de los 70 este concepto tuvo influencia positiva en los sistemas de evaluación educativa, no así en las últimas décadas. Si en términos de la política internacional el concepto democracia es de gran relevancia, no se entiende la razón del porqué en el ámbito educativo actualmente no se le preste mayor atención. Una de las respuestas que se podría indicar es que la puesta en marcha del modelo económico neoliberal influyó de manera determinante para desplazar este concepto del ámbito educativo.

Por ello, se hace necesario reivindicar la democracia en los procesos de evaluación educativa. Una evaluación educativa con perfil democrática debería aspirar al diálogo, al debate y a consenso sobre el tipo de evaluación que se requiere en un espacio y tiempo

determinado. Se hace relevante escuchar las necesidades de los maestros, directivos, autoridades educativas, padres de familia y, por supuesto, la de los alumnos. Esta es la propuesta que este autor sugiere para tener una evaluación verdadera. ¿Por qué razón el autor llama la atención sobre este evento en específico? Como es sabido, Juan Manuel Álvarez ha hecho una crítica no solo a la evaluación en sí misma, sino también al contexto en el que se llevan a cabo y a los intereses a los que responde (Álvarez, 2003).

En este sentido, el modelo económico neoliberal ha apostado por que la evaluación sea vertical, estandarizada y descontextualizada. Ante el riesgo que corre cualquier sistema educativo y cualquier nación ante el embate de un sistema de evaluación de corte neoliberal, el autor convoca a que a la evaluación posea criterios democráticos que permitan la formación y aprendizaje tanto de alumnos como de maestros. De modo que, en la tabla 1 se concentran los conceptos clave con los que el autor sugiere repensar la evaluación educativa.

**Tabla 1**

*La evaluación educativa como factor de aprendizaje*

| Característica                             | Descripción                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Al servicio de los evaluadores y evaluados | La evaluación que no forma y de la que no aprenden quienes participan en ella debe descartarse.                                                                                                   |
| Acordada                                   | Se debe acordar entre la comunidad escolar desde la justificación de la propia evaluación hasta las formas en las que se va a llevar a cabo y el papel que cada uno debe asumir responsablemente. |
| Transparente                               | Debe ser transparente en todo su recorrido, garantizando la publicidad y conocimientos de los criterios que se han de aplicar.                                                                    |
| Continua                                   | La evaluación debe ser procesual, continua e integrada a currículos, y con él, en el aprendizaje.                                                                                                 |
| Formativa                                  | Que forme intelectual y humanamente, lejos de la intención sancionadora.                                                                                                                          |
| Democrática                                | Alude a la necesaria participación de todos los sujetos que se ven afectados por la evaluación, principalmente profesor y alumno.                                                                 |

*Nota.* Elaboración propia con base en Álvarez M., J. M. (2014), *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. España: Morata.

Por su parte, House (2000) reivindica la naturaleza política de la evaluación educativa. ¿Por qué una práctica escolar puede convertirse en un motivo de disputa política? ¿por qué razón la evaluación educativa antes de ser un fenómeno técnico es un hecho político? El autor sostiene que la evaluación puede convertirse en un instrumento para mejorar las condiciones de la educación o, por el contrario, puede ser instrumento para hacerla fracasar. En la tabla 2 encontramos las características que el autor considera prioritarias para elaborar una evaluación educativa con vocación democrática.

**Tabla 2**

*La evaluación educativa como vocación democrática*

| Característica     | Descripción                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Validez            | Lleva consigo ideas sobre la concordancia entre lo que se intenta y lo que se lleva acabo, la derivación correcta y la sanción por parte de la autoridad.                                                                                       |
| Justicia           | La evaluación no solo debe ser veraz, sino también justa. Sus esquemas de uso, con independencia de su valor de verdad, reflejan la justicia en grados muy diversos. Y la justicia constituye una norma importante para juzgar a la evaluación. |
| Actividad política | Presta sus servicios a los responsables de las decisiones, se traduce en redistribuciones de recursos y justifica que unos reciban ciertas cosas y otros otras.                                                                                 |
| Democrática        | Orientada a ampliar el ámbito de aplicación del principio de igualdad de elección en la evaluación, del mismo modo que la igualdad de oportunidades ha ampliado su ámbito en la sociedad en general.                                            |

*Nota.* Elaboración propia con base en House, E. (2000), *Evaluación, ética y poder*.

España: Morata.

Lo que se pone en juego con la evaluación es la estabilidad de un proyecto educativo. Para que una evaluación llegue hasta el alumno, al maestro o al sistema educativo tiene que ser avalada por actores e instancias externas al fenómeno educativo: empresarios, dirigentes de las instituciones educativas y el gobierno en turno. Las autoridades educativas de segundo nivel son las encargadas de ejecutar los lineamientos emitidos. ¿Dónde queda la participación protagónica de los maestros, de las autoridades educativas, de los padres de familia y de los



alumnos? Si la evaluación es antidemocrática y se guía por los principios de la evaluación sumativa la voz y necesidades de la comunidad escolar será silenciada. Por el contrario, si la evaluación responde al diálogo y a la deliberación, y si además la evaluación está guiada por principios de la evaluación formativa, la evaluación será legítima.

Bajo este orden de ideas, MacDonald (1983) sostiene que la práctica de la evaluación educativa debe ser cuestionada. Estudiante del campo político de su tiempo, MacDonald consideró que la finalidad última de la evaluación debería ser para estar al servicio de los evaluados. Desde la mirada crítica de este autor, la evaluación debe ser un ejercicio de permanente comunicación entre la evaluación y el evaluado. De esta manera, la tabla 3 da cuenta de tres conceptos que el autor considera centrales para que la evaluación este al servicio de los evaluados.

**Tabla 3**

*El carácter político de la evaluación educativa*

| Característica    | Descripción                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Carácter político | Lo que distingue un modelo evaluativo de otro no es solo la metodología de investigación que se utilice, sino a quienes se dirige la evaluación y los valores que esta promueve. La evaluación está relacionada con la distribución del poder educativo.                                                    |
| El evaluador      | El evaluador no hace recomendaciones, sino que presenta la información a los destinatarios para que la utilicen como crean conveniente.                                                                                                                                                                     |
| Democracia        | La evaluación educativa incluye de forma intencionada diversos intereses, permiten que las personas reflejen los suyos propios. Esta evaluación parece tener presente una situación de decisión similar a la democracia directa, en donde los ciudadanos discuten cara los problemas y deciden sobre ellos. |

*Nota.* Elaboración propia con base en MacDonald, B. (1983). La Evaluación y el Control de la Educación. En Gimeno, J. y Pérez, A. La Enseñanza, su Teoría y su Práctica. Madrid: Akal.

¿Cuál es el tratamiento de los resultados de las evaluaciones? ¿son de utilidad para el aprendizaje de los evaluados? Los resultados de las evaluaciones deben ser de utilidad para los evaluados, cuando esto no sucede se puede sospechar que la intención y finalidad de dicha evaluación no es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje sino controlar o, en su caso, someter al evaluado. McDonald (1983) estaba en desacuerdo con que la evaluación se convirtiera en un instrumento de sometimiento de instancias ajenas al proceso educativo.

De esta manera, tenemos que Álvarez (2014) y House (2000), MacDonald (1983) consideran que la evaluación educativa no es un proceso neutro y apolítico. Reconocen a la evaluación educativa como un asunto de gran importancia debido a que esta tiene la capacidad de configurar todo un proyecto educativo para bien o para mal.

Esta es la razón por la que estos autores convocan a la comunidad escolar a involucrarse activamente en los asuntos de la vida escolar. Para ellos, es necesario trasladar los valores democráticos dentro de la práctica de la evaluación educativa. MacDonald (1983) ha sostenido la idea de que, si se deja a la evaluación educativa al arbitrio de las agencias externas en contubernio con el Estado, difícilmente esa evaluación favorecerá a la educación y al aprendizaje.

## **1.6 La evaluación educativa como fenómeno eminentemente ético**

Como se ha comentado anteriormente, el proceso de evaluación educativa no es una utopía, no es una idea que permanece en el terreno de la abstracción. Por el contrario, es un acto, un proceso que se da en un tiempo y espacio determinado y que al mismo tiempo configura la actuación del evaluado, del evaluador y de la evaluación. Con esta idea mente, es preciso considerar que la evaluación educativa está determinada por el contexto.

La influencia del neoliberalismo dentro de la educación es un hecho innegable. Durante las últimas décadas, al interior de las instituciones educativas se promovió la participación del sector privado. Esto trajo como consecuencia la diseminación de un lenguaje pro-empresarial y la política educativa estuvo influenciada por las recomendaciones de los organismos internacionales como la OCDE, el BM y el FMI.

Después de la década de los setenta, la crisis del Estado de Bienestar abrió paso al modelo neoliberal. Este nuevo orden económico supuso un reordenamiento de las funciones del Estado-nación, con lo que la orientación de la educación, y en específico la evaluación, también cambió de rumbo. En este periodo, en el ámbito educativo se promovió el individualismo, la competitividad y se dio especial impulso a la cultura de la evaluación en todos los niveles.

Debido que el neoliberalismo parte de la premisa ganar-ganar, desplazó de la escena educativa conceptos que pudieran ser problemáticos para su visión empresarial. Temas fundamentales como los valores cívicos y sociales fueron lentamente invisibilizados. A la ética no se le prestó la suficiente importancia como factor clave dentro de las prácticas educativas, y esto gracias a que el horizonte de la ética, como medio para la mejora comunitaria a través del acto educativo, poco se relaciona con la cosmovisión que promueve el neoliberalismo. Existe una creciente preocupación por que la evidencia demuestra que la evaluación educativa no contribuye a mejorar el sistema educativo. Se les imputa la institución de mecanismos de evaluación no para fortalecer el proceso educativo, sino para ejercer el control gubernamental y empresarial sobre el magisterio y sobre el modo de aprender de los alumnos (Aboites, 2012).

En paralelo a esta desconfianza generalizada en el ámbito educativo, especialistas en la materia se han dado a la tarea de aportar nuevos elementos para reivindicar la función ética de la evaluación educativa. Los planteamientos de algunos de ellos difieren de los postulados neoliberales y se oponen a la evaluación tecnocrática, consideran necesario apostar por una evaluación educativa crítica, reflexiva, pero, ante todo, ética. En adelante se analizarán las propuestas de los especialistas que sostienen que la evaluación educativa antes de ser un fenómeno técnico es un fenómeno ético.

En este sentido, Santos (2014) considera que importa mucho saber a qué valores sirve y a qué personas beneficia. Importa mucho evaluar bien, pero importa más saber a qué causas sirve la evaluación. Sostiene que sería peligroso (y contradictorio con el verdadero sentido de la acción formativa) instalar en el sistema de formación unos mecanismos que generasen sometimiento, temor, injusticia, discriminación, arbitrariedad, desigualdad. La evaluación no

es un fenómeno aséptico, que se pueda realizar sin preguntarse por los valores, por el respeto a las personas, por el sentido de la justicia.

Este planteamiento permite reflexionar sobre el tema de la ética y los valores que deben determinar a la evaluación educativa. Es un error pensar que la evaluación educativa es neutra, que está desprovista de intereses ajenos a la política. Como se ha revisado párrafos arriba, la evaluación educativa es de carácter eminentemente político. No es imparcial. Por esta razón es conveniente realizar un análisis minucioso de los tipos de evaluación educativa que se pongan en práctica, con la finalidad de transparentar todos los elementos que no resulten claros a la luz de la mirada de la comunidad escolar. Por su parte, Álvarez (2014) afirma que la evaluación educativa es esencialmente una actividad práctica que mira a la formación integral de las personas que participan en los procesos educativos. Por consiguiente, es sobre todo una cuestión ética, no solo es cuestión académica, de técnica, de saber. Los aspectos técnicos adquieren sentido precisamente cuando están guiados por principios éticos. Si entre los aspectos técnicos preocupa la objetividad, entre los éticos la preocupación se centra en la acción justa, ecuánime, equitativa. No se excluyen, pero tampoco se confunden, ni se identifican.

En este escenario, se considera necesario analizar el fenómeno de la evaluación desde otra perspectiva. Se estaría cometiendo un error si se pensara que el aspecto técnico de una evaluación no es importante, pero Álvarez llama la atención que no podemos reducir la evaluación únicamente a este aspecto. El proceso de una verdadera evaluación requiere poner atención no solo al aspecto técnico, sino también a los relativos a la justicia, equidad y democracia.

De la misma manera, Moreno (2016) asegura que las prácticas evaluadoras, como prácticas sociales y educativas que son, tienen importantes implicaciones éticas en la vida de los individuos. Afirma que la enseñanza y la evaluación no son tareas neutrales, se trata de procesos que tienen un fuerte componente político-ideológico y ético-moral que inevitablemente afecta la vida de las personas implicadas.

Como se puede apreciar, Tiburcio Moreno vuelve a poner en el centro del debate un elemento central, antes analizado por House y MacDonald, referente al componente político

e ideológico de la evaluación educativa, y como estos elementos afectan o benefician a los evaluadores y evaluados. En el mundo académico existe la pretensión que las relaciones sociales que establecen las autoridades educativas y los maestros son objetivas, se piensa que la producción del conocimiento no atiende a interés ajenos al ámbito educativo, se parte de la premisa que el sistema de evaluación es neutral. Esto es una falacia.

El tratamiento que se le brinda a los resultados de determinada evaluación, en la mayoría de las veces, no tiene como propósito mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, su propósito es otro, relacionado íntimamente con el establecimiento de las relaciones de poder. Por estas razones, el autor insiste en señalar que toda evaluación encierra en sí misma una dimensión ética. La evaluación no debe ser un arma coercitiva, sino un acto de reflexión compartida a partir de datos recolectados, con la intención de mejorar la práctica docente y así ofrecer un mejor servicio a la sociedad.

## Capítulo 2. Naturaleza y horizonte de la evaluación docente

### 2.1 Antecedentes de la evaluación docente

El inicio de la evaluación docente se puede rastrear en las primeras décadas del siglo pasado en los Estados Unidos (Martínez, 2016). En este periodo se puede observar una tensión permanente entre qué evaluar, cómo evaluarlos y con qué finalidad. La evaluación docente con propósitos formativos se ha traducido en un verdadero reto para los encargados de implementarla.

La evaluación docente tomó mayor trascendencia con la aparición del Movimiento Accountability en la década de los 60. En ese periodo se creó el *National Study Committee on Evaluation*, con la finalidad de consolidar una cultura de la evaluación no solo en los alumnos, sino orientada a incidir en los programas, maestros y prácticas educativas en términos generales. A partir de este momento, el gobierno federal de los Estados Unidos estipuló que cada uno de los proyectos realizados con el apoyo económico federal debería ser anualmente evaluado, a fin de justificar subvenciones futuras (Escudero, 2003).

Para este periodo, la evaluación hegemónica del aprendizaje de los alumnos pasó a segundo término. La introducción de la cultura de la evaluación supuso una revalorización de otros elementos del ámbito escolar. De esta manera, se desarrollaron nuevas propuestas metodológicas para evaluar a los docentes. Se puso especial énfasis en la cuestión técnica. Tuvieron que pasar varias décadas antes que la dimensión ética tomara relevancia y se convirtiera en tema de numerosas investigaciones.

Para avanzar en la caracterización de la evaluación docente es necesario en primer lugar reconocer el hecho que se pretende evaluar, es decir, el acto de enseñanza. Pero ¿qué significa enseñar? Para Guzmán (2016) enseñar es aquella actividad interconectada, propositiva, planeada y sistemática que, de forma deliberada, busca el aprendizaje de los educandos. Para Zabala (2000) la enseñanza atraviesa por tres momentos: planeación, ejecución y evaluación. Para llevarla a cabo se toma en cuenta al sujeto (quien aprende), el contenido (qué se aprende), así como sus fines.

Es en el proceso de enseñanza donde el docente se pone a prueba a sí mismo. Estar al frente de un grupo implica que el docente ponga en práctica sus conocimientos y habilidades. Los conocimientos adquiridos, las herramientas didácticas, los recursos tecnológicos, y la experiencia adquirida desempeñan un papel preponderante para lograr una de las finalidades últimas del ser docente, la formación de los alumnos.

Una vez que se identifica la dimensión que se desea evaluar, es necesario determinar qué evaluar, es decir, identificar los elementos que serán considerados para estructurar la evaluación docente. Diversos sistemas de evaluación docente coinciden en la necesidad de evaluar la antigüedad, el perfil de los docentes, los conocimientos que poseen, la metodología que utilizan para enseñar, sus estrategias de evaluación y la pericia con la que motiva a los alumnos a aprender. Una manera indirecta de evaluar a los docentes es a través de los resultados de los exámenes de sus alumnos. Como se puede observar, evaluar al docente va más allá de un proceso vertical para verificar qué conocimientos ha adquirido.

Para evaluar al docente es necesario considerar los elementos propios del acto de enseñar en un tiempo determinado, en el contexto en el cual se desarrolla, con una metodología confiable y con una dimensión ética. La evaluación docente implica reflexionar en torno a la función social que cumple la profesión docente. En este sentido, Martínez (2016) identificó en Estados Unidos, a inicios del siglo XIX, cinco modalidades de evaluación docente:

- *Evaluación por directores e inspectores.* La idea de que directores e inspectores escolares pueden ser fuentes confiables de juicios de evaluación sobre el desempeño de los maestros a su cargo parece razonable, ya que el director —y, en menor medida, el supervisor— puede observar con frecuencia el trabajo de cada maestro.
- *Pruebas para maestros y sistemas de observación múltiples.* Con relación a los protocolos de observación usados por directores e inspectores, se han desarrollado también evaluaciones de desempeño, tanto con instrumentos de baja inferencia, con los que sólo se registra la frecuencia de unas conductas, como de

alta inferencia, con los que el observador evalúa las conductas a medida que observa y registra su apreciación al respecto (Rosenshine y Furst, 1973).

- *Esquemas de pago por mérito.* Donald Gratz (2009) señala que, desde principios del siglo XIX, en algunos lugares de Inglaterra la paga de los maestros se basaba, en parte, en los resultados de sus alumnos en exámenes de lectura, escritura y aritmética.
- *Sistema de indicadores múltiples.* Consiste en sistemas de evaluación complejos que combinan pruebas de conocimientos básicos, de los contenidos a enseñar y pedagógicas con protocolos de observación más completos y con portafolios de evidencias del trabajo del evaluando, como planes de clase, cuadernos de alumnos, registros de clases, etcétera.
- *Modelos de valor agregado.* La diferencia entre lo que sabía al inicio del curso y lo que sabe al fin de este, es el valor agregado atribuible al trabajo del docente.

Es conveniente precisar que estos modelos conformaron el incipiente sistema de evaluación docente y que, a la fecha, con distintos matices, siguen vigentes. Hay que recordar que estas modalidades fueron el detonante de una reflexión profunda sobre cuál debería ser la manera más adecuada de evaluar a los docentes. A través de esta evaluación se intentó cuantificar el peso específico del profesional que fungiría como maestro frente a grupo, realizando la distinción entre idóneo y no idóneo, entre las buenas y las malas prácticas, entre los resultados del aprendizaje los alumnos y los propósitos institucionales. Con relación a la evaluación por directores e inspectores es importante señalar que, dado que la evaluación es entre pares, este modelo parte de la confianza otorgada tanto al docente, director y supervisor. Actualmente lo esencial de este modelo se mantiene vigente en el sistema de educación superior, no así en el sistema de educación básica.

En cuanto al esquema de pago por mérito es importante decir que el mérito es un concepto que ha adquirido singular importancia en los modelos de evaluación educativa en México implementados desde 1993 a la fecha. Es difícil entender el actual modelo de la reforma educativa 2013 sin la presunción de que solo los mejores tienen que estar dentro del



sistema educativo. Habría que preguntarse si el mérito no es una forma de exclusión para aquellos que las circunstancias económicas, sociales y políticas no les han sido favorables. Es importante retomar este cuestionamiento para analizar y comprender el actual sistema de evaluado docente que desde hace décadas impera en México y en toda Latinoamérica.

Para cerrar este apartado, es necesario señalar que la evaluación docente ha tomado gran relevancia en las últimas décadas a nivel internacional. Actualmente, la evaluación docente como elemento central para el mejoramiento de las escuelas tiene el respaldo internacional de los organismos internacional como el FMI, BM y la OCDE. Esta última ha tenido gran injerencia en la implementación de la política educativa en materia de evaluación. Sus recomendaciones se han seguido al pie de la letra por gobiernos que coinciden la visión economicista y tecnócrata de la educación, en primer término, y de la evaluación docente, en segundo.

## **2.2 Modelos de evaluación docente**

Toda vez que se instaló en el imaginario colectivo la necesidad de evaluar a los maestros para garantizar la calidad educativa, la estrategia de la educación se concentró en el problema del cómo evaluarlo. Estas reflexiones corresponden a otro periodo, al inicio del presente siglo que tiene mayor bagaje cultural acerca del significado de evaluar a la educación y, en especial, al docente. Diversos enfoques aportaron elementos centrales para evaluar de manera eficiente la tarea docente, Valdés (2001) y Montenegro (2007) después de una investigación exhaustiva identificaron los principales modelos de evaluación docente que a continuación se enumeran:

1. *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.
2. *Modelo centrado en los Resultados.* El énfasis se concentra en la cantidad y calidad del logro de los aprendizajes alcanzados por sus alumnos, esto es: ¿qué

aprendieron?, ¿cuánto aprendieron? y ¿qué tan bien lo aprendieron? Es un modelo de evaluación indirecta del docente.

3. *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.
4. *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.
5. *Modelo Integrado.* A partir del análisis de los modelos anteriores, este tipo de evaluación define cuatro campos prioritarios de la actuación docente: el docente, el aula, la institución educativa y el contexto.

Los modelos de evaluación docente hasta aquí tratados se enfocan principalmente en el maestro, en su perfil, actitud y en el nivel de conocimientos adquiridos de los alumnos al finalizar el periodo escolar. En ninguno de los modelos citados se considera el contexto en el que el docente ejerce su profesión. Tampoco se considera la formación del docente, ¿cuenta con las herramientas necesarias para enseñar? ¿el currículo donde se formó el maestro es el adecuado para responder a las necesidades planteadas por estos modelos?

### **2.3 Instrumentos de evaluación docente**

En este apartado es importante revisar qué instrumentos de evaluación docente son los más representativos en la bibliografía especializada. Cada instrumento responde a un objetivo en específico, en el que se deja entrever cuál es la concepción de la evaluación en términos generales. Antes de dar paso a la revisión puntual de la clasificación de instrumentos de la evaluación docente es importante detenerse en dos aspectos. El primero, que advierte la complejidad de evaluaciones de esta naturaleza y, la segunda, sobre los riesgos que pueden presentarse en su implementación. Es importante mencionar que la evaluación docente no es neutra. Siempre está acompañada de un posicionamiento académico y, también político, que es necesario tener en cuenta. Tejedor (2012) sostiene que la evaluación docente es un proceso que:

- Orienta a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza.
- Debe ser útil para el conjunto del proceso como recurso del perfeccionamiento docente.
- Informa al profesor para ayudarlo a mejorar.
- Permite investigar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación de los maestros es un fenómeno complejo que requiere estrategias diversas, programas de evaluación de amplio espectro que incluya necesariamente referencias a diversos elementos de la institución: organización del centro, programas docentes, recursos, capacitación de los estudiantes, contexto social, etcétera. Debido a que la evaluación docente actualmente pertenece a un sistema de evaluación global donde su implementación está institucionalizada y es el Estado el garante de su puesta en marcha, es necesario analizar los siguientes elementos constitutivos para no correr riesgos innecesarios y que la evaluación docente cumpla la función de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. Murillo (2007) contempla los siguientes riesgos de la evaluación docente:

- Es altamente costosa si se hace con criterios mínimos de calidad.
- 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.
- Sino es un proceso consensuado puede derivar en problemas en su aplicación.
- Si no es transparente y técnicamente impecable puede generar problemas de falta de credibilidad.

Citar estos riesgos puede ser de utilidad para recuperar dos elementos centrales en toda evaluación, sea de tipo docente o no. Me refiero a que sea un proceso consensuado y confiable. Si no es un proceso consensuado es un proceso ilegítimo y esta característica ocasiona una hilera de problemas que conviene ahorrarse. Esta recomendación invita a que todo proceso de evaluación docente sea un proceso que parta del diálogo entre los actores de

la comunidad educativa. Si no existe esta comunicación la posibilidad de construir una evaluación pertinente a las necesidades del docente y de la escuela esta de antemano cancelada. La voz y las propuestas del docente deben ser escuchadas, todo modelo de evaluación que no parta del consenso entre los docentes y las autoridades educativas está destinado al fracaso.

Teniendo estos elementos en consideración, Schmelkes (2015) hace una revisión de los principales instrumentos de evaluación docente. Afirma que hay esquemas muy completos que incluyen prácticamente a todos los actores, y esquemas más parciales que integran solamente a algunos:

- *Observación en el aula.* La observación en el aula resulta de la premisa de que para conocer el desempeño docente hay que observar el quehacer del maestro en el aula.
- *Portafolios de docentes.* Los portafolios de docentes son instrumentos en los que los maestros presentan pruebas y testimonios de su planeación, de su evaluación y del trabajo de sus alumnos.
- *Entrevistas con docentes.* Este medio suele utilizarse para conocer cómo perciben los maestros sus fortalezas y debilidades y las dificultades de sus condiciones de trabajo, de su contexto y de sus alumnos.

Por su parte, Tejedor (2003) realiza su propia lista de los instrumentos utilizados para la evaluación docente:

- *Basados en la opinión de los docentes.* Un autoinforme es un instrumento que permite a un profesor aportar información sobre su actividad docente.
- *Basados en la opinión de supervisores, inspectores, directivos y otras autoridades docentes.* Este procedimiento puede hacer pensar al docente que el objetivo de la evaluación pone el énfasis en el control más que en la ayuda y desnaturalizar la esencia básica que debe conllevar la práctica evaluadora de los docentes.

- *Basado en la opinión de los alumnos.* Este procedimiento requiere una cierta madurez de valoración y crítica por parte del alumno, lo que supone que sea un procedimiento restringido a niveles medios y superiores de educación.
- *Basado en la aplicación de instrumentos de estandarizados para medir capacidades o competencias específicas de los docentes.* Puede tener, sobre todo, sentido su aplicación si la evaluación incluye referencias explícitas a la evaluación de contenidos “específicos”: idiomas, música, prácticas deportivas, habilidades concretas.
- *Basado en el análisis de los logros alcanzados por los alumnos.* Podría pensarse que debiera ser el mejor procedimiento para evaluar el desempeño docente, siempre que pudiera establecerse nítidamente la relación “alumno aprende, es igual a buen profesor”, “alumno no aprende es igual mal profesor”. Sin embargo, el dato relacionado con el rendimiento de los alumnos es, sin duda, el que puede generar más inquietudes y dudas en el profesorado.

Como se puede observar, los instrumentos de evaluación docente han evolucionado a lo largo del tiempo. Conforme han avanzado las investigaciones en el terreno de la evaluación educativa, los instrumentos cada día se vuelven más sofisticados y confiables. Con las aportaciones de Scriven (1967) sobre la distinción de la evaluación formativa y sumativa, los instrumentos de evaluación también fueron problematizados.

La dimensión técnica y la dimensión ética cobraron relevancia en la construcción de instrumentos que valoran más allá de la cuestión técnica los procesos de enseñanza. Por poner un ejemplo, si se consideran los instrumentos de evaluación con carácter sumativo se podría referir a las evaluaciones estandarizadas. Si es el caso de las evaluaciones formativas, los instrumentos utilizados bien podrían ser las autoevaluaciones y las opiniones de los directivos, padres de familia y alumnos.

De esta manera, se puede afirmar que la evaluación no es neutra y en ocasiones puede tener efectos negativos sobre los docentes. ¿Por qué es importante que se adviertan estas circunstancias? Porque los instrumentos de evaluación pueden responder a lógicas

relacionadas con los intereses de los evaluadores. Por esta razón, es importante analizar de manera minuciosa la elección de determinados instrumentos, esta elección corresponderá a la concepción que el evaluador, o la instancia evaluadora, tengan sobre la evaluación.

## **2.4 Evaluación del desempeño docente**

La evaluación del desempeño docente alude a la evaluación del cúmulo de acciones que el maestro planifica y organiza dentro del aula con la finalidad de que los estudiantes se formen y aprendan los contenidos específicos de cada asignatura. Para lograr este objetivo se requiere que la evaluación considere a la docencia como una profesión compleja, de amplio espectro que es preciso comprender.

Para avanzar en este apartado es necesario destacar que la evaluación docente pretendería, en primer lugar, identificar lo que se denomina “buena enseñanza”. Sin embargo, aun cuando existen rasgos que están presentes en todas las configuraciones del quehacer docente no se cuenta con un referente común, básico y flexible sobre lo que es ser un buen maestro y contra qué podemos evaluar su desempeño (Fuentes, 2015).

Bajo esta perspectiva, antes de definir a la evaluación del desempeño docente se definirá el desempeño docente. Esto con la finalidad de que los conceptos clarifiquen el panorama educativo antes que confundan. Robalino (2015), sostiene que el desempeño docente se trata del proceso de movilización de sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los alumnos, participar en la gestión educativa, fortalecer una cultura institucional democrática, e intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales, para promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades para la vida. Por su parte, Castro (2015) afirma que el desempeño docente se valora en términos de la movilización de recursos intelectuales y profesionales para utilizar determinados objetos de aprendizaje mediante metodologías didácticas pertinentes con profesionalismo ético en un contexto definido. Bajo este orden de ideas, hablar de la evaluación del desempeño docente es hablar de un proceso por medio del cual se busca emitir juicios valorativos sobre el cumplimiento de sus

responsabilidades en la enseñanza aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes, previo seguimiento de sus acciones, de los avances alcanzados con los estudiantes, desarrollo de su área de trabajo y acciones encaminadas en su unidad académica. Dicha evaluación está referida a la idoneidad, ética y pedagogía (De Chaparro; Romero; Rincón; Jaime, 2008)

Entonces, la evaluación del desempeño docente está encaminada a valorar la forma en que el maestro se desenvuelve dentro del aula con la finalidad de que la evaluación en sí configure una forma de enseñanza más acorde a las necesidades de los estudiantes. En este sentido, Schmelkes (2015) destaca que la evaluación del desempeño docente implica, entre otras cosas:

- La capacidad de razonar y de juzgar en el curso de su ejercicio, para lo cual tienen que planear. Pero que también tiene que poder reaccionar a cosas que no ha podido planear, o sea, tiene que ejercer su capacidad de juicio y de razonamiento en el proceso mismo de enseñanza.
- Para evaluar el desempeño docente es necesario tener en cuenta las condiciones de su ejercicio, si éstas son diferentes, uno tendría que esperar que también el desempeño docente sea distinto, no es lo mismo un maestro que trabaja en condiciones óptimas, desde el punto de vista de la infraestructura y equipamiento, de materiales didácticos, que aquellos que no tienen estos elementos a su alcance.
- Otro tanto ocurre en las condiciones del contexto. No es lo mismo un maestro que trabaja en situación de pobreza o en situaciones de diversidad lingüística o cultural, que uno que trabaja con la clase media urbana, que es la base a partir de la cual se diseñan la escuela y el currículo.

Es indudable que estas características tienen una implicación específica en el proceso de evaluación del desempeño docente. La profesión docente, como cualquier otra profesión, requiere de una formación escrupulosa. No es una labor apta para cualquier perfil. Si bien es cierto que otro profesionista pueda tener la capacidad intelectual para poder estar frente a clases, no siempre cumplen con una característica fundamental, la vocación. La educación

en una profesión donde se trabaja con la subjetividad de las personas, por lo tanto, es importante que exista cariño a la profesión para poder sacar adelante tan ambicioso proyecto.

El reconocimiento es necesario porque las exigencias a la labor docente son enormes. Según lo expuesto líneas arriba, el docente debe conocer la dinámica de grupo, el dominio sobre la asignatura, estrategias pedagógicas, habilidades de comunicación, capacidades de planeación y, también, la capacidad de reaccionar adecuadamente ante imprevistos.

El maestro no solo debe poseer las características antes mencionadas, también deberá contar con otras cualidades propias de la labor docente como conocimientos de la teoría educativa, competencias básicas para ser docente, manejo de recursos didácticos y también tecnológicos, la promoción del trabajo en equipo, así como la reflexión y la autocrítica, entre otras. La evaluación del desempeño docente pone a prueba las capacidades del maestro frente a grupo. La evaluación tiene como finalidad identificar las áreas de oportunidad del maestro en su desempeño dentro del aula, para posteriormente trabajar las deficiencias y mejorar su actuación. En este sentido, la evaluación cumple funciones específicas que es necesario señalar. Valdez (2000) sostiene que el proceso de evaluación docente debe cumplir con ciertas funciones:

1. *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.
2. *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.
3. *Función educativa.* Existe una importante relación entre los resultados de la evaluación docente y las motivaciones y actitudes de los docentes hacia el trabajo.



4. *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.

Cuando la evaluación cumple el propósito de ayudar a que el maestro identifique sus dificultades, para superarlas y mejorar su práctica docente, la participación del docente será espontánea, pero si la evaluación busca calificar, el maestro mostrará su mejor faceta y no sus debilidades (Ravela, 2009).

La evaluación formativa en este contexto toma relevancia. La evaluación del desempeño deberá cumplir su labor ayudando al maestro a enriquecer su práctica. Por ello, se promueve la comunicación permanente en tres directivos y maestros, en un diálogo circular que tiene como uno de sus objetivos que las autoridades educativas tengan conocimiento sobre las ventajas o desventajas a las que se enfrenta el docente en su salón de clases que se expresan en los resultados de las evaluaciones.

## **2.5 Evaluación formativa y sumativa**

Michael Scriven realizó agudas observaciones en materia de evaluación educativa. Nacido en Gran Bretaña en 1928, fue matemático y filósofo, profesor en varias universidades de Europa y Estados Unidos. Una de sus obras que le valieron reconocimiento a nivel internacional fue el ensayo *Methodology of evaluation* (1967), donde realizó la distinción de las funciones de la evaluación: la formativa y la sumativa. Esta diferenciación fue bien recibida dentro de las instituciones educativas.

Para esta investigación, tiene importancia la clasificación propuesta por Scriven debido a su carácter didáctico. Tener claridad teórica que sustente la evaluación educativa ayuda a caracterizar las funciones que la evaluación educativa sostiene en su práctica. En este orden de ideas, se analizará en qué consiste la evaluación sumativa y formativa. Según Scriven (1967), la evaluación formativa se refiere al proceso de evaluación al servicio de un programa en desarrollo, con objeto de mejorarlo, y la evaluación sumativa se relaciona con

aquel proceso orientado a comprobar la eficacia del programa y tomar decisiones sobre su continuidad.

Es importante señalar que el objeto de estudio de la evaluación sumativa como formativa no se limita a un grupo en específico, va más allá. Aplica para programas, instituciones, directivos, y por supuesto para maestros.

Se puede afirmar que la evaluación sumativa se asocia al rendimiento de cuentas propuesto por el Movimiento Accountability en la década de los sesenta, donde los proyectos educativos realizados con financiamiento del Estado deberían ser evaluados anualmente. A partir de este movimiento se crearon los mecanismos de control burocrático-administrativo que permitieran mayor eficacia en la implementación de los recursos económicos del gobierno en turno destinados a la educación.

Para Moreno (2016) la evaluación sumativa tiene el firme propósito de certificar el nivel de rendimiento de un alumno, en este caso, de los docentes, al final de un curso o programa. Como la certificación responde a una amplia expectativa pública asignada a la evaluación, parece difícil eliminar las percepciones bien establecidas de este propósito. La idea está demasiado arraigada en la conciencia pública como para ofrecer un punto de apoyo para el cambio.

Por su parte, la evaluación formativa responde a una lógica distinta. Se interesa por los procesos de formación continua de los docentes, parte de la premisa que el proceso de enseñanza es importante en cada una de sus fases que lo integran. Álvarez (2003) entiende la evaluación formativa como actividad cognitiva integrada de forma habitual en cada etapa. Actúa para beneficio de quien aprende y como marco de referencia para asegurar un aprendizaje valioso que justifique con creces cualquier esfuerzo por alcanzar el conocimiento adecuado en cada momento, no solo al final.

En este sentido, Martínez (2015) considera que la evaluación formativa es una parte fundamental de los enfoques pedagógicos cuyo propósito más importante de la evaluación del aprendizaje no es sancionar. Scallion (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.

Para que la evaluación formativa se lleve a cabo como tal es necesario que existan ciertas condiciones dentro de la escuela y el aula. Bajo este orden de ideas, Díaz (2015) señala algunas recomendaciones que es necesario tener en consideración para reivindicar la profesión docente y la evaluación formativa:

- Considerar la profesión docente como una profesión compleja, que requiere, como todas las profesiones, contar con elementos teóricos, con desarrollo de habilidades y capacidades para tomar una serie de decisiones de acuerdo con los ambientes particulares, siempre cambiantes, siempre diferentes en los que desempeña su labor.
- Reconocer que en las ciencias de la educación se ha construido una teoría y práctica de la disciplina de la evaluación educativa. Que esta disciplina tiene sus principios, objetivos, métodos y técnicas.
- Reconocer que la finalidad de la evaluación educativa es ofrecer elementos para comprender una situación educativa y coadyuvar a que siempre se realice de manera mejor.
- Reconocer que la retroalimentación es una acción fundamental en la evaluación educativa y que la retroalimentación debe conducir a procesos de reflexión sobre

las causas de lo que acontece en la educación y sobre las acciones que deben emprenderse para mejorarla situación diagnosticada.

- Reconocer que el papel fundamental que tiene la evaluación formativa es mejorar procesos educativos y, al mismo tiempo, aceptar que en este momento no contamos con una amplia experiencia en relación con la evaluación formativa.
- Considerar múltiples elementos para la evaluación formativa de la docencia: a) Descripción de la situación y entorno donde labora el docente, y fundamentación de los ajustes curriculares que requiere realizar, b) un portafolio de evidencias, c) trabajos que sus alumnos han desarrollado, d) videos que comprendan diversas interacciones docentes, e) observación y entrevista por parte de un par evaluador.

La evaluación formativa no se da por generación espontánea, requiere de un espacio físico adecuado y de una relación entre el maestro y los alumnos basada en la confianza y el respeto. El ambiente cordial dentro del aula de clases, algunos especialistas le llaman clima escolar, habilita la disposición de los alumnos hacia el aprendizaje tanto para el docente y para los alumnos. Para ello es necesario que los salones sean seguros y estén bien iluminados, con espacio suficiente para desarrollar diversas actividades, con el mobiliario en buenas condiciones y equipados con computadoras conectadas a internet. Sin embargo, no solo se requiere de la infraestructura física apropiada, la evaluación formativa demanda la disposición a prender tanto del maestro como del alumno.

En relación con el maestro, es importante considerar su nivel de compromiso con su labor, que domine su área temática y que esté dispuesto a entablar un diálogo permanente con los alumnos como parte integral de su formación. Es importante identificar las virtudes y debilidades para desarrollar una estrategia que fortalezca las áreas de oportunidad que presenten en su práctica, con la finalidad de que los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación mejoren.

La evaluación formativa exige por parte de los maestros sensibilidad ante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada fase es importante para esta evaluación, por ello queda abierta la posibilidad de que en cualquier momento el maestro pueda intervenir en la

formación del alumno para tomar medidas correctivas, para hacer propuestas de mejora, para generar actividades complementarias para fortalecer el aprendizaje de determinado tema.

Para que este nivel de compenetración exista y sea funcional es indispensable la apertura al diálogo. Aprender a escuchar al otro, ser empático y el estar dispuesto a escuchar palabras que a veces no se quieren escuchar son habilidades que todo maestro debería aprender si desea evaluar para formar.

Álvarez (2003) sostiene que el maestro debe informar al alumno en cada momento sobre el estado de aprendizaje sobre (¿necesita mejorar? ¿progresar adecuadamente? ¿necesita acelerar su ritmo? ¿progresar adecuadamente, aunque necesita mejorar, en aprovechamiento, en dedicación, en atención, en agilidad?). Quien aprende tiene la necesidad de conocer el estado en el que se encuentra y el progreso que experimenta, pero además tiene el derecho de ser informado en cada momento sobre las decisiones que sobre él puedan tomarse. Para mejorar el ambiente escolar y las relaciones entre el maestro y los alumnos Black (2004) considera que la cultura del aula se puede modificar atendiendo cuatro elementos:

- Cambiando el contrato del aula se espera que el profesor y el alumno trabajen juntos para lograr el mismo fin: la mejora del aprendizaje de todos.
- Animando a los alumnos a convertirse en aprendices activos, asumiendo así la responsabilidad de su propio aprendizaje.
- Incorporando cambios en el papel del profesor de forma gradual.
- Manteniendo la atención y la reflexión sobre las formas en que la evaluación puede apoyar el aprendizaje.

Los alumnos también tienen participación protagónica en la evaluación formativa. La evaluación continua permite al alumno identificar sus errores y también sus aciertos. El diálogo constante con el maestro le facilita enmendar la plana. Pero los beneficios de la apertura del diálogo entre la “autoridad dentro del aula” y el alumno no se pueden cuantificar y se expanden más allá del salón de clases. La evaluación formativa no solo forma para ser un buen estudiante, forma para la vida adulta, para ser un buen profesional y ciudadano.

La participación protagónica del maestro y los alumnos en un ambiente ameno que predisponga al aprendizaje creará las condiciones óptimas para la operacionalización de la evaluación formativa. Para concluir este apartado, se analizará la contribución de Heritage (2007) en torno a los cuatro elementos centrales de la evaluación formativa que se describen a continuación: identificación del vacío, retroalimentación, participación del alumno y progresiones del aprendizaje.

*Identificación del vacío.* En un artículo seminal, Sadler (1989) estableció que el propósito esencial de la evaluación formativa consiste en identificar el vacío existente entre el estado actual del aprendizaje del alumno y alguna meta educativa deseada. El autor referido destacó que este vacío varía de un individuo a otro y explicó la consecuencia que este hecho tiene para la pedagogía: “si el vacío es percibido por el alumno como demasiado grande, la meta puede ser inalcanzable, lo que resultará en un sentido de fracaso y desmotivación. Similarmente, si el vacío es percibido como demasiado ‘pequeño’, alcanzarlo puede no merecer la pena ningún esfuerzo individual”. Por tanto, la evaluación formativa es un proceso que necesita identificar *justo el vacío correcto*.

*Retroalimentación.* La evaluación formativa es diseñada para proveer retroalimentación (*feedback*) en múltiples niveles. Primero, brinda retroalimentación al profesor acerca de los niveles actuales de comprensión del alumno, y segundo, informa cuáles son los pasos siguientes que deben darse en el aprendizaje.

*Participación del alumno.* La mejora del aprendizaje mediante la evaluación formativa también depende de la participación de los alumnos en su propia evaluación. En la evaluación formativa, los alumnos desarrollan habilidades de autoevaluación y evaluación de pares.

*Progresiones del aprendizaje.* Si se espera que la evaluación formativa tenga alguna utilidad para proveer orientación a profesores y alumnos, esta debe estar unida a una progresión del aprendizaje. Las progresiones del aprendizaje proporcionan la gran foto de lo que debe ser aprendido, y ayudan a los profesores a ubicar el estado actual del aprendizaje del alumno en el *continuum* a lo largo del cual los alumnos esperan progresar.

Estos cuatro elementos brindan estructura e inercia propia a la evaluación formativa. Cada una de estas características mantiene un orden progresivo respecto a la otra y la una no se puede entender sin la otra. Si no se identifican los vacíos o las faltas que los alumnos tienen frente a las metas programáticas difícilmente se puede establecer una estrategia por parte del maestro que permita reorganizar el plan de clases. Si no existe un diagnóstico que permita detectar las deficiencias de los alumnos en determinada clase no se podría hablar de retroalimentación.

El diálogo informado sobre diferentes ideas y posturas facilita la retroalimentación impactando directamente en el quehacer del alumno, pasando de espectador a protagonista de la construcción de su propio conocimiento. Este escenario brindará los elementos necesarios para que el maestro comprenda en qué nivel de conocimientos se encuentran los alumnos para establecer la estrategia más adecuada para que los alumnos aprendan.

En suma, la evaluación sumativa y formativa propuesta por Scriven y posteriormente abordada y complementada por otros autores, son dos formas de entender el proceso educativo. En las últimas décadas, a nivel internacional, la evaluación sumativa ha adquirido un carácter hegemónico. Las prácticas institucionalizadas al interior de las escuelas como la certificación, de revisión de productos finales, de evaluaciones masivas y estandarizadas tanto alumnos como a maestros, de la mano de un entramado conceptual de corte empresarial, se han configurado en un dispositivo de control. Regulaciones instituidas por instancias de evaluación ajenas al entorno educativo.

Bajo estas circunstancias, la evaluación formativa dentro de las aulas ha perdido peso específico. La importancia del contexto en un sistema de evaluación se ha desdibujado. El diálogo y comunicación entre los actores de la comunidad escolar para discutir el mejor método de evaluación que se ajuste a sus necesidades y su entorno social pareciera ser cosa del pasado.

La importancia de revisar el tema de evaluación sumativa y formativa reside en analizar si el tipo de evaluación que actualmente prevalece es el adecuado para que el alumno aprenda, o si, por el contrario, este tipo de evaluación es inadecuado y debería ser replanteado. Tomar conciencia de este asunto es indispensable.

La aportación teórica de Scriven no es una propuesta acabada, sigue a debate y su cuerpo metodológico sigue consolidándose. A casi cincuenta años de distancia, la contribución teórica este autor nos permite comprender el espíritu que determina a la evaluación educativa en nuestro tiempo.



### Capítulo 3. La evaluación docente en contextos de desigualdad

#### 3.1 Desigualdad educativa: desafíos en el nivel básico

La desigualdad en México se acentuó considerablemente en las últimas décadas. A pesar de ser la decimosexta economía a nivel mundial, la distribución inequitativa persiste. Los esfuerzos gubernamentales en materia económica y social no han logrado reducir las brechas entre los sectores de la población más desfavorecidos y los privilegiados. Según datos del Consejo Nacional de Evaluación de la política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2020), existen 56,7 millones de mexicanos pobres.

El informe *Desigualdades en México 2018* (Altamirano y Flamand 2018), sostiene que las personas nacidas en pobreza siguen teniendo posibilidades muy limitadas de ascender en la escala social. La frase “origen es destino” juega un papel central en la composición de la estructura social mexicana. A lo largo y ancho del territorio mexicano se reproduce la desigualdad y en el ámbito educativo no es la excepción. El impulso de las autoridades educativas para ampliar la cobertura tuvo como consecuencia avances significativos, principalmente en el nivel básico. No así en el nivel medio superior y superior.

A pesar de estos avances, la desigualdad educativa constituye el principal problema de la educación en México (Schmelkes, 2018). Bajo este escenario, se presenta la tabla 4, que da cuenta del caso de dos mujeres mexicanas, María y Matilde, que por cuestiones azar provienen de distinto origen social. Condicionadas por su entorno, se enfrentan a dos realidades diferentes dentro del mismo país. Este caso muestra el grado de desigualdad que actualmente se padece en México.

En México existen millones de personas que experimentan la misma suerte de María. Para ellas la educación no es una opción, tienen que sobrevivir trabajando en empresas de *outsourcing*, en empleos informales o como amas de casa. Personas como ella sufren una triple discriminación en la sociedad mexicana: por ser mujer, indígena y pobre. Si consideramos que el nivel de educación impartida en los cinturones de pobreza de las grandes ciudades es deficiente, en las zonas rurales el problema se agudiza. En alguna de estas zonas el derecho a acceder a la educación básica está cancelado debido a que no hay escuelas. Por

el contrario, casos como el de Matilde ilustran a un sector de la sociedad que supuestamente goza de la protección de los derechos sociales que brinda el Estado mexicano. Para este estrato social, acceder a la educación pública no representa un problema.

**Tabla 4**

*Dos historias de vida*

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>María Basilio nació el 4 de abril de 1970 en una comunidad rural mixe cerca de Matías Romero, Oaxaca, donde no había escuela. Su padre siempre pensó que para convertirse en una buena mujer no era necesario que asistiera a la escuela, sino que realizara las actividades propias de su sexo: las de casa y cuidado. María es analfabeta, se casó con un trabajador de la construcción y tiene cuatro hijos que no terminaron la preparatoria.</p> <p>María Basilio emigró a la Ciudad de México en 1985. Desde que salió de Oaxaca ha sufrido discriminación y maltrato. María es una empleada ejemplar y dedicada. Desde hace más de 20 años realiza jornadas de 10 horas de trabajo doméstico, gana trescientos pesos diarios, no tiene seguro médico y no tendrá derecho a recibir una pensión. Después de varios años de trabajo en Estados Unidos, el esposo de María regresó a México y ha tenido dificultades para encontrar un buen empleo.</p> | <p>Matilde Arriba nació el 4 de abril de 1970 en el municipio de Ensenada, Baja California. Sus padres, un médico y una enfermera que trabajaban en un hospital público, siempre enfatizaron la importancia del estudio y la motivaron a aprender inglés. Matilde estudio derecho en la universidad estatal, se casó con un abogado y tienen dos hijas que se educaron en escuelas bilingües.</p> <p>Matilde Arriba trabaja en el Poder Judicial de la Federación desde hace 20 años y percibe un salario de 1500 pesos diarios con todas las prestaciones de ley, además de un seguro de gastos médicos mayores. Según sus propias palabras, éste le salvo la vida cuando le detectaron cáncer de mama hace dos años. Matilde cuenta con orgullo que sus hijas son profesionistas y una de ellas estudia un posgrado en los Estados Unidos.</p> |
| <p>María y Matilde son mexicanas y tienen los mismos derechos de acuerdo con la Constitución: a la educación, al trabajo digno, a la protección social en salud, entre otros. Sin embargo, el azar favoreció a Matilde desde su nacimiento y las brechas entre ellas se han ensanchado a lo largo de sus vidas. Esta comparación revela la profunda desigualdad de oportunidades que presenciamos en México todos los días.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

*Nota.* Altamirano M. y Flamand L. (2018), *Desigualdades en México 2018*. Instituto Nacional de la Evaluación Educativa.

La trayectoria de vida entre María y Matilde expresan las brechas entre los ciudadanos más y menos favorecidos. Evidencian la realidad a la que por azar del destino los mexicanos se deben enfrentar sin que la intervención del Estado pueda modificarlo. Para avanzar en el análisis de este capítulo, se revisarán las principales concepciones de desigualdad educativa por parte de especialistas en la materia.

### **3.2 Consideraciones conceptuales**

Para comenzar, es necesario hacer la diferencia entre los conceptos de desigualdad y pobreza porque se suelen confundir. La pobreza es una condición y la desigualdad una relación. La pobreza se define como la carencia de recursos y acceso a oportunidades que excluye tanto a individuos como a grupos de los niveles mínimos deseables de bienestar (Nola e Ive, 2011). La desigualdad, en cambio, permite profundizar en las repercusiones sociales específicas de la concentración de los recursos y el acceso a oportunidades.

En este sentido, cuando se habla de desigualdad educativa, Martínez (2009) sostiene que se refiere a las oportunidades de acceso, a la permanencia, al egreso o incluso al nivel de aprendizaje. De acuerdo con Zorrilla (2008) se puede definir a la desigualdad educativa como la exclusión de algunos, sean individuos o colectivos, al acceso de oportunidades educativas, así como la permanencia y el éxito en el sistema escolar. *El informe Desigualdades en México 2018* (2018), realizado por el Colegio de México, define a la desigualdad educativa como las distribuciones inequitativas de resultados y acceso a oportunidades entre grupos e individuos.

Por su parte, Blanco (2013) define a la desigualdad educativa como toda diferencia de oportunidades, trayectorias o resultados educativos vinculada a factores no controlados por individuos. Para propósitos de esta investigación se retoma este planteamiento por considerar que su definición abarca el análisis de las tres fases que un estudiante experimenta en su trayecto académico en el sistema educativo que son entrada, recorrido y egreso. Los indicadores que destaca este autor son:

- Oportunidad de ingreso a la escuela en una localidad sin escuela.
- Oportunidad de ingresar a la universidad cuando no hay suficientes lugares.

- Lograr buenos aprendizajes en condiciones de pobreza.
- Lograr buenos aprendizajes en escuelas deterioradas o con malos maestros.
- Continuar estudiando cuando se tiene que trabajar de tiempo completo.

Si bien es cierto que estos indicadores se elaboraron para sustentar un concepto tan complejo como lo es la desigualdad educativa, es necesario mencionar que, salvo los hijos de la clase favorecida, la mayoría de los mexicanos han experimentado por lo menos algún tipo de desigualdad de las aquí señaladas a lo largo de su vida. Con relación al primer indicador, es innegable el avance del Estado para garantizar el acceso a la educación básica. Sin embargo, todavía existen localidades enteras sin escuelas que aseguren el derecho de los niños a recibir educación. Entre los estados más representativos que enfrentan esta situación están Chihuahua, Chiapas y Oaxaca (INEE, 2018). Este problema conduce a familias enteras a tomar decisiones difíciles, como el que sus hijos dejen de estudiar o que los manden a escuelas de otras localidades. Lo cual exige un gasto mayor y una inversión de tiempo superior. Los niños deben de caminar varios kilómetros para llegar a la escuela.

El segundo indicador propuesto merece una reflexión. Desde la institucionalización del examen de ingreso a las universidades, los rectores han sostenido que esta medida permite que ingresen a la universidad sólo los mejores estudiantes. El mérito se convirtió en el criterio para el proceso de selección (Blanco, 2013). Ahora bien, ¿debe ser el mérito el único criterio para seleccionar a los próximos universitarios? ¿Cuál es la oportunidad de ingresar a la universidad por más esfuerzo que se haga sino hay lugares suficientes? El racionamiento que existe detrás de los exámenes no es separar a los mejores, sino controlar el número de lugares disponibles.

El tercer indicador se cuestiona lo siguiente ¿es posible lograr buenos aprendizajes en condiciones de pobreza? La evidencia demuestra que sí, aunque en un ínfimo porcentaje. La mayoría de los alumnos no logra buenos resultados siendo pobres (INEE, 2018). La pobreza afecta principalmente a las zonas rurales y condiciona a los alumnos a diversos problemas: falta de material didáctico, déficit de atención y desnutrición. El aprendizaje alcanzado por estos alumnos es, en el mejor de los casos, deficiente. Blanco (2018) afirma que el origen

social influye sobre las oportunidades de acceso de trayectorias y de aprendizajes. No es posible lograr buenos aprendizajes, salvo en casos excepcionales, en condiciones de pobreza.

El cuarto indicador da cuenta de una problemática similar. ¿Qué tipo de educación se puede impartir en una escuela que no cuenta con la infraestructura necesaria para garantizar al alumno que no se asolee, y que, si llueve, no se moje? ¿qué pasa cuando la infraestructura de la escuela está deteriorada y, además, los maestros son malos? El fracaso educativo se hace presente. Difícilmente los estudiantes en escuelas deterioradas y con malos maestros logran buenos aprendizajes.

El último indicador expresa un problema recurrente tanto en educación básica como en educación superior. La condición de pobreza de padres que mandan a sus hijos a la escuela o a la universidad, obliga a sus hijos a trabajar para solventar sus estudios. En ocasiones, un trabajo de medio tiempo es suficiente para solucionar el problema económico. Cuando el problema se agrava y el dinero no alcanza, los estudiantes tienen que desertar para sobrevivir. Como se puede observar, los indicadores aquí mencionados son pertinentes y reflejan con claridad la falta de oportunidades que experimentan los mexicanos en condición de pobreza que, como lo mencioné al inicio de este capítulo, corresponde a la mitad de la población.

Pero Blanco (2013) agrega que existen casos límites, como jóvenes sin apoyo de las familias, jóvenes con menos habilidades cognitivas y jóvenes que no se esfuerzan. Estos casos evidencian a un sector de la población que ha sido desplazado por el sistema educativo. Debido a que es un problema recurrente, valdría la pena preguntarse ¿qué está haciendo el Estado para garantizar el derecho a la educación a los más desfavorecidos?, ¿se les debe cancelar la posibilidad de seguir estudiando a los estudiantes que muestren menos habilidades cognitivas?

En el siguiente apartado se revisará en qué medida la educación es un vehículo de movilidad social. Se consideran estudios del INEGI y del COLMEX para revisar a detalle qué pasa con la brecha entre los más favorecidos y los menos favorecidos.

### **3.3 La educación ¿vehículo de movilidad social?**

En el siglo XVII las posibilidades de que las clases bajas recibiera educación eran acotadas debido a que no había educación gratuita. Los privilegios eran para los descendientes de la clase alta. Los hijos de los empresarios, de los altos mandos del ejército y de los que ocupaban cargos públicos de primer nivel asistían a colegios privados ubicados en las grandes ciudades en donde recibían educación en todos los niveles (Gonzalbo, 2011).

Los hijos de los campesinos, obreros o artesanos, ante la falta de recursos económicos para tener acceso a la educación privada se limitaban a aspirar a ejercer el mismo oficio de sus padres. La posición social donde se nacía era el lugar donde se moría, era una de las frases populares. Entonces, la posición social en estas sociedades era heredada. Con el establecimiento de las instituciones educativas a inicios del siglo XX la situación cambió. El advenimiento de una sociedad industrializada trajo como consecuencia la masificación de la educación.

La promesa de la sociedad moderna se sintetizó en la siguiente frase: educación para todos. Dos elementos motivaban dicha promesa. En primer lugar, la situación de analfabetismo generalizado al inicio del siglo pasado; en el periodo de 1900 a 1907 la escolaridad era de 2.7%, existían 59 matriculados por millar de habitantes (Martínez, 1973). En segundo lugar, la tecnificación de los procesos productivos.

El sistema económico requería de trabajadores capacitados, por lo tanto, fue necesario masificar la educación en todos los niveles (Rodríguez y Amparo, 2016). Bajo esta lógica, la premisa consistía en que a mayores estudios en educación mayor oportunidades de conseguir un trabajo bien remunerado que permitiera el ascenso en la escala social. Para los hijos de los campesino o artesanos el hecho de ejercer el oficio de sus padres se convertiría sólo en una de las opciones que tendrían a su alcance. La sociedad moderna abría la posibilidad a todos los mexicanos de aspirar a una profesión y, por lo tanto, a un mejor trabajo. Por lo menos en teoría.

El proyecto educativo en ciernes tenía por objeto generar las mismas oportunidades tanto para los sectores favorecidos como para los desfavorecidos. Con el paso del tiempo la

educación se desvinculó de su objetivo principal. En la actualidad, las cifras dan cuenta de otra realidad. Si el propósito de la sociedad moderna era transitar de una educación de las minorías hacia una educación para todos, tal como lo señala en artículo tercero de la Constitución Política, su propósito está lejos de cumplirse.

Numerosas investigaciones académicas prueban que la desigualdad en el presente puede afectar negativamente la movilidad social en el futuro (Corak, 2013). Para analizar el papel que actualmente desempeña la movilidad social en nuestro tiempo es preciso considerar los datos obtenidos por el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) para trabajadores formales y de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) que revelaron un severo estancamiento o incluso una caída en los ingresos laborales en los últimos 10 años (2007-2017) (Altamirano y Flamant, 2018).

Es importante tener presente la información anterior debido a que la movilidad tiene una fuerte relación con los salarios laborales, si éstos caen, difícilmente la dinámica ascendente de la movilidad social se podría dinamizar. Incluso es necesario hacer mediciones no solo a nivel interno, nacional, sino también hacer comparaciones a nivel internacional que permitan identificar los elementos de mejora. Otro elemento para considerar es el grado de escolaridad promedio de la sociedad mexicana. Cursar estudios superiores favorece el ingreso al mercado laboral. El analfabeto en cambio, las posibilidades de acceder a un trabajo formal son escasas. Actualmente, un gran porcentaje de personas se están en el trabajo informal (Solís, 2013).

Para medir el grado de movilidad social, Altamirano y Flamante (2018) analizaron la información disponible en el Módulo de Movilidad Social Intergeneracional que el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) que se levantó en 2006. El módulo se propuso generar información sobre la movilidad social en México para la población entre edades de 25 a 64 años.

El cuestionario incluye preguntas retrospectivas sobre el hogar de origen del entrevistado cuando tenía 14 años, si disponía de un conjunto específico de bienes y servicios, y preguntas similares sobre la situación actual de la persona. Con las preguntas sobre las condiciones del hogar de origen y la situación presente para cada individuo, es posible

calcular el grado de movilidad social del entrevistado en términos de nivel educativo, ocupación o riqueza (Altamirano y Flamante ,2018).

Como parte de las conclusiones se afirma que los niños que provienen de un hogar en situación de pobreza tienen altas probabilidades de permanecer en una situación similar cuando alcancen la edad adulta. Las personas nacidas en el grupo de mayor acceso a bienes y servicios tienen una alta probabilidad de mantener una posición de ventaja en la edad adulta. Se encontró que 52.9% de los hijos de padres con mayor acceso a bienes y servicios permanecen en ese mismo grupo y casi 80% de ellos se mantienen por lo menos en el 40% de mayor disponibilidad. Además, se encontró que las personas que nacieron en hogares localizados en la mitad de la distribución tienen más probabilidad de permanecer en ese estatus que de ascender socialmente (Altamirano y Flamante, 2018).

Otra investigación relevante da cuenta de la comparación internacional de la movilidad intergeneracional ascendente de ingreso (INEE, 2012). Entre los países que integraron la población de este estudio se encuentra Canadá, Dinamarca, Francia, Suecia, Italia, Reino Unido, Estados Unidos y México. Dicha comparación se refiere al porcentaje de quienes provienen de hogares en el grupo de ingresos más bajos que han podido escalar socialmente al grupo con ingresos más altos.

La aspiración de todos los países es la movilidad social perfecta, que en términos concretos se refiere a que la movilidad ascendente sea de 20%. El país más cercano a ese nivel ideal es Canadá, seguido por Dinamarca, Francia, Suecia e Italia y, con un poco menos de movilidad, Reino Unido y Estados Unidos. México se encuentra en el último lugar, con una movilidad de ingreso ascendente de 2.1%. El bajo porcentaje de movilidad implica que el país no tiene un sistema efectivo para igualar las oportunidades de acceso de las personas a bienes y servicios básicos. Al contrario, el origen económico de los mexicanos determina, en muy buena medida, las condiciones socioeconómicas que experimentan cuando son adultos (Gil, 2018).

Este problema tiene otras dimensiones que es pertinente analizar. En el fenómeno de movilidad social existen diferencias en términos de género. Por ejemplo, de acuerdo con Torche (2015), en México la persistencia de resultados socioeconómicos es mayor en



hombres que en mujeres, particularmente entre las familias con ingresos más altos. Por su parte, Delajara y Graña (2017) demostraron que la movilidad social depende del lugar de nacimiento de las personas. Su hallazgo parte de la Encuesta de Movilidad Social 2011 del Centro de Estudios Espinosa Yglesias, en donde la movilidad es mayor en los estados del norte, donde hay mayores niveles de desarrollo, que en los estados del sur.

Esta situación se hace patente cuando los sectores de escasos recursos, ubicados principalmente en la periferia y zonas rurales, no tienen las mismas posibilidades de éxito en la escuela. El estudiante en estas condiciones no cuenta con el material didáctico para realizar las actividades en clase, sus padres son analfabetas y asiste a una escuela con infraestructura deficiente: sin agua, luz, y mucho menos biblioteca e internet.

Ante este escenario, es pertinente preguntarnos, ¿cuántas posibilidades tiene un estudiante que vive en la zona rural de avanzar en el sistema educativo? Lejos de igualar, la educación apuesta por diferenciar. Blanco (2013) afirma que desde la primaria se comienza a diferenciar a los alumnos en aprendizaje, actitudes, tiempo, niveles alcanzados, exámenes de ingreso y egreso, especializaciones, prestigio y mérito educativo.

Como se aprecia, existen diversos tipos de desigualdades que son reproducidas desde el interior de la educación con la intención de clasificar a los mejores y a los peores estudiantes. Ahora se puede entender por qué los alumnos egresados de escuela privadas son quienes más oportunidades de encontrar trabajo y que estos sean mejor remunerados. Este planteamiento cuestiona de fondo la idea romántica que el sistema educativo ofrece igualdad de oportunidades.

El sistema educativo no ha logrado garantizar la calidad educativa en todos sus planteles a lo largo y ancho del territorio mexicano. La diferencia entre la calidad de la educación impartida en zonas urbanas y en zonas rurales es mayúscula. La diferencia radica, por un lado, en el entorno geográfico y en las actividades productivas a las que se dedican los miembros de la comunidad. Y por otro, en la infraestructura y equipamiento de las escuelas, en las condiciones laborales de los maestros y en la disposición de los alumnos a aprender.

No existe punto de comparación entre una escuela pública ubicada en el municipio de Puebla y una escuela pública ubicada en el municipio de Huehuetlán el Grande. Como consecuencia tenemos que no se ha logrado desligar el origen social del lugar al que se llega a través de la educación.

Estudiar la escuela en una zona rural dificulta a los estudiantes a aspirar a una buena educación ya que las escuelas reproducen las mismas desigualdades del entorno social (Gil, 2018). Esto es, la desigualdad social adquiere forma en la desigualdad escolar. La promesa de la sociedad moderna de hacer de la educación pública un espacio para todos continúa sin cumplirse. Las desigualdades educativas no se han reducido y los pobres son los más agraviados.

A manera de conclusión se puede afirmar que el impacto de la educación en la movilidad social es bajo. Pese a la expansión de la cobertura e incorporación de niños, jóvenes y adultos al sistema educativo, éste no ha sido capaz de ofrecer las mismas oportunidades de desarrollo individual y profesional. No se ha logrado desligar el origen del destino social.

En el próximo apartado se revisará las dos principales teorías que intentan explicar el porqué de las desigualdades educativas. Por un lado, se analizará la teoría funcionalista que defiende que la educación se adecue a un mercado de trabajo diferenciado. Y por el otro, la teoría crítica que sostiene que la educación transforma las desigualdades sociales en desigualdades educativas para legitimar la dominación social.

### **3.4 Interpretaciones teóricas sobre la desigualdad**

#### **3.4.1 Teoría de la reproducción.**

Existen dos visiones que explican las desigualdades educativas, teoría de la reproducción y la teoría funcionalista. Con relación a la Teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron (1970), se refiere al papel de la educación como reproductora de la cultura, la estructura social y la económica a través de estrategias de clase.

En su análisis de la sociedad francesa, estos autores detectan tres estrategias de clase diferentes en relación con la educación: la nueva clase media invierte en cultura para mejorar su status social; la elite cultural intenta conservar su posición de privilegio y no perder status; mientras que la clase dominante en la esfera económica trata de reconvertir parte de su capital en capital cultural, consiguiendo títulos académicos prestigiosos que le ayuden a mantener su posición y le den status.

De aquí la diferente función social de la educación en cada clase: la nueva clase media intenta una orientación profesional de los estudios en detrimento de los tradicionales estudios humanísticos; la elite cultural defiende éstos; y la clase económicamente dominante intenta vincular los estudios universitarios al mundo de los negocios, y controlar así las Grandes Écoles, oponiéndose al igualitarismo. Cada clase social tiene su *ethos*, su conjunto de valores característicos, que determinan sus actitudes hacia la cultura y la educación. Este *ethos* tiene, por tanto, gran influencia en el ingreso y permanencia de los individuos en el sistema educativo, ya que condiciona los estudios del individuo antes de comenzarlos (Blanco, 2017).

Uno de los temas centrales de la Teoría de la reproducción se vincula con las oportunidades de acceso y buen término de los estudios. Bourdieu y Passeron (1973) pusieron de relieve las desiguales probabilidades de escolarización y éxito en el rendimiento académico según la clase social de pertenencia. Sostuvieron que la influencia del origen social perdura a lo largo de toda la escolaridad y se hace especialmente sensible en los grandes virajes del recorrido escolar.

Por su parte, el análisis realizado por estos autores, y plasmado en el libro *La reproducción* (1970), su postura es más radical. Afirmaron que, desde el punto de vista de la institución, todo está dispuesto para el triunfo escolar de los que por nacimiento poseen la alta cultura. En este sentido, la educación se limita a imponer las pautas de autoridad y reproduce el orden social propio de la sociedad de clases, actuando, además, como mecanismo de legitimación de las jerarquías sociales a través de las titulaciones.

Bajo estas condiciones, la educación no será capaz de provocar un pensamiento, un sistema de ideas alternativas a las establecidas en el poder. Por su parte, Guerrero (1996) señala que el sistema educativo tiene la tarea de inculcar un arbitrario cultural (el currículum),

definido por los grupos dominantes de la sociedad y que opera a través de la también arbitraria autoridad pedagógica, que se impone mediante la acción educativa (pedagogía), que funciona mediante la violencia simbólica.

Bajo este argumento, resulta pertinente recuperar el significado que Bourdieu y Passeron (1977) otorgan al examen. Pasa por considerarse como otra forma más de violencia simbólica, pues es un mecanismo muy eficaz para legitimar, y ocultar así, la ventaja con que cuentan y parten las clases dominantes. El examen aparece como la hora de la verdad, en la que todos quedan sometidos a las mismas normas, propiciando de esta manera la igualdad escolar. Así, la oposición entre aprobados y reprobados sirve para ocultar la oposición entre privilegiados y desfavorecidos por el sistema, disimulando los lazos entre el sistema educativo y la estructura de clases.

### **3.4.2 Estudios sobre la eficacia escolar**

Por su parte, los estudios sobre eficacia escolar y sus efectos se han constituido en la actualidad en un referente ineludible para pensar el problema de la desigualdad educativa. Surgidos como reacción al pesimismo dominante en los años sesenta y setenta, y en particular con el Reporte Coleman (1967), estos estudios han logrado volver a centrar la mirada en las escuelas, en tanto espacio donde es posible revertir la desigualdad social.

Tal como se expone en la siguiente sección, estos estudios han contribuido al conocimiento sobre los procesos educativos con un gran volumen de hallazgos empíricos que han cambiado en forma importante la manera de entender los problemas educativos. La primera parte presenta hallazgos clave de esta corriente. En la segunda, resume los resultados de investigaciones realizadas en las escuelas primarias de México. En dicha investigación se han realizado hallazgos importantes para el intento de vincular las perspectivas de la eficacia y de la reproducción, por lo que se considera necesario presentarlos aquí.

Los estudios de caso sobre escuelas “destacadas” o “ejemplares” constituyen el origen mismo de la investigación sobre eficacia escolar. Son clásicos ya el estudio de Weber (1971) en escuelas prototípicas o el de Edmonds (1979) y su modelo de cinco factores. En

Latinoamérica se ha realizado una gran cantidad de estudios de escuelas eficaces, con el objeto de conocer sus perfiles o de detectar qué las distingue de las “no eficaces” (Blanco, 2017). De acuerdo con estos estudios, las características que la distinguirían son:

- Liderazgo firme y al mismo tiempo flexible.
- Consenso de los actores respecto de los objetivos de la escuela.
- Alta estabilidad del personal docente, trabajo en equipo y planificación.
- Fuerte sentimiento de pertenencia a la escuela y compromiso con el destino de los alumnos.
- Altas expectativas de todos los actores respecto del logro educativo.
- Reglas claras de relacionamiento y comportamiento entre todos los actores.

Para el caso de México se destacan dos estudios basados en la comparación de casos “eficaces” contra “no eficaces”. El primero fue publicado por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2001), y reporta características de las escuelas eficaces que coinciden en su mayor parte con los trabajos ya reportados.

El segundo abarca diversos reportes de la denominada “evaluación cualitativa” (Loera 2005) del Programa Escuelas de Calidad (PEC). Sus resultados replican los anteriores y agregan: a) la autoevaluación crítica y permanente por parte de la escuela, y b) la capacitación permanente del personal. Asimismo, se destaca la importancia de aspectos elementales, pero en ocasiones descuidados por las políticas, como la optimización del tiempo de clase y el énfasis en los contenidos académicos básicos.

En síntesis, en la construcción de escuelas eficaces parecería central el papel de los elementos simbólicos, interpersonales y afectivos que conforman un *ethos* institucional dirigido hacia el logro de buenos resultados. Esto requiere, además, del apoyo de otros factores, como un liderazgo claro y orientado pedagógicamente, apoyo familiar, autonomía relativa, y la estructuración de las relaciones entre los actores a partir de códigos básicos de conducta.

### 3.5 Los maestros frente al reto de la desigualdad

Hablar de desigualdad educativa en México es hablar de una realidad concreta que tiene consecuencias desfavorables para amplios sectores de la sociedad. La desigualdad educativa en algunos casos obstaculiza y, en otros, cancela la posibilidad de que los maestros puedan desarrollar su labor en un ambiente propicio para potenciar el aprendizaje de los alumnos. En este sentido, para analizar las representaciones sociales de los maestros de educación básica sobre la evaluación docente se requiere indagar sobre el panorama sobre en que los maestros realizan su labor. De esta manera, las preguntas que guían este apartado son las siguientes: ¿cuántos maestros hay en la educación básica? ¿Cuál es su sexo, edad, escolaridad y antigüedad? ¿cuántos maestros trabajan en el sector público y cuántos en el sector privado? ¿cuáles son sus condiciones laborales? ¿cuál la cobertura en la zona rural y urbana?

El documento titulado *Los docentes en México. Informe 2015* (INEE, 2015), propone algunas respuestas al respecto. Cabe destacar que en la elaboración de este informe se recurrió a distintas fuentes de información, principalmente al denominado *formato 911* de la SEP, así como al Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE), realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) a fines de 2013. Adicionalmente, se emplearon algunos datos del Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) realizado en 2013, para contar con datos comparativos a nivel internacional.

Dentro de los resultados obtenidos por este informe tenemos que al inicio del ciclo escolar 2013-2014, 1 201 517 docentes enseñaban en 228 205 escuelas de educación básica atendiendo a 25 939 193 alumnos. En las escuelas de educación preescolar trabajaban 227 356 educadores dando atención a 4.8 millones de niños: en primaria 573 238 docentes estaban a cargo de 14.6 millones estudiantes, y en secundaria 400 923 profesores brindaron atención a 6.6 millones de jóvenes, tal como se indica en la tabla 5.

**Tabla 5***Estructura y dimensión del sistema escolarizado de educación básica (2013-2014).*

| Tipo educativo   | Docentes absolutos (%) | Nivel educativo | Docentes absolutos (%) | Tipo de servicio | Docentes absolutos (%) |
|------------------|------------------------|-----------------|------------------------|------------------|------------------------|
| Educación básica | 1201517                | Preescolar      | 227356                 | General          | 189377                 |
|                  |                        |                 |                        | Indígena         | 18241                  |
|                  |                        |                 |                        | Comunitaria      | 19738                  |
|                  |                        | Primaria        | 573238                 | General          | 524450                 |
|                  |                        |                 |                        | Indígena         | 36246                  |
|                  |                        |                 |                        | Comunitaria      | 12542                  |
|                  |                        | Secundaria      | 400923                 | General          | 223571                 |
|                  |                        |                 |                        | Técnica          | 99738                  |
|                  |                        |                 |                        | Telesecundaria   | 70634                  |
|                  |                        |                 |                        | Trabajadores     | 3344                   |
|                  |                        |                 |                        | Comunitaria      | 3636                   |

---

*Nota.* INEE (2015), *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE

En relación con el lugar en que los maestros desarrollan su trabajo, este estudio da cuenta de información relevante para comprender la distribución general de los maestros en zonas urbanas y rurales. De este modo tenemos que, en preescolar, poco más de tres cuartas partes (78.8%) de los docentes de la modalidad general trabajan en localidades urbanas, mientras que en primaria lo hacen 73 de cada 100. En secundaria, esto es cierto para 94% de quienes enseñan en escuelas generales y para 86% de los de técnicas. Los docentes ubicados en contextos de alta vulnerabilidad social enfrentan mayores retos que sus pares que laboran en ambientes de menor marginación y pobreza.

**Tabla 6**

*Grado de marginación de los maestros*

| Nivel educativo   | Tipo de servicio  |           | Total  | Grado de marginación |        |        |       |          | No clasificado |
|-------------------|-------------------|-----------|--------|----------------------|--------|--------|-------|----------|----------------|
|                   |                   |           |        | Muy alto             | Alto   | Medio  | Bajo  | Muy bajo |                |
| Preescolar        | General           | %         | 83.3   | 4.8                  | 28.9   | 30.5   | 18.0  | 17.2     | 0.6            |
|                   |                   | absolutos | 189377 | 9066                 | 54756  | 57788  | 34049 | 32588    | 1130           |
|                   | Indígena          | %         | 8.0    | 39.3                 | 56.9   | 2.4    | 0.2   | 0.0      | 1.1            |
|                   |                   | absolutos | 18241  | 7166                 | 10376  | 442    | 44    | 6        | 207            |
|                   | Comunitario       | %         | 8.7    | 18.5                 | 62.9   | 10.1   | 4.0   | 0.4      | 4.2            |
|                   |                   | absolutos | 19738  | 3648                 | 12421  | 1990   | 780   | 71       | 828            |
| Primaria          | Total             | %         | 100    | 8.7                  | 34.1   | 26.5   | 15.3  | 14.4     | 1.0            |
|                   |                   | absolutos | 227356 | 19880                | 77553  | 60220  | 34873 | 32665    | 2165           |
|                   | General           | %         | 91.5   | 6.2                  | 32.6   | 31.1   | 16.6  | 12.9     | 0.7            |
|                   |                   | absolutos | 524450 | 32470                | 170901 | 162979 | 86983 | 67561    | 3556           |
|                   | Indígena          | %         | 6.3    | 45.0                 | 51.3   | 1.9    | 0.3   | 0.0      | 1.6            |
|                   |                   | absolutos | 36246  | 16303                | 18582  | 682    | 92    | 6        | 581            |
| Secundaria        | Comunitario       | %         | 2.2    | 33.4                 | 50.5   | 4.3    | 1.6   | 0.3      | 9.9            |
|                   |                   | absolutos | 12542  | 4190                 | 6338   | 541    | 201   | 36       | 1236           |
|                   | Total             | %         | 100    | 91.5                 | 91.5   | 91.5   | 91.5  | 91.5     | 91.5           |
|                   |                   | absolutos | 573238 | 52963                | 195821 | 164202 | 87276 | 67603    | 5373           |
|                   | General           | %         | 55.8   | 3.1                  | 15.7   | 32.8   | 22.4  | 25.3     | 0.7            |
|                   |                   | absolutos | 223571 | 6857                 | 35029  | 73244  | 50168 | 56673    | 1600           |
| Técnica           | Técnica           | %         | 24.9   | 7.5                  | 23.6   | 30.2   | 20.2  | 17.7     | 0.8            |
|                   |                   | absolutos | 99738  | 7477                 | 23526  | 30135  | 20135 | 17648    | 817            |
|                   | Telesecundaria    | %         | 17.6   | 12.0                 | 63.8   | 16.7   | 5.8   | 1.0      | 0.8            |
|                   |                   | absolutos | 70634  | 8465                 | 45072  | 11790  | 4066  | 675      | 566            |
|                   | Comunitario       | %         | 0.9    | 31.8                 | 57.8   | 5.1    | 1.3   | 0.1      | 3.9            |
|                   |                   | absolutos | 3636   | 1158                 | 2100   | 185    | 48    | 5        | 140            |
| Para trabajadores | Para trabajadores | %         | 0.8    | 1.6                  | 13.5   | 39.1   | 23.0  | 22.9     | -              |
|                   |                   | absolutos | 3344   | 52                   | 450    | 1306   | 770   | 766      | -              |
|                   | Total             | %         | 100    | 6.0                  | 26.5   | 29.1   | 18.8  | 18.9     | 0.8            |
|                   |                   | absolutos | 400923 | 24009                | 106177 | 116660 | 75187 | 75767    | 3123           |

*Nota.* INEE (2015), *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE



En educación primaria, tres quintas partes de los docentes de la modalidad general laboran en localidades de reducida marginación, mientras que la gran mayoría de los docentes de escuelas indígenas (96.2%) y de los instructores comunitarios (83.9%) trabaja en zonas de alta o muy alta marginación. En educación secundaria, 68.1% de los profesores de escuelas técnicas y 80.5% de los de escuelas generales enseñan en localidades de marginación muy baja, baja o media. En el extremo opuesto, tres cuartas partes de los docentes de telesecundaria y 89.6% de los instructores de secundarias comunitarias prestan sus servicios en localidades de alta y muy alta marginación.

En relación con el sexo de los docentes, se puede deducir que las escuelas de educación preescolar y primaria son preferentemente atendidas por mujeres. En preescolar hay 93 educadoras por cada 100 docentes, en primaria la presencia femenina disminuye a 67%, mientras que en secundaria es ligeramente superior (52%) a la de los varones (INEGI, 2015). La participación femenina no es uniforme entre los tipos de servicio.

En educación preescolar, independientemente del sostenimiento, 24 de cada 25 docentes en escuelas generales son mujeres. Esta proporción disminuye en los preescolares indígenas (87.4%) y en los cursos comunitarios (72.6%). En primaria, la aparente feminización global del trabajo docente ocurre por la alta participación de las mujeres en las escuelas primarias generales de sostenimiento privado (86.6%) y, en menor medida, en las generales públicas (65.9%). En las primarias indígenas los varones son mayoría, y en las comunitarias hay una presencia casi igualitaria de ambos sexos. En educación secundaria, la presencia femenina es ligeramente superior a la de los varones tanto en el sector privado como en el público, con excepción de las escuelas comunitarias y para trabajadores (INEGI, 2015).

Referente a la edad y escolaridad, este informe señala que existen 2 811 maestros de menos de 18 años, que corresponde al 7.7%; 19 275 maestros de 18 a 20 años, que corresponde al 52.9%; 7 656 maestros de 21 a 23 años, que corresponde al 21%; 3 402 maestros de 24 a 26 años, que corresponde al 9.3%; y 3 043 maestros de 27 y más años, que corresponde a 8.3%. En relación con la escolaridad, la información obtenida indica que, en preescolar, aproximadamente la mitad de las educadoras tiene licenciatura terminada

(51.6%), y la décima parte, posgrado (9%). Casi 13 de cada 100 se declaran con normal preescolar terminada y, en menor medida, con normal superior y primaria. El porcentaje de quienes no han completado la normal o la licenciatura es reducido (inferior a medio punto porcentual). Se observa un porcentaje significativo (8%) que reporta como máxima preparación el bachillerato, lo cual sugiere la presencia de técnicos docentes que auxilian a las educadoras.

De manera similar, en educación primaria aproximadamente la mitad de los docentes tiene la licenciatura terminada (50.7%), y la décima parte tiene posgrado (9.8%). Casi 17 de cada 100 completaron la normal primaria, y 9%, la normal superior. Aquellos con normal o licenciatura incompleta representan menos de un punto porcentual. Además, el porcentaje de quienes tienen como máxima escolaridad la educación media superior fue inferior a 3% (INEGI, 2015). Entre los docentes de educación secundaria, 40% reporta licenciatura completa, mientras que los que cuentan con normal superior completa representan poco más de la cuarta parte, y una proporción muy reducida tiene normal o licenciatura incompleta.

Por último, con relación a la antigüedad, esta variable es útil para determinar los volúmenes de profesores novatos, con experiencia intermedia y en fase de retiro. Siendo la planta docente de preescolar la de menor edad, es también la de menor antigüedad cuando se le compara con los docentes de primaria y secundaria. Casi la cuarta parte de las educadoras tiene menos de 5 años de experiencia, pero lo anterior es cierto para 20% de los docentes de primaria y 17% de los de secundaria (INEGI, 2015). Las educadoras con 14 años o menos de servicio representan 57% del total; esta proporción se reduce a 50 y 49% entre los docentes de educación primaria y secundaria. Por su parte, mayores porcentajes de docentes de secundaria (7.7%) y primaria (10.4%) tienen 30 años o más de antigüedad, y son, por tanto, candidatos para jubilarse. En preescolar, este porcentaje es menor a 4%.

## **Capítulo 4. La evaluación docente en México**

### **4.1 Panorama de la evaluación educativa**

Ante al enorme reto que representa la desigualdad en el mundo, la educación constituye un poderoso instrumento para construir sociedades más justas, solidarias y democráticas. Así lo demuestra la experiencia de países de primer mundo, entre los que destacan Finlandia, Noruega o Suiza, pero también, países en vías de desarrollo como Chile, Uruguay o Argentina, donde el nivel de desarrollo depende en gran medida de su nivel educativo. La educación para estas naciones es un asunto prioritario. Por lo tanto, los indicadores como financiamiento, eficiencia, cobertura y equidad no representan un problema sino un desafío para garantizar un mejor sistema educativo. Lo que a la postre permite tener sociedades con menos desigualdad y con mejores condiciones de vida.

En México, pese a ser la decimosexta economía más grande en el planeta, persiste una realidad educativa muy distinta. En años recientes, se han realizado estudios que confirman la emergencia de la crisis educativa. Según el último censo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2017), en México residen 123 millones de personas; de ellas seis millones son analfabetas, 10 millones no cursaron la primaria y 16 millones no cursaron la secundaria (Gil, 2018). Estas cifras revelan el verdadero rostro del problema de la educación, pero no son las únicas.

De acuerdo con datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2016), en el ciclo escolar 2015-2016, el 27 por ciento de los planteles de preescolar en el país eran multigrado, el 43 por ciento de las primarias operaba en esta modalidad y 19 por ciento de las telesecundarias eran unitarias o bidocentes. Las escuelas multigrado se caracterizan porque uno o dos profesores son los que encargan de administrar e impartir clases a todos los alumnos de la escuela. En estas zonas los índices de deserción son altos, los niños y adolescentes tienen que trabajar para ayudar a mantener el hogar (INEE, 2015).

Otro indicador alarmante son los resultados de la última prueba que contempla el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), en Educación Media Superior. En el cual fueron evaluados 117 mil 700 alumnos del último grado de bachillerato en las

áreas de Matemáticas, Lenguaje y Comunicación. Los resultados muestran que el 89.5% de los estudiantes no alcanzaron el nivel mínimo “deseable” en Matemáticas; mientras que 62% de los evaluados no alcanzó siquiera un nivel “medio” en Lenguaje y Comunicación (PLANEA, 2017).

Por último, a nivel internacional, también se evaluó los conocimientos alcanzados por estudiantes de 15 años en México, a través de la prueba del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, 2016). El nivel de conocimientos alcanzados por los estudiantes en las áreas de ciencias, matemáticas y lectura estuvo por debajo del nivel dos - que es el mínimo indispensable para que los jóvenes puedan continuar sus estudios e insertarse en la sociedad-. Dichos resultados colocaron a México en el lugar 57 de 69 países evaluados integrantes todos de la OCDE.

Estos indicadores dan cuenta de la crisis que atraviesa la educación en México desde hace varias décadas. Esta situación hace patente la necesidad de una reforma educativa que fortalezca el papel de la educación, que proponga un nuevo proyecto educativo y que brinde una mejor educación acorde a las nuevas condiciones sociales, políticas y económicas del país. Para Popkewitz (2000) las reformas educativas “son un mecanismo para lograr la reanimación económica, la transformación cultural y la solidaridad nacional”.

En este contexto, el desafío de la evaluación educativa es realizar el diagnóstico del sistema educativo nacional en todos sus niveles. La información generada ha sido de gran utilidad para generación de políticas educativas que combatan la problemática más apremiante, por ejemplo, la desigualdad. Pero no solo eso, la evaluación educativa ofrece elementos para enriquecer los procesos de enseñanza, retroalimentando al maestro como a los alumnos.

En este sentido, es necesario revisar el panorama de la evaluación educativa en México. La evaluación como sistema dentro del ámbito educativo inició formalmente en la segunda mitad del siglo pasado en Estados Unidos. En la década de los sesenta el movimiento Accountability, o rendición de cuentas, promovió la evaluación en el terreno educativo. Entre los factores a evaluar se encontraban los contenidos, la organización y el personal docente

(Escudero, 2003). En esa época el objeto de estudio de mayor relevancia, y que estaba asociado a la calidad, era el aprendizaje de los estudiantes.

Para 1964 la Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento educativo (International Association for the Evaluation Achievement) impulsó las evaluaciones a nivel internacional en las áreas de matemáticas y ciencias. El primer estudio realizado fue el First International Mathematics Study, a alumnos de trece años a los de enseñanza preuniversitaria. En la década de los setenta se decidió evaluar de manera similar, pero en el área de las ciencias, el resultado se concretó en el First International Science Study (Cordero, 2012).

Las prácticas de evaluación internacional continuaron, en la década de los noventa se llevó a cabo el Third International Mathematics and Science Study (TIMSS), que evaluó de manera conjunta el área de las matemáticas y las ciencias. En ese periodo comenzaron a aplicarse las pruebas del PISA perteneciente a la OCDE (López y Moreno, 1997).

Es importante destacar que después del año 2000 el objeto de evaluación de mayor relevancia fue sustituido progresivamente. A partir de los resultados del TIMSS y de PISA, se planteó que el actor fundamental de todo proceso educativo sería el maestro, con lo cual se reconoció que la mejora del sistema educativo tenía que pasar necesariamente por este actor educativo (Cordero, Luna y Patiño 2012). De esta manera, la labor docente se volvió objeto de continuas mediciones promovidas desde la SEP y el INEE, en donde se puso a prueba no solo sus conocimientos y sus aptitudes frente a grupo, sino también, y de manera correlacionan, el conocimiento alcanzado por los alumnos.

La institucionalización de la evaluación en México inició desde la década de los setenta. Martínez y Blanco (2010) caracterizaron su evolución en tres periodos. El primero comprende las décadas de 1970 y 1980. A partir de 1970 la Secretaría de Educación Pública (SEP) mejoró y sistematizó significativamente la recolección de información censal para la construcción de estadísticas referidas a la educación nacional.

El segundo periodo está comprendido entre los años 1990-2002, durante el cual se desarrolló un amplio conjunto de instrumentos de evaluación de aprendizajes, con distintos

propósitos, particularmente en educación básica. El inicio del tercer periodo, que llega hasta nuestros días, puede fijarse en el año 2002. Esta etapa se caracteriza por dos avances de importancia con relación a los periodos anteriores. En el terreno político, se confiere un papel estratégico a la evaluación de la educación, como elemento imprescindible para la planeación y la rendición de cuentas por parte de la autoridad educativa. En el ámbito institucional, se da un paso fundamental hacia la reestructuración de las instancias encargadas de la evaluación, a través de la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). También destaca la iniciativa de la SEP para realizar una prueba de aprendizajes de tipo censal en educación básica llamada ENLACE (Martínez y blanco, 2010).

Como se puede observar, en el primer y segundo periodo las evaluaciones son rudimentarias. Están centradas en los aprendizajes y en el logro educativo de los alumnos. El interés de las autoridades educativas era conocer si los alumnos aprendían y cómo lo hacían. En el tercer periodo, las autoridades educativas buscaron instrumentos de evaluación más confiables, por lo tanto, crearon instituciones educativas encargadas de diseñar y coordinar programas de evaluación nacional e internacional.

#### **4.2 Movimiento de Reforma Educativa Global (MREG).**

La aspiración de mercantilizar la educación nació con el proyecto neoliberal a escala global. Tiene como finalidad debilitar el derecho social a la educación y, a su vez, fortalecer un amplio sector de servicios educativos. Esto ha provocado que se intensifique la disputa entre dos visiones de la educación: la que aspira a crear comunidad y la aspira a capacitar para el mercado laboral. El Movimiento de Reforma Educativa Global pugna por la segunda visión.

Para Jarquín (2021), el MREG representa un programa formal de políticas globales que consisten en una serie de directrices y estrategias en política educativa que, a través del impulso recibido por el multilateralismo, *think tanks* internacionales y otros grupos de interés, se han diseminado en distinta medida e intensidad por múltiples latitudes, hasta adquirir el estatus de “global”. Por su parte, para Sahlberg (2012), el MREG es como una epidemia que se esparce e infecta a los sistemas educativos a través de un virus. Este es

transportado por los expertos, los medios y los políticos. Las escuelas se enferman, los profesores no se sienten bien, y los alumnos aprenden menos.

Algunos especialistas en la materia identifican la creación de este movimiento en la década de los setenta en Chile. La política neoliberal que se impuso en el ámbito educativo estableció las bases para lo que más tarde se constituiría en propuestas educativas a escala global, de corte eminentemente empresarial. En este sentido, Robertson (2015) sostiene que el MREG tiene el ADN del neoliberalismo. Sahlberg (2012), identifica algunas características del MREG:

- 1) Más competencia en los sistemas educativos. Muchos reformadores creen que la calidad de la educación mejora cuando las escuelas compiten entre sí. Para competir, las escuelas necesitan más autonomía y con esa autonomía vendrá la demanda por rendición de cuentas (*accountability*). Las inspecciones escolares, las pruebas estandarizadas y la evaluación de la eficacia docente son consecuencia de la competencia de mercado en muchas reformas educativas en la actualidad. No obstante, cuando las escuelas compiten entre sí, cooperan menos.
- 2) Mayor espacio para la elección de la escuela. Los padres de familia son puestos en posición de consumidores a los que se empodera para que elijan escuela para sus hijos, entre varias opciones. De este modo se promueve una competencia mercantil en el sistema escolar puesto que las escuelas buscan atraer a los padres. Más de dos tercios de los países de la OCDE han aumentado las oportunidades de las familias para elegir escuela, asumiendo que los mecanismos de mercado en la educación permitirán acceso igualitario a una escolaridad de calidad.
- 3) Mayor rendición de cuentas (*accountability*) de las escuelas a través de más pruebas estandarizadas aplicadas a los alumnos. Muchos creen que responsabilizar a los profesores y a las escuelas del aprendizaje de los alumnos llevará a mejores resultados. Hoy en día, los puntajes de las pruebas son la manera más común de decidir si las escuelas están cumpliendo su papel.

En las últimas décadas se ha observado un aumento gradual en las políticas de este Movimiento de Reforma. La política educativa se sustenta en un discurso proempresarial. Por esta razón, sobresalen conceptos tales como calidad, emprendurismo, pruebas estandarizadas, competencia, excelencia, capital humano, rendición de cuentas y evaluación. Conceptos que, por otra parte, cada vez nos son más comunes.

Es importante mencionar que las políticas propuestas por el MREG no se aplican rigurosamente en todos los países. Su implementación depende de múltiples factores, entre ellos: las condiciones políticas, económicas y sociales. Por lo tanto, su adopción es gradual. La aceptación o rechazo por parte del magisterio en cuestión es un elemento fundamental para su puesta en marcha. La lista de países que adaptaron a sus respectivos sistemas educativos las políticas del MREG es larga. Aunque hay sus excepciones. Tal es el caso de Finlandia.

Finlandia no ha incorporado las políticas del MREG a su sistema educativo. Prevalece la visión de una educación como un bien público accesible a todos de forma gratuita. Las escuelas privadas no existen. El monopolio de la educación es exclusivamente del estado. A contracorriente de lo que acontece muchos países en el mundo, Finlandia invierte 6% del PIB en educación. Es uno de los países en el mundo en donde financiamiento público es alto. Por esta razón, se comprende que la formación de los maestros sea un aspecto fundamental. Por estas razones, la profesión docente sigue siendo atractiva para las nuevas generaciones. En relación con el cómo se enseña en este país, Sahlberg (2012) sostiene que el sistema educativo finlandés ha puesto especial atención al aprendizaje cooperativo, a la enseñanza basada en problemas y a la evaluación docente a través de portafolios.

Por su parte, en otros países la lógica de mercado de las políticas del MREG han profundizado la crisis educativa. El papel de los grandes corporativos y sus fundaciones ha sido central en la formulación de política educativa a nivel global. Según Robertson (2015), la Fundación Walmart, Lumina, Bill y Melinda Gates, Robertson, Broad, William, así como la Fundación Flora Hewlett se centran cada vez más en sus contribuciones a la educación, a menudo en la forma de asegurar exenciones fiscales en áreas de formulación de políticas educativas.



En este sentido, la fundación Bill y Melinda Gates realizó una gran iniciativa en materia de evaluación docente a la que denominaron *Medida para una enseñanza eficaz* (MET por sus siglas en inglés). Este estudio analiza las distintas medidas de efectividad docente incluyendo la observación en el aula, los indicadores de valor agregado y los cuestionarios para estudiantes (Kane y Staiger, 2012). Esta fundación ha mostrado gran interés en los asuntos del sistema educativo norteamericano. El propio Bill Gates ha manifestado la importancia de evaluar a los maestros para mejorar la educación en su conjunto. La fundación ha propuesto la evaluación estandarizada como vía para evaluar a los maestros. Ahí reside la mayor dificultad.

Las pruebas estandarizadas plantean varios problemas. En primer lugar, estas pruebas no consideran el contexto desde donde los maestros se desempeña. En segundo lugar, dado que el conocimiento y la práctica de los maestros es imposible cuantificar, el contenido de las pruebas es ajeno a la realidad educativa de los maestros. Por último, en estas pruebas no se consideran el plano del arte y de las humanidades.

En este sentido, Ravitch (2018) sostiene que nada sobre las pruebas estandarizadas está estandarizado salvo su sistema de calificación: las preguntas son elaboradas por humanos falibles y algunas veces ocurre que las preguntas están mal formuladas. Resalta que, a mayor complejidad de la educación, menor utilidad de las pruebas estandarizadas.

Es importante mencionar que las políticas educativas del MREG han distorciónado los procesos educativos. El poder con el que cuenta sus voceros mundiales como la OCDE y el Banco Mundial, así como las corporaciones y fundaciones interesadas en configurar la política educativa a escala global, es enorme. Por su parte, la resistencia del sector magisterial, que promueve procesos educativos alternativos, no se ha hecho esperar. En Estados Unidos, Chile y en México existen esfuerzos de maestros organizados que apuestan por una educación como derecho social fundamental. El desafío que hoy se presenta para subvertir la educación de la lógica del mercado es gigantesco.

### 4.3 Neoliberalismo y la evaluación: la influencia de los organismos internacionales

La influencia de la política económica de corte neoliberal en el ámbito educativo es un hecho que resulta inapelable. El eslogan utilizado por la ministra Margaret Thatcher en la década de los setenta, *there is no alternative*, marcó la orientación económica a la que la mayoría de los países en el mundo deberían adoptar, y la política educativa a la que deberían transitar.

Para comenzar este apartado es necesario revisar en qué consiste el concepto neoliberalismo. El giro neoliberal se encuentra en cierto modo ligado a la restauración del poder de las élites económicas. Por lo tanto, la neoliberalización puede ser interpretado como un proyecto utópico con la finalidad de realizar un diseño teórico para la reorganización del capitalismo internacional, o bien como un proyecto político para restablecer las condiciones para la acumulación del capital y restaurar el poder de las élites económicas (Harvey, 2013).

La crisis del Estado de Bienestar keynesiano cuestionó el papel que el Estado debería adoptar para garantizar mejores condiciones sociales. Ante esta situación, la regulación de la economía por parte del Estado generó desconfianza, en su lugar se impulsó de manera decidida medidas en las que el campo de acción del Estado fue acotado.

La influencia de la *Mont Pelerin Society*, presidida por Friedrich Von Hayek, fue decisiva. Los miembros de este grupo se describían como liberales debido a su compromiso fundamental con los ideales de la libertad individual. La etiqueta neoliberal señala su adherencia a los principios de mercado libre acuñados por la economía neoclásica, que había emergido en la segunda mitad del siglo XIX para desplazar las teorías clásicas de Adam Smith, David Ricardo y, por supuesto, Karl Marx. No obstante, también se atenían a la conclusión de Adam Smith de que la mano invisible del mercado era el mejor mecanismo para movilizar, incluso, los instintos más profundos del ser humano como la glotonería, la gula y el deseo de riqueza y de poder en pro del bien común (Harvey, 2013).

Milton Friedman, miembro de la *Mont Pelerin Society*, junto a sus discípulos de la Universidad de Chicago, realizaron esfuerzos extraordinarios para que su teoría económica reemplazara a la del estado del bienestar. Estos economistas sostuvieron que todo lo público es ineficiente, que el Estado es intrínsecamente perverso, que la única manera para que las

empresas de servicios funcionen es privatizándolas, que así se reducirán gastos y se eliminará la corrupción; de la necesidad de achicar el Estado, bajar el gasto público, abrir los mercados, incrementar la producción de artículos destinados a la exportación, flexibilizar y «modernizar» los mercados laborales, quebrar el poder de los sindicatos supuestamente interesados solamente en enriquecer a sus cúpulas, y reducir los gastos sociales, entre tantos otros postulados (Amat, 2002).

Para implementar estos postulados en una política de Estado, los organismos financieros internacionales y los grandes centros de poder jugaron un papel preponderante para impulsar una serie de reformas económicas de corte neoliberal. En ellas se fomenta una menor intervención del Estado en asuntos económicos y sociales con la finalidad de obtener mayor solidez financiera. En un primer momento, Margaret Thatcher, quien fue la primera ministra de Reino Unido, y en un segundo momento, Ronald Reagan, presidente de los Estados Unidos de Norteamérica, promovieron al pie de la letra la agenda de las reformas económicas neoliberales.

En mayo de 1979 Margaret Thatcher afirmó que el Keynesianismo debía ser abandonado, desde ese momento mostró una feroz determinación para acabar con las instituciones y los canales políticos del Estado socialdemócrata que se había consolidado en Gran Bretaña durante la década de 1945. Esto implicó enfrentarse al poder de los sindicatos, atacar todas las formas de solidaridad que estorbaban a la flexibilidad competitiva, dismantlar o revertir los compromisos del Estado de bienestar, privatizar las empresas públicas (entre ellas, la vivienda social), reducir los impuestos, incentivar la iniciativa empresarial y crear un clima favorable para los negocios para inducir una gran afluencia de inversión extranjera (Harvey, 2013).

Por su parte, Ronald Reagan asumió el gobierno de los Estados Unidos en 1981 implementó una política de desregulación en todas las áreas, desde las líneas aéreas hasta las telecomunicaciones y finanzas, abrió nuevas zonas de libertad de mercado sin trabas a fuertes intereses corporativos. El mercado, representado en términos ideológicos como un medio para fomentar la competencia y la innovación, se convirtió en un vehículo para la consolidación del poder monopolista. Los impuestos sobre las empresas se aminoraron de

manera espectacular y el tipo impositivo máximo para las personas físicas se redujo del 70 al 28 por 100 en lo que fue descrito como *el mayor recorte de los impuestos en la historia* (Harvey, 2013).

Margaret Thatcher y Ronald Reagan simbolizaron el tránsito que va de la teórica, en este caso la propuesta por Mont Pelerin Society, a la institucionalización práctica de una forma de operar política y económicamente. Con la instauración de la política neoliberal las conquistas sociales quedaron relegadas a segundo término. Posteriormente, estas experiencias fueron reproducidas con gran éxito en varios países a nivel mundial. Se utilizó la propaganda a gran escala para legitimar las reformas neoliberales. Fue necesario que la sociedad en su conjunto interiorizara los preceptos básicos que justificaran la teoría económica, sin que esto ocasionara conflictos en el ánimo de la gente. Cabe señalar que para alcanzar el consentimiento de la política neoliberal en gobiernos que mantenían posturas progresistas no se estimó el uso de la fuerza.

Tal fue el caso de Chile. En 1973 el gobierno de Salvador Allende Gossens fue derrocado por el golpe de estado del general Augusto Pinochet. Fue asesinado en el Palacio de la Moneda porque el gobierno que encabezaba promovía la participación de amplios sectores sociales en la construcción de una nueva república. Con el financiamiento del gobierno estadounidense, el general Pinochet puso punto final a una revolución ciudadana e impuso una dictadura cuyos efectos aún resiente la sociedad chilena. El nuevo gobierno llevó adelante una reestructuración total de la economía, Chile fue el primer país de Latinoamérica en donde se implementó la reforma neoliberal sin cortapisas.

El turno de México llegó en la década de los 80 ante la imposibilidad de pagar la deuda externa. El presidente Miguel de la Madrid estuvo al frente de la negociación. La refinanciación de la deuda, otorgada por el FMI y del Banco del Tesoro de Estados Unidos, tuvo una condicionante: la aplicación de reformas neoliberales. De esta manera, el FMI y el Banco del Tesoro se convirtieron a partir de entonces en centros de promoción del libre mercado.

A cambio de la reprogramación de la deuda, a los países endeudados se les exigía implementar reformas institucionales, tales como recortar el gasto social, crear legislaciones

más flexibles del mercado de trabajo y optar por la privatización. Y he aquí la invención de los ajustes estructurales. Desde el gobierno de Miguel de la Madrid a la fecha, las reformas neoliberales han sido parte de la política del Estado Mexicano.

Como se mencionó anteriormente, el ámbito educativo no estuvo exento de este giro. La apuesta social del artículo tercero constitucional se puso en cuestionamiento debido al proyecto educativo de corte neoliberal. El proceso de transformación de la educación consistió en la reducción presupuestal, en modificaciones al artículo tercero y en la precarización del salario de los docentes (Aboites, 1999).

En 1989 se creó el Programa de Modernización Educativa, su finalidad era garantizar la calidad educativa en todos los niveles del sistema educativo. Para lograr este propósito, se puso especial énfasis en la institucionalización de la evaluación educativa. A partir de este momento, el gobierno federal impulsó la cultura de la evaluación que en la actualidad sigue vigente.

Para que tuviera lugar el cambio de rumbo de la orientación educativa en México la influencia de los organismos internacionales ha sido determinante. Cuando se habla de organismos internacionales se suele mencionar al Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Organización de las Naciones Unidas (ONU) y Organización Mundial del Comercio (OMC).

Estos organismos han sustentado sus recomendaciones en materia de evaluación docente en los resultados obtenidos por Barber y Mourshed (2007), en el Informe McKinsey, que establece que los sistemas educativos que han mostrado notables mejoras lo han logrado debido al seguimiento de tres aspectos: conseguir gente más talentosa que se interese por la docencia, desarrollar a los docentes para que sean mejores instructores y garantizar que estos instructores se brinden en forma consistente a todos los niños del sistema.

#### **4.3.1 El Banco Mundial y la eficacia docente**

El BM es uno de los organismos financieros internacionales que nacen en 1944 en la ciudad de Bretton Woods después de la segunda guerra mundial con el propósito de reorganizar el

sistema financiero internacional. La influencia que ha ejercido con diferentes países a nivel internacional no se limita al aspecto financiero, comprende lo político y por supuesto el ámbito educativo.

El BM es parte del Grupo Banco Mundial (GBM), el cual está integrado por la Corporación Financiera Internacional (CFI), el Organismo Multilateral de Garantías de Inversiones (OMGI), el Centro Internacional de Arreglo de Diferencias Relativas a Inversiones (CIADRI), el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) y la Asociación Internacional de Fomento (AIF). En su página oficial se puede leer que el BIRF y la AIF conforman el Banco Mundial, el que proporciona financiamiento, asesoría sobre políticas y asistencia técnica a los Gobiernos de los países en desarrollo. La AIF se concentra en los países más pobres del mundo, en tanto que el BIRF otorga asistencia a los países de ingreso mediano y los países pobres que tienen capacidad crediticia.

También se afirma que, en 2018, el GMB proporcionó cerca de USD 4 500 millones para programas educativos, asistencia técnica y otros proyectos diseñados para mejorar el aprendizaje y brindar a todas las personas la oportunidad de recibir la educación que necesitan para prosperar. La cartera actual de proyectos de educación asciende a USD 17 millones, lo que pone de relieve la importancia de la educación para lograr los objetivos institucionales de poner fin a la pobreza extrema e impulsar la prosperidad compartida. Trabaja en programas educativos en más de 80 países y se ha comprometido a apoyar a los países a lograr el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, que insta a garantizar una educación de calidad y a promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos a más tardar en 2030.

Para fines de este apartado se analizan dos trabajos de investigadoras de la educación que aportaron elementos que enriquecen el actual debate sobre la influencia del BM en la elaboración e implementación de la política educativa en México. El primero de ellos es el Maldonado (2000) titulado *Organismos internacionales y la educación en México*. El segundo corresponde a la investigación realizada por Mantilla (2014) titulada *La trascendencia del Banco Mundial en la Ley General del Servicio Profesional Docente. Elementos para el análisis*.

El trabajo de Alma Maldonado (2000) da cuenta de la influencia que ejercen los organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE, el BID y el BM, sobre las políticas educativas de los países subdesarrollados. La investigación se basa en cuatro ejes de análisis, a saber: calidad-evaluación, diversificación de opciones educativas, fuentes de financiamiento y educación básica contra educación superior. Debido a que es una investigación centrada especialmente en la educación superior, para este apartado es conveniente reflexionar en torno al cuarto eje de análisis debido a que en él se perfila la prioridad del proyecto de educación básica que impulsa desde el BM. Entonces, el cuarto eje titulado *La educación básica contra la educación superior (una confrontación innecesaria)* dice a la letra:

“Una de las políticas persistentes del Banco es que se debe dar prioridad a las inversiones en la educación primaria y secundaria, por encima de la educación superior, porque las tasas de rentabilidad social, del primer tiempo de enseñanza, son superiores a las del segundo. Además, se cree que ello redundará en una mejora de la calidad educativa. En tal perspectiva el Banco señala que los niveles primario y secundario continuaran siendo los subsectores de mayor prioridad en los préstamos que conceda el organismo” (Maldonado, 2000, p. 63).

Desde esta perspectiva es evidente el interés del BM en la educación está relacionado íntimamente a las tasas de retorno. La constitución mexicana contempla a la educación como derecho social fundamental pero el BM, como institución que otorga financiamiento, calcula en función de las ganancias, y si las ganancias de la educación básica son mayores que las que representa la educación superior las priorizará.

*Mejorar la calidad educativa* fue eslogan que los organismos internacionales utilizaron para legitimarse como uno de los actores preocupados por la educación. De esta manera, el eslogan tiene poca relación con la filosofía de la institución, y ésta a su vez, se parece menos en la manera de actuar, es decir, cuando el BM realiza préstamos su comportamiento es como el de cualquier otra institución que se dedica a los prestar, exigen condiciones de pago y si no se paga en tiempo y forma la deuda se vuelve impagable.

El trabajo realizado por Mantilla (2014) titulado *La trascendencia del Banco Mundial en la Ley General del Servicio Profesional Docente. Elementos para el análisis* se reflexiona sobre la creciente importancia del BM y del GBM en las dos más importantes convenciones mundiales sobre educación, la que tuvo lugar en Jomtien, Tailandia en 1990, y la que tuvo lugar en Dakar, Senegal en el 2000. La autora realizó una comparación entre sucedido entre Jomtien y Dakar, sostiene que no solo hubo incumplimiento de las metas sino incluso estancamiento y empobrecimiento del discurso y del ideario original de *Educación para todos*, que fue la declaración y el marco de acción suscrito en 1990 por 155 países para asegurar no solo una educación básica de calidad para niños, jóvenes y adultos, sino también para renovar la visión y el alcance la educación.

Dentro de las diferencias encontradas no solo se encuentra el aumento del gasto por alumno y el incremento de niños inscritos en las escuelas, la misma autora señala que se hace evidente el cambio económico en la política del BM, ya que partir de ahí se le ha inyectado al acuerdo Educación para todos presupuestos sin precedentes a nivel mundial. También el GBM incrementó a partir de allí sus préstamos educativos al sector privado.

En el mismo trabajo se analiza el documento *Learning for All* de la estrategia del GBM para el año 2020, donde se destaca una definición sistémica y multisectorial del sistema educativo y se anuncia que se están desarrollando instrumentos apropiados para dicho sistema, todos ellos bajo el nombre de Systems Approach for Better Education Results (SABER, por sus siglas en inglés) que constituye básicamente un marco del diagnóstico y comparación de los sistemas educativos y se agrega que SABER contendrá herramientas para evaluar a estudiantes, al desarrollo infantil temprano, entre otros.

La contribución más importante de este trabajo se encontró justo en este documento. La autora sostiene la tesis que el proyecto Systems Approach for Better Education Results (SABER), en su versión referida a los maestros, SABER-Teachers, mantiene una equivalencia con la Ley del Servicio Profesional Docente puesto en marcha en la reforma educativa 2013.

Como se puede observar, la influencia del BM, través del SABER-Teachers, está presente en la elaboración de la LGSPD. El planteamiento educativo es pobre, la



consideración pedagógica histórica, teórica y didáctica queda al margen de una propuesta de carácter gerencial, administrativo y gerencial. Esta concepción de la educación va a contrapelo de la concepción que da cuenta la constitución mexicana en su artículo tercero, una educación como derecho social fundamental que el Estado debe proveer y no como un privilegio al que unos cuantos puedan acceder. Mantilla (2014) señala que, en la estrategia del BM, la educación es un medio no un fin y que impulsa la visión del estudiante como mano de obra que debe ser apta para el mercado laboral.

#### **4.3.2 La OCDE y la política de evaluación docente**

La presencia de la Organización para la Operación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en México se ha intensificado en las últimas décadas. La influencia que ejerce esta institución va más allá del ámbito educativo, ofrecen servicios de asesoría en política, economía, salud, medio ambiente, energía, transporte, gobernanza, entre otros. Actualmente, la OCDE agrupa a 36 países y tiene como misión promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo. Se define como un espacio para la discusión, desarrollo y perfeccionamiento de políticas económicas y sociales entre los Estados miembros.

Es importante mencionar que México ingresó a la OCDE en 1994. De ahí a la fecha esta institución ha realizado diferentes investigaciones en el ámbito educativo, entre los que destacan *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México educación superior* (OCDE, 1994); *Knowledge Management in the Learning Society* (OCDE, 2000); *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes. Prácticas internacionales* (OCDE, 2009); *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes. Consideraciones para México* (OCDE, 2011) y *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México* (OCDE, 2010).

Como se observa, las sugerencias de las últimas investigaciones de la OCDE coinciden con las realizadas por la UNESCO y el BM, en torno a tres puntos: incorporar a los mejores docentes, desarrollarlos profesionalmente y asegurar la permanencia de los más aptos. En estas recomendaciones la evaluación de la docencia adquiere un lugar relevante

porque, desde la perspectiva de estos organismos, se convierte en un medio para contar con los mejores maestros (Cuevas y Moreno, 2016). De modo que, es importante recordar que a mediados de la década de los 2000, los organismos internacionales comenzaron a destacar que uno de los principales factores para el logro de la calidad de los sistemas de educación básica es el desempeño docente (Cuevas y Moreno, 2016).

Bajo esta premisa, el papel del docente cobró mayor significado ya que en su desempeño descansaba el éxito o fracaso de la educación básica. Por ello, los países miembros de la OCDE incorporaron en sus sistemas de educación básica la evaluación docente. En algunos de ellos está vinculada a estímulos salariales, en otros no (Cuevas y Moreno, 2016). Cada una de estas experiencias tomó rumbos distintos en concordancia con el contexto social, político y cultural de los distintos países (Isoré, 2010).

En este apartado, es necesario centrarse en el aporte realizado por dos documentos, el primero se titula *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México* (OCDE, 2010), en el cual se analizarán las recomendaciones emitidas por este organismo en materia de evaluación docente. El segundo documento es el titulado *Políticas de evaluación docente de la OCDE: un acercamiento en la experiencia en la educación básica mexicana*. A partir de estas reflexiones se pretende comprender el papel que desempeña la OCDE en la implementación de las políticas educativas en México.

El año 2008 fue marco en donde se estableció el *Acuerdo para Mejorar la Calidad de la Educación de las Escuelas en México* entre la OCDE y México, donde se enfatizó la instauración de políticas educativas, especialmente algunas dirigidas a la evaluación de los maestros para otorgar incentivos salariales. La finalidad de este acuerdo fue determinar no solo qué cambios de política deben considerarse en México, sino también cómo diseñar e implementar reformas de política con eficacia (OCDE, 2011).

De tal forma que la investigación y el diagnóstico realizado por la OCDE concluyó con quince recomendaciones agrupadas en tres grandes ejes, los mismos que enumero a continuación:

1. *Trayectoria profesional docente, consolidar una profesión de calidad*: las siguientes ocho recomendaciones para la buena enseñanza sugieren una estrategia global para mejorar las condiciones en las que muchos docentes trabajan, y para atraer, preparar y desarrollar una fuerza de enseñanza de mejor calidad. Siguen paso a paso la trayectoria docente, que va de la formación inicial hasta la obtención del estatus permanente como profesional docente, etapas en las que el desarrollo profesional y la evaluación se convierten en elementos importantes. Las recomendaciones mencionadas son:

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.

2. *Mejorar la eficacia escolar: liderazgo, gestión y participación social*. Las siguientes seis recomendaciones para consolidar mejores escuelas proponen una estrategia para que las escuelas en México cuenten con los ambientes de enseñanza y aprendizaje adecuados para los estudiantes y los docentes. Las recomendaciones se centran en la construcción de una profesión de liderazgo, en la reducción de desigualdades entre las escuelas que atienden a las comunidades más ricas y a las comunidades más pobres, en la simplificación de los planes de financiamiento, y en propiciar una mayor rendición de cuentas y la capacidad para responder a las necesidades de la comunidad.

9. Definir la dirección escolar eficaz.
10. Profesionalizar la formación y la asignación de plazas a los directores.
11. Fortalecer el liderazgo instruccional en las escuelas.
12. Aumentar la autonomía escolar.
13. Garantizar el financiamiento para todas las escuelas.

#### 14. Fortalecer la participación social.

3. *Guía para la implementación:* Con el fin de lograr la transmisión desde la OCDE hacia México, es necesario que un grupo nacional de actores reflexione, se “apropie” de las recomendaciones y las adapte. Resulta absolutamente esencial que todos los actores participen como socios legítimos y responsables en la implementación de estas recomendaciones.

#### 15. Crear un Comité de Trabajo para la Implementación.

Estas recomendaciones dan cuenta de la escalada de conflictos entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Para ese momento, la CNTE se manifestaba en contra de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) a través de movilizaciones multitudinarias en diferentes partes del país debido a que consideraron que atentaba contra los derechos de los normalistas y eliminaba sus conquistas laborales históricas.

Es importante mencionar que la CNTE nació como oposición al “charrismo sindical” o “sindicalismo de derecha” exhibiendo las redes de complicidad y corrupción de la cúpula sindical. Por ello, desde su fundación, el 19 de diciembre de 1979, la CNTE reivindica la lucha por la democratización del sindicato, la democratización del país y la defensa del sindicato como un instrumento de lucha para revertir el proceso de precarización laboral y salarial (Hernández, 2011).

Las recomendaciones emitidas de la OCDE no tuvieron como objetivo mejorar las condiciones laborales de los maestros, tampoco ampliar el debate sobre la pedagogía más pertinente. Su objetivo fue consolidar el sistema de evaluación docente como principal eje de mejora de la educación. De esta manera, la esencia de las primeras ocho recomendaciones es poner énfasis en la evaluación docente, en su ingreso, promoción y permanencia. En esta última característica se concentrará el núcleo del acuerdo establecido en 2008 y que posteriormente se traducirá en reforma educativa de rango constitucional, que pondrá en jaque las conquistas laborales de los maestros de todo el país.

La autonomía escolar está planteada en el segundo eje. Se insiste en el tema del despido de los maestros como si este tema estuviera relacionado con una mejor educación, y no a una relación laboral estipulada en la constitución. El hecho de que el director de la escuela pueda contratar o despedir a los maestros de manera arbitraria vulnera los derechos laborales de los maestros.

Por último, en el tercer eje se puede evidenciar la apuesta por ampliar la participación del sector empresarial en decisiones que corresponden únicamente a la comunidad escolar. Si bien es cierto que todos los sectores de la sociedad deben estar involucrados en la educación que el Estado brinda, no se puede negar que ampliar la participación de los empresarios en la educación podría generar conflictos de intereses debido a que a los empresarios no les interesa el qué, cómo y para qué de la educación, sino únicamente las tasas de retorno.

En este sentido, el acuerdo firmado entre la OCDE y la SEP parte de una visión empresarial, de una concepción de la educación como mercancía, en donde la educación no es un derecho social fundamental sino un privilegio al que solo los más aptos, o más inteligentes, tienen acceso. Esta visión se contrapone a la estipulada en la constitución, el artículo tercero asume a la educación en México como una promesa social de la cual toda la ciudadanía debe ser beneficiada.

Con relación al documento *Políticas de evaluación docente de la OCDE: un acercamiento en la experiencia en la educación básica mexicana* se encuentra un análisis del contexto general en el que la OCDE mantiene su hegemonía y el tipo de relación que sostiene con México. Además, realiza un análisis puntual de las ocho recomendaciones relacionadas con el sistema de evaluación docente en el acuerdo firmado por la SEP y la OCDE en 2008.

Es importante mencionar que la contribución más importante de este documento es que Cuevas y Moreno (2016) afirman que las orientaciones estratégicas que demandan la OCDE, en relación con un sistema riguroso de selección, formación, desarrollo y evaluación de los docentes de educación básica (OCDE, 2010), se materializaron en la reforma educativa 2013 que consistió en la modificación legal de los mecanismos de ingreso,

permanencia y promoción docente. Esto se concretó con la creación del Servicio Profesional Docente (SPD) y la autonomía del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Los lineamientos emitidos por la OCDE, y otros organismos internacionales, a gobiernos como el mexicano manifiestan una clara intención del rumbo hacia donde consideran se debe transitar. Sin embargo, estas recomendaciones deben pasar por un proceso de adaptación a las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales del país para quien se realizó el diagnóstico.

Esta es la razón por la que las ocho recomendaciones sufrieron modificaciones en el momento de elaborar las políticas educativas del 2013, en el mejor de los casos, y en otras, cuando los intereses nacionales se contraponen la recomendación no aplica. Por ello, en este apartado se revisarán las ocho recomendaciones de la OCDE, así como el seguimiento y adaptación que la SEP realizó según Cuevas y Moreno (2016).

Existen varias consideraciones que se deben tener presentes después de este análisis. La evaluación docente se instituyó como la plataforma desde la cual se podría mejorar la calidad de la educación. El maestro en la actualidad es el actor a quien se le responsabiliza de la situación educativa. El éxito o fracaso del sistema educativo se asocia directamente con el desempeño del maestro. Ante este escenario bien vale la pena hacer el siguiente cuestionamiento, ¿por qué se le considera al maestro como un elemento altamente significativo para mejorar la calidad de los sistemas de educación básica?

Cuevas y Moreno (2016) refieren dos estudios en los que los organismos internacionales apoyan la tesis de la importancia del maestro para mejorar la calidad educativa. El primero, es el estudio de Barber y Mourshed (2007), conocido como el Informe McKinsey, el cual analiza los sistemas de más alto desempeño en PISA y aquellos que han tenido mejoras sustantivas: entre sus resultados destaca la existencia de una estrecha correlación entre la calidad de un sistema educativo y el ejercicio apto de sus docentes en sus tareas de enseñanza.

El segundo, realizado para América Latina y el Caribe, el BM reporta que en promedio los docentes tienen una baja calidad, cuentan con un dominio pobre de los contenidos de los planes y programas de estudio, sus prácticas en el aula son ineficaces, emplean pocos materiales didácticos y hacen uso escaso de las tecnologías (Bruns & Luque, 2014). Cuevas y Moreno (2016) refieren que básicamente se encontró que las mejoras son consecuencia de tres elementos: la elección de los mejores aspirantes a la profesión docente, el desarrollo profesional de los maestros mediante programas de formación y seguimiento y, el trabajo y la evaluación constante entre docentes y alumnos para incentivar y conservar a los profesores más destacados. La evaluación docente se convirtió en la panacea para mejorar la calidad de la educación en el mundo.

Bajo esta valoración surge el siguiente cuestionamiento, ¿en qué beneficios concretos se traducen la divulgación del protagonismo del maestro en la educación? La respuesta de la OCDE es contundente. Si los maestros no alcanzan los estándares serán excluidos del sistema. Es decir, que si el maestro no aprueba los exámenes en tiempo y forma será despedido.

Es necesario precisar que ninguna reforma educativa antes del 2013 había exigido con carácter obligatorio la evaluación docente. Debido a que las evaluaciones docentes estaban vinculadas a estímulos académicos, como lo era el caso de Carrera Magisterial, los docentes que así lo deseaban se inscribían. La evaluación docente propuesta en la reforma educativa 2013 cambió estas reglas. De esta manera, Cuevas y Moreno (2016) afirman que la reforma 2013 siguió cabalmente la orientación estratégica propuesta por la OCDE, que se destaca por la evaluación del desempeño docente asociada a la compensación salarial, pero, sobre todo, a la permanencia del maestro en su puesto de trabajo. Esta última característica fue el detonante de un conflicto entre el magisterio y la SNTE que se extendió durante todo el sexenio de Peña Nieto.

Para cerrar este apartado, me interesa hacer notar que la influencia y preponderancia de la OCDE ha crecido de manera notable en el ámbito de la educación en México y a escala global. Es importante mencionar que pese a que su propuesta educativa ha tenido buena aceptación entre la mayoría de los países que la integran, existe evidencia que su lógica de

mercado no ayuda a mejorar los sistemas educativos, por el contrario, profundiza su declive. Ante esta situación Robertson (2015), sostiene que la OCDE utiliza a la educación para promover su propia posición de poder en el panteón de las instituciones de gobernanza global, al mismo tiempo que promueve los intereses de las clases económicas a las que sirve.

#### **4.4 Evaluación docente en México**

El Programa de Modernización Educativa (PME), implementado entre 1989 y 1994, sirvió como marco institucional para la promoción de la evaluación docente a nivel nacional. El programa propuso que las acciones de evaluación del proceso educativo encaminadas a mejorar la calidad comprendieran la evaluación del desempeño de los docentes y su contribución al logro de las metas educativas. De esta manera, la evaluación docente se instituyó como uno de los factores fundamentales para elevar la calidad educativa en México (PME, 1989).

En adelante, se establecieron cuatro programas educativos que la impulsaron gradualmente, cada uno con características propias y con diferentes niveles de incidencia en el quehacer de los maestros: Carrera Magisterial (1992), Estímulos a la Calidad Docente (2011), Evaluación Universal (2011) y la reforma educativa 2013. De esta manera, se analizarán los tres primeros programas en un estudio comparativo debido a la temporalidad, los elementos que la integran y la similitud que presentan los instrumentos de evaluación. Posteriormente a este análisis, se revisará la cuestión de la reforma educativa 2013 ya que esta guarda características distintas a las tres anteriores.

Tanto Carrera Magisterial, Estímulos a la Calidad y la Evaluación Universal explican sus propósitos en sus respectivos documentos normativos: Carrera Magisterial plantea como finalidad "coadyuvar a elevar la calidad de la educación, fortalecer la profesionalización de los maestros de educación básica pública y estimular el mejor desempeño docente en función del aprendizaje de los alumnos" (SEP-SNTE, 2011); Estímulos a la Calidad Docente tiene como objetivo premiar y estimular a quienes están en los primeros sitios y los esfuerzos de quienes logran avances significativos en el aprendizaje de sus alumnos (SEP-SNTE, 2011). Por su parte, Evaluación Universal pretende elaborar un diagnóstico integral de competencias profesionales de los docentes (SEP-SNTE, 2011). Los tres programas tienen un fin último



similar: "aprendizaje de los alumnos", "logro educativo de los alumnos" y "avances significativos en el aprendizaje de sus alumnos" a través de tres vías distintas.

De acuerdo con el uso de la información derivada de estos programas, se identifican dos grandes finalidades: la compensación salarial (caso de Carrera Magisterial y Estímulos a la Calidad Docente) y la orientación hacia la formación y profesionalización de los profesores en el servicio (Evaluación Universal).

En este sentido, los dos primeros modelos de evaluación docente son considerados como evaluaciones sumativas, en tanto que el último modelo pretende ser formativa. Mientras que los programas de compensación salarial son optativos, el orientado hacia la formación y profesionalización es obligatorio. Por otro lado, los programas de compensación salarial tienen alto impacto en la vida de los maestros en tanto que de sus resultados depende un incentivo adicional al salario que puede oscilar entre 20% y 200% por encima del salario base (Santibáñez, 2006); por su parte, los resultados de Evaluación Universal no tienen ningún impacto o consecuencia en la percepción salarial.

En estos programas se identificaron dos constructos a evaluar: aprovechamiento escolar y competencia profesional. El primero ha sido claramente definido en los programas de Carrera Magisterial y Evaluación Universal como los logros de aprendizaje obtenidos por los alumnos en un grado o asignatura, en función de los programas de estudio oficiales (SEP-SNTE, 2011 y 2011).

La competencia profesional se menciona en Evaluación Universal (SEP, 2011b), pero no se define, aunque se establecen tres componentes que lo conforman: preparación profesional, desempeño profesional y formación continua. De la misma manera, estos programas comparten componentes de evaluación. El factor aprovechamiento escolar es común en los tres programas; el de preparación profesional, en dos de ellos; y el de formación continua, si bien se define de forma distinta, hace referencia a acciones formativas similares: acreditar cursos de actualización, ya sea sueltos o integrados en trayectos formativos.

#### 4.4.1 Carrera Magisterial

El Programa Nacional de Carrera Magisterial, creado en 1992, fue diseñado para implementar la evaluación a miles de maestros. La finalidad de este programa fue revalorizar la función docente a través de estímulos extraordinarios:

“A fin de dar un impulso decidido al arraigo y motivación del maestro, y en respuesta a la demanda del SNTE, el gobierno federal y los gobiernos estatales adoptaran una medida de especial trascendencia: la creación de la Carrera Magisterial. La Carrera Magisterial dará respuesta a dos necesidades de la actividad docente: estimular la calidad de la educación, y establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro” (DOF, 1992).

En el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación básica (ANMEB) firmado en mayo de 1992, se dio a conocer como parte de la revalorización de la función social del maestro el programa de Carrera Magisterial. El programa consistía en la evaluación individual y voluntaria de los maestros, abriendo la posibilidad de escalar cinco niveles; “A”, “B”, “C”, “D” y “E”. En la tabla 7 se encuentran grosso modo los criterios de evaluación de dicho programa.

**Tabla 7**

*Criterios de evaluación del programa Carrera Magisterial*

|       |                                                   |     |
|-------|---------------------------------------------------|-----|
| 1     | Antigüedad                                        | 10  |
| 2     | Desempeño profesional                             | 35  |
| 3     | Grado académico                                   | 15  |
| 4     | Preparación profesional                           | 25  |
| 5     | Acreditación de cursos de actualización de la SEP | 15  |
| Total |                                                   | 100 |

*Nota.* Aboites, Hugo. (2012), *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012)*. México, CLACSO.

Entre los factores a evaluar encontramos a) la antigüedad, b) el desempeño profesional, c) el grado académico, d) la preparación profesional y e) la acreditación de cursos de actualización de la SEP. El programa fue anual y fue dirigido a maestros frente a grupo, directivos y asesores técnicos-pedagógicos del nivel básico.

En los lineamientos de Carrera Magisterial de 2011 no se incluye el factor desempeño profesional (que antes sí se incluía). Sin embargo, en este análisis se considera que éste se puede operacionalizar en función de los elementos incluidos en las definiciones establecidas en los lineamientos, a saber: actividades curriculares, gestión escolar y apoyo educativo. También se intercambian instrumentos, a los cuales se les asigna diferente puntaje según el propósito del programa. En los programas de compensación salarial, el componente que mayor peso tiene es aprovechamiento escolar. Actualmente, se ha concluido que Enlace es la evaluación que se utilizará para obtener la calificación de los alumnos.

En la Carrera Magisterial, el factor aprovechamiento escolar tiene el 50% del puntaje y en el de Estímulos a la Calidad Docente es el único factor que determina el estímulo para los maestros en cuyos grados se aplica Enlace. En el caso de los maestros de educación preescolar y de educación especial en cuyas aulas no se aplica este examen, su estímulo se establece por el mayor de los puntajes obtenidos en la evaluación del factor preparación profesional de la Carrera Magisterial entre alguno de los tres ciclos escolares anteriores.

Como puede observarse, los pesos dados a los instrumentos en Carrera Magisterial y Evaluación Universal son similares. En el aprovechamiento escolar se otorga un peso de 50% a los resultados de Enlace en ambos casos. Se brinda también el mismo peso a los factores preparación profesional y formación continua. Con relación a la evaluación de la docencia y la formación de los profesores, es preciso mencionar que uno de los usos de la información generada en las evaluaciones de la docencia es el diseño de programas de formación de profesores en servicio.

En el caso mexicano, esta actividad no es sólo entendida como una consecuencia de la evaluación, sino como un factor o componente más a evaluar. En Carrera Magisterial, la participación de los maestros en la formación continua es uno de los objetivos específicos del programa. Se pretende: "Privilegiar la capacitación, actualización y superación

profesionales del docente, mediante su participación de procesos de formación continua que contribuyan a mejorar su desempeño" (SEP-SNTE, 2011, p. 7).

Por esta razón, la formación es un factor más a considerar para definir la calificación de carrera. Se le otorga un total de 20 puntos. De acuerdo con el anexo 7 de los lineamientos de la Carrera Magisterial, los 20 puntos sólo se consiguen cursando 120 horas de formación continua fuera de horario escolar, donde una hora acreditada de formación continua equivale a 0.1666 puntos. El incremento de horas de formación fue una de las reformas de los lineamientos de la Carrera Magisterial, de 2011, ya que antes este factor tenía un puntaje de 40 horas (SEP-SNTE, 2011).

Para poder obtener los 20 puntos señalados, los maestros debían tomar los cursos registrados en el Catálogo Nacional de Carrera Magisterial en estricto apego a su nivel y modalidad educativa, así como la función que desempeñan. Dicho catálogo se renueva cada ciclo escolar y está compuesto en su mayoría por cursos de 40 horas, que pueden ser de contenidos independientes u opciones modulares de tres cursos de 40 horas; también hay una mínima cantidad de opciones de cuatro cursos de 30 horas cada uno; ambas opciones modulares constituyen un trayecto formativo de 120 horas.

Conforme a este catálogo, las instancias estatales de formación continua establecieron por ciclo escolar una convocatoria de cursos limitada a cubrir todos los niveles, las modalidades, así como las funciones de los docentes (SEP-SNTE, 2011); son muy demandados por los profesores, ya que de su acreditación dependen los 20 puntos de la carrera.

#### **4.4.2 Evaluación Universal**

El programa de Evaluación Universal pretendió elaborar un diagnóstico integral de competencias profesionales de los maestros. Su aplicación fue obligatoria e individual. Estuvo dirigida a maestros, asesores técnicos pedagógicos y directores de la educación básica. La evaluación fue aplicada cada tres años. Fase I: Educación primaria, primaria indígena e internados. Fase II. 2013. Secundaria General, secundaria técnica y telesecundaria.

Fase III. 2014. Educación inicial, preescolar, preescolar indígena, especial, artística, tecnológica y educación física (SEP-SNTE, 2011).

El modelo de Evaluación Universal fue diseñado expresamente como un programa censal de diagnóstico de necesidades de formación de profesores en servicio, a partir de los resultados de sus competencias profesionales y el aprovechamiento escolar de los alumnos. En la edición 2012, el planteamiento oficial fue que para establecer la calificación se tomaron en cuenta de manera exclusiva dos componentes de cuatro definidos en el programa, es decir, aprovechamiento escolar y preparación profesional (Aceves, 2012).

En esta primera aplicación pareciera que la calificación que determinó el resultado final de Evaluación Universal sólo provino del examen de preparación profesional, al ser el único puntaje estimado y no combinado con el factor aprovechamiento escolar. Este examen se aplicó por primera vez en 2012 en dos ocasiones, junio y julio de 2012, como parte del programa Carrera Magisterial y Evaluación Universal. No obstante que el acuerdo marcaba que esta evaluación era obligatoria, en esta primera fase el nivel de participación nacional fue de apenas 52.5% (SEP, 2012).

La recomendación formativa de Evaluación Universal se denominó también trayecto formativo y fue definido como "la integración de programas de estudio para la formación continua, con el fin de que los maestros puedan organizar su desarrollo profesional sobre una temática o un conjunto de problemas educativos y desarrollarla durante el lapso que se considere necesario" (SEP, 2012, p. 1). Fueron programas de estudio modulares de 40 o 30 horas cada uno, y se da un total de 120 horas, que es necesario acreditar durante un ciclo escolar (SEP, 2012).

A modo de ejemplo, se cita el caso del examen de preparación profesional que se definió para profesores y asesores técnico-pedagógicos. Éste se estructuró en cuatro unidades de diagnóstico: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia.

De acuerdo con la información disponible, sólo de la primera fase de evaluación se obtuvieron datos de los maestros de que cursaron su trayecto formativo en un primer corte

hasta el cierre del ciclo escolar 2012-2013 (julio de 2013) y en 2015 en un segundo corte (SEP, 2012), mientras que de la segunda y tercera fase no existe un documento con fechas precisas en que los maestros tendrán que cursar sus trayectos formativos.

Hasta aquí, es preciso señalar que estos dos programas de evaluación docente tuvieron implicaciones para los maestros participantes en la fase I (educación primaria, primaria indígena, internados). Pudo observarse que la Carrera Magisterial pidió un total de 120 horas de formación, mientras que Evaluación Universal demandó otras 120 horas en paquetes de cursos denominados trayectos formativos. Un primer análisis entre ambos catálogos da evidencia de que todos los trayectos están alineados (SEP, 2012).

Tanto la Carrera Magisterial como la Evaluación Universal parecen haber partido del supuesto de que, a mayor formación, habrá una mejora del logro educativo. Sin embargo, en ambos casos pareciera que una mayor formación está estimada en el número de horas que los profesores dedican a esta actividad. No se trata únicamente de incrementar el número de horas de formación, sino, sobre todo, de analizar si esta oferta formativa es pertinente y si está teniendo un impacto en la mejora del desempeño de los estudiantes, que se supone es el propósito principal para el que fueron creados los dos programas.

#### **4.4.3 Programa de Estímulos a la Calidad Docente**

El Programa de Estímulos a la Calidad Docente se creó en 2008. El programa estuvo dirigido a maestros, coordinadores, subdirectores, directores y asesores técnico-pedagógico del nivel básico (SEP-SNTE, 2011). Su objetivo fue premiar y estimular los esfuerzos de quienes logran avances significativos en el aprendizaje de sus alumnos. Esta evaluación que se llevó a cabo anualmente y fue voluntaria. Tuvo dos modalidades de asignación, una individual (mejor puntaje de los estudiantes) y otra colectiva (mayor puntaje promedio y mayor incremento promedio de un ciclo escolar a otro):

- Reciben estímulo colectivo los docentes, subdirectores, directores y ATP de las escuelas que: (i) obtuvieron una de las calificaciones promedio más altas en la

evaluación nacional de los alumnos; y/o (ii) obtuvieron uno de los mayores avances en la evaluación nacional de los alumnos.

- Reciben estímulo individual los: (i) maestros cuyo grupo de alumnos obtuvo las calificaciones más altas en ENLACE, lo que implica que solo serán elegibles aquellos maestros que estén en grados y materias cubiertos por ENLACE, (consulte el capítulo 3); y (ii) maestros, subdirectores y directores de preescolar y educación especial con las calificaciones más altas en el componente de preparación profesional del Programa Nacional de Carrera Magisterial en los tres años anteriores.

La asignación del estímulo individual se hace de manera independiente del proceso de estímulo colectivo. Los candidatos que desean competir por el estímulo individual necesitan registrarse específicamente para ello. El candidato puede elegir las materias, clases, escuelas o nivel educativo para el que desea se le considere en el programa (SEP-SNTE, 2010).

Para otorgar el estímulo, las escuelas se agrupan de acuerdo con sus características socioeconómicas, tales como, estado, nivel educativo, tipo de servicio (primaria: general, indígena, comunitaria y secundaria: general, técnica, telesecundaria, para trabajadores y comunitaria), contexto (rural o urbano) y el nivel de marginación del área donde está ubicada la escuela. Las escuelas en áreas rurales y de alta marginación reciben 10% adicional de estímulos.

#### **4.4.4 Evaluación docente 2013**

La SEP se refirió a las bondades de la evaluación del desempeño docente de la siguiente manera:

“La evaluación del desempeño docente contribuirá al fortalecimiento de las prácticas de enseñanza, porque sus resultados aportarán información que retroalimente a los propios maestros para mejorar su quehacer profesional, servirá como referente para la formación continua, y además tendrá impacto en los procesos de Permanencia, de

Promoción y de Reconocimiento marcados en la Ley General del Servicio Profesional Docente” (SEP, 2018).

Esta descripción da cuenta de la primera característica de la evaluación docente, su vinculación con la permanencia laboral. Esta vinculación representó una novedad para el sistema de evaluación en México, debido a que anteriormente la evaluación docente no había estado asociada a la permanencia laboral. La segunda característica es la normatividad jurídica. Consistió 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). De esta manera se crearon las condiciones para el fortalecimiento de la educación básica y media superior.

La tercera característica fue su obligatoriedad. El artículo 52 de la LGSPD mencionaba 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. La cuarta característica fue la incorporación del mérito. Para la Reforma Educativa 2013 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. La quinta característica consistió en el establecimiento de nuevas reglas para la estabilidad laboral.

Es necesario señalar que la Reforma Educativa se promulgó en febrero del 2013 pero no fue sino hasta noviembre del 2015 que se llevó a cabo la primera evaluación docente dirigida a maestros nuevo ingreso, a los que estaban activos y a los directivos que pretendían ascender. En el caso de los maestros de nuevo ingreso, el artículo 21 de la LGSPD mencionaba que el ingreso al servicio en la educación básica y media superior que imparta el Estado y sus organismos descentralizados se llevará a cabo mediante concurso de oposición, preferentemente anuales que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias.



El artículo 22 de la misma ley determinó que el ingreso a una plaza docente daría lugar a un nombramiento Definitivo de base después de seis meses de servicios sin notas desfavorables en su expediente. Durante un periodo de dos años tendrá el acompañamiento de un tutor designado por la autoridad educativa. Al término del primer año escolar las autoridades educativas correspondientes realizarán una evaluación. Al término del segundo año se volverá a evaluar para determinar si en la práctica favorece el aprendizaje de los alumnos y, en general, si cumple con las exigencias propias de la función docente.

En caso de que el personal no atendiera los apoyos y programas previstos para su capacitación, incumpliera con la obligación de evaluación o cuando al término del periodo se identificara su insuficiencia en el nivel del desempeño de la función docente, se darían por terminados los efectos del nombramiento, sin responsabilidad para la autoridad educativa o para el organismo descentralizado.

Con relación a los maestros activos y a los que pretenden ascender a directivos, el artículo 52 de la LGSPD decía a la letra: Las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados deberán evaluar el desempeño docente y de quienes ejerzan funciones de dirección o de supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado. Asimismo, el artículo 53 de la misma ley contemplaba lo siguiente: Cuando en la evaluación a que se refiere el artículo anterior se identifique la insuficiencia en el nivel de desempeño de la función respectiva, el personal de que se trate se incorporará a los programas de regularización que la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado determine, según sea el caso.

Dichos programas incluían el esquema de tutoría correspondiente. El personal sujeto a los programas a que se refiere el párrafo anterior tendrá la oportunidad de sujetarse a una segunda evaluación en un plazo no mayor de doce meses después de la evaluación a que se refiere el artículo 52, la cual deberá efectuarse antes del inicio del siguiente ciclo escolar o lectivo.

En caso de ser insuficientes los resultados en la segunda evaluación, el evaluado se reincorporaría a los programas de regularización para sujetarse a una tercera evaluación que se llevará a cabo en un plazo no mayor de doce meses. En caso de que el personal no alcanzara

un resultado suficiente en la tercera evaluación que se le practique, se darían por terminados los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda (LGSPD, 2013). Después de que se realizó la primera evaluación docente, en noviembre y diciembre de 2015, los resultados evidenciaron un problema recurrente. La evaluación no tomó en cuenta los diferentes contextos regionales, económicos y sociales. Los maestros del campo y la ciudad fueron evaluados mediante la misma prueba sin considerar la diversidad existente en México.

La CNTE había señalado puntualmente tres años antes el problema de las evaluaciones estandarizadas. En mayo del 2013 entregaron a la Secretaría de Gobernación un documento titulado *Hacia la educación que necesitamos los mexicanos*, que dice a la letra:

“Todos los maestros y estudiantes, desde los de la Sierra Norte de Puebla hasta los de las zonas residenciales de las grandes ciudades, pasando por las colonias periféricas y las escuelas rurales, serán evaluados con una medida única, como si este fuera un país de una sola lengua, homogéneo igualitario. En lugar del camino hacia el fortalecimiento de nuestras múltiples identidades y construir a partir de ellas un país de potencialidades diversas, se perfila un futuro educativo de una, todavía más, poderosa y avasalladora centralización de la educación” (CNTE, 2013 p. 4).

Las autoridades educativas no dieron cabida a las voces disidentes del magisterio y persistieron en el planteamiento propuesto en la reforma educativa. Los resultados de la primera evaluación docente aplicada en noviembre y diciembre del 2015 pusieron de manifiesto que el problema no había sido resuelto. Bajo esta lógica, en 2016 el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) entregó un pliego petitorio de 10 puntos a la SEP.

En el punto cuatro exige a la SEP, al INEE y a las autoridades educativas estatales diversificar los instrumentos de evaluación docente, tomando en cuenta los contextos para garantizar la igualdad de oportunidades, la equidad e inclusión de las comunidades marginadas incluyendo a los pueblos originarios. En el mismo periodo, la CNTE reactivó sus movilizaciones en rechazo del plan de despido de 3,360 maestros, anunciado por el titular de

la SEP, debido a que los maestros no se presentaron a los exámenes ni a la reposición de la prueba.

Dada la magnitud de la protesta magisterial, cuatro meses después, el 13 de julio del 2016, ocurrió un hecho inédito. El secretario de educación, Aurelio Nuño Mayer, anuncio que en un plazo de 45 días se haría un rediseño global del proceso de evaluación que prevé la Reforma Educativa con la finalidad de asegurar que sea pertinente y más útil. Afirmó que la SEP se comprometía construir mecanismos de análisis y revisión de todos los componentes de la evaluación, tras conocer que existe la percepción de que la reforma educativa tiene una orientación punitiva. De la misma manera, refirió que se ve cómo modificar la evaluación como política pública, para que sea una evaluación más pertinente y acorde con las condiciones socioculturales de cada región del país y de cada estado, y reiteró su apertura para mejorar la evaluación, tomando en cuenta la opinión de los maestros y maestras (SEP, 2016).

Para el año siguiente, el INEE anunció en su página oficial que en ejercicio de su autonomía y en cumplimiento de su mandato constitucional y de sus atribuciones legales, replanteaba el modelo de Evaluación del desempeño profesional docente para 2017 en el que integraba las fortalezas del modelo aplicado, a la vez que es sensible a diversas inquietudes y propuestas expresadas por los docentes y otros actores, e incorpora mejoras en aspectos sustantivos (INEE, 2017). Los propósitos del replanteamiento, señalados por el INEE (2017), fueron tres:

- Fortalecer el desarrollo profesional del magisterio y, en consecuencia, mejorar la calidad de la educación obligatoria.
- Articular de mejor manera la evaluación del desempeño con el quehacer cotidiano de los docentes en su contexto escolar.
- Mejorar los procesos de implementación de la evaluación, de modo que sean más accesibles y aseguren un trato digno y respetuoso a los docentes.

Si bien es cierto que se realizaron enmiendas por parte de las autoridades educativas para que la evaluación docente fuera más pertinente y adecuada a los diferentes contextos en

que los maestros de primaria se desenvuelven, es un hecho que estas correcciones no se tradujeron en acciones concretas ni resolvieron el problema de fondo. La evaluación docente continuó sin considerar los diferentes contextos educativos propiciando resultados desiguales.

A manera de conclusión se puede afirmar que la relación de subordinación política y económica que el gobierno de México ha mantenido durante las últimas décadas con los países del primer mundo y los organismos internacionales, ha hecho de la educación una institución más cercana a los intereses globales y empresariales que a los intereses y necesidades propias de nuestra realidad. La función social de la educación que se encuentra plasmado en la Constitución mexicana pretende convertirse en una simulación.

Bajo esta lógica, se comprende el cambio de discurso que la OCDE y el BM realizaron en los primeros años del presente siglo. Sostuvieron que uno de los principales factores para el logro de la calidad educativa era el desempeño docente. Por lo tanto, la evaluación docente se constituyó como el eje fundamental para la mejora educativa. Esta recomendación no sólo fue para México, sino para los 36 países integrantes de la OCDE. Estas afirmaciones concitan preguntas que aún no son respondidas ¿es ético responsabilizar a los maestros por los resultados de los sistemas educativos? ¿qué pasa con la multiplicidad de factores que inciden en la mejora educativa como, por ejemplo, los programas, las instalaciones, el contexto, las desigualdades sociales que se reproducen en las escuelas?

Se considera pertinente seguir reflexionando sobre esta temática para transitar de una concepción de la educación reduccionista a una concepción compleja donde los resultados, buenos o malos, tienen un origen multifactorial. Los programas de evaluación docente como Carrera Magisterial, Estímulos a la Calidad Docente y Evaluación Universal fueron el preámbulo de la acometida contra el magisterio. Durante poco más de 20 años se promovió una evaluación voluntaria y vinculada principalmente a estímulos económicos. Fue hasta la reforma educativa 2013 donde la evaluación docente en México incorporó nuevas características que dejaron en claro el nuevo horizonte hacia donde los organismos internacionales querían transitar. La evaluación docente después de la reforma educativa 2013 fue de carácter sumativa, obligatoria y vinculada a la permanencia laboral.

Como ya se discutió líneas arriba, este nuevo modelo de evaluación docente condujo a una confrontación entre el gobierno en turno y los maestros, principalmente entre los organizados en torno del Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Los maestros de la coordinadora exigieron, por un lado, que la evaluación docente no fuera vinculatoria con la permanencia laboral, y por el otro, se oponían a la evaluación estandarizada ya que ésta no consideraba la realidad de los diferentes contextos en que se imparte la educación en nuestro país. La premisa de la evaluación estandarizada no distingue las diferencias entre las zonas urbanas, rurales y marginales descritas en el informe del INEE sobre la situación de los docentes en México. No se analiza que cada zona está determinada por diferencias sociales, culturales, políticas y económicas que influyen en la dinámica que se construye al interior de las escuelas.

Para concluir este apartado, en la tabla 8 se pasa revisión a la descripción y principios de la evaluación docente implementada en la reforma educativa 2013.

**Tabla 8**

*Evaluación de desempeño en México de la Reforma Educativa 2013.*

|             |                               |                                                                                                                                                                                                            |
|-------------|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Descripción | Antecedentes de la evaluación | Acuerdo México-OCDE para mejorar...(2010).<br>PISA 2001<br>La tercera silla, la sociedad civil (Mexicanos primero, Suma por la educación, México Evalúa).<br>Marco para la evaluación e incentivo docente. |
|             | Evaluación dirigida a         | Profesores de educación básica (preescolar, primaria, secundaria) y de educación media superior.                                                                                                           |
|             | Objetivos explícitos          | Recuperar la rectoría del Estado<br>Elevar la profesionalización de los maestros.<br>Ofrecer una educación de calidad.<br>Establecer mecanismos de ingreso, permanencia y promoción.                       |
|             | Propósitos implícitos         | Eliminar la herencia o venta de plazas.<br>Regular la relación SEP/SNTE.                                                                                                                                   |

|            |                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            |                                      | Categorizar profesores por niveles de resultados.<br>Incentivar o castigar.                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|            | Carácter                             | Sistema obligatorio.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|            | Evaluación                           | Externa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|            | Responsable                          | Secretaría de educación Pública (Servicio Profesional Docente)/INEE.                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|            | Ejecutor                             | Externo: CENEVAL, A. C.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|            | Evaluador                            | Profesores/profesionistas (muchos de ellos noveles) CENEVAL                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|            | Instrumentos                         | Informe de responsabilidades (no tuvo valor).<br>Portafolio.<br>Planeación argumentada (en línea, presencial).<br>Examen (en línea, presencial).<br>Ajustes 2017.                                                                                                                                                                                   |
|            | Formas de presentar los resultados   | Cuatro niveles de desempeño por instrumento, de 60 a 170 puntos: nivel I (N I), nivel II (N II), nivel III (N III) y nivel IV (N IV); y para el segundo momento, evaluación global, se empleo una escala que va de los 800 a los 1,600 puntos. Cambió puntaje en 2017.                                                                              |
|            | Niveles de desempeño                 | Insuficiente-suficiente.<br>Bueno-destacado.<br>Excelente (sólo educación media superior).                                                                                                                                                                                                                                                          |
|            | Consecuencia                         | Incremento salarial (indirecto).<br>Ascensos jerárquicos.<br>Interrupción de la docencia.<br>Obligación de capacitación.<br>Despido.                                                                                                                                                                                                                |
|            | Duración                             | Hasta 9 meses.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Principios | Principios subyacentes no declarados | La docencia como práctica individual.<br>Evaluación como medición.<br>Carácter contractual.<br>Premiar y sancionar (teoría de la medición).<br>Capacitar en vez de promover la autorreflexión sobre la práctica.<br>Evaluación bajo coacción (primera experiencia militarizada).<br>La indefensión legal del docente.<br>Manejo de plazas docentes. |

|  |              |                                                                                                                                                                                           |
|--|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |              |                                                                                                                                                                                           |
|  | Objetivo     | La evaluación es obligatoria e identifica a buenos y malos profesores.                                                                                                                    |
|  | Aportes      | Permite reflexionar al docente su propia práctica.<br>Contribuye a la toma de conciencia sobre su trayecto formativo a realizar.                                                          |
|  | Limitaciones | No contextualizada.<br>Procedimientos no declarados.<br>Falta de claridad en la conversión de puntajes.<br>Intento de medición de niveles de desempeño.<br>Dedicación excesiva de tiempo. |

*Nota.* A Galaz, M.S. Jiménez-Vásquez y A, Díaz Barriga (2019), Evaluación del desempeño docente en Chile y México, Perfiles Educativos, vol. XLI, núm. 163. IISUE-UNAM.

## **Capítulo 5. Representaciones sociales: el conocimiento del sentido común**

Para analizar las representaciones sociales que tienen los maestros de primaria de educación básica sobre la evaluación docente se requiere de una perspectiva teórica que comprenda y explique dicho fenómeno. De esta manera, se recurre a la teoría de las representaciones sociales desde el enfoque estructural. En el presente capítulo, se analizan las contribuciones teóricas de los principales referentes en el campo de las representaciones sociales.

Para fines de esta investigación, se retoman los aportes teóricos del fundador de la teoría de las representaciones sociales, Serge Moscovici. De igual manera, se abreva en el trabajo elaborado por Denisse Jodelet, por considerar que su obra contribuye al fortalecimiento y esclarecimiento de la teoría de las representaciones sociales. Posteriormente, se retoma la teoría del núcleo central elaborada por Abric y Flament (1994), que, desde el enfoque estructuralista, brindan elementos para analizar tanto el contenido como la estructura de las representaciones sociales de los maestros de educación básica. Por último, se retoman las tres principales aproximaciones metodológicas en la teoría de las representaciones sociales.

En este orden de ideas se hace indispensable examinar el significado y complejidad de la noción de representaciones sociales. Para Serge 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 física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación.

Por su parte, Rouquette (2003) una representación es una manera de ver un aspecto del mundo, que se traduce en el juicio y en la acción. Cualquiera que sea la metodología de estudio utilizada, esta forma de ver no puede ser aprendida por un sujeto individual; sino que reenvía a un hecho social. Farr (1986) advierte que nos encontramos ante representaciones sociales cuando los individuos debaten temas de mutuo interés o cuando se hace eco de los acontecimientos seleccionados como significativos o dignos de interés por quienes controlan los medios de comunicación.



Por último, para Wagner (2011) las representaciones sociales son como una imagen: a) estructurada, b) cognitiva, afectiva, evaluativa y operativa, c) metafórica o icónica de los fenómenos sociales relevantes. Estos pueden ser eventos, estímulos o hechos de los que los individuos son potencialmente conscientes y de los cuales son compartidos por otros miembros de un grupo social.

## **5.1 Génesis de la Teoría de las Representaciones Sociales**

La irrupción de la teoría de las representaciones sociales en Europa tiene poco más sesenta años. Nació con las ideas de un joven rumano de 36 años que arribó a París en 1948. Las preocupaciones intelectuales de Serge Moscovici lo llevaron a brindarle un fuerte impulso a la psicología social, a reinterpretar el vínculo entre el individuo y la sociedad y a crear una nueva teoría del comportamiento humano.

Las intuiciones del joven Moscovici se dieron en el contexto francés a finales de la década de los cincuenta. Es necesario señalar que en aquel periodo el Partido Comunista Francés (PCF) tenía una creciente influencia política. Este prestigio lo había ganado en la Resistencia contra el ejército nazi, con la cual, para 1944 lograron la liberación de Francia. Derivado de estas acciones, el PCF ingresó a la conducción del gobierno francés de la mano de Charles de Gaullé.

Moscovici (2003) afirma que en este periodo había un tema que interesaba a las nuevas generaciones, a marxistas, comunistas y socialistas, y que era ampliamente discutido; el problema de la ciencia. La polémica residía en el impacto de la ciencia sobre el pensamiento común de la sociedad. En el diálogo sostenido entre Moscovici y Marková (2003) se da cuenta de que en aquella época coexistían tres posiciones muy claras respecto de este problema. En primer lugar, la postura marxista no confiaba en el conocimiento espontáneo de las personas comunes. Estaban convencidos de que el conocimiento espontáneo debía ser despojado de sus irracionalidades ideológicas, religiosas y folclóricas y debía ser reemplazado por el conocimiento científico.

La segunda postura, más general, era la posición iluminista. Se partía de la premisa que el conocimiento científico disiparía la ignorancia, las fantasías y los errores del

conocimiento no científico y lo haría a través de la comunicación y de la educación. El objetivo era convertir a las personas en una masa de científicos. La tercera postura consideraba que la difusión del conocimiento científico llevaría a una devaluación o a una deformación del conocimiento científico, o a ambas cosas. En otras palabras, cuando la ciencia se difunde en la sociedad, se arruina y se degrada porque la gente no es capaz de asimilarla.

Se puede apreciar en las tres posturas anteriores una indiferencia hacia el conocimiento de las personas comunes. Se descalificaba a este conocimiento de irracional y peligroso. Por lo tanto, se consideraba necesario superar el estado de ignorancia. La pretensión última, fuera de toda proporción, era convertir a las personas comunes en científicos. Por su parte, Moscovici no compartía estas posturas. Encontraba en ellas cierto desdén por las ideas del sentido común, y en contrasentido, encontraba un trato diferenciado y privilegiado al conocimiento científico. Además, desde estas posturas, las personas eran consideradas incapaces de producir conocimientos que fueran más allá de lo común:

“De alguna manera yo reaccioné contra esta actitud y traté de habilitar el pensamiento corriente, que está enraizado en nuestra lengua y en nuestra vida diaria. En el fondo también reaccionaba contra una idea que me tenía preocupando: la idea de que la gente no piensa de una manera racional. Por lo tanto, el problema para mí era el siguiente: ¿cómo se transforma el conocimiento científico en conocimiento corriente o espontáneo?” (Moscovici y Marková 2003, p. 116).

En el mismo libro, Moscovici afirma que la respuesta la encontró en un ensayo de su juventud donde sostenía que la conciencia social no sólo se compone de conocimiento científico y conocimiento ideológico, como reiteraba el marxismo, sino que existía un tercer componente o factor, el conocimiento del sentido común. De esta manera, el sentido común se convirtió en pieza clave para comprender y darle un nuevo significado a la relación de la sociedad con el conocimiento. Pero ¿qué es el conocimiento del sentido común? Moscovici (2003) sostiene que nos sumergimos en el conocimiento del sentido común desde la temprana

infancia, cuando comenzamos a comunicarnos y a hablar, y la mayor parte de las personas hablan correctamente, aunque no hayan ido a la escuela.

El conocimiento del sentido común, por lo tanto, no puede ser tan incorrecto si es adecuado para la vida diaria. Sin embargo, es necesario que los que lo estudian y lo juzgan no pierdan el sentido común. Bajo esta premisa, el conocimiento del sentido común tiene por objeto disfrutar del pensamiento y del habla, triunfar en alguna tarea específica y, en ocasiones, evaluar la verdad. Por su parte, el conocimiento científico puede tener numerosos objetivos, por ejemplo, evaluar la verdad, o verificar o falsar las ideas novedosas y audaces. En el caso de la ideología, tiene como objetivo persuadir y ejercer el poder (Moscovici, 2003).

Las ideas que Moscovici se atrevió a defender fueron el prolegómeno de lo que más tarde se constituirá en la teoría de las Representaciones Sociales. Como preámbulo de su investigación, Moscovici (1979) identificó que en Francia coexistían dos teorías importantes en la ciencia social: en primer lugar, el marxismo, sustentado por el PCF y, en segundo lugar, la teoría del psicoanálisis.

Como se ha señalado anteriormente, la influencia política y mediática ejercida por el PCF era preponderante. Por lo tanto, la teoría psicoanalítica no era bien aceptada en los círculos de políticos, intelectuales y artistas que coincidían con la postura comunista. Marcová (2003) explica que, en la Checoslovaquia comunista, Freud y el psicoanálisis eran descritos como una pseudociencia burguesa. En estas circunstancias, en el año 1961 fue presentada la tesis doctoral con el nombre de *El psicoanálisis, su análisis y su público*. El propósito de esta investigación fue conocer el tránsito del conocimiento especializado del psicoanálisis al conocimiento del sentido común de las personas.

Dos fueron las razones que lo llevaron a estudiar a profundidad el concepto de representaciones sociales. La primera razón que Moscovici (2003) indica fue el proyecto que desde su juventud se propuso; rehabilitar el sentido común y el conocimiento corriente. A este conocimiento no se le debería tildar como inverosímil, sino como un tercer factor entre el conocimiento científico y la ideología. La segunda razón fue el acercamiento con las investigaciones de las actitudes. En la década de los noventa, el estudio del psicoanálisis

podía llevarse a cabo con el estudio de las opiniones y actitudes, pero más adelante, se percató que no existía una teoría subyacente que fundamentara dicha investigación.

Estas reflexiones le permitieron centrarse en las representaciones sociales como ningún otro científico social de su tiempo lo hizo. Rehabilitar el conocimiento común implicó en primer lugar, reconocerlo y, en segundo, establecer una teoría que lo sistematizara y les brindara un estatus frente a otros tipos de conocimientos. No fue una tarea fácil, le llevó diez años realizar su tesis doctoral que estuvo bajo la dirección del psicoanalista Daniel Lagache. Para completar el panorama sobre el concepto de la teoría de las representaciones sociales se hace indispensable tener claridad de la procedencia de dicho concepto. Para profundizar sobre esta cuestión, será de gran utilidad identificar las diferencias entre las representaciones colectivas de Durkheim y las representaciones sociales de Moscovici.

Para iniciar, se debe mencionar que el antecedente del término *representación* es retomado de la obra de Durkheim (1898) pero también de Piaget (1984). Con relación al término *social*, su antecedente inmediato es el colectivo, designado por Durkheim (1989). Es curioso observar que tanto Durkheim como Moscovici utilizan el termino representaciones colectivas y representaciones sociales indistintamente.

En la ponencia celebrada en Ginebra *La conciencia social y su historia*, Moscovici (1993) habla de las representaciones sociales o colectivas de manera indiferenciada, de hecho, cuando se refiere a las representaciones agrega, de manera provocadora, “sociales o colectivas”. En el diálogo sostenido entre Marková y Moscovici titulado *La representación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovi*, (Marková, 2003) a pregunta expresa por Ivana sobre las diferencias entre las representaciones colectivas y sociales Moscovici respondió lo siguiente: “no espere que yo pueda explicar la diferencia entre lo colectivo y lo social. Supongo que esa diferencia existe, pero habría que buscarla en el diccionario, ya que no la he encontrado en Durkheim, Simmel y Weber” (p. 142).

Si bien es cierto que ni Durkheim ni Moscovici establecieron las diferencias entre uno u otro concepto, investigadores cercanos a la teoría de las representaciones sociales se dieron a la tarea de darle densidad a las diferencias. Al respecto, Farr (2003) menciona que Durkheim al desarrollar su concepto de representaciones colectivas, estudió las sociedades

primitivas. Todas estas representaciones resultaron abarcadoras. La cultura local era la cultura global. Moscovici había tenido razón, en los años cincuenta, al modernizar a Durkheim para tratar de comprender la modernidad.

A finales de los años noventa es aún más importante lograr la modernización del concepto de las representaciones sociales. La clave para comprender la última etapa de la modernidad es comprender los aspectos locales/globales de la cultura. Definitivamente era necesario trasvasar el contenido de las representaciones colectivas, adecuado para comprender el pensamiento de las personas en las sociedades premodernas, a las representaciones sociales, donde las representaciones son más dinámicas y cambian todo el tiempo (Farr, 2003). De la misma manera, Castorina (2003) identifica similitudes y diferencias de las representaciones colectivas y sociales que es preciso mencionar. Entre las similitudes, señala que las representaciones sociales de Moscovici están inspiradas en las representaciones sociales de Durkheim, manteniendo el carácter de producción social que impacta sobre la conciencia social de los individuos.

En relación con las diferencias, apunta cuatro. En primer lugar, Moscovici rechaza la separación dicotómica entre individuo y sociedad. En segundo lugar, advierte que en las representaciones colectivas los cambios en la conciencia colectiva se dan por la acción de circunstancias sociales no habituales, mientras que en las representaciones sociales los cambios se producen en la interacción social y la comunicación cotidiana. En tercer lugar, encontramos que las representaciones colectivas corresponden a formas de conciencia social cuya transformación es lenta. Por su parte, las representaciones sociales que expresan los intercambios cotidianos se crean y se recrean en estas condiciones, lo que los hace mucho más maleables.

En tabla 9 se apuntan una comparación que considero importante realizar con la finalidad de comprender la diferencia entre Representaciones colectivas de Durkheim y las Representaciones sociales de Moscovici.

**Tabla 9**

*Comparación entre el concepto Representaciones colectivas y sociales*

| Eje de comparación     | Representaciones colectivas<br>(Durkheim).                                   | Representaciones sociales<br>(Moscovici).                                         |
|------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Definición             | General: pensamiento social global (mito, tradición).                        | Más precisa: una forma de pensamiento social, una estructura cognitiva específica |
| Objeto de estudio      | Los contenidos de la representación, productos elaborados en la vida social. | Procesos de construcción de la representación.                                    |
| Relación sujeto/objeto | El sujeto está supeditado a lo social                                        | Vínculo entre lo individual y lo social.                                          |
| Estructura             | Estática, arcaica basa en la tradición                                       | Dinámicas, flexibles, se crean y se recrean en la vida cotidiana.                 |
| Contexto de aparición  | Sociedades modernas                                                          | Sociedades contemporáneas                                                         |
| Alcance                | Compartidas por la mayoría de la sociedad                                    | Compartidos por grupos o sectores de la sociedad.                                 |

*Nota.* Mireles Vargas, Olivia. (2019), *Representación social de la excelencia académica. Un estudio en el posgrado de la UNAM*. México: UNAM-IISUE

El establecimiento de las franjas rojas en la división entre los dos tipos de representación antes dicho, ilustra las acepciones temporales y el sentido epistemológico de donde surgen, atendiendo a las necesidades propias de su tiempo en consonancia con las teorías relacionas con las Ciencias sociales en general.

La manera original en que Moscovici innovó en la investigación se tradujo en innumerables contribuciones para el campo de la psicología social. El tránsito de la investigación centrada en el individuo a la investigación centrada en la sociedad revolucionó las formas tradicionales de entender y de hacer investigación. La tarea no fue fácil ya que el campo es en sí mismo complejo y además problemático. Así lo demuestra el tratamiento de conceptos tales como el de la subjetividad, la racionalidad, el conocimiento, la comunicación, el sentido común y la práctica cotidiana. El estudio de estas dimensiones de la investigación invoca un conocimiento profundo de la naturaleza humana y, por lo tanto, un verdadero desafío.

## **5.2 Representaciones sociales y su configuración arquitectónica**

Las representaciones sociales son una perspectiva innovadora para interpretar al mundo, o como enunciaba Moscovici (1979): las representaciones sociales son sólo una de las vías para captar el mundo concreto, circunscripta en sus fundamentos y circunscripta en sus consecuencias. En tiempos donde las vicisitudes sociales se presentan cotidianamente las representaciones sociales son una potente herramienta para conocer la manera en que los grupos sociales se enfrentan a ellas y les brindan un nuevo sentido.

Como en muchos términos de las ciencias sociales, el concepto de representaciones sociales no está acabado. A la fecha no existe un concepto único que guíe el trabajo de los investigadores de las representaciones sociales de las diferentes latitudes. Por el contrario, lo que existe son esfuerzos en diferentes direcciones que abonan al fortalecimiento de dicha perspectiva.

Castorina (2003) afirma que para formular una definición de representación social es preciso considerar, por lo menos, elementos mentales, afectivos y sociales, como el lenguaje y la comunicación, es decir, procesos psíquicos y sociales. En este sentido, Moscovici (1979) sostiene que, si bien la realidad de las representaciones sociales es fácil de captar, el concepto no lo es. Esto sucede por muchas razones, en gran parte históricas: por eso hay que dejar que los historiadores se tomen el trabajo de descubrirlas. Las razones no históricas se reducen en su totalidad a una sola: su posición mixta, en la encrucijada de una serie de conceptos sociológicos y una serie de conceptos psicológicos.

Ante esta disyuntiva, es válido retomar el desafío que plantea Castorina (2003), por un lado, sostener la incertidumbre de los significados, y por el otro, sostener una configuración conceptual de contornos poco delimitados. Además, se hace evidente que la categoría de representaciones sociales ocupa ya un lugar relevante en las ciencias sociales, sobre todo en las últimas décadas, principalmente por su contribución al estudio de la constitución de la subjetividad social.

Es importante mencionar que la teoría de las representaciones sociales se originó en el campo de la psicología social. Desde esta disciplina se exportó a diferentes áreas de las

ciencias sociales como la sociología, la antropología, la psicología cognitiva, la lógica natural, entre otras. Esta exportación supuso la construcción de una entidad teórica en red, con múltiples brazos de comunicación con diferentes áreas del conocimiento. Esta característica da cuenta de la naturaleza de las ciencias, no sólo de las sociales sino también de las naturales. Es imposible que una disciplina emerja al margen de la experiencia, de las construcciones teóricas y los conocimientos producidos por sus pares. Los conocimientos tanto de las ciencias sociales como de las ciencias naturales son meramente construcciones sociales y, por lo tanto, las ciencias puras desvinculadas y significantes de la diversidad no existen.

Es necesario mencionar, aunque parezca redundante, que el objeto de las representaciones sociales son los grupos sociales (Castorina, 2003). El individuo por sí mismo no construye una representación. Éstas se elaboran colectivamente desbordando lo individual. De este modo, las representaciones sociales expresan posiciones valorativas de un grupo, de una comunidad o de una sociedad en un tiempo y contexto específico, sobre un asunto determinado.

Una de las interrogantes más comunes que se manifiestan al estudiar las teorías de las representaciones sociales es la siguiente, ¿cuándo surgen? Para dar respuesta a este cuestionamiento es importante mencionar que surgen siempre y cuando se presente un hecho súbito que ponga en riesgo la estabilidad social. Moscovici (1979) afirma que una representación social emerge cuando existe un peligro para identidad colectiva, cuando la comunicación de los conocimientos infringe las reglas que la sociedad ha establecido al respecto.

De este modo, se puede establecer que ante una crisis colectiva la función de las representaciones sociales es brindar sentido a lo desconocido. Indiscutiblemente que todo grupo social experimenta una crisis al presentarse un problema que pone en cuestión el funcionamiento del colectivo. Para asimilar el contenido *extraño* de dicho problema y convertirlo en algo *propio* se necesita crear condiciones favorables. ¿Cuáles son las medidas que el grupo debe adoptar para regular los acontecimientos problemáticos? El proceso que



propone Moscovici alude a un grupo organizado, en constante comunicación y abierto al diálogo.

“Para reducir conjuntamente la tensión y desequilibrio, es preciso que el contenido extraño se desplace al interior de un contenido corriente y que el que está afuera de nuestro universo penetre en su interior. Más exactamente, hay que hacer familiar lo insólito e insólito lo familiar” (Moscovici, 1979, p. 41).

De esta manera, tenemos que las representaciones sociales se construyen en la interacción del grupo, cuando dialogan para destensar los contenidos extraños. Bajo esta premisa, se afirma que las representaciones sociales siempre son de *alguien* y de *algo* (Moscovici, 1979). De alguien porque el acto de representación siempre se reproduce en alguien: en un individuo, grupo, clase, sociedad.

La representación implica la acción de comunicar, de hablar, de estar en permanente interacción. Una cosa no puede reproducir el acto de representación, lo mismo con los animales, por lo menos no nos lo pueden comunicar de forma verbal. El acto de representación le compete únicamente al ser humano, único ser viviente que aprendió y se apropió del lenguaje.

Cuando se afirma que la representación es siempre de algo es porque el proceso de sustitución implica una acción, un comportamiento, un sentimiento perteneciente al mundo circundante de quien realiza el acto representar. Si es cierto que el término *algo* puede sonar ambiguo, en él se inscribe la diferencia entre el sujeto y el objeto que hacen posible las representaciones sociales.

Para cerrar este apartado, en la tabla 10 se realiza una clasificación de los diversos enfoques que caracterizan la teoría de las representaciones sociales.

**Tabla 10**

*La teoría de las representaciones sociales y sus enfoques.*

| <b>Clasificación de las Representaciones sociales</b>                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Jodelet (2003)                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Antropológico (Jodelet).<br>Núcleo central, actividad cognitiva (Abric, Flament, Guimelli).<br>Tomas de posición, relaciones intergrupales (Doise, Clemence, Di Giacomo).<br>Dialógico y comunicacional (Marková, De la Rosa).<br>Interpretativo (Duveen, Jovchelivich). |
| Banchs (2000)                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Procesual, Dinámica, compleja (Moscovici y Jodelet).<br>Procesos cognitivos, Estructural (Abric).<br>Sociológica, Producción-circulación (Doise).                                                                                                                        |
| Alba (2004)                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Antropológica (Jodelet, Herzlich)<br>Estructural (Abric, Guimelli).<br>Genética (Doise).                                                                                                                                                                                 |
| Ibañez (2001)                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Corrientes socioantropológica, Espacio social, Prácticas, Condiciones de producción (Moscovici y Jodelet).<br>Posiciones psicológicas, Estructuras cognitivas (Abric).                                                                                                   |
| <i>Nota.</i> Mireles Vargas, Olivia. (2019), <i>Representación social de la excelencia académica. Un estudio en el posgrado de la UNAM</i> . México: UNAM-IISUE                                                                                                          |

### **5.2.1 La apuesta teórica de Serge Moscovici**

La pretensión de indagar sobre la manera en que conviven la epistemología científica y la epistemología popular en determinados contextos llevó Moscovici a estructurar una teoría capaz de explicar dicho fenómeno. La elaboración conceptual fue esencial para dotar de sentido a una línea de investigación considerada extraviada, tal como lo menciona el capítulo número uno de su obra capital, titulado *La representación social: un concepto perdido*.

Los elementos estructurales de las representaciones sociales que Moscovici (1979) plantea en la tesis doctoral *El Psicoanálisis, su imagen y su público*, y que son de utilidad para esta investigación, se agrupan en tres aspectos: definiciones, dimensiones y procesos de elaboración. La definición que formula Moscovici no se ostenta como única y acabada, por el contrario, da cuenta de la polisemia del concepto, y de las ciencias sociales en general. En cuanto a las dimensiones, propone tres, a saber: información, imagen y actitud. Por último, enuncia dos procesos de elaboración de las representaciones sociales: la objetivación y el anclaje. La definición de representaciones sociales que formula Moscovici (1979) dice a la letra:

“Son un corpus organizado de conocimientos, y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (p. 17).

Una década después de la publicación de su tesis doctoral, Moscovici añadirá elementos sustanciales a la definición de representaciones sociales. Según Duveen y Lloyd (2003), Moscovici definió a las representaciones sociales como sistema de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: en primer lugar, establecer un orden que permita a los individuos orientar su mundo social y material y dominarlo; y, en segundo término, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y un código para denominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal.

En esta definición se encuentran elementos esenciales para comprender con claridad qué son las representaciones sociales y cuál es su función. El establecimiento de un orden que le permita al individuo orientar su mundo es la base que le asegura estabilidad emocional y social para estar integrado en redes. Sin embargo, la ausencia de este proceso de identificación y comprensión con el entorno dificultaría al individuo su incorporación a un grupo social.

El segundo elemento por considerar se refiere a una de las funciones capitales de las representaciones sociales: la capacidad para *dominar* al mundo. Toda vez que se adquiere conciencia del porqué se está vivo y del para qué se vive en comunidad, se adquiere la voluntad para incidir en la realidad cotidiana. Esta función podría considerarse de corte subversiva en una sociedad conservadora, pero también lo sería para una sociedad liberal ya que impone la praxis por encima y más allá del discurso. El tercer elemento por distinguir se refiere al intercambio comunicacional que habilitan las representaciones sociales. El acto de representación está íntimamente vinculado al acto de comunicación entre los miembros de una sociedad. Si existe la posibilidad representarse en el mundo, existe la posibilidad de dialogar e intercambiar puntos de vista sobre los fenómenos que se presentan e interpelan a la sociedad.

Como se puede observar, las dos definiciones antes mencionadas no se excluyen, al contrario, se complementan. Si bien es cierto que cada una corresponde a un tiempo y contexto determinado, las dos contribuyen aportando elementos teóricos de gran valía que iluminarán el camino de nuevas generaciones de investigadores interesados en las manifestaciones sociales del comportamiento humano en interacción.

De esta manera, el acto de *representación* se convirtió en la fase primordial al que Moscovici volverá una y otra vez para explicar la génesis de las representaciones sociales. En la acción de representarse *algo* desde *alguien* se juega la actuación mediante el cual el ser humano se enfrenta al otro, a lo desconocido, a lo que está a fuera de sí. Moscovici (1979) se refiere a este proceso mediante la siguiente fórmula: el trabajo de representación es paliar estas *extrañezas*, introducirlas en el espacio común, provocando el encuentro de las visiones, de las expresiones separadas y dispares que, en cierto sentido, se buscan.

Como anteriormente se advirtió, las representaciones también pertenecen a *alguien* (individuo, grupo social). Este *alguien* pertenece a un contexto, a un estrato social y a una cultura por lo tanto la estructura de las representaciones emitidas por este grupo estará vinculadas al lugar al que pertenecen. De esta manera, Moscovici (1979) sostiene que las representaciones sociales se muestran como un conjunto de proposiciones, de reacciones y de evaluaciones referentes a puntos particulares, organizadas de maneras sumamente

diversas según las clases, las culturas, los grupos y constituyen tantos universos de opiniones como clases, culturas o grupos existen.

Cada universo tiene tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación o la imagen. La dimensión de *información* se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social. La segunda dimensión, *campo de representación*, remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado por las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación. La noción de dimensión obliga a estimar que existe un campo de representación, una imagen, allí donde hay una unidad jerarquizada de los elementos. La tercera y última fase es la dimensión de *actitud*, la cual descubre la orientación global en relación con el objeto de la representación social. Estas dimensiones dan cuenta del contenido y del sentido de la representación social de cada individuo o grupo social. A partir de ellas se puede determinar el nivel de información que poseen y la manera en que la jerarquizan; la imagen de aceptación o rechazo que elaboraron colectivamente; y, por último, la actitud que dicho fenómeno despertó en el grupo.

Para efectos de esta investigación, se retomarán las tres dimensiones antes señaladas por considerarlas fundamentales para conocer el contenido y el sentido de las representaciones sociales de los maestros de educación básica sobre la evaluación docente. Por último, analizaremos los dos procesos de elaboración de las representaciones sociales. En esta fase final Moscovici pretende explicar el acto en que una persona, una cosa o un fenómeno se presenta como algo extraño frente al grupo social en cuestión. Los procesos de objetivación y anclaje dan cuenta del acto en que lo desconocido es asimilado e integrado al cuerpo de conocimientos del grupo.

Para cerrar este apartado, es preciso decir que la contribución teórica que realizó Moscovici, introduciendo como ejes de análisis diferentes conceptos, categorías y dimensiones, inauguró una nueva etapa en la disciplina de la psicología social y en las ciencias sociales en general. A partir de la distancia que tomó del trabajo de Durkheim, le permitió repensar de manera original el tema de las representaciones sociales.

Bajo esta lógica, se puede afirmar que las representaciones sociales son producidas colectivamente, por medio de la comunicación. Sin la interacción entre los individuos es imposible que existan representaciones, por ello se sostiene que la comunicación es constitutiva de las representaciones sociales. La finalidad de esta teoría es la toma de conciencia sobre el acto representado para posteriormente acceder a él y estar en posibilidad de transformarlo.

### **5.2.2 Denise Jodelet: el conocimiento espontáneo como reinterpretación de la realidad**

Denise Jodelet nació en Oran, Argelia. Desde pequeña fue sensible a los acontecimientos que se sucedían en su comunidad. En aquella región, las divisiones sociales estaban claramente definidas. En un mismo territorio convivían franceses, mestizos, árabes y judíos. La discriminación racial estructuró y organizó la sociedad en la que Jodelet vivió durante su infancia.

Años más tarde, viajó a Francia para estudiar y obtener el título de Doctora de Estado en la Universidad de París. Fue parte fundamental del primer círculo de investigadores cercanos a Moscovici que trabajaron la teoría de las representaciones sociales. Ella dio un salto cualitativo, aplicó la teoría al campo de la salud, el cuerpo y el medio ambiente. La trayectoria profesional de Jodelet no se circunscribió al territorio francés. Articuló junto con Moscovici redes de investigadores a nivel internacional, con especial énfasis en Latinoamérica.

Una de las preocupaciones más acuciosas en su quehacer intelectual es comprender la manera en la cual el pensamiento social construye la realidad en nuestras sociedades (Popovich, 2003). Para ello, elaboró uno de los trabajos que más influyentes en el campo de las representaciones sociales, el cual se titula *La representación social: fenómenos, concepto y teoría* (Jodelet, 1984). Esta obra contribuyó a fortalecer la teoría de las representaciones sociales.

El resultado de esta obra es una caracterización teórica precisa y detallada sobre las representaciones sociales. Por fortuna, su aporte no se detiene ahí. En esta investigación se puede encontrar las premisas que la motivaron a profundizar en el tema, hipótesis de trabajo,

indagaciones y las impresiones e interpretaciones de la tesis elaborada por Moscovici (1979). Bajo esta premisa, Jodelet (1984) considera que el concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designan una forma de pensamiento social.

Desde esta perspectiva, las representaciones sociales son la manera en que tanto los individuos como los grupos perciben su entorno. Éstas se constituyen de dos momentos, por un lado, lo que acontece en el exterior, más allá de la piel, en los hechos sociales, los avances de la ciencia, la desigualdad, las reformas políticas, la religión, el trabajo, el día y la noche, entre otras. Por el otro lado, el segundo momento se caracteriza por lo que acontece a nivel de la percepción y emociones que ésta desencadena.

De lo que se trata, afirma Jodelet (1984), es de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social. Lo social interviene de varias maneras; a través del contexto concreto en que se sitúan los individuos y a los grupos; a través de la comunicación que se establece entre ellos; a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural; a través de los códigos, valores e ideologías relacionadas con las posiciones y pertenencias sociales específicas.

Con relación al contexto, componente fundamental que ubica a los grupos sociales en un tiempo y en un lugar determinado, se puede afirmar que está atravesado por dos fuerzas generadoras de las representaciones y que a la vez explican su génesis, a saber: lo psicológico y lo social. Jodelet (1984) sostiene que la manera en qué nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano.

En pocas palabras, el conocimiento “espontáneo”, “ingenuo” que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales, ese que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común, o bien, pensamiento natural por oposición al pensamiento científico. Ese conocimiento se construye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitidos a

través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido.

Antes de avanzar, es preciso hacer un alto y examinar los elementos que Jodelet señala como elementos para acotar la representación social. Si bien es cierto que estos apuntes pertenecen a lugares comunes que la mayoría de los investigadores en este campo citan, la manera en que la autora explica el mecanismo que caracteriza a las representaciones sociales. El proceso referido es el que afirma que toda representación social es representación de *algo* y de *alguien*, alegato que Moscovici (1979) había explicado. Lo interesante, se insiste, son los argumentos que Jodelet (1984) esboza, por un lado, que la representación social se define por un contenido: informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, etc. Este contenido se relaciona con un objeto: un trabajo a realizar, acontecimiento económico, un personaje social. Por otro lado, es la representación social de un sujeto (individuo, familia, grupo, clase, etc.), en relación con otro sujeto.

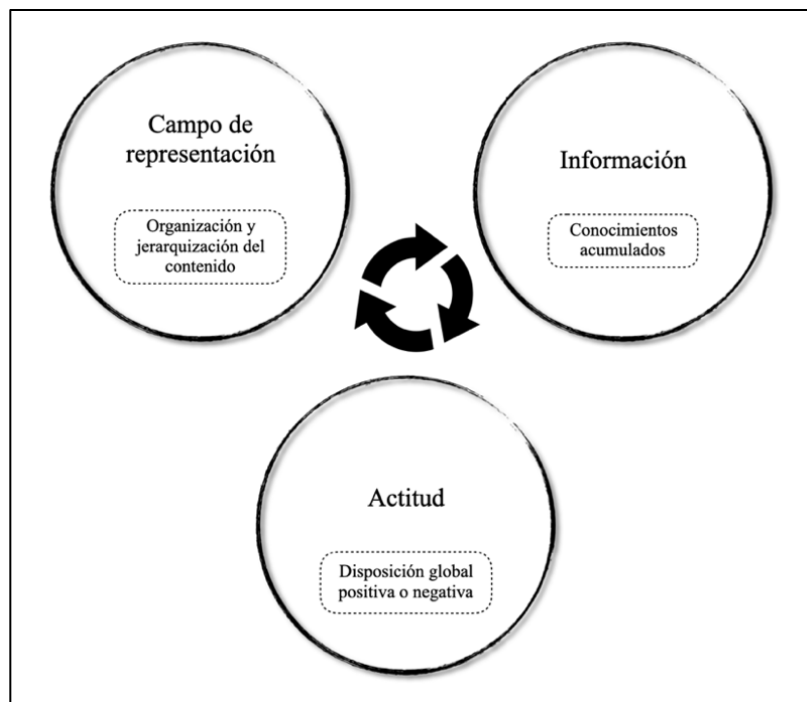
De esta forma, la representación es tributaria de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía, la cultura. Entonces, se puede sostener que la idea de que toda representación es social porque es representación de algo y de alguien, constituye el proceso por el cual se establece su relación. En el fondo de toda representación se debe buscar la relación con el mundo y con las cosas (Jodelet, 1984). Por consiguiente, la sentencia que enarbola que toda representación es de algo y de alguien adquiere sentido. Si no se establece la relación entre algo y alguien simplemente no existe representación alguna. Las relaciones se convierten en el vehículo por excelencia para generar las condiciones que den estructura y movimiento a las representaciones sociales.

Es importante mencionar en qué consiste el acto de la representación para posteriormente abordar el tema referente a la elaboración y funcionamiento de las representaciones sociales. Cuando se habla del acto de representar, se enuncia el acto a través del cual los seres humanos sustituimos un objeto material, concreto, por una imagen mental. De este modo, Jodelet (1984) afirma que la representación es la reproducción mental de otra cosa: persona, objeto, acontecimiento material o psíquico, idea, etcétera.



Este proceso de invocación mental garantiza la posibilidad de que el ser humano se recree e interprete su realidad. Además, que la dinámica que genera produce una cadena de significantes que desde la metodología utilizada por las representaciones sociales se intenta captar. De esta manera, Jodelet (1984) identifica cinco características fundamentales de la representación: a) Siempre es la representación de un objeto, b) Tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto, c) Tiene un carácter simbólico y significativo, d) Tiene un carácter constructivo, y e) Tiene un carácter autónomo y creativo.

Definitivamente que estas características apuntan hacia un componente que aún no se ha abordado en lo que respecta al acto de representación. El hecho que posea la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto, y que tenga un carácter eminentemente simbólico y significativo, hacen posible que las representaciones sociales influyan y orienten los comportamientos, es decir, que moldea las conductas de las personas que se representan de cierta manera los sucesos que se suceden día con día.



*Figura 1. Representaciones sociales: contenido y procesos.*

Elaboración propia.

Para concluir este apartado, se revisará los dos procesos esenciales que originan las representaciones sociales y que Jodelet les brinda un tratamiento particular. Moscovici (1979) mencionaba que una representación social se elabora de acuerdo con dos procesos fundamentales: la objetivación y el anclaje. En el proceso de objetivación, la intervención de lo social se traduce en el agenciamiento y la forma de los conocimientos relativos al objeto de una representación, articulándose con una característica del pensamiento social, la propiedad del hacer concreto lo abstracto, de materializar la palabra. De esta forma la objetivización puede definirse como una representación, articulándose con un sentido.

### **5.2.3 Jean-Claude Abric y la Teoría del Núcleo**

El máximo exponente del enfoque estructuralista es Jean-Claude Abric. Nació en Francia en 1941. Fue psicólogo de profesión, ex director del Laboratorio de Psicología Social de la Universidad de Aix-Marsella y profesor emérito por la misma. Abric (1994) afirma que todos los autores después de Moscovici están de acuerdo con la definición de la representación como conjunto organizado. Sin embargo, quienes se inscriben en el enfoque estructural parten del supuesto de que toda representación tiene una estructura específica que le es propia, cuya característica central que está organizada alrededor de un núcleo central y que éste es el que determina su organización y significación. Y es precisamente la Teoría del Núcleo la que distingue el enfoque estructural del procesual.

Para conocer las representaciones sociales de los maestros de educación básica en Puebla sobre la evaluación docente se retomará la teoría del núcleo central, para determinar cómo se organiza y significa la estructura interna de las representaciones sociales, y los elementos periféricos, que constituyen lo esencial, lo más accesible y lo más concreto del contenido de la representación.

Antes de avanzar en la descripción de la teoría del núcleo central se hace indispensable conocer la definición que Abric (1994) tiene sobre las representaciones sociales, con la finalidad de identificar, por un lado, la concepción general de la que parte su

investigación, y por el otro, contrastar las diferencias que guarda respecto a la definición empleada por el padre de las representaciones sociales.

“Las representaciones sociales están constituidas de un conjunto de informaciones, de creencias, de opiniones y de actitudes al propósito de un objeto dado. Además, este conjunto de elementos es organizado y estructurado. 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” (p. 18).

Esta perspectiva brinda especial atención a la organización de la estructura de las representaciones sociales. Para el conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes de un grupo determinado, es indispensable identificar tanto el contenido como la estructura. Si existe una diferencia entre en el planteamiento de Abric y Moscovici, esta tiene que ver con que Abric (1994) descubrió un modelo de comportamiento interno en la estructura de las representaciones sociales, lo cual denominó núcleo y sistema periférico.

El núcleo central de una representación garantiza dos funciones esenciales. La función generadora es el elemento mediante el cual se crea, se transforma, la significación de los otros elementos constitutivos de la representación. Es por su conducto que esos elementos toman un sentido, un valor. Por su parte, la función organizadora es el núcleo central que determina la naturaleza de los lazos que unen, entre ellos los elementos de la representación. Es, en este sentido, el elemento unificador y estabilizador de la representación.

El núcleo central es el componente más fijo e inalterable. Si éste se modifica, la naturaleza de la representación se transforma. El núcleo central mantiene dentro sí la esencia del conjunto de información, creencia y opiniones de un individuo o grupo determinado. Por esta razón, debe preservarse ante toda acción que pueda causar inestabilidad. Esta es la función de los elementos periféricos.

Para Abric (1994) los elementos periféricos se organizan alrededor del núcleo central. Están en relación directa con él, es decir que su presencia, su ponderación, su valor y su función están determinados por el núcleo. Constituyen lo esencial del contenido de la

representación, su lado más accesible, pero también lo más viva y concreto. Abarcan informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, juicios formulados al respecto del objeto y su entorno, estereotipos y creencias. Estos elementos están jerarquizados, es decir, que pueden estar más o menos cercanos a los elementos centrales: próximos al núcleo, desempeñan un papel importante en la concreción del significado de la representación, más distantes de él ilustran, aclaran, justifican esta significación. Si como lo pensamos, los elementos centrales constituyen la clave de bóveda de la representación, los elementos periféricos desempeñan también un papel esencial en la representación. Los elementos periféricos cumplen tres funciones:

- *Función concreción:* directamente dependientes del contexto, resultan del anclaje de la representación en la realidad, y permiten revestirla en términos concretos, comprensibles y transmisibles de inmediato. Integran los elementos de la situación en la que la representación se produce, hablan del presente y de lo vivido del sujeto.
- *Función regulación:* más flexibles que los elementos centrales, los elementos periféricos desempeñan un papel esencial en la adaptación de la representación a las evoluciones del contexto. Pueden entonces ser integradas a la periferia de la representación tal a cuál información nueva, tal a cuál transformación del entorno.
- *Función defensa:* el núcleo central de una representación resiste al cambio, puesto que su transformación ocasionaría un trastorno completo. Por tanto, el sistema periférico funciona como el sistema de defensa de la representación.

El estudio de las representaciones sociales debe, por tanto, tener en cuenta las diferencias inter-individuales, pero también permitir descubrir si esas diferencias son esenciales, es decir, si se sustentan sobre divergencias fundamentales relativas a su significación profunda y central o se manifiestan aprehensiones del mundo desde luego diferentes pero que no se refieren a lo esencial.

Es en este sentido que el estudio de las representaciones sociales es esencial en psicología social, porque ofrece un marco de análisis y de interpretación que permite entender la interacción entre el funcionamiento individual y las condiciones sociales en que los actores sociales evolucionan. Permite entender los procesos que intervienen en la adaptación sociocognitiva de los individuos a las realidades cotidianas y a las características de su entorno social e ideológico.

### **5.3 Metodología de investigación en Representaciones Sociales**

La importancia de analizar las representaciones sociales radica en reconocer cómo se constituye y organiza el conocimiento de sentido común sobre la evaluación docente a través del cual los maestros de educación básica interpretan su realidad. Las representaciones sociales permiten establecer una conexión entre la complejidad de las ideas, teorías y sistemas, que pertenecen al orden de lo abstracto, y el principio de realidad, que media al ser humano en su interacción cotidiana con el mundo de lo concreto.

Las representaciones sociales se transmiten a través de la institución familiar, educativa, comunicativa, política, económica y cultural. Instituciones cuyo *ethos* supera los propósitos sociales para los que fueron creados y se instalan en la mente de las personas configurando una forma de ser y de existir. Es por ello, que se puede afirmar que las representaciones sociales son esenciales para comprender la dinámica social y, en este caso, comprender qué papel desempeña la evaluación docente en el quehacer cotidiano de los maestros de educación básica.

En este apartado es importante señalar la diferencia que existe entre las representaciones sociales como *teoría* y como *enfoque*. La distinción es pertinente para definir la ruta de la investigación y encuadrar el enfoque que se asumió. En cuanto a la *teoría*, Moscovici planteó una propuesta rica en contenidos, innovadora y abierta a nuevas innovaciones.

Su postura, desde el punto de vista epistemológico, es abiertamente crítica al conductismo y al positivismo que entonces dominaban la disciplina. Parece seguir las

exigencias básicas de la Ciencia Moderna pero de una manera bastante heterodoxa: riqueza de fuentes bibliográficas, apoyo sobre autores de la tradición clásica, enfoque pluridisciplinar (antropólogos, psicólogos, lingüistas, psicoanalistas), combinación de técnicas de recolección y análisis de datos tanto cuantitativas como cualitativas, uso de un lenguaje metafórico y, no pocas veces, poético, reconocimiento de la relatividad de la objetividad científica, es decir, de la participación del autor en la construcción del objeto de estudio, método, técnicas y textos, postura crítica, entre otros (Banchs, 2000, p. 1).

Entonces, hablar de teoría de representaciones sociales es tener como punto de partida la propuesta realizada por Moscovici desde la cual se pone especial énfasis en los contenidos (información, contenido y actitudes) y procesos (subjektivación y anclaje). En adelante, las investigaciones sobre representaciones sociales se consolidaron en el área de las ciencias sociales a partir de las contribuciones teóricas de Jodelet (1986), Doise (2005), Abric (2004), Flament (2004), Marková (2003), Farr (2003), Wagner (2011) entre otros. Abric (2004), a partir de la Teoría del Núcleo Central apuntaló un nuevo derrotero teórico y práctico, teoría que para propósitos de esta investigación fue relevante.

En cuanto al *enfoque*, este consiste en la aproximación metodológica que el investigador define para conocer y explicar al fenómeno de estudio. Por lo tanto, la elección del enfoque se determina en relación a los objetivos de la investigación. El enfoque no es una noción que aparezca en la teoría de representaciones sociales propuesta de Moscovici (1979). Surge con el desarrollo de la teoría a través de la línea del tiempo y se caracteriza por diferenciar la utilización de determinadas técnicas de recolección y análisis de información. Para profundizar sobre la naturaleza de los diferentes enfoques, considero relevante explicar las características cada uno desde la perspectiva de Rateau (2013), quien destaca tres modelos:

*a) Modelo sociogenético:*

Esta corriente 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. Esta corriente hace énfasis en la importancia que se debe dar al lenguaje y al

discurso porque considera que es en las interacciones y en el espacio público que se forjan las representaciones.

#### *b) Modelo Sociodinámico*

Es a partir del proceso de anclaje definido por Moscovici que Willem Doise (ver Clémence, 2001 para una presentación general) va a proponer un modelo teórico que tiende a conciliar la complejidad estructural de las representaciones sociales y su inserción en los contextos sociales e ideológicos plurales. Según Doise, las representaciones no pueden contemplarse más que dentro de una dinámica social que, a través de los reportes de comunicación, ubica los actores sociales en situación de interacción.

#### *c) Modelo estructural*

Este modelo se basa a la vez en el proceso de objetivación descrito por Moscovici y en los trabajos de Asch (1946) relativos a la percepción social y la formación de impresiones. En esta perspectiva, Jean- Claude Abric y Claude Flament van a proponer una aproximación conocida bajo el nombre de teoría del núcleo central (Abric, 1993, 2001), la cual ha contribuido ampliamente a clarificar la lógica sociocognitiva que sostiene la organización general de las representaciones sociales. La fundamentación de la teoría del núcleo central es considerar que, en el conjunto de elementos cognitivos que constituyen la representación, algunos van a jugar un rol diferente a los demás. Dichos elementos, llamados elementos centrales, se reagrupan en una estructura que Abric denomina “núcleo central”.

Esta estructura interna a la representación cumple dos funciones esenciales. De una parte, asegura una función generadora de sentido. Es por este núcleo central que los otros elementos del campo representacional adquieren una significación y un valor específico para los individuos. De otra parte, desempeña una función organizadora. En efecto, es alrededor del núcleo que se organizan los otros elementos de la representación. Y es ese mismo núcleo el que determina las relaciones que dichos elementos tienen los unos con los otros.

Si se parte del determinismo semántico de los enfoques que utiliza las representaciones sociales, el enfoque estructural podría clasificarse como eminentemente

cuantitativo, mientras el *procesual* como cualitativo. Esto debido a que en el primero se utiliza con mayor frecuencia análisis estadísticos y de redes, mientras que en el segundo emplea análisis de contenido y entrevistas de manera reiterada. Encuadrar de esta manera a cada enfoque cancela la posibilidad de que en determinado momento se pueda recurrir a otro tipo técnicas y análisis más allá del enfoque seleccionado.

Al indagar en la metodología utilizada en las investigaciones sobre representaciones sociales se aprecia, de manera inobjetable, una diferencia con la que se emplea en la investigación ortodoxa. Los métodos cualitativos y cuantitativos se utilizan con frecuencia en la recolección y en el análisis de datos. La diferencia estriba en la naturaleza específica de la representación social. El estudio de los fenómenos sociales hizo posible el desarrollo de sus propias herramientas metodológicas.

En las investigaciones sobre representaciones sociales no existe un modelo que sea más eficaz que otro. La elección del tipo de metodología depende basicamente de los objetivos y el alcance que el investigador se haya propuesto. En Europa, la mayoría de las investigaciones sobre representaciones sociales utilizan el enfoque estructural mientras que en América Latina se utiliza generalmente el enfoque estructural, sin que esto signifique que un enfoque no utilice herramientas metodológicas del otro. Por el contrario, la evidencia muestra una tendencia creciente a emplear métodos cualitativos y cuantitativos alternativamente.

La presente investigación se interesa en analizar tanto el contenido de la representación social, así como su estructura. Hasta el momento, no existe una sola herramienta metodológica que posibilite recolectar y analizar las características mencionadas. Por lo tanto, se reitera que es una condición *sine quan non* una aproximación multimetodológica. Esta riqueza metodológica tiene como finalidad descifrar la complejidad que caracterizan a las representaciones sociales de los maestros sobre la evaluación docente.

Para cerrar este capítulo, es importante decir que la teoría de las representaciones sociales es una herramienta potente para conocer los procesos mentales y estrategias de supervivencia que los grupos sociales emplean para encontrarle sentido a lo desconocido, a lo extraño, que se encuentran en circunstancias adversas. El diseño de esta teoría no le



pertenece únicamente a Moscovici, les pertenece a esfuerzos intelectuales socialmente compartidos. Se puede afirmar que la teoría de las representaciones sociales abarca diversas conceptualizaciones y formas comprender la realidad del sujeto y de las expresiones culturales de las sociedades. Esta característica da cuenta de la riqueza teórica que engloba y que se manifiesta en las múltiples metodologías de intervención tanto en el laboratorio como en campo.

Una de las aportaciones más importantes de esta teoría es destacar la influencia de los macrosocial, en la conformación de la subjetividad del individuo o de los grupos en cuestión. Si bien es cierto que México las investigaciones sobre este campo son escasas, se puede apreciar que en la última década el interés por estudiar esta teoría se ha incrementado principalmente en los recintos universitarios. Esto se debe principalmente a que esta teoría convoca a un conocimiento más profundo de la naturaleza humana y propone una perspectiva innovadora para interpretar el mundo.

## **Capítulo 6. Metodología**

El propósito de este capítulo es describir en qué consiste la metodología empleada en la presente investigación. La metodología, entendida como conjunto de procedimientos basados en principios lógicos, permitió establecer la orientación de la investigación. Para ello, fue necesario que existiera claridad en los pasos a seguir. Investigar no es aproximarse a algo ya conocido, por el contrario, investigar es el acto de recreación de la realidad que es necesario explorar, develar y desentrañar.

### **6.1 Diseño de la estrategia metodológica**

Se adoptó el paradigma constructivista que considera que el conocimiento es una construcción mental resultado de la actividad cognoscitiva del sujeto. Para Izusquiza (2006) existen tres ejes que definen al constructivismo, a saber: a) el lugar del sujeto, donde se le reconoce un papel activo, tanto individual como colectivo, b) el problema del estatus de la realidad que es referencia del conocimiento y c) el proceso de construcción del conocimiento, esto es un nivel gnoseológico que implica preguntas por lo neuronal, psicogenético, cognitivo y epistemológico de acuerdo con las diferentes versiones. En este sentido, el constructivismo plantea preguntas y teoriza sobre el sujeto, la realidad y el conocimiento, de allí su aporte al campo de las ciencias sociales.

La presente investigación eligió un modelo que integra las ventajas de los instrumentos cuantitativos y cualitativos. El diseño es transversal con alcance interpretativo. Debido a que esta investigación se fundamenta en la teoría de las representaciones sociales, la metodología se orienta a identificar las tres dimensiones de las representaciones sociales: información, campo de representación y actitud. Desde el enfoque estructuralista de la representaciones sociales también es importante identificar la manera en que la información se organiza en diferentes núcleos centrales y sistemas periféricos que conforman la estructura de las representaciones sociales (Abric, 2001). Como instrumento de acopio se elaboró un cuestionario de triple asociación para recolectar el conjunto de significados, opiniones y actitudes de los maestros sobre la evaluación docente.

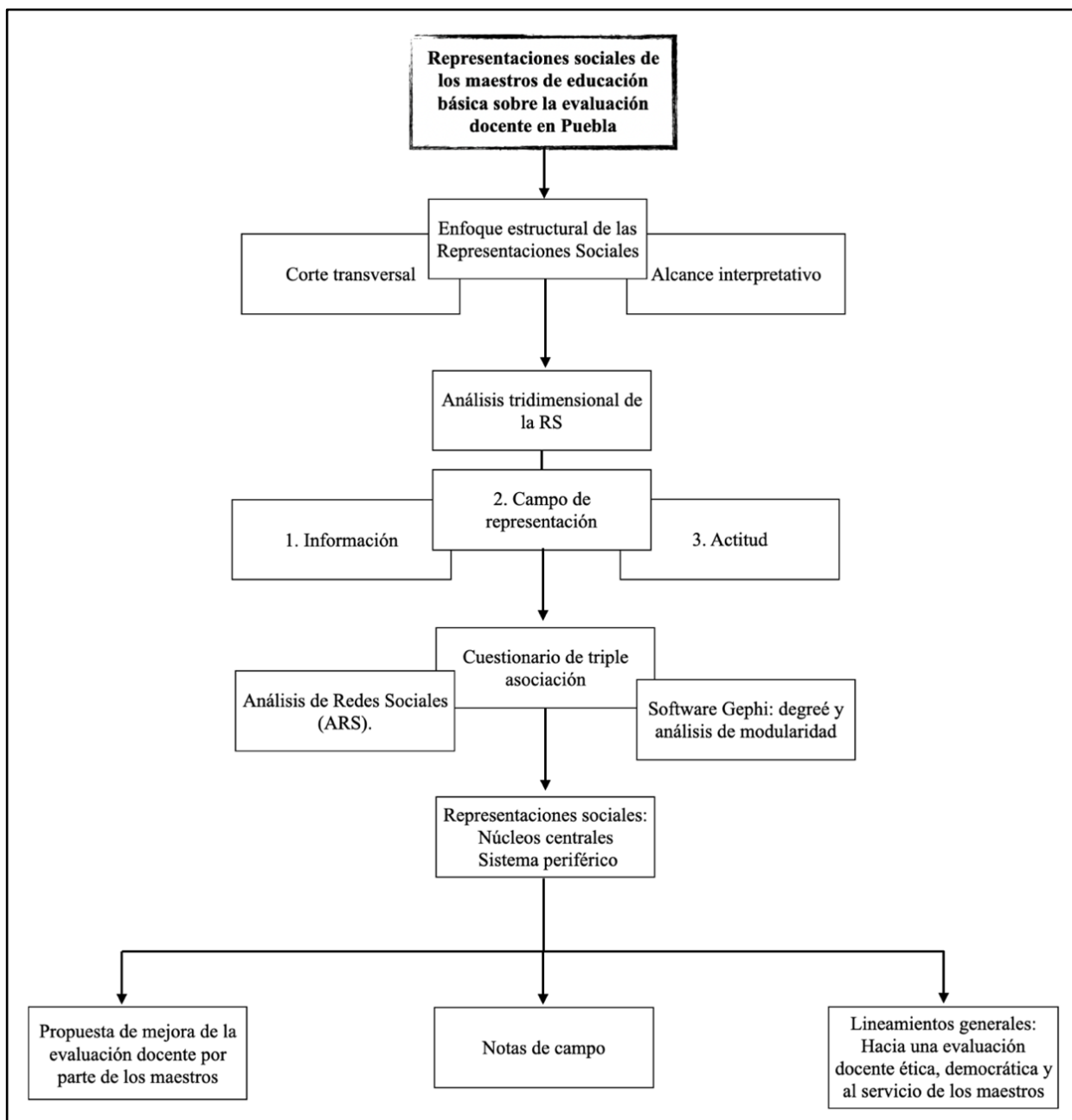


Figura 2. Diseño de investigación. Elaboración propia.

## 6.2 Lugar de realización de la investigación

Esta investigación se realizó en el estado de Puebla. En el momento en que se aplicaron los cuestionarios, el gobierno estaba a cargo de Miguel Barbosa Huerta, Gobernador constitucional de 2019-2024, impulsado por el partido Morena (Movimiento de

Regeneración Nacional). Fue la primera participación de un partido identificado con la centro-izquierda, después de décadas de gobierno del PRI (Partido Revolucionario Institucional) y del PAN (Partido Acción Nacional).

Este estado posee una diversidad contextual, lingüística y cultural extraordinaria que contrasta con la desigualdad social imperante. Bajo este contraste, según el INEGI (2020), 62 481 maestros imparten clases en 12 018 escuelas a 261 007 estudiantes que pertenecen al nivel básico. Cabe señalar que el sistema educativo en México se compone de tres niveles: básico (3-5 años preescolar, 6-11 primaria y 12-14 secundaria), media superior (15-17 años) y superior (18- 22 años). En materia de educación superior, en Puebla existen 486 universidades públicas y privadas. De las cuales, según el COPAES (2021), solo 38 están acreditadas.

Cabe señalar que los maestros del estado de Puebla pertenecen al SNTE. Un reducido grupo de maestros que residen en la ciudad de Puebla son adherentes a la CNTE Puebla, sección 23 y 51. Estos maestros han condenado las acciones de represión en contra de magisterio y, a su vez, han demandado pagos atrasados, plaza para los alumnos recién egresados y democracia sindical.

En este escenario, el cuestionario se aplicó en tres contextos diferentes del estado: rural, semirrural y urbana. Se eligieron estos contextos con el propósito de conocer cómo las desigualdades que prevalecen en cada una de ellas impactan en la representación social de los maestros sobre la evaluación docente. Teniendo en cuenta que el estado de Puebla cuenta con 217 municipios, los criterios para seleccionar los tres contextos se determinaron en atención a dos condiciones. Por un lado, la cuestión de tiempo. Hay escuelas que dada su lejanía y su dispersión es complejo llegar a ellas. En segundo lugar, la falta de recursos económicos para solventar los gastos adicionales.

En función de lo anterior, en el contexto urbano se eligió a la ciudad de Puebla, que cuenta con 1 692 181 habitantes. Como se puede observar, este contexto cuenta con una alta densidad de población, con una diversidad de actividades económicas y con facilidades de acceso a la tecnología. Es importante señalar que las escuelas en la ciudad cuentan con

servicios básicos, mobiliario en buen estado, canchas deportivas, internet y equipamiento tecnológico.



Escuela Primaria "Emiliano Zapata", Ciudad de Puebla.



Escuela Primaria "Carmen Serdan", Ciudad de Puebla.

En el contexto semirrural, se seleccionó a la comunidad de San Francisco Totimehuacán con apenas 190 000 habitantes. Esta población que se encuentra en la periferia del estado Puebla. Cuenta con servicios básicos como transporte, educación y salud. Su actividad económica se distribuye entre actividades agrícolas y del comercio. Las instalaciones de la Secundaria Técnica y de la Primaria se encuentran en buen estado. Cuentan con canchas deportivas y salas de cómputo.



Escuela Secundaria Técnica 31, San Francisco Totimehuacán.



Escuela Primaria "Josefa Ortiz de Domínguez", San Francisco Totimehuacán .

En el contexto rural se optó por Huehuetlán el Grande, municipio que tiene 7 000 habitantes. Esta comunidad se encuentra alejada de la capital del estado. Como se puede apreciar tiene baja densidad de población y los habitantes se dedican a la producción agrícola. No cuenta con todos los servicios básicos y hay altos índices de pobreza y desigualdad. El transporte para llegar a este poblado es escaso. Los pocos camiones que pasan se tardan en llegar aproximadamente dos horas con treinta minutos.

Las escuelas del contexto 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 cómputo 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 este contexto 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 de un lugar a otro.



Escuela Primaria “Emiliano Zapata”, Huehuetlán el Grande .



Escuela Telesecundaria “Emiliano Zapata”, San José el Aguacate.

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 cómputo, televisión, proyector e internet).

Toda vez que se identificaron las escuelas en los tres contextos seleccionados, se procedió a solicitar una reunión con los directores. Se les planteó formalmente el proyecto

de investigación y se les presentó el cuestionario que los maestros llenarían voluntariamente. Posteriormente, se les solicitó autorización para entablar comunicación directa con los maestros para invitarlos a colaborar. En la tabla 11 se indican las escuelas y el número de maestros que por contexto tuvieron a bien participar en esta investigación.

**Tabla 11**  
*Escuelas participantes*

| Zonas                         | Municipio            | Primarias (6) y Secundarias (7)                         | Maestros participantes                                 |
|-------------------------------|----------------------|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| Rural                         | Los Ángeles Tetela   | Escuela primaria “La Patria es primero”.                | 5                                                      |
|                               |                      | Escuela Secundaria Federal 12 “Ignacio Comonfort Ríos”. | 7                                                      |
|                               | El Aguacate          | Escuela Telesecundaria Federal “Emiliano Zapata”.       | 3                                                      |
|                               | Huehuetlán el Grande | Escuela Primaria Federal “Emiliano Zapata”              | 2                                                      |
|                               |                      | Escuela Primaria “Miguel Hidalgo y Costilla”            | 9                                                      |
|                               |                      | Escuela Telesecundaria “Alfaro Pruneda”                 | 4                                                      |
|                               |                      | Primaria Oficial “Josefa Ortiz de Domínguez”.           | 9                                                      |
|                               | Semirrural           | San Francisco Totimehuacán                              | Escuela Secundaria Federal “Josefa Ortiz de Domínguez” |
| Escuela Secundaria Técnica 31 |                      | 9                                                       |                                                        |
| Urbana                        | Ciudad de Puebla     | Primaria Oficial “Carmen Serdán”                        | 15                                                     |
|                               |                      | Escuela Primaria “Manuel N. Flores”                     | 8                                                      |
|                               |                      | Escuela Secundaria Federal 2 “Tierra y Libertad”        | 5                                                      |
|                               |                      | Escuela Secundaria Oficial “5 de Mayo de 1862”          | 2                                                      |
|                               |                      | Total: 90                                               |                                                        |

*Nota.* Elaboración propia.

A los maestros que aceptaron participar se les entregó el cuestionario de triple asociación y se les explicó de manera detallada la manera correcta de llenarlo. Dependiendo la carga de trabajo que los maestros tuvieran, acordábamos que yo regresaría en dos o en tres días. Hubo varios casos en que regresé hasta en tres ocasiones con el mismo maestro debido a que no lo había contestado.

### 6.3 Sujetos: maestros de educación básica

Como sabemos, la representación social es de “alguien” porque se produce en un grupo y de “algo” porque la representación se circunscribe a un fenómeno social en específico. De modo que, una representación social es elaborada por un sujeto social que está situado en un contexto histórico y cultural que despliega interacciones y tiene pertinencia a un grupo social (Jodelet, 2008).

Para cubrir los objetivos de esta investigación, se eligió a los maestros como sujetos sociales. El universo se acotó a 90 maestros de educación básica debido a que hacia este sector se han dirigido diferentes programas de evaluación docente. Las condiciones para participar fueron dos: ser maestro de la SEP y estar dando clases frente a grupo en el nivel básico. De esta manera, se tuvo acceso a la información, campo de representación y a las actitudes que los maestros construyeron sobre la evaluación docente. El objeto de representación que se estableció para esta investigación fue la evaluación docente.

Cabe destacar que en esta investigación participaron 62 mujeres y 28 hombres, tal cual lo indica la figura 3 que a continuación se presenta.

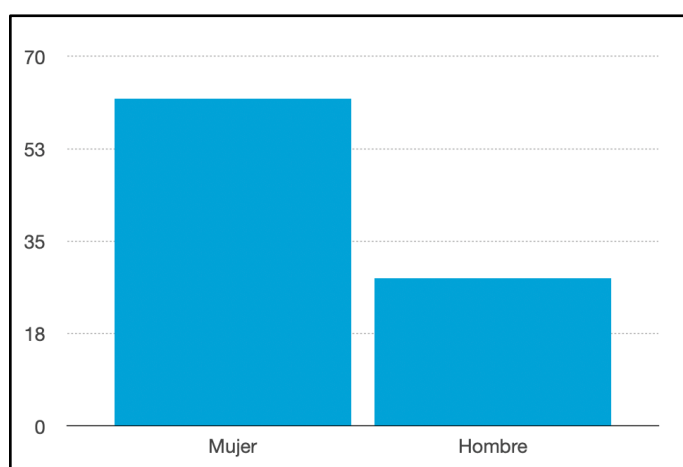
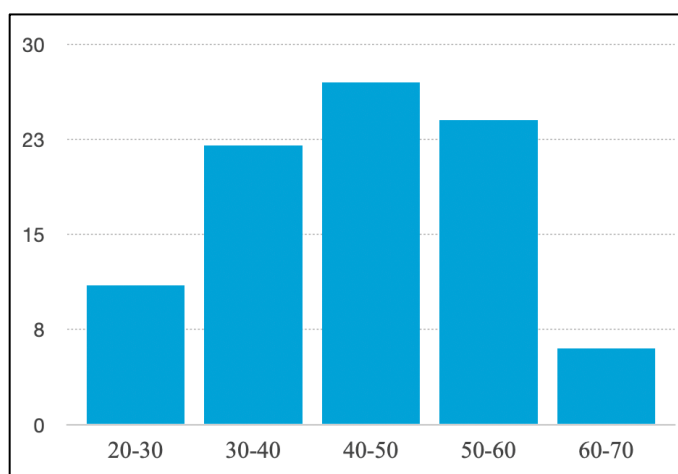


Figura 3. Género de los participantes.

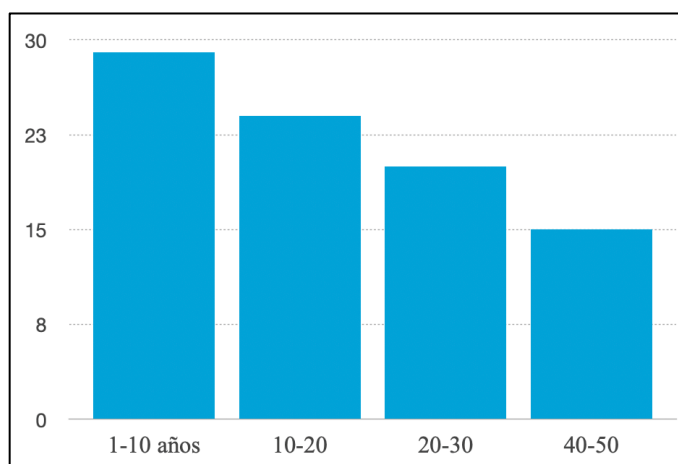


Esto representa el 69% de mujeres frente al 31% de hombres. Por otro lado, la figura 4 da cuenta del rango de edad de los encuestados. El grupo más numeroso fueron los maestros del rango de 40 y 50 años, con 27 maestros. Por el contrario, el grupo más reducido está conformado por maestros del rango de 60 a 70 años, que cuenta con seis maestros. Los grupos intermedios están ocupados por los maestros del rango de 50 a 60 años y de 20 a 30 años, con 24 y 11 maestros respectivamente.



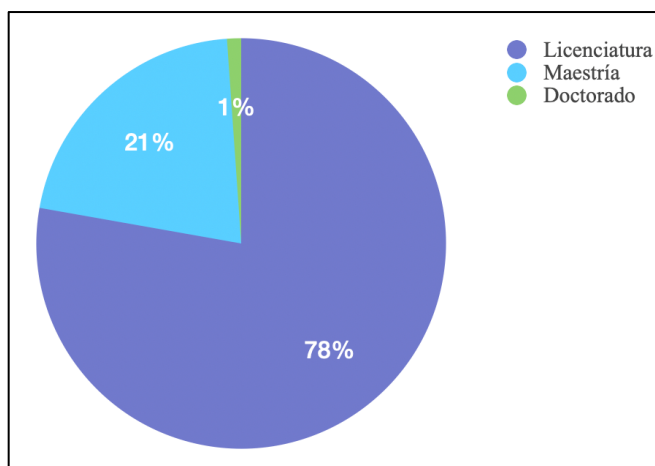
*Figura 4. Rango de edad de la muestra. Elaboración propia*

Por su parte, la figura 5 muestra la antigüedad de los maestros participantes. Se puede distinguir que la población más numerosa se encuentra entre el grupo que va de uno a diez años, con 29 maestros. El grupo menos numeroso va de los 40 a los 50, con 15 maestros.



*Figura 5. Antigüedad de la muestra de los maestros. Elaboración propia.*

Por último, la figura 6 muestra el grado de estudios de los maestros participantes. La diferencia en este rubro es clara. Se observa que 70 maestros que estudiaron Licenciatura, 19 maestría y solo un maestro tiene estudios de doctorado.



*Figura 6. Grado de estudios. Elaboración propia.*

#### **6.4 Instrumentos de recogida de información**

El instrumento seleccionado para recoger la información de los participantes fue el cuestionario de triple asociación que tuvo como propósito evaluar el conocimiento, información y las actitudes que tienen los maestros de educación básica sobre la evaluación docente. Las preguntas de triple asociación consisten en solicitar a los encuestados mencionar tres palabras que surjan de manera espontánea ante una frase inductora. Estas preguntas tuvieron como finalidad captar la pluralidad de opiniones, así como las conexiones que se constituyen entre ellas. A continuación, se presenta una de las preguntas formuladas:

*Mencione tres palabras que para usted definan lo que es la evaluación docente:*

1) \_\_\_\_\_, 2) \_\_\_\_\_ y 3) \_\_\_\_\_.

Entre las bondades del cuestionario se encuentra su formato dinámico y de fácil comprensión que garantiza su divulgación a un número mayor de participantes. Este

cuestionario se encuentra en el anexo 1 para su consulta. Desde esta perspectiva, se diseñó el instrumento que se compone de cuatro apartados. En el primero, se encuentran las preguntas que designan los datos personales del participante (sexo, edad, años de servicio, formación, institución formadora, grado máximo de estudios). En el segundo, se encuentran preguntas que tienen que ver con la disponibilidad de recursos básicos (luz, agua, baños y salones) y tecnológicos (pizarrón, computadora, televisión y caños proyector) de las escuelas en que los maestros desempeñan su labor.

La tabla 12 se puede observar el tercer y cuarto apartado. En el tercero, se encuentran ocho preguntas de triple asociación que consideran en amplitud la información y los conocimientos que los maestros poseen sobre la evaluación docente.

**Tabla 12**

*Instrumento de recogida de datos*

| Variable                  | Indicador                          | Ítem                                                                                      |
|---------------------------|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| Información               | Deber ser de la evaluación docente | Mencione tres palabras que para usted definan lo que es la evaluación docente.            |
|                           |                                    | Mencione tres palabras que definan para usted lo que debería ser la evaluación docente.   |
|                           | Práctica docente                   | Mencione tres maneras en las que la evaluación docente contribuye a mejorar su práctica.  |
|                           |                                    | Mencione tres maneras en que la evaluación docente empeora su práctica docente.           |
|                           | Formación profesional              | Mencione tres aspectos en los que la evaluación docente mejora su formación profesional.  |
|                           |                                    | Mencione tres aspectos en los que la evaluación docente empeora su formación profesional. |
| Actitud                   | Valores                            | Mencione tres valores que promueve la evaluación docente.                                 |
|                           |                                    | Mencione tres antivalores que promueve la evaluación docente.                             |
| Propuesta de los maestros |                                    | Menciona tres propuestas de mejora de la evaluación docente.                              |

*Nota.* Elaboración propia.

Estas preguntas permiten identificar los aspectos cuantitativos y organizativos de la representación social, según lo expresa el planteamiento de la teoría del Núcleo Central elaborado Abric (2002). La última parte de este cuestionario está integrado por una pregunta abierta, que tiene como propósito conocer las propuestas que los maestros tienen para mejorar la evaluación docente.

### **6.5 Análisis de Redes Sociales (ARS)**

Con el propósito de identificar la estructura, la organización y el núcleo central de las representaciones sociales de los maestros de educación básica sobre la evaluación docente, se procedió a utilizar el método de Análisis de Redes Sociales (ARS), ya que permite describir 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.

Márquez (2013) sostiene que el ARS tiene capacidad para analizar las redes desde distintas perspectivas. En este sentido, sostiene que el estudio de las propiedades de la estructura y de la localización de la red, que incluye: a) *Centralidad*: posición del individuo en la red, a través de la cual se puede analizar el grado de liderazgo, la capacidad de intermediación, etc. b) *Cohesión*: el conjunto de díadas y tríadas de una red forman un subconjunto de actores, denominados subgrupos, entre quienes hay unos lazos fuertes, directos, intensos, frecuentes o positivos.

De acuerdo con Dekker (2001) el ARS tiene tres objetivos principales. Por una parte, visualizar las comunicaciones y relaciones entre personas y grupos por medio de diagramas o grafos. Por otra parte, estudiar los factores que influyen las relaciones y estudiar la correlación entre estas relaciones. Por último, hacer recomendaciones que permitan mejorar la comunicación y relaciones entre los diferentes miembros de la red.

Desde este contexto, al ARS se adoptó como método para determinar y analizar las representaciones sociales de los maestros de educación básica sobre la evaluación docente. Para ello, las respuestas de los maestros en los cuestionarios se registraron en una base de datos en Excel, tal como se muestra en la tabla 13, con la finalidad de concentrar toda la información para facilitar el trabajo de análisis.

**Tabla 13**

*Base de datos general*

|    | A      | B      | C    | D                                    | E            | F               | G                |
|----|--------|--------|------|--------------------------------------|--------------|-----------------|------------------|
| 1  | Numero | Zona   | Sexo | Institucion formadora                | Grado maximo | Nivel educativo | Lugar            |
| 2  | 1      | Urbana | 0    | Benavente                            | Licenciatura | Primaria        | Ciudad de Puebla |
| 3  | 2      | Urbana | 1    | UPN                                  | Licenciatura | Primaria        | Ciudad de Puebla |
| 4  | 3      | Urbana | 1    | BINE                                 | Licenciatura | Primaria        | Ciudad de Puebla |
| 5  | 4      | Urbana | 0    | Benavente                            | Maestria     | Primaria        | Ciudad de Puebla |
| 6  | 5      | Urbana | 1    | BINE                                 | Maestria     | Primaria        | Ciudad de Puebla |
| 7  | 6      | Urbana | 1    | UPN                                  | Maestria     | Primaria        | Ciudad de Puebla |
| 8  | 7      | Urbana | 1    | UPN                                  | Licenciatura | Primaria        | Ciudad de Puebla |
| 9  | 8      | Urbana | 1    | Escuela Vicente de Paul              | Maestria     | Primaria        | Ciudad de Puebla |
| 10 | 9      | Urbana | 1    | Normal Superior del Estado           | Doctorado    | Primaria        | Ciudad de Puebla |
| 11 | 10     | Urbana | 1    | Normal Superior del Estado           | Licenciatura | Primaria        | Ciudad de Puebla |
| 12 | 11     | Urbana | 0    | Normal Superior del Estado           | Licenciatura | Primaria        | Ciudad de Puebla |
| 13 | 12     | Urbana | 1    | BINE                                 | Licenciatura | Primaria        | Ciudad de Puebla |
| 14 | 13     | Urbana | 0    | Instituto Normal del Estado          | Licenciatura | Primaria        | Ciudad de Puebla |
| 15 | 14     | Urbana | 1    | Instituto Miguel Angel A. C.         | Licenciatura | Primaria        | Ciudad de Puebla |
| 16 | 15     | Urbana | 0    | UPAEP                                | Licenciatura | Primaria        | Ciudad de Puebla |
| 17 | 16     | Urbana | 1    | Escuela Normal Superior Federalizada | Licenciatura | Primaria        | Ciudad de Puebla |

*Nota.* Elaboración propia. La base completa consta de 100 columnas y 90 filas

El ARS permitió contabilizar la frecuencia con que los maestros aludieron a las palabras con las que en su imaginario se representan la evaluación docente. Para realizar este análisis fue necesario la elaboración de una matriz adyacente en Excel. En la tabla 11 se presenta en la primera columna las palabras con mayor número de frecuencia, ordenadas de mayor a menor. En la primera fila, se presentan las mismas palabras y en el mismo orden establecido en la columna, tal como lo indica la tabla 14.

**Tabla 14**

*Matriz de adyacencia.*

|    | A                | B      | C        | D           | E           | F        | G             | H              | I |
|----|------------------|--------|----------|-------------|-------------|----------|---------------|----------------|---|
|    | carga de trabajo | estres | ansiedad | irrelevante | burocratica | coercion | desmotivacion | desinformacion |   |
| 1  |                  |        |          |             |             |          |               |                |   |
| 2  | carga de trabajo | 68     | 27       | 24          | 12          | 10       | 12            | 5              | 3 |
| 3  | estres           | 27     | 36       | 12          | 5           | 2        | 8             | 2              | 3 |
| 4  | ansiedad         | 24     | 12       | 33          | 0           | 5        | 2             | 2              | 0 |
| 5  | irrelevante      | 12     | 5        | 0           | 24          | 1        | 2             | 2              | 2 |
| 6  | burocratica      | 10     | 2        | 5           | 1           | 20       | 0             | 0              | 0 |
| 7  | coercion         | 12     | 8        | 2           | 2           | 0        | 15            | 0              | 0 |
| 8  | desmotivacion    | 5      | 2        | 2           | 2           | 0        | 0             | 8              | 0 |
| 9  | desinformacion   | 3      | 3        | 0           | 2           | 0        | 0             | 0              | 5 |
| 10 | miedo            | 4      | 3        | 2           | 0           | 0        | 0             | 0              | 0 |
| 11 | tecnic           | 1      | 2        | 0           | 2           | 1        | 0             | 0              | 0 |
| 12 | tediosa          | 0      | 1        | 2           | 1           | 2        | 0             | 0              | 0 |
| 13 | generalizada     | 0      | 1        | 0           | 2           | 0        | 0             | 0              | 0 |
| 14 | politica         | 1      | 1        | 0           | 2           | 0        | 0             | 0              | 0 |
| 15 | distraccion      | 2      | 1        | 0           | 0           | 0        | 0             | 0              | 1 |
| 16 | violencia        | 2      | 0        | 0           | 0           | 1        | 0             | 1              | 0 |
| 17 | estrategia       | 1      | 0        | 0           | 0           | 1        | 0             | 0              | 0 |
| 18 | salud            | 1      | 1        | 0           | 0           | 0        | 0             | 0              | 0 |
| 19 | lineal           | 0      | 0        | 0           | 0           | 0        | 1             | 0              | 0 |
| 20 | estadistica      | 1      | 0        | 0           | 0           | 0        | 1             | 0              | 0 |
| 21 | obligatoria      | 0      | 0        | 0           | 0           | 1        | 0             | 0              | 0 |
| 22 | materiales       | 0      | 0        | 0           | 1           | 0        | 0             | 1              | 0 |
| 23 | corrupcion       | 0      | 0        | 0           | 1           | 0        | 0             | 0              | 0 |

*Nota.* Elaboración propia.

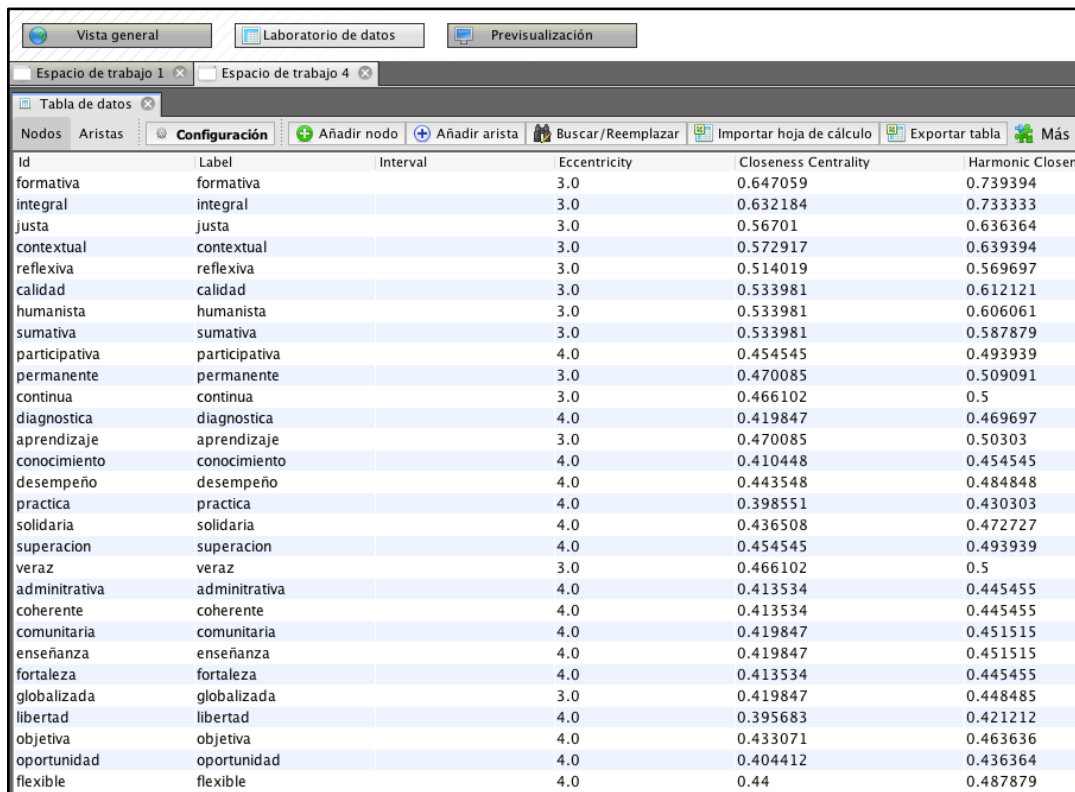
## 6.6 Análisis y procesamiento en el Software Gephi

La información obtenida se procesó en software Gephi para graficar las redes. Este software es una herramienta para el ARS complejas y grafos dinámicos. Permite analizar y visualizar datos de redes procedentes de un archivo de datos determinado. Este software fue creado en 2008 por Mathieu Bastian. Posee un formato sofisticado, pero de fácil comprensión. Se utiliza con frecuencia en el ARS como Facebook o Twitter. Es un software de código abierto y libre acceso en internet. Para Kuz, Falco y Giandini (2016), Gephi es una herramienta tecnológica que puede ser de gran ayuda en el proceso de representación de los datos, y se encuentra debidamente actualizada cumpliendo con las siguientes características:

- Disponibilidad de software: es gratuito
- Interfaz: cuenta con claridad en la interfaz del usuario.
- Métricas: Cantidad y facilidad de uso de métricas y sus resultados.
- Importar/exportar: tiene la capacidad para exportar e importar otros formatos de archivo, ya sea de otros softwares de análisis, Excel u otros.
- Visualización gráfica. Capacidad para graficar redes.

- Documentación: tiene disponibilidad y claridad de la documentación.

Mediante esta plataforma fue posible importar la matriz de adyacencia elaborada en excel con las respuestas de los maestros. Posteriormente me dirigí a la pestaña “Laboratorio de datos” para ingresar el contenido (figura 7). En este apartado Gephi proporciona un conjunto de datos estadísticos que posteriormente constituirán las gráficas de la representaciones sociales de los maestros.



| Id             | Label          | Interval | Eccentricity | Closeness Centrality | Harmonic Closeness |
|----------------|----------------|----------|--------------|----------------------|--------------------|
| formativa      | formativa      |          | 3.0          | 0.647059             | 0.739394           |
| integral       | integral       |          | 3.0          | 0.632184             | 0.733333           |
| justa          | justa          |          | 3.0          | 0.56701              | 0.636364           |
| contextual     | contextual     |          | 3.0          | 0.572917             | 0.639394           |
| reflexiva      | reflexiva      |          | 3.0          | 0.514019             | 0.569697           |
| calidad        | calidad        |          | 3.0          | 0.533981             | 0.612121           |
| humanista      | humanista      |          | 3.0          | 0.533981             | 0.606061           |
| sumativa       | sumativa       |          | 3.0          | 0.533981             | 0.587879           |
| participativa  | participativa  |          | 4.0          | 0.454545             | 0.493939           |
| permanente     | permanente     |          | 3.0          | 0.470085             | 0.509091           |
| continua       | continua       |          | 3.0          | 0.466102             | 0.5                |
| diagnostica    | diagnostica    |          | 4.0          | 0.419847             | 0.469697           |
| aprendizaje    | aprendizaje    |          | 3.0          | 0.470085             | 0.50303            |
| conocimiento   | conocimiento   |          | 4.0          | 0.410448             | 0.454545           |
| desempeño      | desempeño      |          | 4.0          | 0.443548             | 0.484848           |
| practica       | practica       |          | 4.0          | 0.398551             | 0.430303           |
| solidaria      | solidaria      |          | 4.0          | 0.436508             | 0.472727           |
| superacion     | superacion     |          | 4.0          | 0.454545             | 0.493939           |
| veraz          | veraz          |          | 3.0          | 0.466102             | 0.5                |
| administrativa | administrativa |          | 4.0          | 0.413534             | 0.445455           |
| coherente      | coherente      |          | 4.0          | 0.413534             | 0.445455           |
| comunitaria    | comunitaria    |          | 4.0          | 0.419847             | 0.451515           |
| enseñanza      | enseñanza      |          | 4.0          | 0.419847             | 0.451515           |
| fortaleza      | fortaleza      |          | 4.0          | 0.413534             | 0.445455           |
| globalizada    | globalizada    |          | 3.0          | 0.419847             | 0.448485           |
| libertad       | libertad       |          | 4.0          | 0.395683             | 0.421212           |
| objetiva       | objetiva       |          | 4.0          | 0.433071             | 0.463636           |
| oportunidad    | oportunidad    |          | 4.0          | 0.404412             | 0.436364           |
| flexible       | flexible       |          | 4.0          | 0.44                 | 0.487879           |

Figura 6. Laboratorio de datos. Elaboración propia.

La distribución de la gráfica, o *Layout*, depende de algoritmos “basados en la fuerza”. El principio básico consiste en que los nodos vinculados se atraen entre sí y los no vinculados se separan. De esta manera, se elige *Force atlas* con una fuerza de repulsión en 10 000 para que los gráficos sean comprensibles. Posteriormente se opta por *Force atlas 2* para dispersar las diferentes comunidades y ampliar el espacio que existe entre los nodos preponderantes. Enseguida se aplica *Prevent overlap* para evitar la superposición de los nodos. Este algoritmo

de distribución permite una clara visualización de las redes para poder establecer el rol que cada una de ellas juega en la dinámica general de la representación social de los maestros sobre la evaluación docente. En la figura 8 se observa un gráfico diseñado con estas características. Posteriormente se configura el tamaño de los nodos.

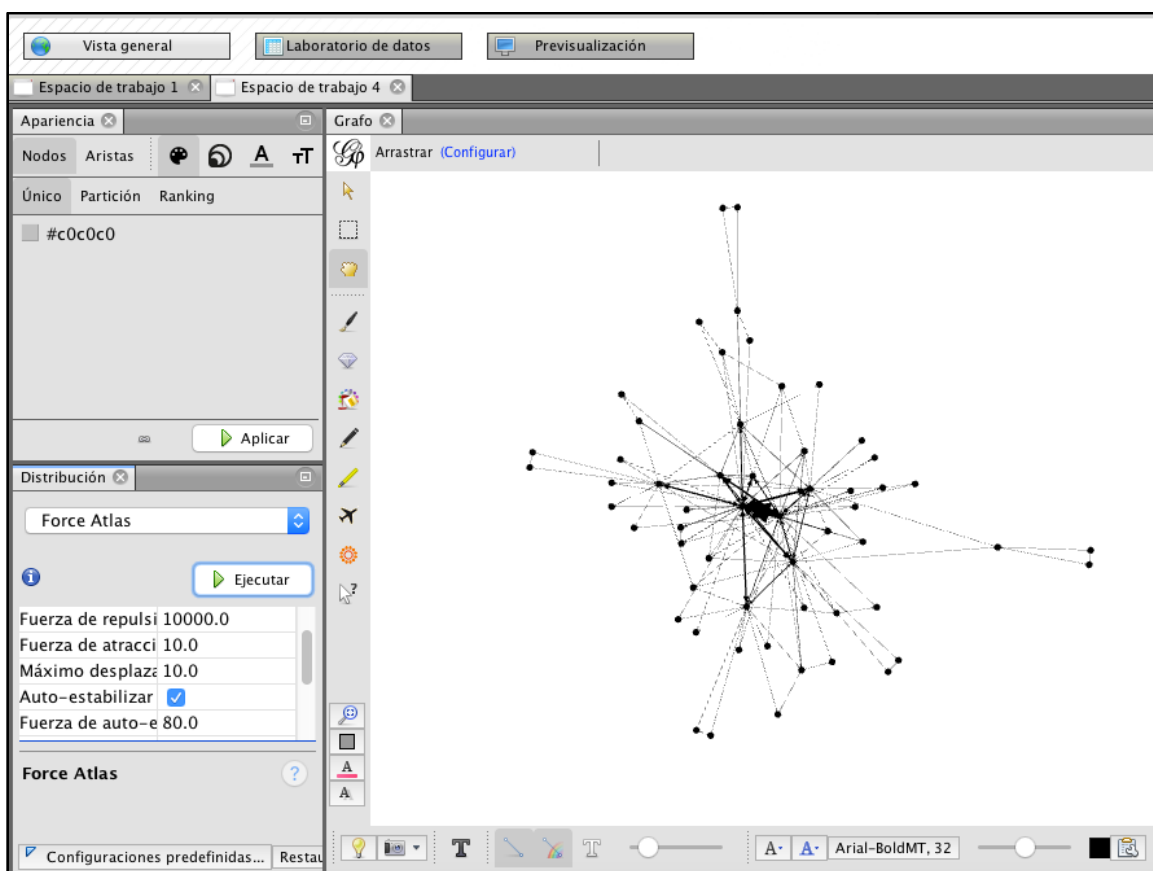


Figura 8. Force Atlas. Elaboración propia.

El procesamiento de las gráficas requirió la aplicación de algunas medidas estadísticas de centralidad con el propósito de dar cuenta de la información más sobresaliente. Entre ellas se encuentra *Degree centrality*, que es la medida que indica el número de conexiones directas que tiene un nodo dentro de la red. Por otro lado, se encuentra *Betweenness centrality* que indica la centralidad de la red y la influencia de los nodos más representativos (figura 9).



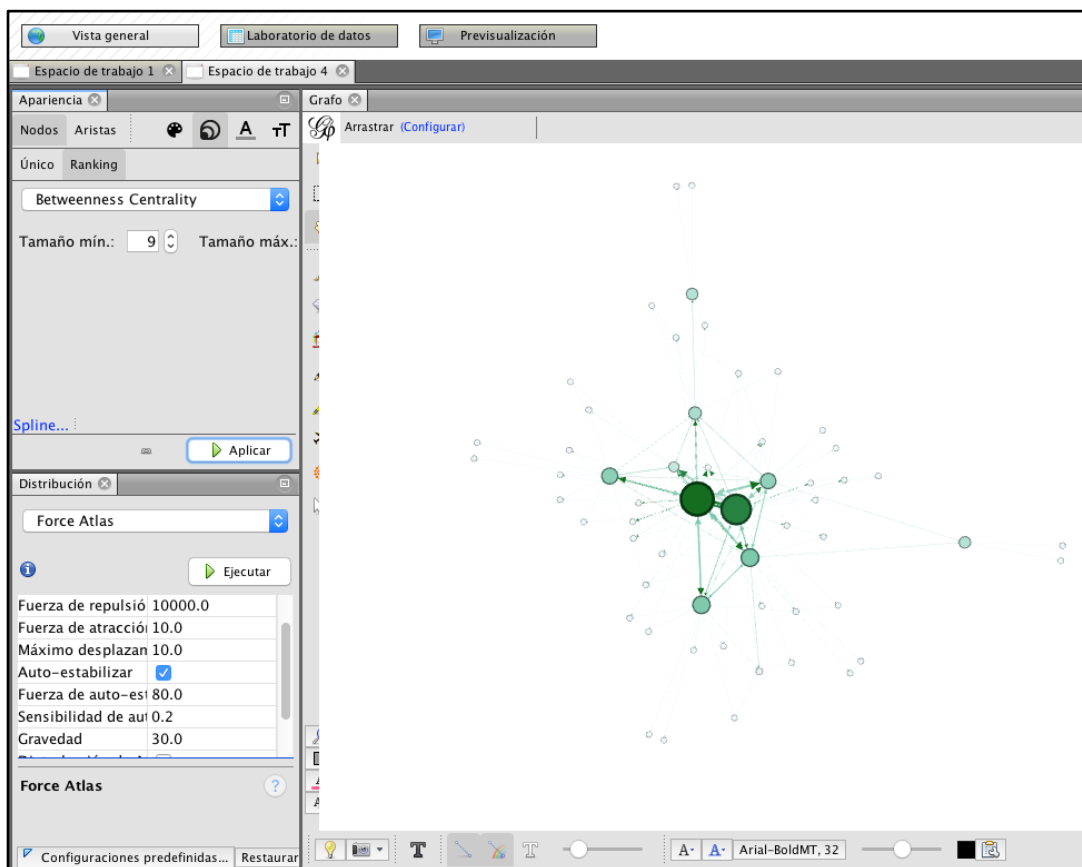
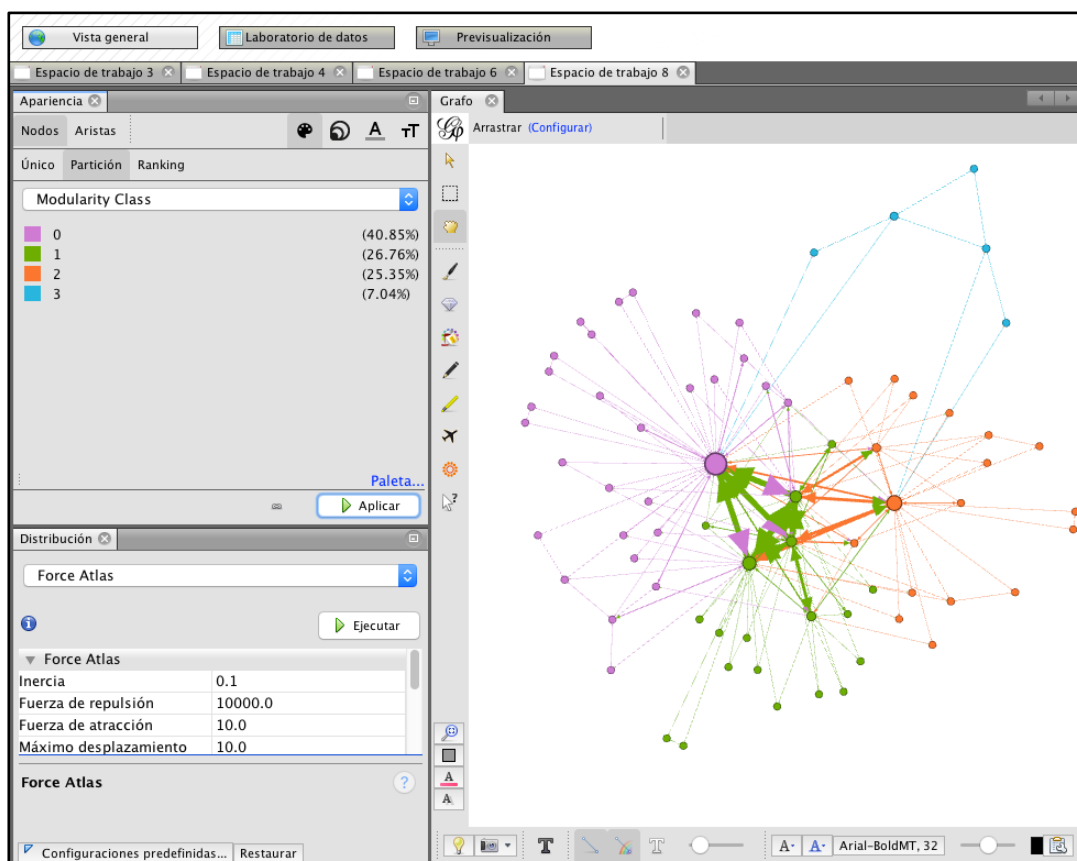


Figura 9. Métrica de centralidad de intermediación. Elaboración propia.

Un aspecto fundamental del análisis de la gráfica es el análisis de modularidad que es una medida capaz de detectar grupos, clusters o comunidades, asignando un color aleatorio para su clasificación. Además, que el software Gephi te brinda el peso estadístico que cada comunidad tiene dentro de la gráfica. Para Kuz, Falco y Giandini (2016), el análisis de modularidad es una medida de la estructura de las redes diseñada para medir la fuerza de la división de una red en módulos. En la figura 9 se puede apreciar que el análisis de modularidad identificó cuatro comunidades, la primera se le asignó el color morado y tiene una preponderancia dentro de la red de 40.85 %. La segunda comunidad se identificó con el color verde y cuenta con el 26.76 %. La tercera comunidad se le asignó el color naranja y posee el 25.35 %. La última comunidad identificada fue el color azul y cuenta con el 7.04 %. Por último, se realiza el *ajuste de etiquetas* para etiquetar a cada nodo con su nombre. El tamaño de estas etiquetas corresponderá a la influencia que tienen dentro de la red.

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. Los nodos con mayor tamaño poseen mayor grado frecuencia y conectividad en la red. Es decir, los nodos con mayor tamaño son las ideas que más se repitieron, las que ideas que mayor consenso lograron entre los maestros. Por su parte, el sistema periférico se integra con los nodos de menor tamaño, con las ideas que en pocas ocasiones fueron mencionadas. Tal como se indica en la figura 10. 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.



*Figura 10.* Modularity Class: identificación de comunidades. Elaboración propia.

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 finalizar este apartado, es importante mencionar que se utilizó como metodo de triangulación las “notas de campo” con la intención de recopilar los acontecimientos que sucedieron durante el proceso de recolección de la información. De tal forma que en las múltiples visitas que realicé en los planteles educativos, registré, en una libreta de trabajo, las impresiones e inquietudes que los maestros encuestados tuvieron al responder el cuestionario sobre la evaluación docente. Es necesario señalar que estas conversaciones resultaron valiosas para esta investigación porque recogieron el sentir de los maestros frente a la evaluación docente.

## Capítulo 7. Análisis e interpretación de resultados

La finalidad de este capítulo es dar cuenta de los resultados de la investigación empírica realizada. El proceso de análisis consta de una serie de pasos que a continuación se presentan con el propósito de mostrar de manera ordenada y panorámica la representación social que los maestros de educación básica encuestados tienen sobre la evaluación docente en Puebla.

A continuación, se da cuenta de los resultados de la información procesada en el software Gephi, donde se identificó el núcleo central y el sistema periférico de las representaciones sociales de estos maestros, así como los grupos de palabras predominantes que se generaron en los contextos rural, semirrural y urbano. Posteriormente, se muestra la propuesta de mejora de la evaluación docente elaborada por los maestros. Por último, se presentan las notas de campo que, como método de triangulación, permitieron registrar el contexto, las conversaciones y las impresiones de los maestros frente a la evaluación docente. Bajo este orden de ideas, la tabla 15 indica el orden del análisis de las representaciones sociales de los maestros:

**Tabla 15**

*Categorías de análisis*

| Pos. | Categoría de análisis                     | Subcategoría    |
|------|-------------------------------------------|-----------------|
| 1    | <i>Deber ser</i> de la evaluación docente | Lo que es       |
|      |                                           | Lo que debe ser |
| 2    | Práctica docente                          | Ventajas        |
|      |                                           | Desventajas     |
| 3    | Formación profesional                     | Ventajas        |
|      |                                           | Desventajas     |
| 4    | Valores                                   | Ventajas        |
|      |                                           | Desventajas     |

*Nota.* Elaboración propia.

Es importante mencionar que los hallazgos encontrados dan cuenta de la experiencia obtenida por los noventa maestros encuestados a través de su trayectoria profesional. Por lo tanto, no es de interés de esta investigación extrapolar los resultados obtenidos a otros

contextos, por ejemplo, en zonas rurales con alta presencia indígena, o con maestros que trabajan en ciudades diferentes a la capital, que pertenecen a diferentes sindicatos, etcétera.

## 7.1. Análisis del deber ser de la evaluación docente

### 7.1.1 Lo que “es”

En este apartado se muestra la representación social de los maestros encuestados sobre lo que es la evaluación docente. Las gráficas se elaboraron mediante el software Gephi, tal como se aprecia en la figura 11. En ella se identificaron seis módulos. Tres de ellos con mayor presencia.

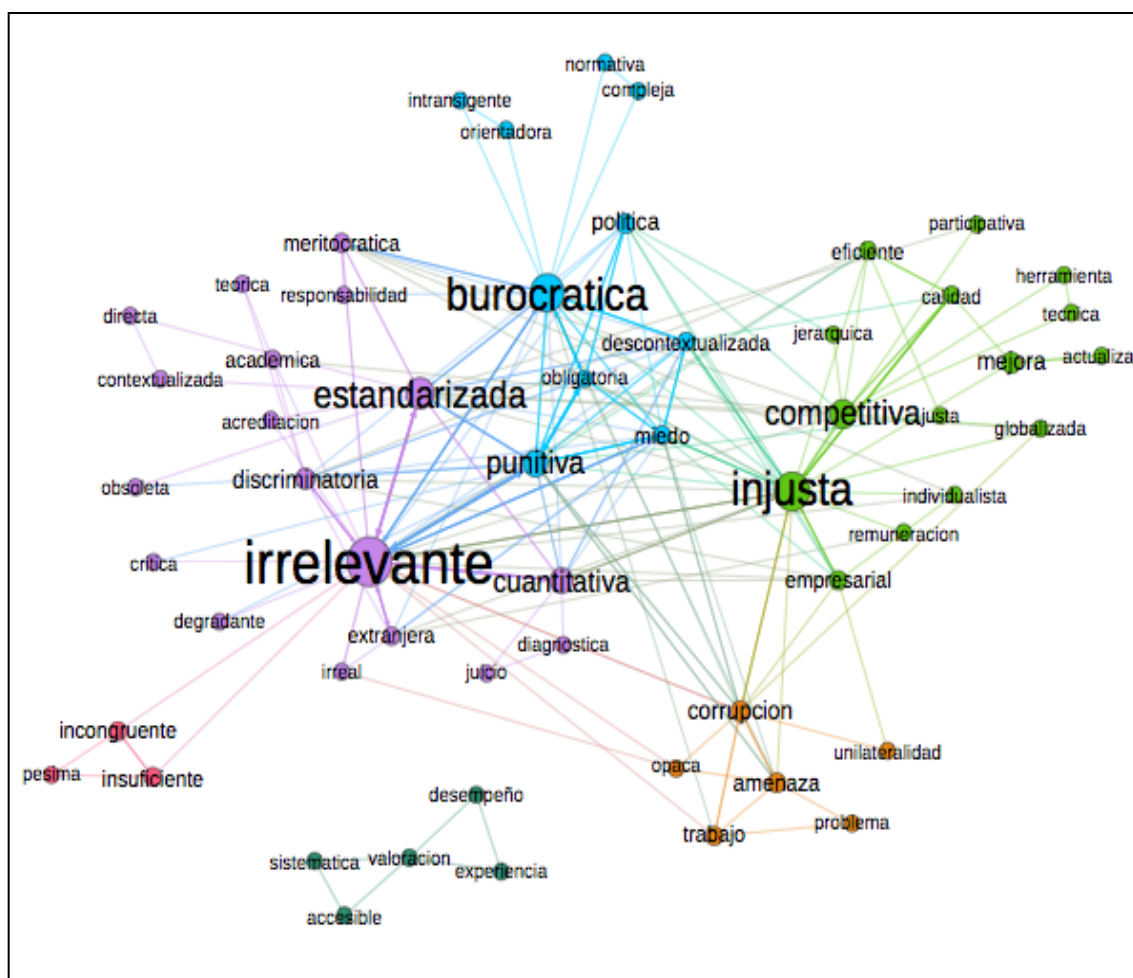


Figura 11. Lo que es la evaluación docente. Elaboración propia.

El módulo de color morado representa el 32 % de la población total de palabras, 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*. Debido a su importancia, cada dimensión se constituye como un núcleo central de la representación social en su conjunto.

La dimensión *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 la palabra *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 la palabra *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*.

Se destaca que la mayoría de las palabras utilizados por los maestros encuestados pertenecen a un lenguaje especializado. Tal parece que el debate que se inició con la reforma educativa 2013 sobre la evaluación docente les proporcionó elementos teóricos para repensar la práctica docente en la que ellos son protagonistas.

En relación con la representación social de lo que “es” la evaluación docente, estos 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 está descontextualizada. Otra de las razones para considerarla irrelevante es que predominan características cuantitativas por encima de las cualitativas. Asimismo, los maestros consideran que la evaluación docente que se ha implementado en México en los últimos años parte de una visión tecnocrática. De esta manera, tenemos que la percepción de los maestros sobre lo que “es” la evaluación docente se asemeja al trabajo de Murphi, Hallinger y Heck (2013), quienes sostienen que 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.

Por otro lado, la palabra irrelevante 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.

La mayoría de los maestros encuestados consideran que la evaluación docente es injusta y la asocian con competitiva y empresarial. Esto parece indicar que consideran que la evaluación docente no persigue fines pedagógicos debido a que está subordinada a intereses empresariales. En este sentido, tomando en cuenta los criterios de Kemmis (1998), los maestros perciben que la evaluación lejos de ser humanista es burocrática. La evaluación burocrática se asocia con la palabra punitiva. Cabe recordar que, retomando las ocho orientaciones que emitieron el BM y la OCDE en la reforma educativa del 2013, se impusieron sanciones de corte administrativas y hasta laborales al magisterio mexicano.

Esta situación provocó diversas movilizaciones de maestros de la CNTE, pero también académicos, especialistas universitarios y varios sectores sociales que dieron muestra de su inconformidad en calles, alamedas y en el zócalo de la ciudad de México. En relación con este desacuerdo, es importante mencionar que Viñao (2006, p. 52) sostiene que “la actitud favorable, desfavorable o neutra de quienes forman parte del sistema educativo en relación con una reforma determinada, depende en buena parte de cómo dicha reforma afecte, de modo comparativo, a su posición en el sistema y a sus condiciones de trabajo; de si en definitiva se consideran perjudicados o favorecidos por ella”.

Por su parte, los elementos del sistema periférico de la red dan cuenta que algunos maestros asocian a la evaluación docente con amenaza y opacidad. Esta desconfianza hacia las autoridades educativas se puede comprender debido a que los resultados de la evaluación docente, contenida en la LGSPD, atentaban contra la estabilidad laboral de los maestros.

En la figura 12 se muestra la representación social de los maestros sobre lo que es la evaluación docente, de acuerdo con su contexto. En la zona rural, los maestros encuestados consideran a la evaluación docente un problema ya que se le asignan cualidades negativas

como pésima e intransigente. De la misma manera, algunos maestros asocian a la evaluación docente con la palabra político.

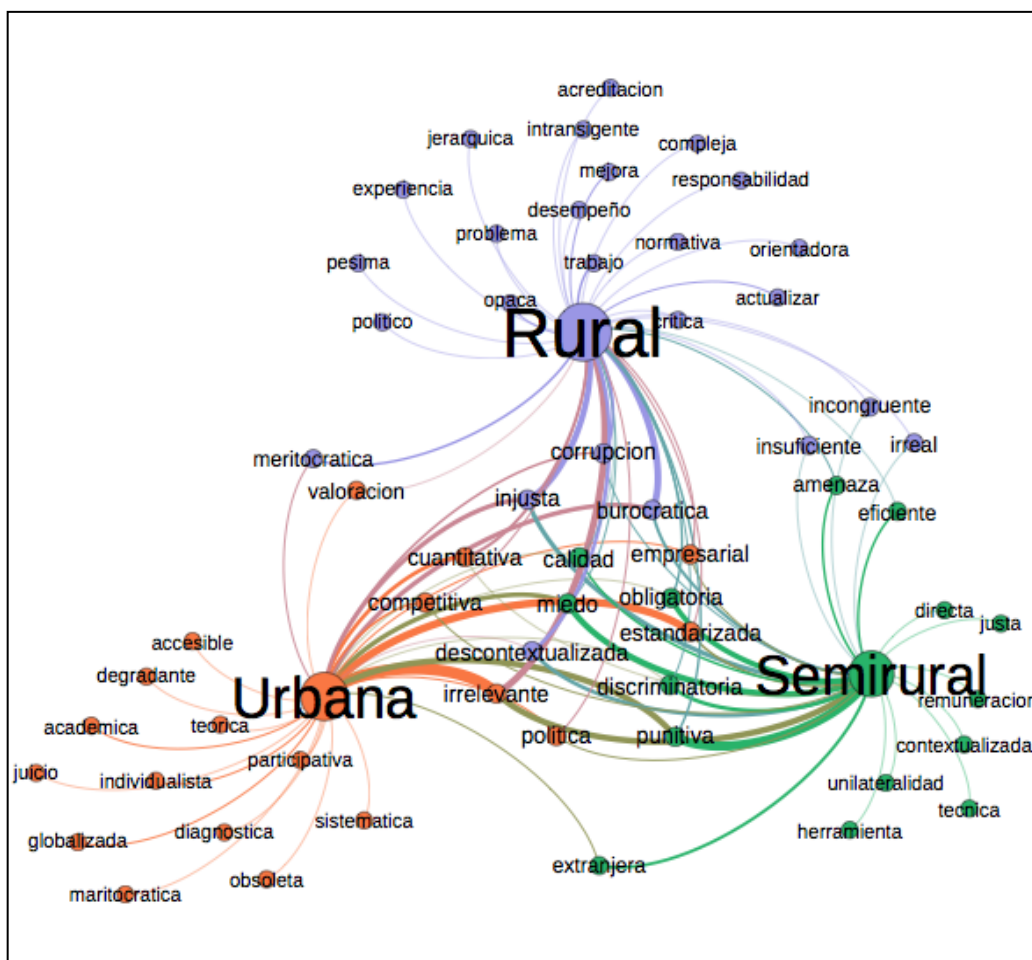


Figura 12. Lo que es la evaluación docente por contexto. Elaboración propia.

En la misma zona, se distingue la palabra trabajo, que hace referencia a la carga trabajo a la que los maestros se ven sometidos por causa de la evaluación docente. Además de laborar seis horas frente a grupo y de entregar los reportes correspondientes a la dirección escolar, la evaluación docente requiere de la elaboración de evidencias, llenado de formatos y de la asistencia a cursos de capacitación. Es necesario señalar, que en estas zonas el simple trámite de subir un documento a la plataforma en internet puede significar un trabajo agobiante debido a que en estos lugares no hay internet y cuando lo hay, es lento.



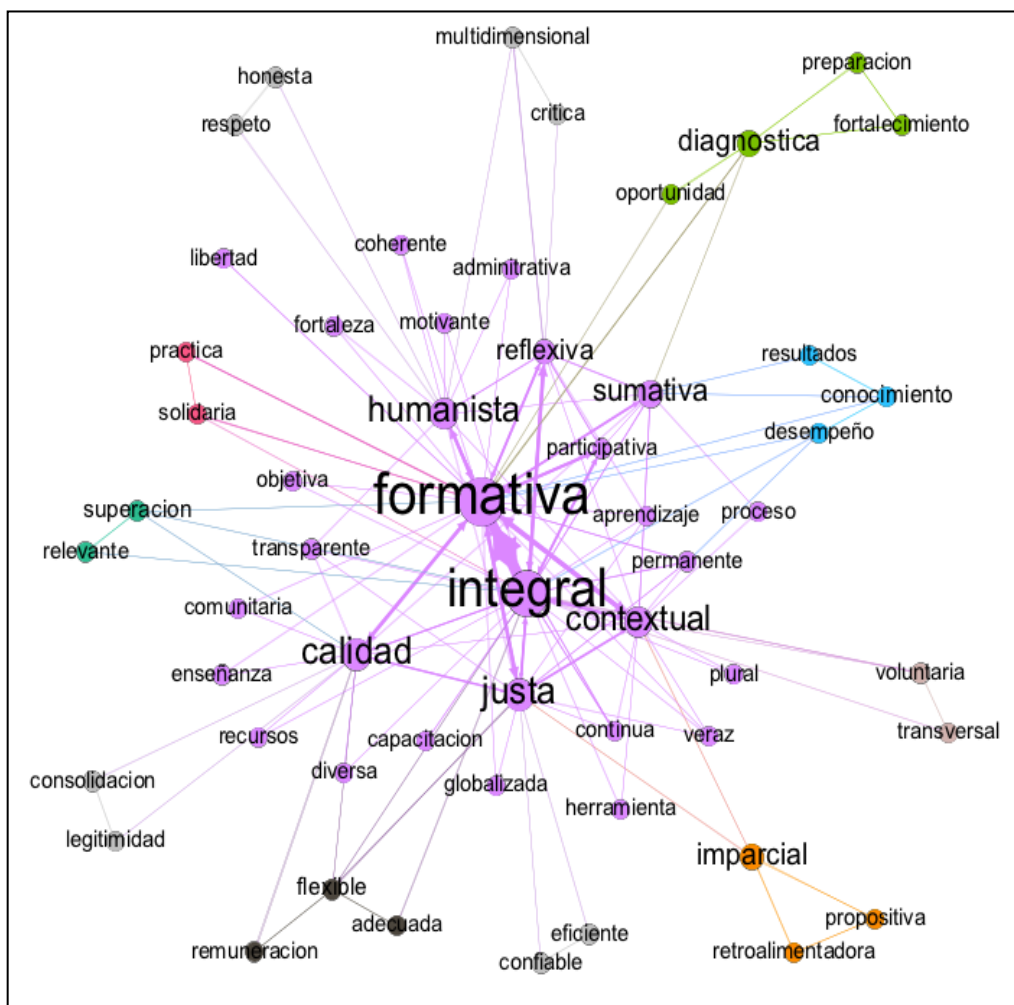
En la zona semirrural, algunos maestros interpretan de manera favorable a la evaluación docente ya que la asociada palabras como herramienta y contextualizada. En la zona urbana, algunos maestros mostraron una visión más academicista. Entre las palabras que la integran se encuentran académica y diagnostica. Es interesante observar que en la misma zona algunos maestros asocian la evaluación docente con el neoliberalismo a través de tres palabras: globalizada, individualista y meritocrática.

### 7.1.2 El “Deber ser”

En la figura 13 se reconocieron 12 módulos. Cabe destacar que un solo módulo representa el 52 % de la población total de las ideas. Me refiero al designado con el color morado. De modo que, se está en presencia de una representación social con alto consenso entre los maestros encuestados. Los once módulos restantes tienen un menor número de relaciones entre las ideas de la representación social, razón por la cual se encuentran dispersos en el sistema periférico.

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, *diagnostica*, está altamente asociado a las palabras *preparación*, *oportunidad* y *fortalecimiento*. La cualidad de esta representación social reside en que los núcleos centrales identificados se localizan dentro de una sola dimensión, la *formativa*. Esto se debe al consenso que existe en los maestros encuestados.

Los resultados indican que maestros encuestados 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.



*Figura 13. El deber ser de la evaluación docente. Elaboración propia.*

La evaluación formativa está altamente relacionada con la palabra humanista. Esto parece apuntar que, ante una visión tecnocrática de la evaluación docente, los maestros proponen una visión alternativa. De la misma manera, los maestros opinan que la evaluación docente debería ser voluntaria y debería 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.

En el sistema periférico, destaca el sistema de la retroalimentación. Algunos 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. Otra palabra 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 enriquecer 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. De esta manera, 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 su parte, la información de la figura 14 identifica por contexto las palabras que los maestros refirieron. Al centro, se observa el consenso que existe entre ellos. En la zona rural sobresalen diversa y remuneración. En el contexto semirural resaltan las palabras voluntaria y solidaria. Mientras que en la zona urbana destacan las palabras diagnóstica y multidimensional.

Como se puede observar, los maestros aspiran a una evaluación formativa en los tres contextos. En la zona rural, debido a las condiciones precarias del contexto, los maestros consideran que los buenos resultados de la evaluación docente se deben traducir en remuneraciones adicionales. Por su parte, en el contexto semirural, los maestros hacen hincapié en que la evaluación docente debe ser voluntaria, es decir, que sea decisión de cada maestro evaluarse o no. En última instancia, en la zona urbana, los maestros consideran que la evaluación docente debe ser un proceso de aprendizaje, motivante y propositivo.

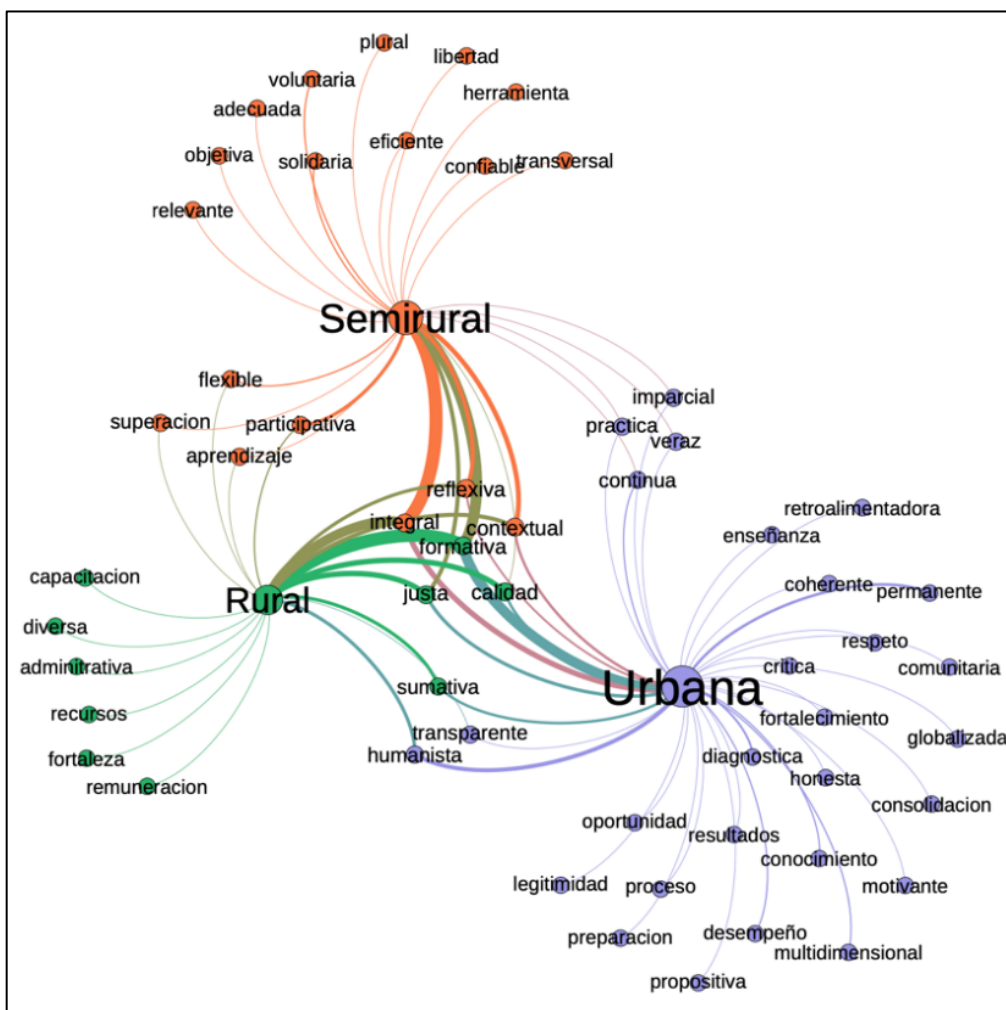


Figura 14. El deber ser de la evaluación docente por contexto. Elaboración propia.

## 7.2. Análisis de la práctica docente

### 7.2.1 Ventajas

En este apartado se realizó el análisis de las palabras que según los maestros contribuyen a mejorar su práctica cotidiana. Los datos de la figura 15 identifican cuatro módulos. El módulo color morado representa el 41%, el verde el 27%, el naranja 25% y, por último, el azul 7%. Se puede observar que la representación social se articuló en torno a tres dimensiones: *aprendizaje, innovación y planeación*.

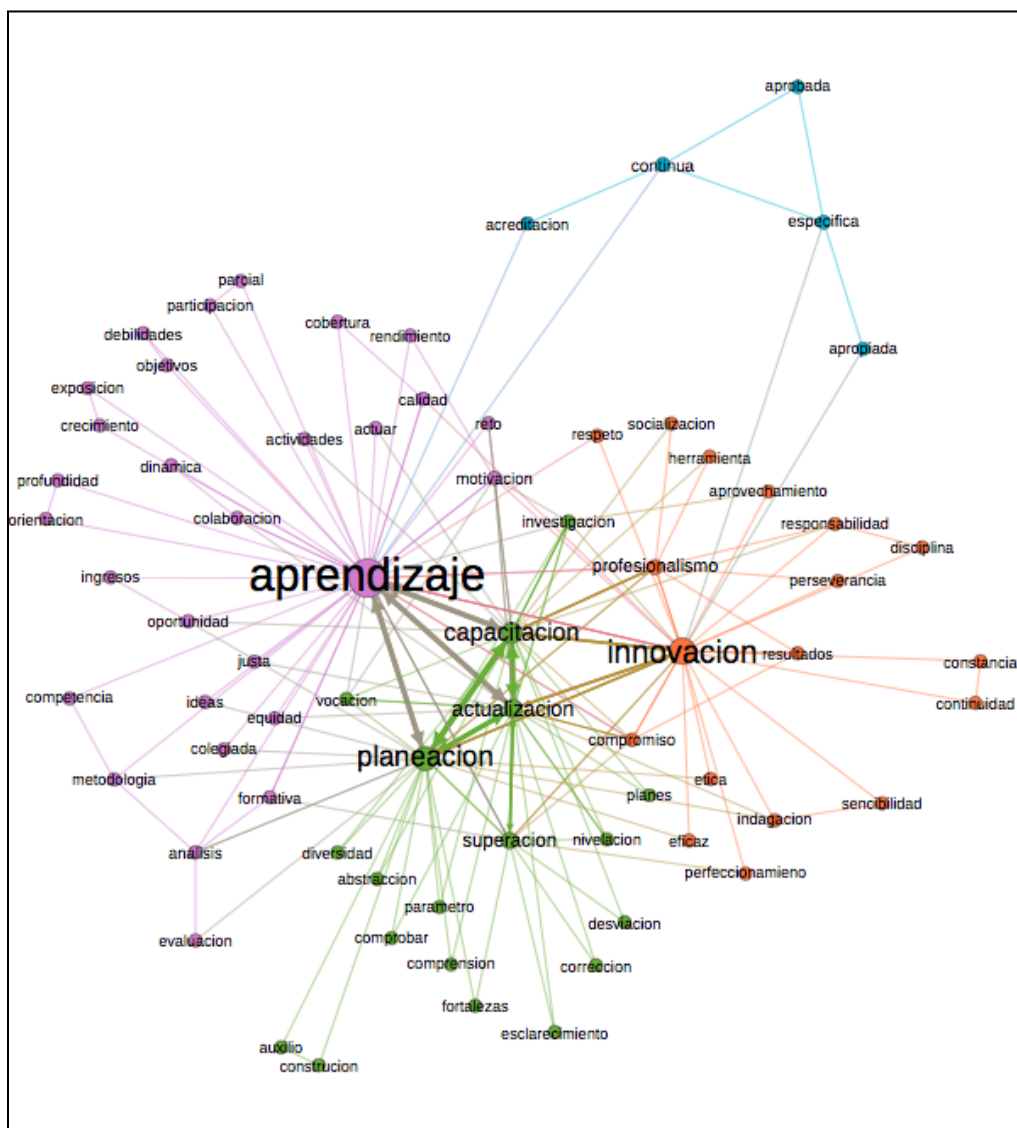


Figura 15. Práctica docente: ventajas. Elaboración propia.

La dimensión aprendizaje se construyó alrededor de 28 palabras, entre las que destacan *motivación*, *oportunidad* e *ingresos*. La dimensión denominada innovación se articuló en torno a 17 palabras, entre ellas se encuentran *profesionalismo*, *disciplina* y *compromiso*. La tercera dimensión, planeación, se construyó alrededor de 18 palabras, de las cuales sobresalen *actualización*, *nivelación* y *superación*. Estas dimensiones se enarbolan como los núcleos centrales de la representación social.

Los maestros encuestados consideran que la evaluación docente mejora su práctica porque la asocian con la palabra aprendizaje. Para ellos, los procesos de evaluación los orienta y les permite crecer profesionalmente. La dimensión aprendizaje está altamente vinculada con innovación. Tal como lo es sabido en el ámbito educativo, la innovación no es una tarea fácil ya que implica esfuerzo. Gros y Lara (2009) señalan que la innovación no puede ser una práctica aislada. Un proyecto de innovación responde a una necesidad de diferenciación estratégica. La diferenciación es la meta y la innovación es el proceso para conseguirla.

Otra ventaja que los maestros consideran es la capacitación. Los procesos de evaluación docente exigen que los maestros tomen algunos cursos de capacitación con la finalidad de actualizar sus conocimientos. El problema reside en que algunos cursos no son impartidos por la SEP sino por instituciones particulares. Por lo tanto, los cursos tienen un costo que debe ser cubierto por los maestros.

Por otro lado, los maestros encuestados perciben que la planeación les permite organizar sus clases, mejorar sus estrategias de enseñanza y disminuir la incertidumbre ante las presiones externas. La evaluación como factor de aprendizaje también se relaciona con algunas palabras destacadas del sistema periférico como continua y acreditación.

En otro orden de ideas, los datos de la figura 16 muestran las palabras asociadas por los maestros de acuerdo con cada contexto. En el contexto rural sobresalen responsabilidad y disciplina. En el semirural, destacan crecimiento y abstracción y, en el urbano, resaltan palabras perfeccionamiento y motivación. Estos elementos esbozados dan cuenta que si los maestros consideran que la evaluación docente propicia el aprendizaje y la superación se habrá de aceptar que la evaluación docente tiene aspectos positivos que le permiten a los maestros mejorar su práctica.

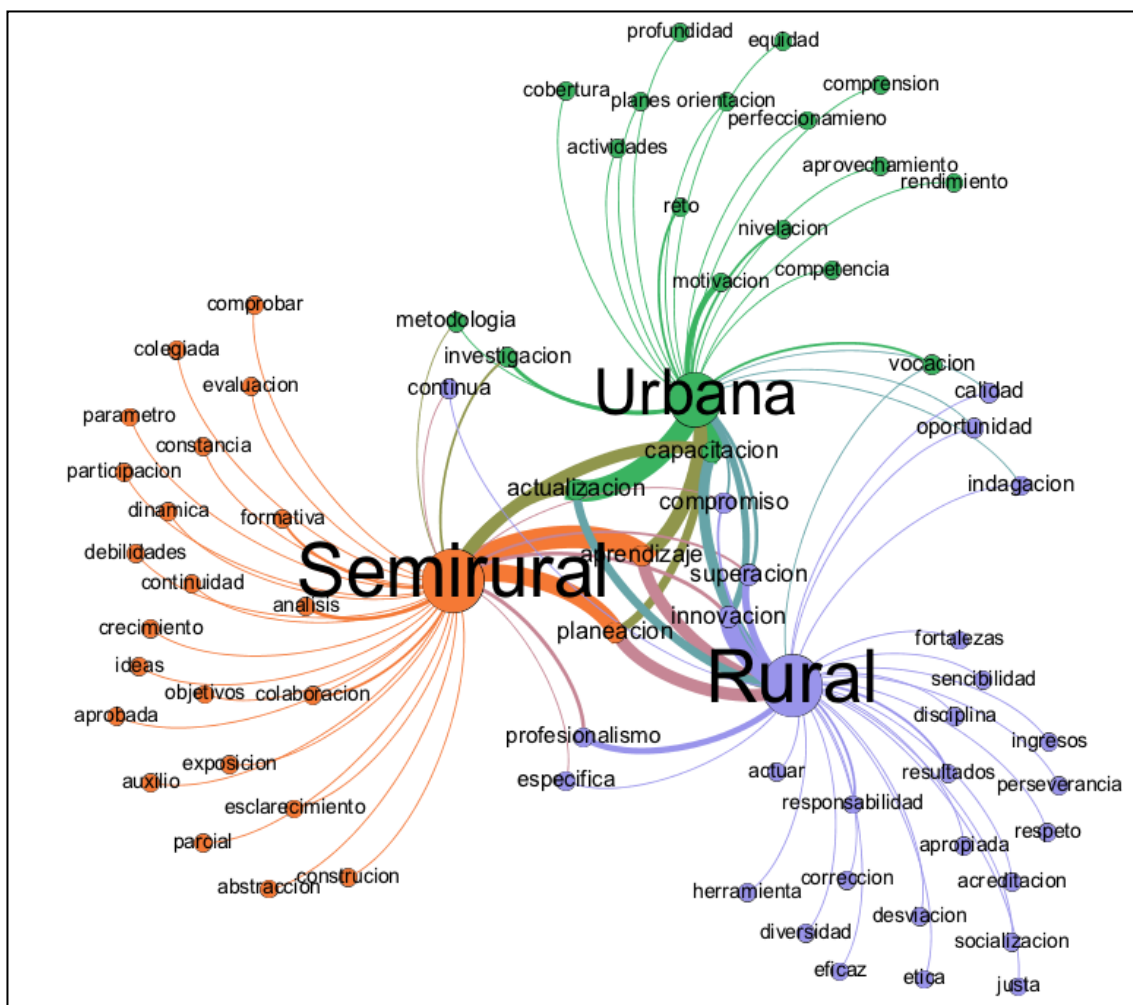


Figura 16. Práctica docente: ventajas por contexto. Elaboración propia.

### 7.2.2 Desventajas

En este apartado se advierten los inconvenientes que los maestros enfrentan en su labor cotidiana derivado de los procesos de evaluación docente. El núcleo central de esta representación expresa tanto las preocupaciones triviales como problemas estructurales que los maestros enfrentan al llevar a cabo su práctica. En la figura 17 se reconocieron nueve módulos. Esto indica que la representación social no obtuvo consenso entre los maestros. Tres módulos son los significativos. El color morado representa el 33%, el color verde 24% y el color azul con 27%. El resto de las comunidades identificadas no sobrepasan el 5%.

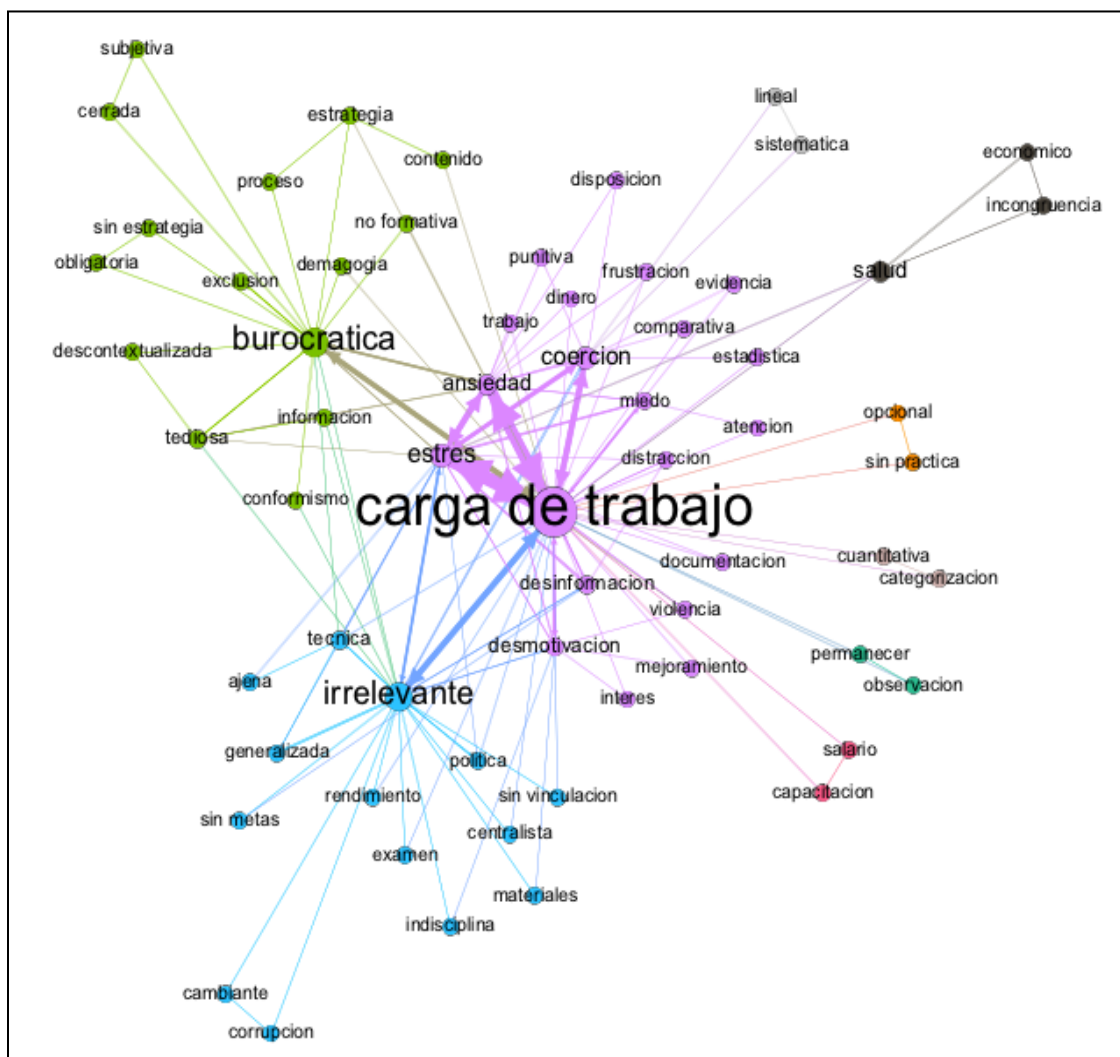


Figura 17. Práctica docente: desventajas. Elaboración propia

La representación social se articula en torno a tres dimensiones: *carga de trabajo*, *burocrática* y *irrelevante*. La primera dimensión se construyó alrededor de 20 palabras, entre las que destacan *estrés*, *coerción* y *frustración*. Esta dimensión tiene mayor conectividad al interior de la representación por lo que se configura como un núcleo central. La dimensión burocrática se construyó alrededor de 14 palabras, entre ellas se encuentran *sin estrategia*, *obligatoria* y *demagogia*. Esta dimensión se constituye como otro núcleo central. La tercera dimensión se construyó alrededor de 13 palabras, sobresalen *ajena*, *sin vinculación* y



*corrupción*. Debido al alto rango frecuencia que esta dimensión posee se configuró como el tercer núcleo central.

Los maestros encuestados consideran que la evaluación docente se traduce en carga de trabajo porque los procesos de evaluación docente exigen laborar más allá de los horarios establecidos en el horario escolar. Las horas extras no son pagadas. La evaluación docente implica realizar una serie de trámites administrativos que se perciben como una distracción: estudiar para el examen, llenar formatos, subirlos a plataformas electrónicas y tomar cursos de capacitación. La dimensión carga de trabajo tiene una fuerte vinculación con la palabra coerción.

Por otro lado, los maestros tienen la creencia que la evaluación docente es un proceso burocrático. Perciben que es tedioso y lo asocian con el conformismo. En este sentido, Díaz (2015 p. 140) señala “que no se tiene una perspectiva pedagógica sobre el uso de los resultados de la evaluación. Priva una visión administrativa, en la que se procede a tomar decisiones sin realizar un balance o una retroalimentación adecuada a partir de lo obtenido”. Por otro lado, la palabra burocrático tiene un alto grado de conectividad con irrelevante. De modo que los maestros consideran a la evaluación docente sin metas, cambiante y generalizada. Entre las palabras que sobresalen de la zona periférica de esta gráfica se encuentran miedo y desinformación. Se puede afirmar que este grupo está conformado por palabras que apuntan a una desmotivación por parte de los maestros hacia la evaluación docente.

En los datos obtenidos en la figura 18 se puede observar algunas dificultades que los maestros advierten derivado de la evaluación docente por contexto. Los maestros del contexto urbano muestran preocupación por la exclusión y falta de estrategia que proyectan los programas de la evaluación docente. En el semirural los maestros la asocian con una acción demagógica, que promueve violencia y temor de ser despedido. Por su parte, en el rural los maestros perciben frustración y centralismo. Al parecer, la impresión de que la evaluación docente es centralista se debe a que la opinión del magisterio no es considerada para la elaboración de los programas de evaluación docente.

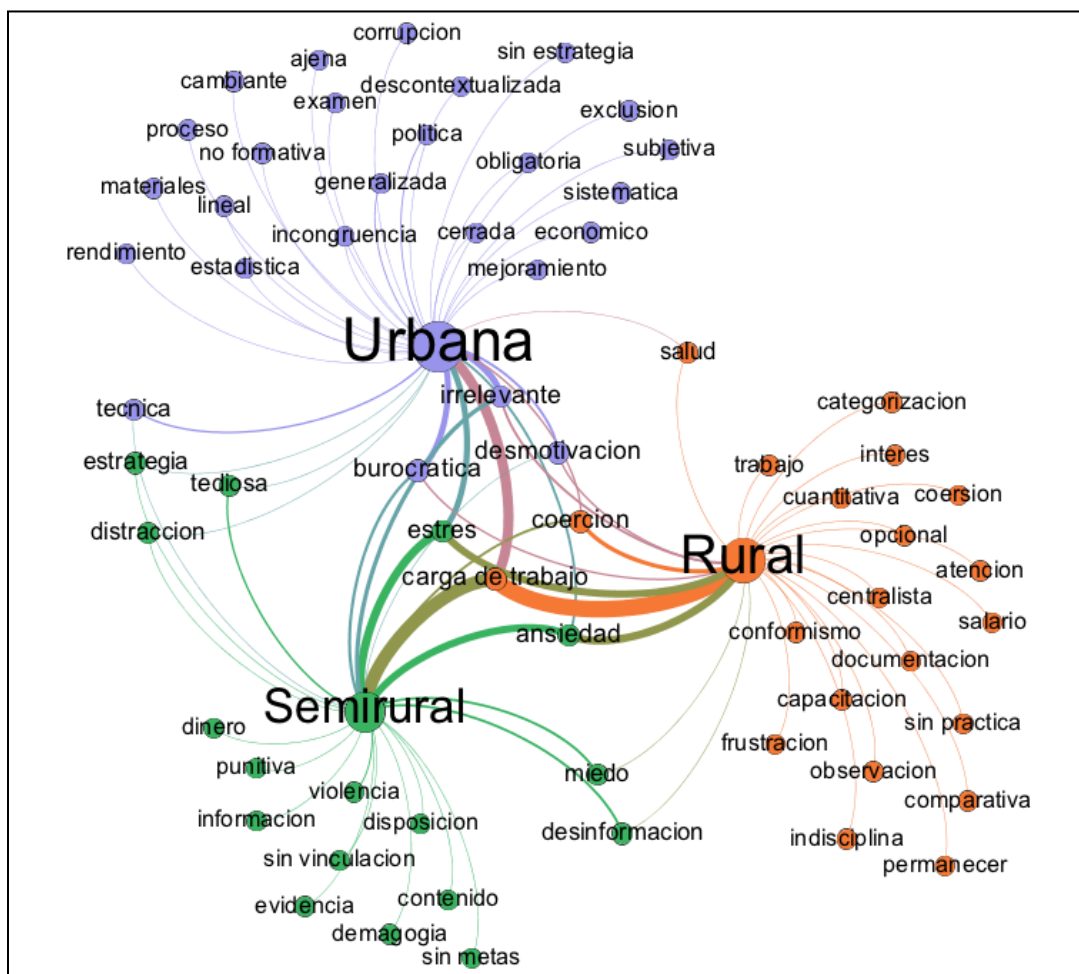


Figura 18. Práctica docente: desventajas por contexto. Elaboración propia.

### 7.3. Análisis de la formación profesional

#### 7.3.1 Ventajas

Un aspecto central para el buen desempeño docente corresponde a su formación. Por ello, se les preguntó a los maestros sobre si la evaluación docente incide favorablemente en su formación profesional. En la información obtenida en la figura 19 se identificaron tres módulos. El primero corresponde al color morado, con una población total de palabras de 53%, el color naranja 24% y el color verde 22%.

De este modo, la representación social se articula en torno a tres dimensiones: *capacitación, formación y experiencia*. Estas dimensiones, debido a su preponderancia en la



lado, se considera que la experiencia es un factor importante en la formación profesional porque da cuenta de un dominio sobre el conocimiento y la práctica docente, así como por su perseverancia. En el sistema periférico destacan palabras planeación y profesionalización.

El papel que desempeña la evaluación docente en la formación de los maestros es necesario para desarrollar la curiosidad de los alumnos, para potenciar la creatividad de los docentes y mantener viva la esperanza de una mejor escuela. Por su parte, en la figura 20 se observa la contribución que la evaluación docente ejerce sobre la formación de los maestros delimitado por contexto.

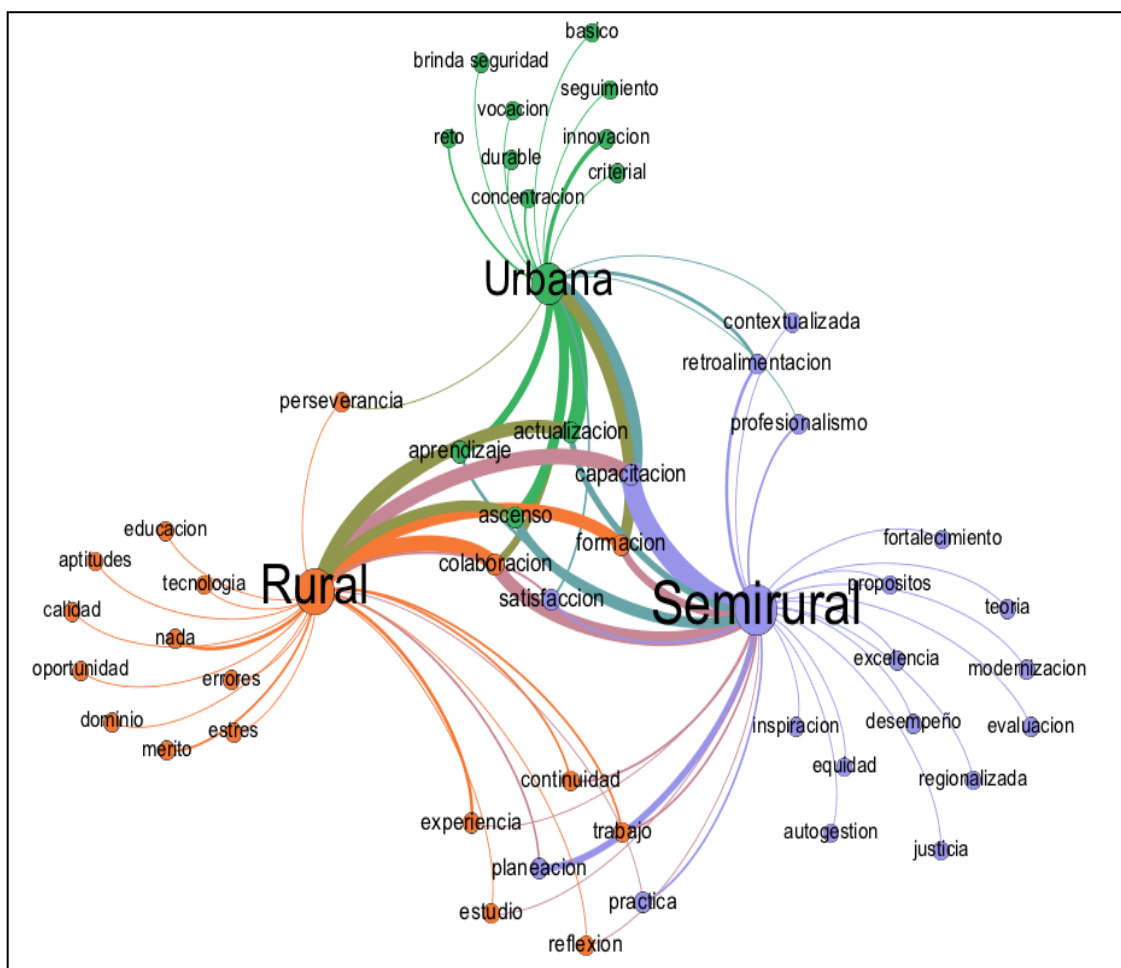


Figura 20. Formación profesional: ventajas por contexto. Elaboración propia.

En términos generales, los maestros encuestados tienen una representación social positiva frente a la contribución que la evaluación docente hace a su formación. En el contexto rural, los maestros evocaron las palabras oportunidad y calidad. La evaluación docente se percibe como un momento para generar mejores prácticas al interior del aula. Por su parte, en el contexto semirural se percibe a la evaluación docente como fuente de inspiración y fortalecimiento para mejorar los procesos de formación docente. De la misma manera, en el contexto urbana las palabras que destacan son seguimiento y vocación.

### 7.3.2 Desventajas

Debido a que la formación docente se considera pieza clave, por lo menos en términos teóricos, dentro de un proyecto educativo a nivel nacional, se hace imperativo conocer las preocupaciones que los maestros expresan al respecto. En la figura 21 se identifican nueve módulos. El color morado posee el 36%, el color verde 18% y el color azul 8%. Los módulos restantes no sobrepasan del 5 %.

Se puede observar que la representación social se encuentra articulada a dos dimensiones: *carga de trabajo* y *desigualdad*. La dimensión carga de trabajo se construyó alrededor de 26 palabras, entre las que destacan *salario injusto*, *sin retroalimentación* y *cansancio*. La segunda dimensión se construyó en torno a 13 palabras, entre ellas se encuentran *limitante*, *cuantitativa* y *castigo*. En este sentido, la representación social de las ventajas de la evaluación docente en la formación profesional se articula en torno a dos núcleos centrales: carga de trabajo y desigualdad.

Los maestros encuestados perciben un aumento considerable en la carga de trabajo debido a las actividades que requiere la evaluación docente antes, durante y después de su aplicación. En este escenario, Gómez (2017) señala que, ante el escaso tiempo disponible y la demanda de información por parte de la SEP, se presentó en las escuelas un fenómeno relacionado con la atención frente a grupo, pues varios docentes acortaron más aún la jornada escolar, primero por la entrega de información urgente, y los trámites administrativos, y la segunda, porque ante la falta de tiempo disponible para ponerse a estudiar, algunos docentes tuvieron que hacerlo durante el horario de trabajo

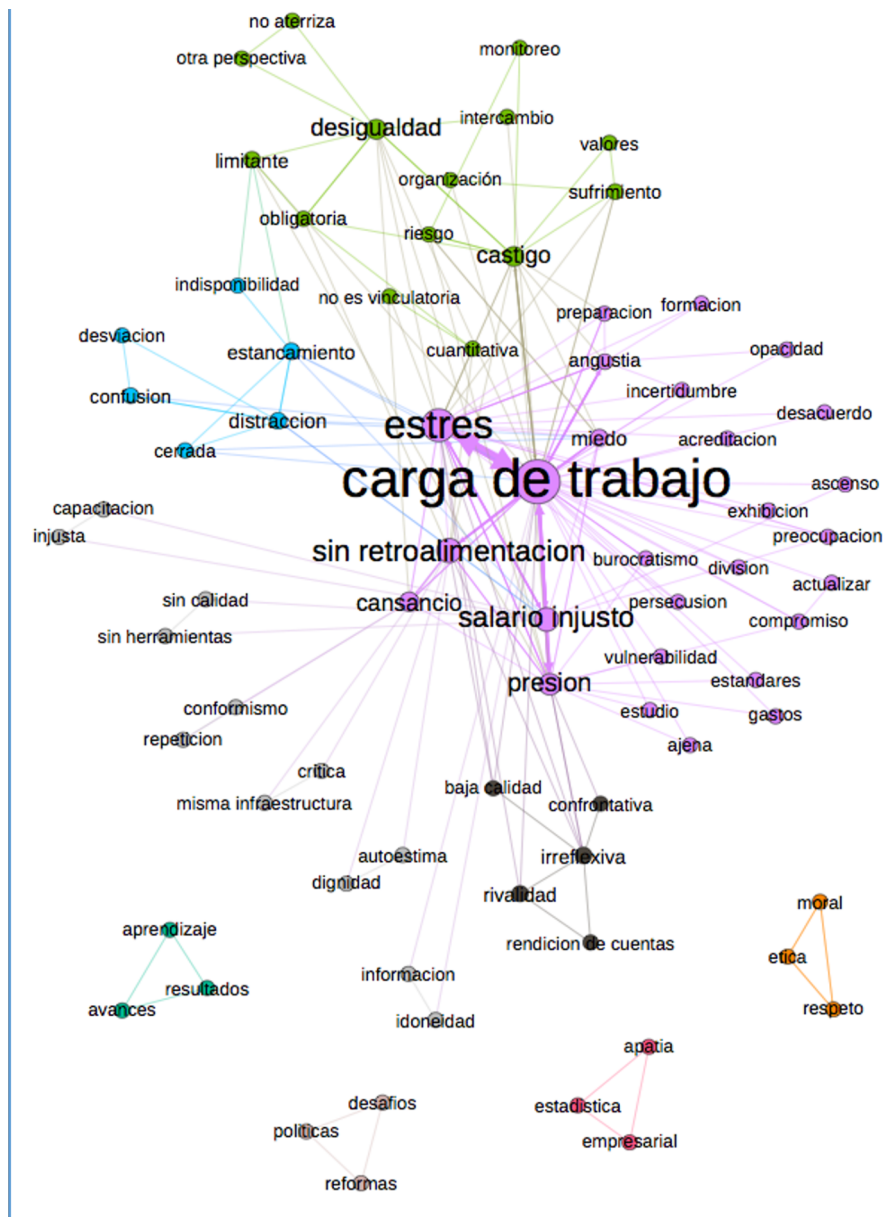


Figura 21. Formación profesional: desventajas. Elaboración propia.

Los resultados de la investigación mostraron que los maestros encuestados presentaron síntomas de estrés y de cansancio. Esto parece indicar que la evaluación docente genera preocupación e incertidumbre ante la incidencia que los resultados tienen sobre la calificación, salario y permanencia laboral. Otro efecto que se puede manifestar es la falta de creatividad que los maestros imprimen a sus clases. Hargreaves y Shirley (2012) sostienen

que la evaluación ha cancelado la creatividad en el trabajo educativo, que opera como una acción que tiende a mejorar en apariencia un segmento de la educación por un corto tiempo, a cambio de no realizar una transformación de fondo.

Asimismo, se encontró que los maestros encuestados tienen la creencia que la evaluación docente no promueve procesos de retroalimentación. Consideran que esta ausencia impide conocer en qué área se requiere que reforzar los conocimientos y habilidades. En sentido estricto, se cancela el proceso de autorreflexión descrita por Danielson y McGreal (2000) quien señala que a medida que los maestros consideran la articulación de diferentes componentes de la docencia y sus elementos y comparan sus impresiones y prácticas con las de los demás, intercambian técnicas y aprenden nuevas estrategias de sus colegas. Estas conversaciones son enriquecedoras. Están centradas en la calidad de la enseñanza y aportan mucho al aprendizaje profesional de los participantes.

La idea de que la evaluación docente representa una carga de trabajo está altamente relacionada con la palabra salario injusto. Existe consenso entre los maestros encuestados sobre el menosprecio que padece la profesión docente. Esta falta de reconocimiento a tan noble labor se ha convertido en una política de Estado que se ha mantenido vigente durante las últimas cuatro décadas.

Tenti y Steinberg (2011) sostienen que dos atributos que condicionan la profesión docente. En primer lugar, se menciona que la mayor parte de los docentes se ubican en el quintil más bajo de la estructura social del país, es decir, que sus ingresos apenas alcanzaban para cubrir sus necesidades y las de su familia. En segundo lugar, afirman que los docentes que solo viven de su trabajo tienen más probabilidades de ser pobres que quienes viven en hogares que cuentan con otras fuentes de ingreso. Por ello, la UNESCO (2014) ha insistido en estipular la necesidad de transformar la docencia en una profesión atractiva salarialmente y con un amplio reconocimiento social.

En el sistema periférico se pueden observar grupos de palabras emergentes que se encuentran separados de la gráfica principal y que conforman pequeñas redes autónomas con escasas conexiones. Entre ellos se encuentran el modulo color café, que está integrado por

tres palabras: desafíos, políticas y reformas. Estas ideas parecen dar cuenta que los maestros advierten la necesidad de un cambio en la política educativa.

Por otra parte, en la figura 22 se observa la manera en que los maestros perciben las desventajas de la formación profesional según el contexto al que pertenecen. Es importante destacar que la situación económica, política y social de cada contexto configuran en los maestros determinadas formas de ser y comprender el mundo. En este sentido, se puede observar que en el contexto urbano los maestros muestran indiferencia ante la contribución que la evaluación docente concede a la formación docente. Entre las palabras que con más frecuencia se repitieron se encuentran cerrada y gastos.

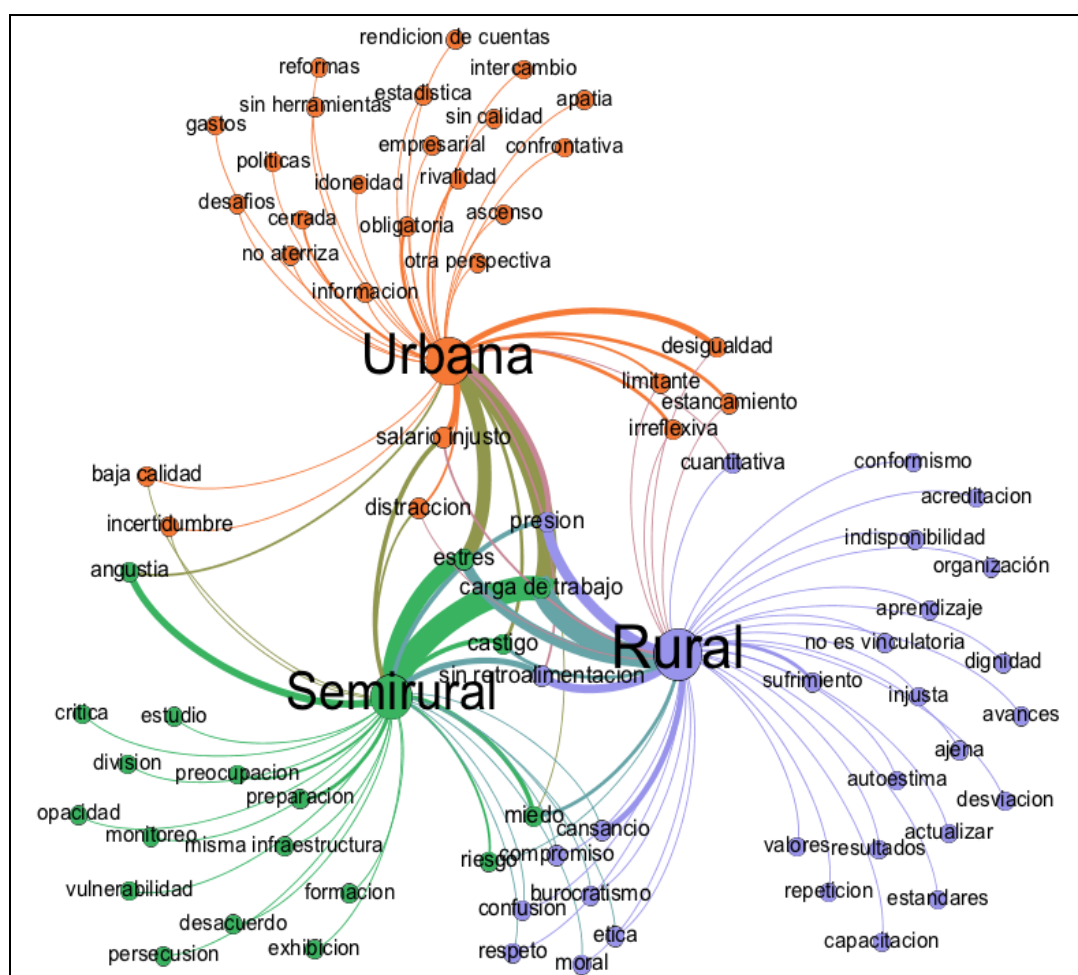


Figura 22. Formación profesional: desventajas por contexto. Elaboración propia.



En el contexto semirrural los maestros experimentan desasosiego, preocupación y vulnerabilidad. En el contexto rural los maestros perciben deficiencias en los procesos de evaluación que no permite su desarrollo profesional. Las palabras más sobresalientes en esta zona son repetición, desviación y conformismo.

## 7.4. Análisis de los valores que promueve la evaluación docente

### 7.4.1 Valores

Los valores que se inculcan en la educación tienen como finalidad formar al tipo de ciudadano que se requiere para determinado proyecto social. Bajo este argumento, a continuación, se presentan los valores que los maestros refirieron con mayor frecuencia. En la información obtenida en la figura 23 se muestra la presencia de siete módulos. El color morado que equivale al 38 % y el color verde 31%. Los módulos restantes no sobrepasan el 10%.

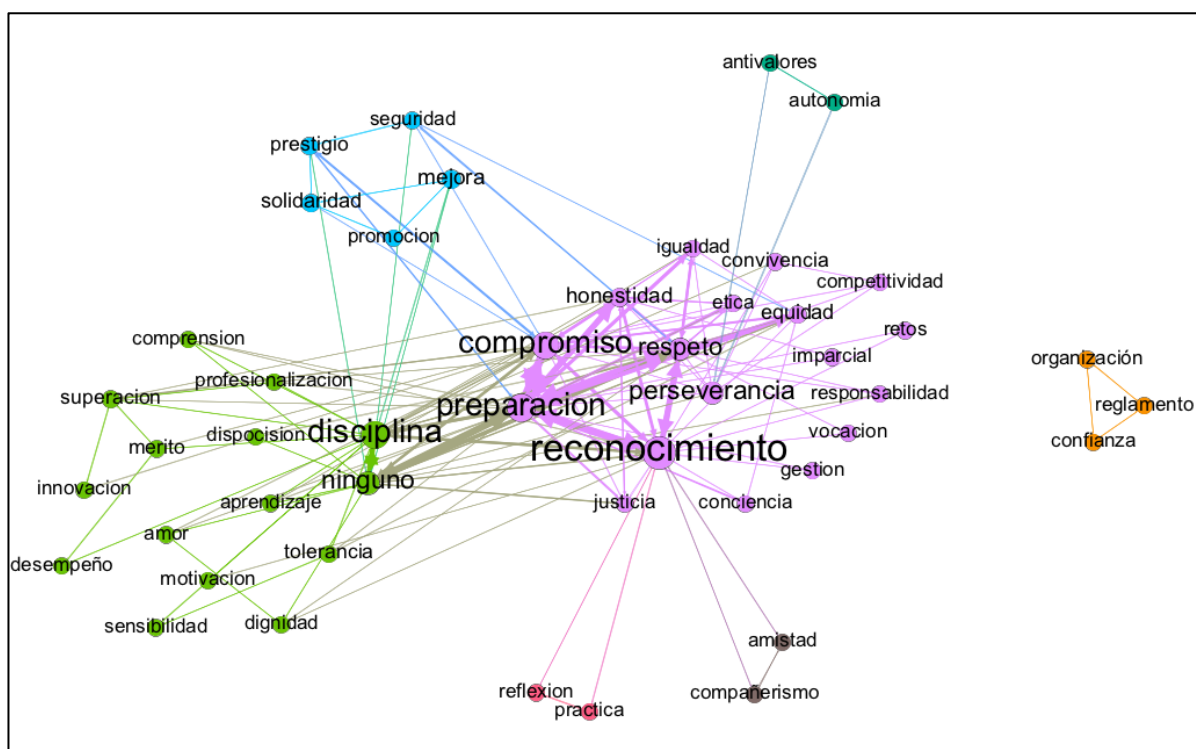


Figura 23. Valores. Elaboración propia.

La representación social de esta gráfica se articula alrededor de dos dimensiones: *reconocimiento* y *disciplina*. La primera dimensión se construyó alrededor de 17 palabras, entre las que destacan *preparación*, *perseverancia* y *respeto*. La segunda dimensión se construyó alrededor de 14 palabras, en las que se encuentran *ninguno*, *profesionalización* y *mérito*.

La representación de los valores que promueve la evaluación docente se articula alrededor de dos núcleos centrales: *reconocimiento* y *disciplina*. En estas palabras se puede reconocer un mismo patrón, el crecimiento profesional a nivel individual. Esto se puede corroborar en la primera palabra evocada, *reconocimiento*. Los maestros perciben que el *reconocimiento* es un valor importante ya que afianza el trabajo individual realizado dentro del salón de clases.

En este sentido, los maestros consideran que la evaluación docente incide de manera positiva en su *preparación*. Otra palabra altamente vinculada el *compromiso*. Si algo distingue a los maestros en México es la *responsabilidad* que se exigen a sí mismos para con su trabajo. El *compromiso* que tienen con sus alumnos explica en gran medida el hecho que, a pesar de las desigualdades sociales, los salarios injustos, las horas extras no pagadas y las distancias que hay que recorrer a pie para llegar a la escuela, los maestros no claudiquen ante la *responsabilidad* que tienen con las nuevas generaciones.

La palabra *disciplina* está altamente relacionada con *ninguno*, palabra que va en sentido contrario de la orientación definida por la mayoría. De modo que un grupo de maestros percibieron que la evaluación docente no promueve ningún valor. Por su parte, en el sistema periférico de esta representación social destacan las palabras *promoción*, *mejora* y *prestigio*. Los valores que los maestros evocan en la periferia expresan una preocupación por la *superación profesional* a nivel individual.

En la figura 24 se presentan los valores que los maestros evocaron por contexto. Se encontraron componentes que tuvieron alta incidencia en las palabras evocadas por los maestros. En el contexto rural asociaron las palabras *gestión*, *innovación* y *seguridad*. Por su parte, en el contexto semirural resaltan las palabras *organización*, *vocación* y *compañerismo*.

Por último, en el contexto urbano se distinguen las palabras competitividad, promoción y autonomía.

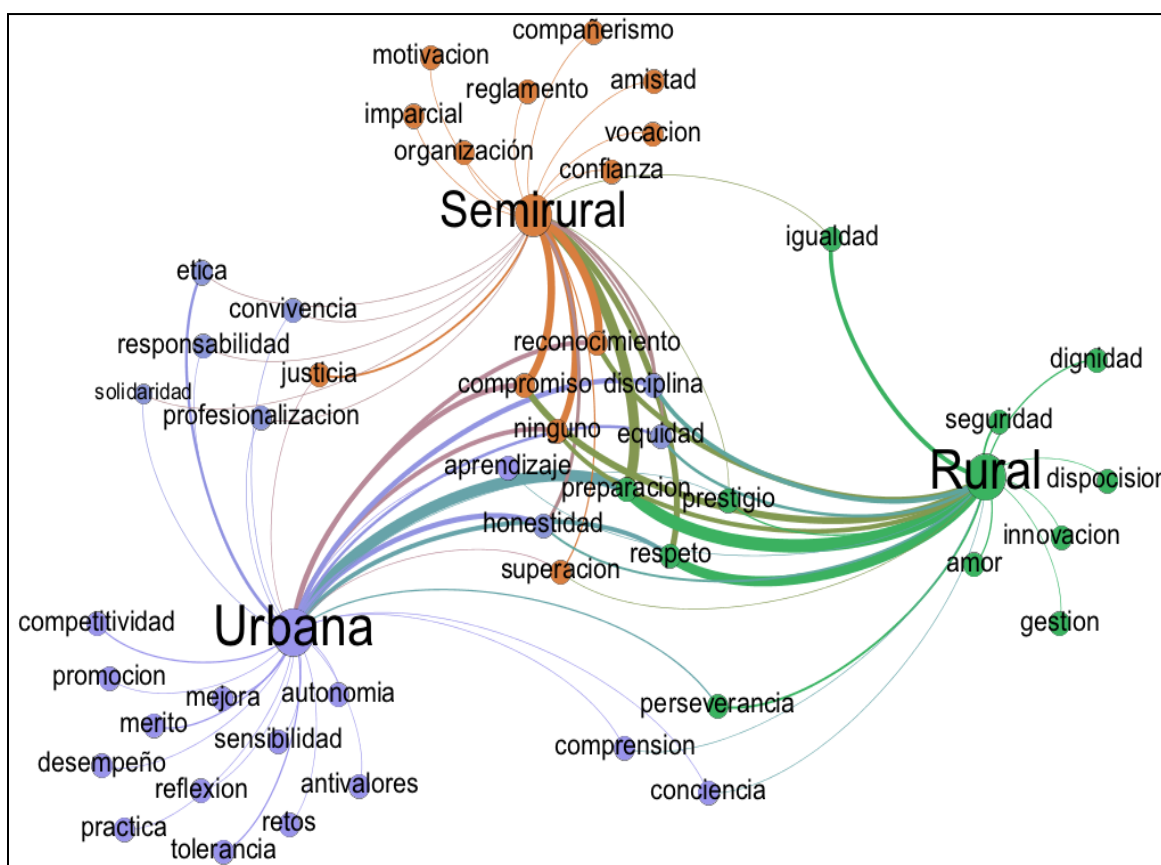


Figura 24. Valores por contexto. Elaboración propia.

#### 7.4.2. Antivalores

En este apartado se expone la representación social de los maestros encuestados sobre los antivalores que promueve la evaluación docente. Los componentes asociados precisan los vicios en los que, desde su perspectiva, la evaluación docente ha incurrido en los últimos años. En la figura 25 se identificaron cinco módulos. Los módulos más representativos son el color morado que equivale a 45% y el color verde con 25%. Los módulos restantes no sobrepasan el 7%. Estos resultados muestran que la representación social se encuentra articulada alrededor de tres dimensiones: *injusticia*, *individualismo* e *indiferencia*. La

primera dimensión se construyó en torno a 19 palabras entre las que destacan *corrupción*, *miedo* y *discriminación*. La segunda, se construyó alrededor de 10 palabras, de las que destacan *irresponsabilidad*, *soberbia* e *ignorancia*. Estas dos dimensiones se constituyen en los dos núcleos centrales de la representación social en su conjunto.

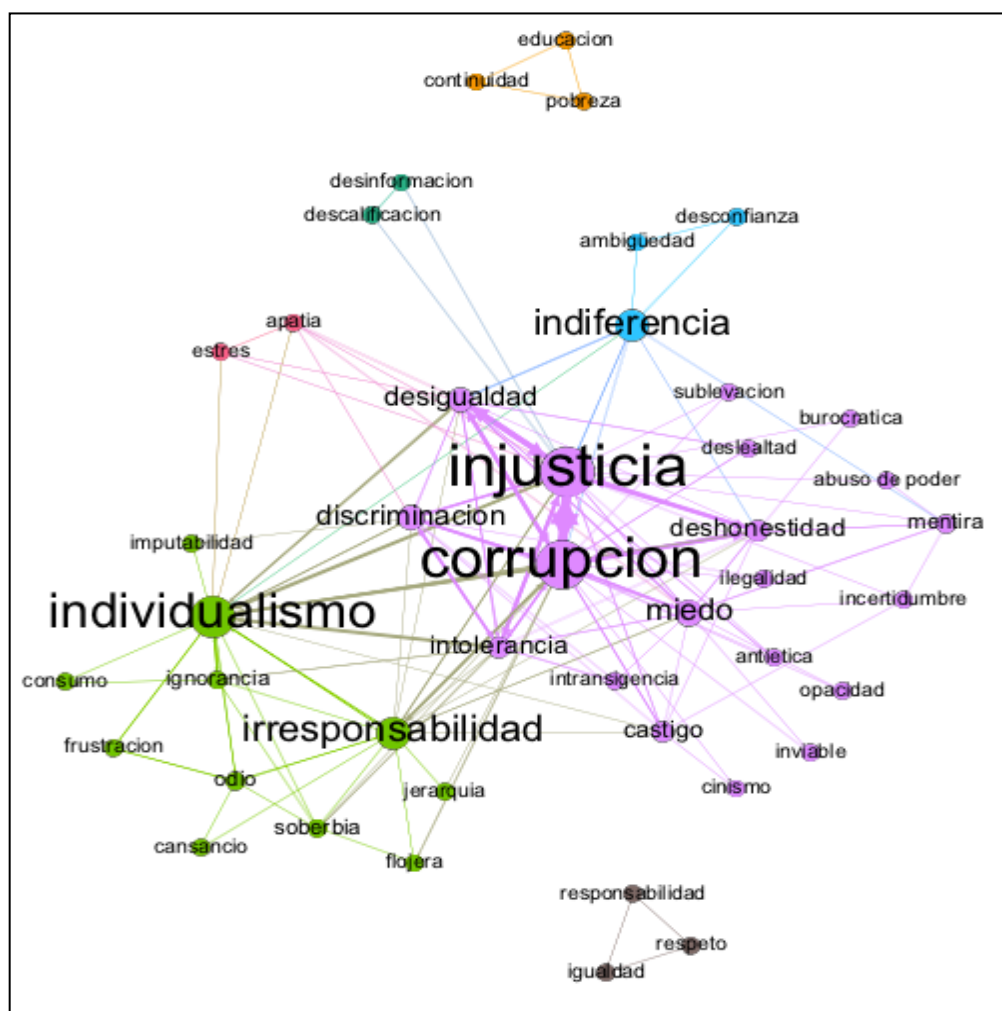


Figura 25. Antivalores. Elaboración propia.

Los maestros encuestados perciben que la evaluación docente es injusta porque promueve la desigualdad, discriminación y el abuso de poder. Por su parte, la palabra injusticia está altamente relacionada con la palabra corrupción. Es decir, existe una creencia entre el grupo de maestros que fue encuestado que los procesos de evaluación docente son

opacos e ilegales. De la misma manera, los maestros perciben que la evaluación docente promueve el individualismo, es decir prácticas que reconocen el mérito por encima de la colaboración entre pares.

Esta representación social es comprensible ya que la docencia es una profesión que está en permanente en competencia con el otro, con el par. Para ingresar al sistema educativo se compite, para ascender en el escalafón se compite, para obtener estímulos adicionales se compite. La competencia, pues, se convierte en el *modus operandi* que los maestros tienen que introyectar para sobrevivir en la comunidad escolar. Díaz (2017) sostiene que los sistemas de evaluación individual, en particular los sistemas de incentivos al trabajo docente promueven el individualismo que no solo dificulta trabajar en torno al proyecto escolar, sino que fundamentalmente estimula a realizar solo aquellas actividades que se verán reflejadas en los puntos que son calificados por los indicadores establecidos.

Por su parte, los datos obtenidos en la figura 26 dan cuenta de los antivalores que los maestros mencionaron según el contexto. Es importante señalar que al centro de la gráfica no solo se encuentran los elementos que integran el núcleo central de la representación social Antivalores, sino que se suman palabras que antes se ubicaban en el sistema periférico. Esto muestra el amplio consenso que esta representación social generó. Siguiendo el grosor de las aristas, al centro se encuentra la palabra corrupción, enseguida injusticia, luego discriminación. Como parte del grupo de palabras que se sumaron al consenso, encontramos castigo e ignorancia.

En el contexto rural resaltan las palabras cansancio y opacidad. En el contexto semirrural destacan las palabras frustración y desconfianza. En el contexto urbano sobresalen las palabras incertidumbre y desinformación.

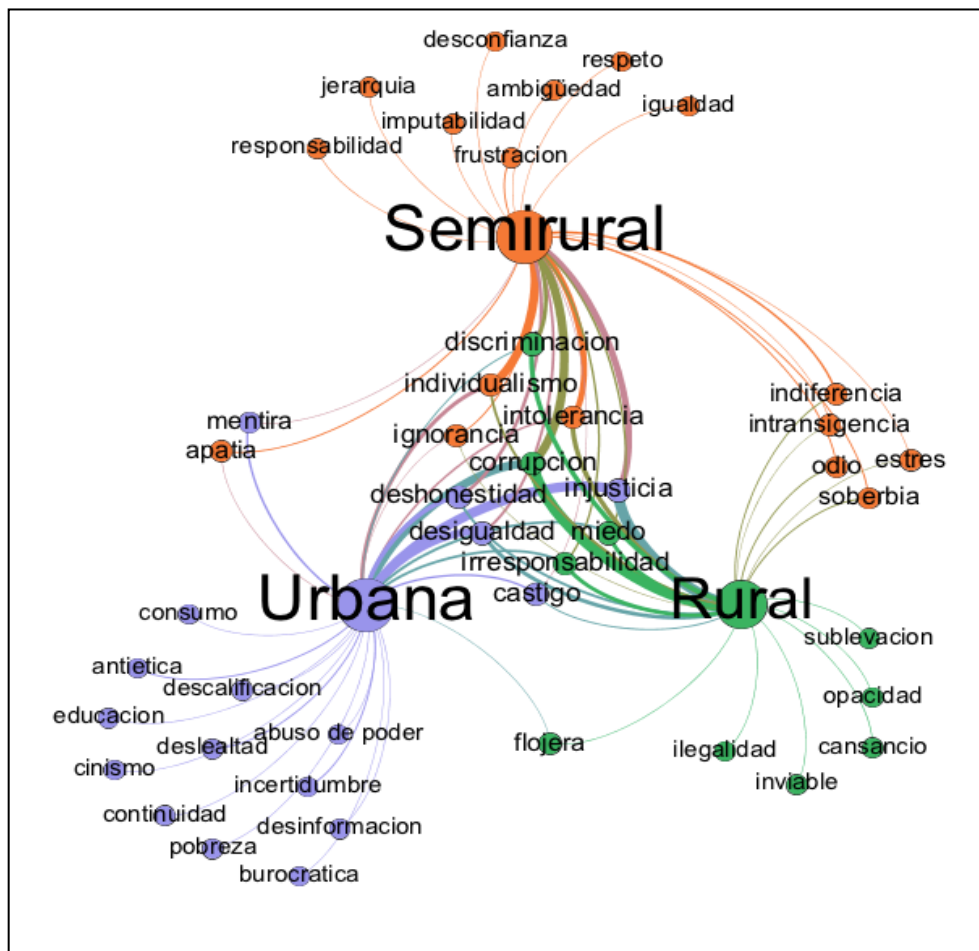


Figura 26. Antivalores: desventajas por contexto. Elaboración propia.

## 7.5 Propuesta de los maestros para mejorar la evaluación docente

Para esta investigación fue fundamental conocer las propuestas que los maestros realizaron para mejorar la evaluación docente. Dentro de la comunidad escolar no existe voz más acreditada que la de los maestros para elaborar sugerencias de mejora. Por esta razón, se recurrió a tanto a su experiencia como a su sensibilidad pedagógica para elaborar una propuesta de evaluación docente que en conjunto permita repensar el horizonte hacia el que la evaluación del magisterio debería transitar. La pregunta que se les hizo a los maestros fue la siguiente: *Menciona tres propuestas para mejorar la evaluación docente*. Se registraron 270 respuestas en donde se expresaron sus necesidades más sentidas. En los datos obtenidos en la figura 27 sobresalen tres dimensiones: *capacitación gratuita/especialistas, justa y entre pares*.

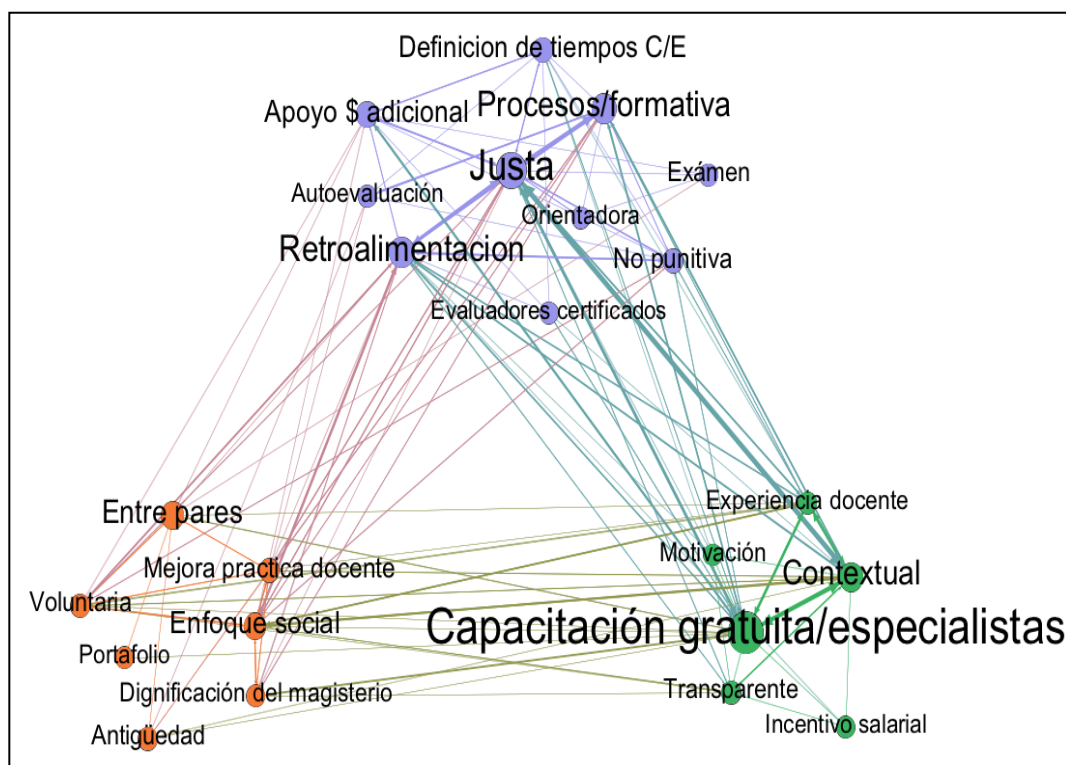


Figura 27. Propuestas de los maestros para mejorar la evaluación docente. Elaboración propia.

La primera dimensión se construyó en torno a cinco palabras, de las que sobresalen *transparente* y *contextual*. La segunda, se construyó a partir de nueve palabras, entre las que resaltan *retroalimentación* y *procesos/formativa*. La última dimensión se construyó alrededor de seis palabras, destacan *voluntaria* y *mejora de la práctica docente*.

De esta manera, tenemos que la representación social se articula alrededor de tres núcleos centrales: justa, *gratuita/capacitación* y *entre pares*. En la información recabada se aprecia que las propuestas realizadas pertenecen en su mayoría a un lenguaje especializado en la materia.

Los maestros encuestados proponen que la evaluación docente debe ser *justa*, es decir, que la evaluación docente considere la diversidad y pluralidad de contextos sociales en que los maestros desempeñan su labor. Las propuestas *justa* y *contextual* tienen un común denominador el respeto a las diferencias que determina cada entorno escolar. Los maestros perciben que no es lo mismo impartir clases en una escuela de la ciudad de Puebla, en donde existe la infraestructura propicia para la enseñanza, con uniformes limpios y desayunados, que impartir clases en una escuela rural de Huehuetlán el Grande situada en las afueras del poblado en donde no tienen acceso a internet y donde los alumnos llegan a la escuela con hambre y zapatos rotos porque a sus padres no les alcanza para comprar la canasta básica para alimentar a sus hijos ya que en su mayoría son campesinos y, por lo tanto, pobres. La evaluación justa implica que esta no sea punitiva, es decir que no atente contra su estabilidad emocional, profesional y laboral. Por ello, precisan de una evaluación transparente y con base en su experiencia.

La evaluación justa está altamente vinculada con formativa. Es decir, que promueva la reflexión en torno a la mejora de la práctica, una evaluación que sea orientadora y en donde la autoevaluación tenga un papel central. Otro componente imprescindible de la evaluación docente propuesta es la retroalimentación. Ante la ausencia de información, la reflexión del acto de educar por parte de los maestros se ve limitado. La ausencia de información no les permite a los maestros encuestados conocer sus fortalezas y debilidades como profesionista de la educación.



Bajo este planteamiento, los maestros también proponen que la evaluación docente sea entre pares. Esto parece indicar que entre los maestros existe una desconfianza hacia los encargados de formular y aplicar la evaluación. Isoré (2010) sostiene que la evaluación entre pares genera confianza entre los maestros. La evaluación entre pares genera la posibilidad de reflexionar la práctica docente con el evaluador que realiza las mismas funciones y se encuentra en las mismas circunstancias dentro del entorno escolar. En este sentido, se propone que la evaluación entre pares tenga el mismo valor que la autoevaluación y la heteroevaluación promovida por la SEP.

De la misma manera, los maestros encuestados proponen que la evaluación docente se constituya como un elemento para la dignificación del magisterio. Se considera que la profesión docente ha sido desvalorizada en las últimas décadas. Esta situación alcanzó su momento más álgido en el sexenio del Expresidente Enrique Peña Nieto, en donde los maestros fueron blanco de una campaña de desprestigio a nivel nacional. En este sentido, Silva (2020) afirma que el gerencialismo administrativo cambió las reglas de trabajo para el magisterio e inició la tendencia del uso de la evaluación burocrática, de control y punitiva que obstaculiza su desarrollo profesional y precariza su empleo.

Bajo este argumento, los maestros encuestados proponen que la evaluación docente privilegie un *enfoque social*, que vaya más allá de una visión gerencialista que tiene por objeto la cuantificación de determinados indicadores. Los maestros también proponen que la evaluación docente sea voluntaria, que valore la *antigüedad* y que los *portafolios* se constituyan como un elemento central de la evaluación debido a que los maestros la perciben como una poderosa herramienta que favorece la reflexión de la práctica docente. También se propone *apoyo económico adicional* para cubrir los gastos de traslado, comidas y materiales adicionales requeridos por los maestros que residen en zonas rurales.

Los resultados de la investigación muestran que los maestros también proponen *capacitación gratuita e impartida por especialistas*. Los maestros consideran que la capacitación que la SEP solicita, como requisito para realizar la evaluación docente, tiene costo que ellos tienen que cubrir. Además, señalan que el personal que imparte dicha capacitación carece de los conocimientos y habilidades propias de la materia en cuestión. Por

ello, la propuesta enunciada por los maestros estima como necesario que la SEP cubra con los gastos de la capacitación y que se asegure que el personal que lo imparta sea especialista en la materia.

Como se puede observar, la evaluación docente propuesta por los maestros tiene un perfil contrario a la evaluación docente que durante los últimos años han implementado los organismos internacionales y grupos empresariales en México. Si observamos con detenimiento, se puede apreciar que los maestros buscan hacer del ejercicio de evaluación un ejercicio para el aprendizaje. Los maestros requieren un modelo de evaluación que tenga por objeto resignificar su tarea docente con la finalidad de mejorarla.

### 7.5.1 Análisis semántico de las propuestas de los maestros

En este apartado se realiza el análisis semántico de las propuestas emitidas por los maestros para mejorar la evaluación docente. Para ello, se identificaron seis campos semánticos. Las palabras que integran cada campo se determinaron en función de las preguntas centrales que describen la estructura de la evaluación docente, a saber: ¿cómo se evalúa? ¿por qué evaluarme? ¿para qué evaluarme? ¿por quién? ¿con qué criterios? ¿sobre qué? En la figura 28 se da cuenta del total de las propuestas emitidas por los maestros agrupadas en cada campo semántico.

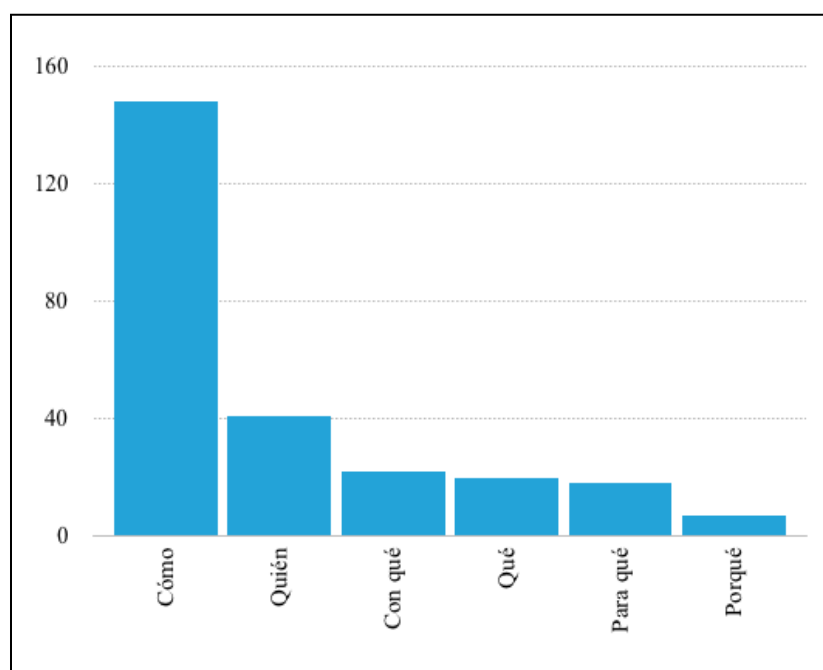


Figura 28. Clasificación de las propuestas de los maestros. Elaboración propia.

Como se ve en la figura 29, los maestros apuntaron las propuestas sobre cómo se debe implementar la evaluación docente. Se aprecia que este apartado fue el que más interesó a los maestros debido al número de incidencia. En este orden de ideas, los maestros consideraron que la evaluación debe ser *justa* y *contextual*. No existirá justicia si la evaluación docente no considera la diversidad de contextos que existen en nuestro país. También estiman que la evaluación docente debe promover un sistema de *transparencia* y

*retroalimentación* que permita a los maestros examinar su actuación tanto en la elaboración de evidencias como en la aplicación del examen con la finalidad de mejorar su práctica docente.

Por otro lado, los maestros consideran que la capacitación que se imparte para presentar las diferentes fases de la evaluación docente sea *gratuita y coordinada por especialistas* en la materia. En este punto, el problema se refiere a que los cursos de capacitación solicitados por la SEP tienen un costo que los maestros tienen que cubrir. Además, que los cursos son impartidos por personal que no tiene conocimientos sobre la evaluación.

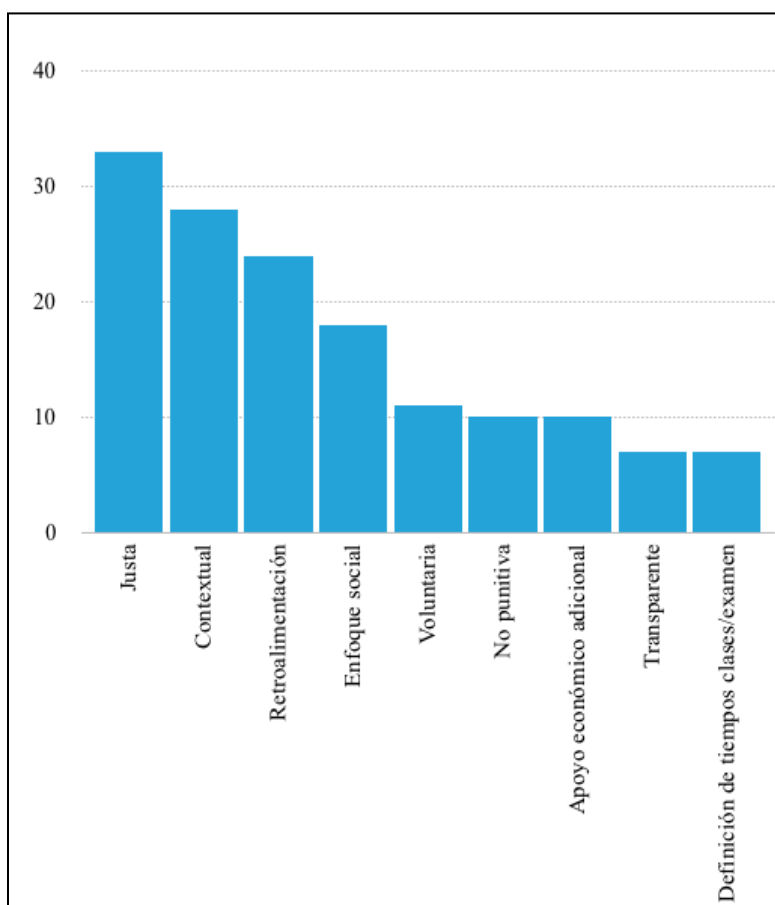


Figura 29. ¿Cómo se evalúa? Elaboración propia

Los maestros también advierten la necesidad de que la evaluación docente tenga un *enfoque social*, que sea voluntaria y que no tenga un sesgo *punitivo*. De la misma manera, los maestros que residen en zonas rurales solicitan *apoyo económico* para trasladarse a las sedes en donde se lleva a cabo la evaluación docente. Por último, los maestros proponen que la evaluación docente esté directamente asociada con su *experiencia docente* y en menor medida con formulaciones teóricas sobre su actuación. En cuanto a quién debe avaluar, la figura 30 señala en orden de importancia los actores que los maestros consideran que deberían participar. En sentido contrario a los programas de evaluación docente, en donde los evaluadores tienen carácter externo y son designados por la SEP, los maestros proponen que la autoevaluación y la coevaluación tengan el mismo grado de importancia.

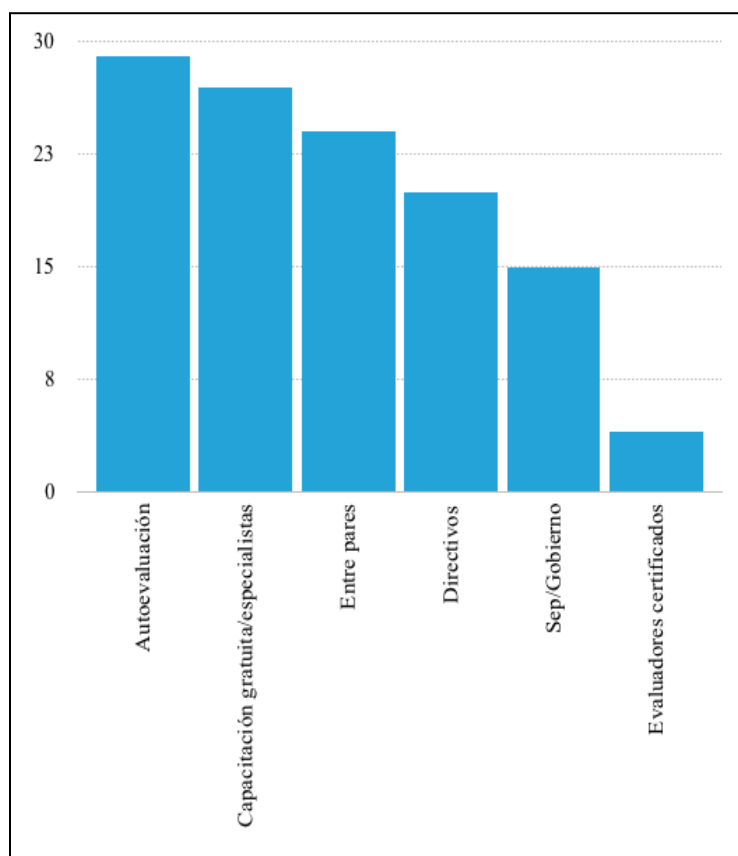


Figura 30. ¿Quién debe evaluar? Elaboración propia.

Bajo este argumento, la propuesta más destacada referente a los encargados de la evaluación fue la *autoevaluación*. Muñoz (2002) señala que los modelos basados en la

autoevaluación implican de manera positiva a los protagonistas, los convierten en agentes activos del proceso de evaluación y exigen en ellos un esfuerzo de reflexión. La propuesta *entre pares* adquirió singular importancia. Razo, Hernández y De la Cruz (2019) sostienen que la literatura coincide en señalar que la participación de los pares evaluadores puede constituir un mecanismo para legitimar y dar transparencia a los procesos de evaluación docente. Por su parte, Tiana (2008) señala que desde una lógica democrática es importante que los gremios docentes participen en su propia evaluación, pues no hacerlo deriva en problemas de legitimidad tanto metodológica como de sus resultados.

Las propuestas que siguen en orden descendente conciernen a los *Directivos*, a la *SEP* y los *Evaluadores certificados*. Para los maestros las autoridades educativas representan el personal idóneo para estar al frente de la evaluación docente. También coinciden en la necesidad de formar en los principios y conocimientos requeridos a los evaluadores. Schmelkes (2015) afirma que los estudios destacan que mucho depende de los evaluadores, puesto que, si se trata solo de aplicar una prueba, no habría mucho problema, pero si trata de un ejercicio cualitativo donde se debe tener una visión más holística de lo que es el docente, entonces el evaluador tendrá que estar bien formado para que la evaluación sea justa y tenga legitimidad frente a los maestros.

En la información recopilada en la figura 31 se presentan los criterios e instrumentos que los maestros proponen para que sean considerados con mayor énfasis en la evaluación docente. Las herramientas metodológicas para evaluar a los maestros comprenden esquemas que van desde la observación en el aula, pasando por los informes del director, hasta llegar a las pruebas estandarizadas de los alumnos para reconocer el papel que los maestros desempeñaron dentro del aula. Su finalidad es recabar información útil que les permita conocer las necesidades de mejora en la práctica docente.

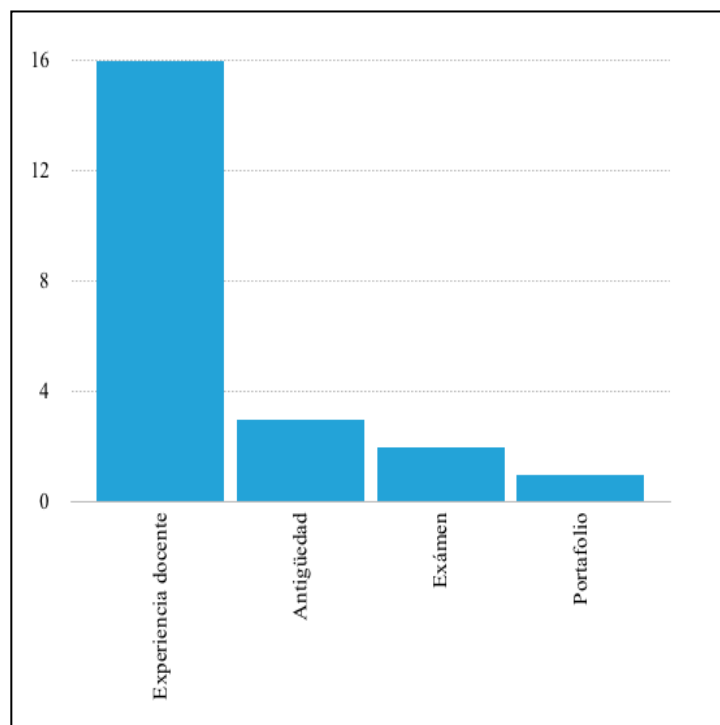


Figura 31. ¿Con qué criterios se debe evaluar? Elaboración propia

De esta manera, los maestros propusieron como primer factor de la evaluación a la *experiencia docente*. Para ellos es fundamental que la evaluación tenga como punto de partida su experiencia, es decir, el cúmulo de saberes adquiridos a lo largo de los años, que confronte su “tacto pedagógico” (Rockwell, 2015) con la situación propia de los educandos. Así, el objetivo es reflexionar críticamente sobre su labor y enriquecer los procesos de enseñanza aprendizaje con sus alumnos. En segundo lugar, los maestros coincidieron en que la evaluación docente debe considerar su *antigüedad*, es decir, que los años de servicio que ha prestado como maestros dentro del sistema educativo hagan posible tanto el reconocimiento como el ascenso a nuevas posiciones estratégicas dentro del sistema educativo.

La tercera propuesta que los maestros impulsaron fue el *examen*. Consideran que el examen permite reconocer los conocimientos pedagógicos y habilidades didácticas que se requiere dominar para desarrollar adecuadamente su práctica docente. Por último, el *portafolio* es considerado por los maestros como una herramienta indispensable para acopiar evidencias del trabajo docente que promueva su mejora.

Arbesú y Gutiérrez (2014) señalan que el portafolio se concibe como una carpeta que integra una selección de diversa índole: ensayos, trabajos, exámenes, tareas, proyectos, trabajos colectivos, hojas de trabajos e incluso críticas al trabajo del profesor. Tales evidencias deben elegirse justificadamente para evitar que sea sólo un acopio de información que no tendría trascendencia respecto a los objetivos buscados en un portafolio de formación: la reflexión y la autoevaluación como forma de mejorar la práctica docente.

La información obtenida en la figura 32 se formuló la pregunta ¿qué tipo de evaluación es necesaria? los maestros consideraron que es necesario reivindicar la evaluación formativa. Para ellos es fundamental renovar la evaluación cualitativa, que promueve la reflexión crítica del maestro por encima de la cuantificación de indicadores. La evaluación formativa excluye el sesgo punitivo de la evaluación sumativa promovido en la reforma educativa 2013 e incorpora la cualificación de la intervención docente para fomentar el diálogo, la retroalimentación y la mejora continua.

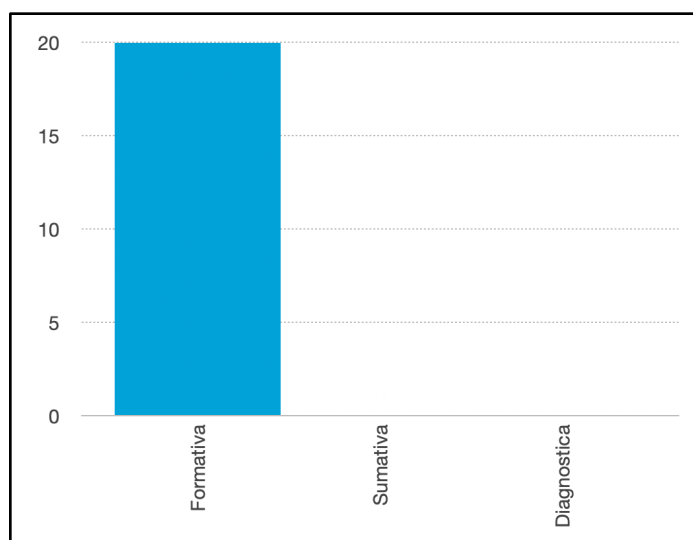
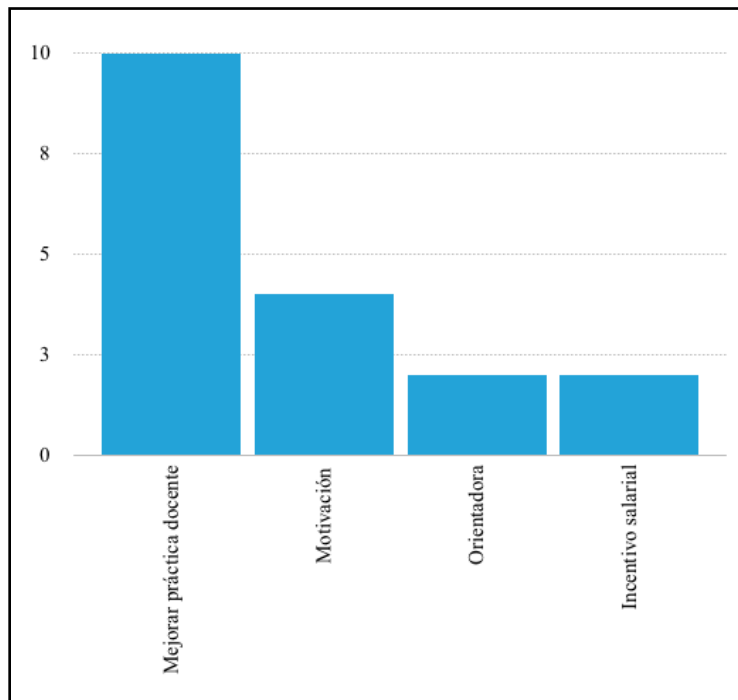


Figura 32. ¿Qué tipo de evaluación es necesaria? Elaboración propia

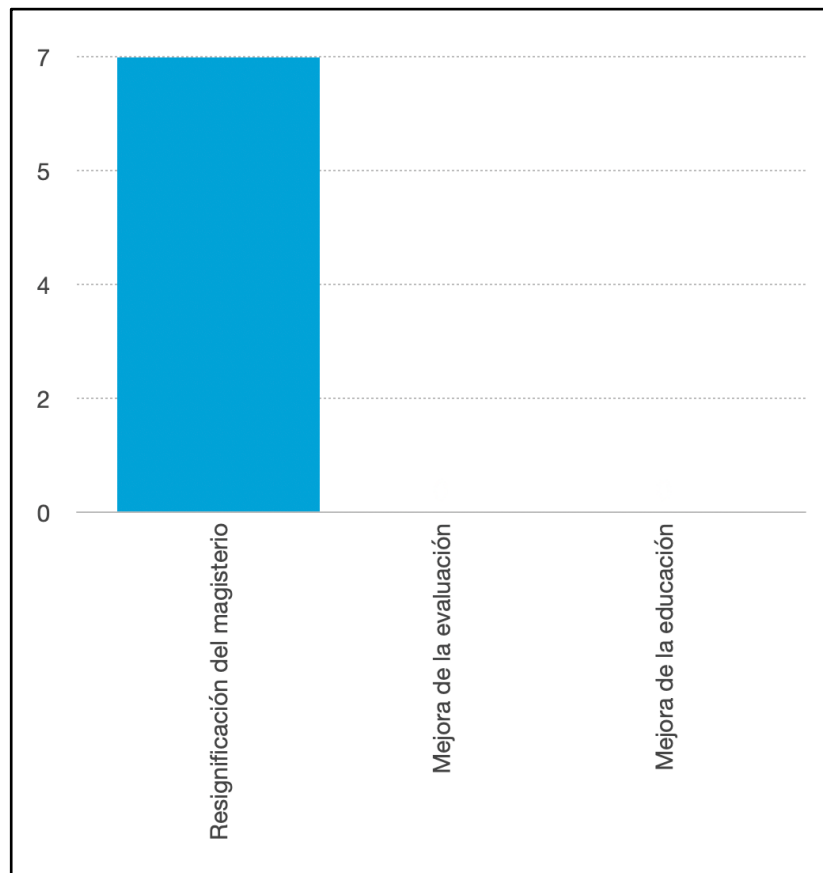
Por su parte, en la figura 33 se observa que los maestros consideraron cuatro propósitos de la evaluación docente. El más representativo fue *Mejorar la práctica docente*. En la literatura especializada en la materia se afirma que la finalidad de la evaluación docente es la reflexión crítica de la práctica docente.





*Figura 33. ¿Para qué evaluar? Elaboración propia*

Por último, es importante mencionar que los maestros refirieron como finalidad última de la evaluación docente a la dignificación del magisterio, tal como lo indica la figura 34. Esta propuesta da cuenta de la necesidad del magisterio por la revalorización de su profesión. Dignificar la tarea docente pasa por reconocer su labor social, por garantizar salarios justos y por desmontar la narrativa de los organismos internacionales, retomada al pie de la letra por el gobierno federal, en la que, se afirma que, a mayor evaluación docente, mayor calidad educativa. Al respecto, Cuevas y Moreno (2016) sostienen que los sistemas de evaluación docente existentes rara vez ayudan a los maestros a mejorar su desempeño.



*Figura 34. ¿Porqué evaluar? Elaboración propia.*

## 7.6 Notas de campo: conversaciones con los maestros

Con la finalidad de brindar soporte a los resultados de la presente investigación, se adoptó como método de triangulación las notas de campo. Estas consisten en descripciones más o menos concretas de los procesos sociales y sus contextos, cuya finalidad es captar los procesos sociales en su integridad, resaltando sus diversas características y propiedades, siempre en función de cierto sentido común sobre lo que es relevante para los problemas planteados en la investigación (Hammersley y Atkinson, 1994).

Por su parte, McKernan (2001) sostiene que las notas de campo tienen como propósito recoger y registrar los comportamientos de los actores implicados en un contexto determinado. En este caso, registrar los comportamientos de los maestros encuestados en el contexto rural, semirural y urbano. En cada nota se presenta un suceso que nos acerca a la subjetividad de los maestros, así como al contexto desde el que habla. A través de esta herramienta fue posible identificar las dificultades personales y estructurales de los maestros frente a la evaluación docente. A continuación, se presentan las notas de campo más representativas que dan cuenta de las representaciones sociales encontradas a lo largo de esta investigación.

Nota de campo #1

Fecha: agosto 2019

Clave del maestro: maestra14U

Contexto: Urbano.

***Soy maestra por vocación y no le temo a la evaluación, a lo que sinceramente le temo es al compadrazgo y a la corrupción (Maestra de primaria).***

Cuando el viento matinal aún sacudía las ramas de los sauces que se encontraban contiguos a la dirección de la escuela, me encontré en el pasillo a la maestra14U. Muy amable me sonrió y nos dimos los buenos días. Me pidió que nos dirigiéramos a su salón ya que ahí tenía el cuestionario. Ella es maestra de sexto grado de primaria. Tiene 52 años y trabaja con 38

alumnos. Cuando entramos al salón, la mayoría de los niños ya se encontraban sentados en sus pupitres. En cuanto la maestra y yo ingresamos, los niños se levantaron y al unísono nos dieron los buenos días. El salón estaba decorado con grandes laminas que contenían el ciclo lunar. En el centro del pizarrón estaba escrito con letras grandes *Bienvenidos*. Cuando la maestra por fin me entregó el cuestionario me pidió disculpas por la demora. Contesté que no tenía de qué preocuparse y le agradecí el apoyo. Aproveché para preguntarle si había tenido alguna complicación a la hora de llenarlo. Me comentó que no se le hizo complicado pero que el cuestionario le hizo recordar todo el estrés que hacia un par de años había experimentado con la evaluación docente propuesta por la reforma educativa de Peña Nieto. Recordó que desde pequeña ella había sido una alumna destacada. No tuvo problemas con el examen de ingreso a la preparatoria y tampoco con el de la normal. Pero la situación cambió drásticamente con la evaluación docente implementada con la reforma 2013. De entrada, se sentía insegura porque de ese examen dependía que siguiera trabajando en lo que más le gusta, enseñar. Refirió que en ese tiempo se jubilaron dos maestros de su escuela por miedo a ser despidos si no aprobaban el examen. En tono enfático, mencionó que de acuerdo a platicas que había sostenido con compañeros maestros que se encuentran en puestos burocráticos, la corrupción dentro de la SEP no se había terminado. Soy maestra por vocación y no le temo a la evaluación, a lo que sinceramente le temo es al compadrazgo y a la corrupción, remató. Nuestra conversación terminó confiándome que había aprobado el examen con un promedio destacado pero que le costó mucho trabajo ya que tuvo que estudiar el doble para no poner en riesgo su situación laboral.

En el relato anterior se puede observar que las circunstancias que la maestra vivió en la evaluación docente se relaciona con los resultados de esta investigación. En primer lugar, la maestra considera que en los procesos de evaluación docente está presente la corrupción, lo cual coincide con la figura 24, titulada “Antivalores”. En este gráfico, los maestros encuestados asocian a la evaluación docente con corrupción y discriminación, constituyendose como uno de los núcleos centrales de la representación social en cuestión. En segundo lugar, la maestra da cuenta del estrés que le genera la posibilidad de perder su empleo en caso de no aprobar el examen. Esto se relaciona con las dificultades que los

maestros encuestados refirieron en la figura 16, titulada “Práctica docente: desventajas”, en el cual, el núcleo central de mayor influencia dentro de la red está integrado por la palabra estrés y coerción.

Nota de campo #2

Fecha: agosto 2019

Clave del maestro: maestra03S

Contexto: Semirrural.

***Yo no quiero estar con los libros, quiero estar con los niños***

**(Maestra de primaria).**

La maestra03S imparte clases en segundo grado de primaria. Las paredes de su salón de clases están tapizadas de estampas, ilustraciones y dibujos. Cuando crucé el umbral de la puerta del salón, me pareció que el tiempo se detuvo y fui transportado a otra dimensión, en donde los colores, las vocales y los dibujos animados adquieren vida propia. La maestra tiene 54 años. Es de estatura baja, cabello negro y unos ojos pequeñitos que apenas se logran apreciar tras de la montura de sus lentes de fondo de botella. Ella está a cargo de 31 alumnos. Todos ellos son unas miniaturas. Los visité en tres ocasiones. Por fortuna, en ninguna de ellas los encontré en silencio. Siempre había chasquidos y labios murmurantes. Uno que otro sonreía. Siempre había algún niño que no se sentía cómodo en su pupitre y camina de un lado a otro. Por más que lo maestra le pidiera encarecidamente que tomara asiento, el niño iba y venía con pasos tambaleantes. Mientras la maestra buscaba el cuestionario entre una pila de documentos, me invitó a sentarme en un pupitre que estaba a un costado de su escritorio. Al cabo de unos minutos, me preguntó con tono reservado: ¿tiene usted alguna injerencia en la SEP?, quiero transmitirles un mensaje importante, adelantó. Le repetí que yo solo era un estudiante de posgrado que realizaba una investigación de campo y que no tenía nada que ver con esa institución. Pareció que mi respuesta no la desanimó. Ella continuó en tono de preocupación: no quiero estar con los libros, quiero estar con los niños. Debo confesar que en un principio aquella expresión me pareció fuera de lugar. Conforme nuestro diálogo

avanzó, comprendí su verdadera profundidad. La maestra me explicaba que, en su experiencia, el primer y el segundo grado es fundamental para la formación de los niños. No es lo mismo tener niños de sexto grado, añadió. Según ella, el trabajo que se hace con los niños de los primeros grados implica mucho esfuerzo porque están aprendiendo a leer y a escribir, procesos cognitivos que demandan la atención oportuna de los maestros. Casi todo el tiempo hay que estar con ellos, orientándolos. Y para eso estoy yo, remata con auténtica vocación. Mencionó que la evaluación docente no solo le demanda tiempo adicional, sino que le pone los nervios de punta. Continuó refiriendo que cuando la fecha de los exámenes se acerca, los maestros hacen grupos de trabajo con la finalidad de estudiar juntos las guías de exámenes, así como compartir información, y también experiencias. La información es poder, me aclara. Mientras la maestra se sumía en sus meditaciones, el rumor crecía entre los estudiantes. En ese momento, la maestra se puso de pie y les pidió que guardaran silencio y que fulanito tomara asiento. En varias ocasiones me percaté que se dirigía a los niños de forma amable y respetuosa, podría asegurar que hasta con cierto cariño. La mayoría de los niños atendían el llamado. Antes de finalizar nuestra conversación, me pidió de la manera más atenta que si yo conocía a alguien dentro de la SEP les dijera que ya no les carguen la mano a los maestros ya que los niños los necesitan tanto como a sus propios padres. Aquí dejo el mensaje por si alguno de la SEP lee esta investigación.

En este testimonio se advierte la preocupación que la maestra tiene respecto al tiempo adicional que tiene que invertir para estudiar y estar en condiciones de aprobar el examen. Esta es una inquietud compartida entre muchos maestros, los cuales tienen que estudiar entre clase y clase, y aun después del horario escolar. Esta situación se relaciona con la representación social de los maestros encuestados expuesta en la figura 20, titulada “Formación profesional: desventajas”, en la que el núcleo central más está integrado carga de trabajo, estrés y cansancio.

Nota de campo #3

Fecha: noviembre 2019

Clave del maestro: maestra83R

Contexto: Rural.

***La evaluación no ha servido para que nosotros seamos mejores***

**(Maestro de primaria).**

Cuando arribé a la telesecundaria en cuestión, el recreo acababa de comenzar. En el patio central resonaba la algarabía de niños divirtiéndose. Algunos corrían y gritaban, otros cantaban mientras saltaban en la plancha de hormigón. Algunos otros preferían la sombra de los árboles de mango para tomar sus alimentos. El maestro 83R se encontraba haciendo lo propio. Él almorzaba unos tacos dorados aderezados con lechuga, crema y queso sobre una mesa desvencijada. A un costado de su plato de unicel tenía un refresco pequeño de coca cola light. El maestro tiene 63 años, tiene el pelo cano y un bigote blanco tupido que cae en forma de cascada. Al encontrarse nuestras miradas, con señas quise darle a entender que lo esperaba un rato en lo que terminaba de almorzar. Mi sugerencia no fue bien aceptada por él, quien enseguida me pidió que me acercara y me sentara a su lado. Rápidamente llamó a dos de sus alumnos. Al primero, le pidió que fuera a su escritorio y le llevara el folder color verde. Al segundo alumno, le pidió que fuera con la señora Soco y le pidiera una orden de tacos dorados. Le dije que por favor no se molestara que yo no tenía hambre. Él insistió en que no era molestia. A los pocos minutos uno de los niños llegó con el folder verde. Lo despidió agradeciéndole el ayuda. El niño se limitó a sonreír y salió corriendo. De manera directa, el maestro me dijo que llevaba más de 25 años en esa profesión y que desde que entró al sistema siempre había sido evaluado. Sexenio tras sexenio es lo mismo. Solo cambian los partidos, nombres y los colores, lo demás es lo mismo. Hizo hincapié en que la federación no quiere al maestro. Si fuéramos militares hasta bonos mensuales nos darían, puntualizó. Me comentó que yo era muy joven y que si quería entender lo que pasaba con la educación tenía que estudiar mucho. Me advirtió que la evaluación docente no ha servido para que los maestros sean mejores. La evaluación debería ser para los jóvenes y cabecitas (inteligentes),

no para los burros y viejos como yo, remató. Después de terminar de comer los tacos y el agua fresca de tamarindo que doña Soco me había acercado, nos despedimos mientras él me decía que ojalá que algún día la evaluación sirviera para lo que es. Ojalá que tu si lo veas mijo, dijo a la vez que caminaba hacia su salón de clases acompañado por un enjambre de niños que jugueteaban a su alrededor.

Esta historia hace referencia a la desmotivación que el maestro siente frente a la evaluación docente debido a la lejanía que esta evaluación tiene respecto a su contexto, antigüedad y a su práctica docente. Esto concuerda con el núcleo central de la representación social de la figura 10, titulada “Lo que es la evaluación docente”, en la que los maestros encuestados consideran a la evaluación docente como irrelevante, burocrática e injusta.

Nota de campo #4

Fecha: octubre 2019

Clave del maestro: maestra35S

Contexto: Semirrural.

### ***La evaluación docente me puede hacer director (Maestro de primaria).***

En una escuela primaria que se encuentra ubicada en la loma de los Ángeles Tetela, el maestro35S, de 24 años, y con una antigüedad de 2 años, imparte clases en cuarto grado. Tiene 29 alumnos. Cuando lo abordé, se encontraba de pie en el umbral de la puerta de su salón mientras sus alumnos desfilaban hacia adentro. Me pidió que lo esperara unos minutos. Toda vez que dejó encomendadas actividades a sus alumnos salió para entregarme el cuestionario. Me dijo que el cuestionario le pareció interesante. Me pidió de favor que en cuanto terminara mi investigación le enviara una copia de ella. Me dio la impresión de que el maestro está a gusto con lo que hacía. Ya entrados en el tema de la evaluación docente, me manifestó que los maestros siempre deben estar preparados para todo tipo de exámenes. Si no es así para qué se es maestro, me preguntó. Continuó diciendo que un amigo de la carrera ya es director. Me falta poco para poder alcanzarlo. Si no fuera por la reforma del sexenio



pasado, tendría que pasar varios años frente a grupo antes de pensar en ser director. En su mirada se podía leer cierta satisfacción. Para él, la evaluación docente no representa un problema, al contrario, representa un reto. No teme perder algo que nunca ha tenido debido a su corta edad y poca experiencia (derechos laborales). Fue interesante observar que en las trece escuelas que visité, la mayoría los directores con los que me entrevisté eran jóvenes. Si hemos de hablar de un aspecto positivo de la reforma educativa 2013 es justamente la promoción y el ascenso de los maestros jóvenes a puestos directivos.

El testimonio anterior da cuenta de las bondades de la evaluación docente. El joven maestro no le teme a la evaluación docente, por el contrario, se muestra alentado por compañeros de su misma edad que en pocos años escalaron a puesto directivos. Para él, la evaluación docente es sinónimo de ascenso y de mejoras sustanciales. Esta visión coincide con la representación social de la figura 18, titulada “Formación profesional: ventajas”, en la cual dos núcleos centrales sobresalen: capacitación y ascenso. Los maestros encuestados consideran que la evaluación docente tiene aspectos positivos y la asocian con palabras como superación profesional.

Nota de campo #5

Fecha: agosto 2019

Clave del maestro: maestra71U

Contexto: Urbana.

***La evaluación docente se parece al síndrome del patito feo***  
**(Maestra de secundaria).**

La maestra 71U imparte clases de matemáticas en una secundaria general ubicada en el centro de la ciudad de Puebla. La escuela está rodeada por una hilera de árboles frondosos que se elevan a varios metros de altura. La visité en tres ocasiones sin tener suerte. Una y otra vez me decía que regresara en otro momento debido a que no había tenido tiempo para contestar el cuestionario. En la cuarta ocasión, al verme acercarme a su salón de clases se sonrojó. Con

cierto bochorno en la expresión de su cara, me pidió que la esperara unos minutos porque estaba a punto de terminar de contestarlo. Segundos después, cambió de parecer y me pidió que entrara al salón. Les pidió a sus alumnos que continuaran con sus trabajos mientras platicaba conmigo. Cuando ingresé al salón, lo primero que percibí fue un aroma intenso, lo más parecido a un tufo. Me daba la impresión de que la clase anterior todos los alumnos hubieran corrido 10 kilómetros a la redonda. A diferencia del colorido y creatividad que se desbordaba en los salones de primaria, en este salón las paredes estaban desnudas y pintadas de blanco. En el fondo, se enfilaban tres estantes. Uno atestado de libros y los otros dos con materiales de laboratorio. La maestra me pidió que acercara una butaca frente a ella. Con firmeza me dijo que le hacía falta terminar de contestar la parte de las propuestas. Apesadumbrada, me dijo que ella no estaba acostumbrada a hacer propuestas. Me confesó que cuando las había hecho jamás las habían tomado en cuenta. Lo mismo pasa con la evaluación docente, repuso. Prosiguió preguntando por qué se llamaba evaluación docente si ellos nunca habían sido consultados. Mejor que se llame evaluación central para el magisterio, o evaluación de Estado, refirió en tono sarcástico, y acto seguido no pudo contener una carcajada. Mira muchacho, esto de la evaluación docente es como el síndrome del patito feo, prosiguió. Cómo que del patito feo, pregunté. Sí, es fácil de comprender, respondió. Refirió que, aunque al patito por ser feo no lo quieran, lo rechacen y lo traten con la punta del pie, el patito sigue pidiendo, aunque sea un poco de cariño. Así nosotros. La finalidad de la evaluación docente es mantenernos igual o peor, pero no mejor. Fíjate lo que son las cosas: la evaluación me provoca miedo y a pesar de eso, todavía tenemos que celebrar que nuestras autoridades nos evalúen, señaló.

En este relato se observa que la maestra tiene desconfianza del programa de evaluación docente implementado en la reforma educativa 2013. Refiere que la opinión de los maestros no ha sido tomada en cuenta para su elaboración. En este sentido, Barber y Klein (1983) señalan que los docentes muestran cierta desconfianza cuando no creen en un sistema de evaluación. Esta situación se relaciona con la figura 24, titulada “Antivalores”, en la que uno de los núcleos centrales manifiesta que la evaluación docente es injusta. El hecho de que los

maestros consideren a la evaluación docente como injusta es un elemento significativo para tenerle desconfianza.

## Conclusiones

Desde hace poco más de 30 años la política educativa de México ha girado en torno al concepto de calidad, una visión de carácter empresarial. La influencia de organismos internacionales como el BM y la OCDE ha sido determinante para implementar la evaluación docente como un mecanismo indispensable para alcanzar la calidad. De tal forma que los programas de evaluación docente puestos en marcha en este periodo tuvieron como característica principal la rendición de cuentas mediante la cuantificación del desempeño docente. Es decir, los resultados de las evaluaciones estuvieron ligadas a estímulos económicos para los maestros. Sin embargo, con la reforma educativa 2013 se propusieron modificaciones radicales que afectaron el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio de los maestros en la educación básica.

Partiendo de la premisa de que incluir los mismos criterios de evaluación docente en un tan país diverso puede incrementar las inequidades del sistema educativo mexicano, se consideró importante conocer la opinión de los maestros sobre la evaluación docente y cómo influye sobre ella los diferentes contextos educativos. La teoría de las representaciones sociales permitió analizar la construcción subjetiva de los maestros frente a la evaluación docente en los contextos rural, semirural y urbano.

Las representaciones sociales son un conjunto de conocimientos que los miembros del magisterio van tejiendo, organizando y estructurando para comprender y explicarse el programa de evaluación docente implementada en la reforma educativa 2013. Su representación social está anclada en una concepción humanista de la educación que contrasta con el lenguaje técnico de la reforma educativa 2013.

Las representaciones sociales analizadas dieron cuenta que los maestros encuestados hicieron uso de un lenguaje académico. Esta situación se podría explicar por dos razones. En primer lugar, porque la formación académica de los maestros incluye en su estructura curricular el estudio de la evaluación educativa. En segundo lugar, los maestros han adquirido una vasta experiencia en estos procesos debido a la implementación de los diferentes

programas de evaluación docente impulsados desde el año 1992 a la fecha, con especial énfasis en la reforma educativa 2013.

Bajo este argumento, los maestros consideran que el programa de evaluación docente de la reforma 2013 es irrelevante y burocrático, por lo tanto, no les proporciona las herramientas necesarias para mejorar su labor frente a grupo. Desde su punto de vista, la evaluación es de corte tecnocrática ya que señalan que es de corte empresarial y globalizada. En cuanto a la práctica docente, los maestros creen que la evaluación docente contribuye a mejorarla debido a que promueve la innovación. En esta misma tesitura, los maestros advierten una excesiva carga de trabajo que implica laborar más allá del horario escolar establecido. Esta situación dificulta su práctica al interior del salón de clases y les provoca estrés y frustración.

Por otro lado, los maestros tienen la percepción que la evaluación docente favorece su formación profesional ya que impulsa la capacitación y actualización, circunstancias que les permite tener mayor dominio y fortalecimiento de sus conocimientos y habilidades docentes. Llama la atención que en este rubro los maestros también consideren excesiva la carga de trabajo que se les impone debido a las actividades que se requieren antes, durante y después de la aplicación de la evaluación docente. Asimismo, señalan que esta evaluación no promueve esquemas de retroalimentación que les permita identificar sus debilidades y fortalezas. De modo que para los maestros encuestados la evaluación docente representa un riesgo debido al grado de incidencia que tiene en su calificación, salario y permanencia laboral.

Es interesante observar que los maestros encuestados consideran que la evaluación docente promueve valores como la disciplina, el reconocimiento y el compromiso. En estos valores se puede observar un elemento en común: el desarrollo profesional a nivel personal. Otro grupo de maestros percibe que la evaluación fomenta el individualismo ya que reconoce el mérito profesional por encima de prácticas de colaboración entre pares. También asocian a la evaluación docente con la corrupción debido a la falta de transparencia y al abuso de poder. Como consecuencia, la evaluación docente les genera incertidumbre. Este es un rasgo que sobresale en diferentes investigaciones al respecto y que por lo tanto debería ser tomado

en consideración para la elaboración de futuras reformas educativas en materia de evaluación docente.

De esta manera, se puede afirmar que los maestros tienen una actitud negativa frente al programa de evaluación docente implementado por la reforma educativa 2013. Los maestros le atribuyen emociones negativas como estrés, miedo y desmotivación. Por otra parte, un pequeño grupo de maestros considera que la evaluación docente es orientadora y normativa.

En cuanto a la influencia que ejerce el contexto en las representaciones sociales de los maestros encuestados, no se encontraron diferencias significativas entre las representaciones sociales y el contexto rural, semirural y urbano. El núcleo central de las representaciones sociales en las cuatro categorías de análisis se mantuvo estable. Así, a pesar de que a primera vista se podría suponer que los docentes de diferentes contextos deberían tener representaciones sociales diferentes, más bien se observa que los docentes constituyen una comunidad que comparte una representación social común en los tres contextos. Esta representación está anclada en un discurso humanista, con bases académicas, que incorpora las necesidades de los docentes de diferentes contextos y que les ha permitido resistir a las políticas educativas de los gobiernos neoliberales.

En este punto conviene recordar que, si bien una muestra de 90 docentes es suficiente para definir la estructura de las representaciones sociales e identificar los elementos centrales y periféricos, se presentan dificultades para determinar en que medida los elementos del sistema periférico, que aparecen con baja frecuencia en los cuestionarios, se deben a diferencias entre individuos o realmente dependen del contexto.

Para poder tener más certeza para identificar los elementos del contexto hubiese sido necesario ampliar la muestra, sin embargo, la lejanía y dispersión de las escuelas en zonas rurales se traduce en limitantes importantes de tiempo y recursos económicos. Considerando estas limitaciones, se comentan algunas de las diferencias que se encontraron en el sistema periférico.

En la categoría de análisis el *deber ser* de la evaluación docente, los maestros de la zona rural la asocian con remuneración adicional. En la zona semirural, con herramienta de mejora. En la zona urbana, con retroalimentación. Las palabras que integran el sistema periférico de cada representación social dan cuenta de las expectativas y preocupaciones de cada individuo en contextos diferentes. Es decir, los maestros que trabajan en zonas más pobres consideran en la evaluación docente la posibilidad de mejorar sus salarios a través de los estímulos económicos. Los maestros de la zona semirural creen que la evaluación docente se puede convertir en un aprendizaje continuo. Por su parte, los maestros de la ciudad tienen la percepción de que la retroalimentación podría promover la autorreflexión de los maestros sobre su actuación.

En el enfoque teórico-metodológico de esta investigación se aplicó un cuestionario que combina preguntas de triple asociación con una pregunta abierta. Los resultados del cuestionario se complementaron con las notas de campo como método de triangulación. Esta estrategia facilitó realizar un análisis tridimensional que da cuenta de la información, estructura y actitudes de las representaciones sociales.

El ARS mediante las herramientas del programa Gephi permitió entender a las representaciones sociales como un sistema fluido. Desde este nuevo enfoque, se puede observar que en la estructura de las representaciones sociales puede haber más de una dimensión organizada por varios núcleos que agregan ideas periféricas que lo contextualizan.

En general, este enfoque permitió que los maestros se expresaran sobre una práctica educativa que los impacta directamente. Se puede decir 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 Puebla.

La propuesta que realizaron los maestros para mejorar la evaluación docente fue contundente. Aspiran a una evaluación formativa y contextual que promueva procesos de retroalimentación. Se advierte una clara intención por profundizar el sentido pedagógico. Rasgo que ha estado ausente en los diferentes programas de evaluación docente en las últimas décadas.

Por último, es importante mencionar que las representaciones sociales permitieron comprender cómo el programas de evaluación docente de la reforma educativa 2013 se adapta a la vida cotidiana de los maestros dentro de la comunidad escolar y cómo los docentes fueron capaces de construir un discurso académico, bien articulado y desde una perspectiva humanista, que les permitió enfrentar y resistir los embates de una política educativa que se percibía como un riesgo para su estabilidad laboral y que los responsabilizaba del fracaso del sistema de educación básica en México.

A continuación, se presenta una propuesta de evaluación docente que elaboré con el propósito de poner el sistema de evaluación al servicio de los maestros. Esta propuesta se articula alrededor de cuatro dimensiones: ética, política, pedagógica y operativa.

### **Lineamientos generales: hacia una evaluación docente ética, democrática y al servicio de los maestros.**

En las últimas décadas, los organismos internacionales construyeron la narrativa que sostiene que a mayor evaluación docente mayor calidad educativa. Esta premisa, difícilmente comprobable, fue considerada como verdadera por los gobiernos neoliberales en México. Bajo este argumento, se construyó una campaña mediática de gran escala en donde se señalaba a los maestros como responsables del fracaso escolar. En los hechos, esto se ha traducido en programas de evaluación docente que generan desconfianza por parte del magisterio.

La propuesta de evaluación que a continuación se desarrolla tiene como premisa poner el sistema de evaluación docente al servicio de los maestros, es decir, que la evaluación se construya con los maestros y para los maestros. Esto significa que los procesos de evaluación docente deben estar elaborados en función de sus necesidades. De otra manera, no se favorecerá la retroalimentación necesaria para provocar en el maestro la reflexión crítica sobre su quehacer. Por el contrario, se fomentará el miedo y el estrés. En este sentido, la evaluación docente se debe convertir en una poderosa herramienta para diagnosticar la situación real en que se encuentran los maestros y para que ellos reflexionen críticamente



sobre su práctica con el propósito de generar las condiciones necesarias para desarrollar el potencial creativo de los alumnos.

La elaboración de una propuesta de evaluación docente implica reconocer que ninguna propuesta, por innovadora que sea, será mejor que la que proceda del diálogo, deliberación y consenso del propio magisterio. Intentar lo contrario, es decir, realizar una propuesta de evaluación docente desde la mirada de un aprendiz de investigador es una aspiración proclive al fracaso. Pese estas limitaciones, correré el riesgo de formular una propuesta que surge de la experiencia acumulada en el programa doctoral. La propuesta está dividida en cuatro dimensiones: ético, político, pedagógico y operativo.

#### ***a) Dimensión ética***

La cuestión ética en la evaluación docente consiste en la afirmación del papel que desempeña el maestro frente a grupo y de cara a la sociedad que requiere mejores ciudadanos. La ética de la evaluación docente tiene su origen en el consenso del sector magisterial, sobrepasa el debate sobre la evaluación cualitativa o cuantitativa y va más allá de su formulación meramente técnica. Su transcendencia estriba en incentivar la evaluación docente como proceso de participación, autorreflexión y aprendizaje. En este sentido, Santos (2014) cuestiona la naturaleza de la evaluación: su finalidad, dimensiones éticas, sociales y políticas. Es enfático en señalar que la evaluación antes de ser un fenómeno técnico es un fenómeno ético y por lo tanto es indispensable preguntarse a quién beneficia cuando se hace y a quién perjudica, a qué valores sirve y qué valores destruye.

Durante las últimas décadas en México, los programas de evaluación docente han beneficiado la agenda del Movimiento de Reforma Educativa Global (MREG) en su objetivo de imponer un proyecto educativo de carácter tecnocrático. De ahí la importancia de reivindicar la ética de la evaluación docente para central el debate en su aspecto pedagógico y así evitar la tentación de convertirla en un mecanismo de poder y sometimiento.

#### ***b) Dimensión política***

La cuestión política debe garantizar que la evaluación docente sea un instrumento pedagógico al servicio de los maestros. Para ello, el gobierno en turno deberá establecer relaciones de igualdad con organismos internacionales y los empresarios en México. De este modo, las “recomendaciones” emitidas por estas instancias, en materia de evaluación docente, deben ser consideradas a la luz de nuestra realidad educativa. Asimismo, será necesario promover la comunicación directa con los interlocutores más importantes del sector magisterial. La política educativa elaborada por la SEP debe atender los intereses de los maestros.

Esto implica la implementación de mecanismos democráticos para promover la participación y deliberación de los maestros en la construcción de los programas de evaluación docente. La generación de consensos entre los diversos gremios magisteriales será prioritaria. Si como afirma Hopkins (1989), que la evaluación educativa solo tiene sentido si permite el desarrollo de los maestros y las escuelas, se deberá asegurar que el sistema de evaluación docente esté al servicio de los maestros para evitar que se convierta en un dispositivo favorecedor de desigualdad.

Teniendo en cuenta que la evaluación docente por sí misma no cambiará las condiciones en que se desenvuelven los maestros, el Estado debe garantizar un cambio estructural otorgando salarios dignos, estabilidad laboral, disminuyendo la sobrecarga de trabajo y mejorando la infraestructura de los centros de trabajo.

### ***c) Dimensión pedagógica***

Los procesos de evaluación docente se deben convertir en procesos de aprendizaje para los maestros. De modo que, a través de la evaluación los maestros aprendan a aprender, a profundizar en sus conocimientos y a recrear su imaginación con la finalidad de superar la perspectiva gerencialista y transitar hacia una visión pedagógica. Entre los rasgos que caracterizan esta dimensión se encuentran:

- *Formativa.* La evaluación formativa brinda a los maestros la posibilidad de reflexionar sobre su práctica con la finalidad de mejorar y enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. La evaluación docente debe privilegiar la experiencia de

los maestros, su formación y su crecimiento profesional por encima de indicadores, estándares y porcentajes. Así, la evaluación formativa debe estimular la sensibilidad pedagógica de los maestros, aquello que Rockwell (2015) llama *tacto pedagógico*, que son disposiciones afectivas e intelectuales que se desarrollan con la experiencia dentro del aula de clases y que es imposible reducir a indicadores de calidad. Bajo este argumento, Díaz (2017) sostiene que los resultados de la evaluación formativa no se expresan en un número, no se manifiestan en una posición (primero, segundo o último lugar), sino que abren la posibilidad de discutir entre pares, de intercambiar argumentos y, sobre todo, de reflexionar y repensar la manera como se realiza una acción o los resultados obtenidos.

- *Transparente*. El principio básico de la evaluación docente debe ser la transparencia. Es necesario que los maestros puedan 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 traduce en confianza y credibilidad, valores indispensables que propician 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.
- *Retroalimentación*. Para que la evaluación sea útil, es necesario que sus resultados sean puestos a disposición de los maestros. Es indudable que la retroalimentación promueve en los maestros la autorreflexión sobre su práctica. La valoración de los resultados de la evaluación les permite identificar las fortalezas y debilidades con el objetivo de enriquecer su labor dentro del salón de clases.
- *Evaluación docente entre pares*. Existe evidencia que demuestra que la evaluación entre pares genera confianza entre los maestros. Esto debido a que los evaluadores son maestros igual que ellos, con quienes conviven cotidianamente y comparten interés y afinidades. De tal forma que la evaluación docente entre pares fomenta el diálogo recíproco en donde se resuelven dudas, se trabaja en equipo y se intercambia

información. La evaluación entre pares debe tener la misma importancia y peso específico que la autoevaluación y la heteroevaluación.

- *La evaluación docente como construcción comunitaria.* La propuesta de evaluación docente que aquí se desarrolla tienen por objeto restituir el tejido social del sector magisterial que durante décadas fue debilitado con los programas de evaluación docente ajenos a su actuación. Las prácticas neoliberales heredadas por los gobiernos priistas no se acaban por decreto. Se debe priorizar la promoción de valores como la confianza y la solidaridad por encima del miedo y del individualismo. Por ello, es preciso transitar del modelo de evaluación gerencial a otro, de carácter comunitario. Es necesario restablecer los lazos solidarios al interior del sector magisterial, lo que implica entre otras cosas la apertura al diálogo, a la deliberación y a la posibilidad de transformar el sistema de evaluación docente y, junto con ello, del sistema educativo en su conjunto. Esto conlleva a convertir la evaluación docente en una plataforma para debatir y construir colectivamente alternativas de mejora. Es importante señalar que un tema que ha estado ausente del debate entre los maestros se refiere a la pertinencia de los programas de estímulos de calidad como producto de calificaciones sobresalientes en los exámenes. La problematización de estos temas se convertirá en el horizonte por donde el magisterio debe de transitar.

#### ***d) Dimensión técnica***

La definición técnica de la evaluación docente requiere de criterios mínimos que brinden certeza a los maestros sobre su implementación. Debido que México es uno de los países más grandes del continente americano, la puesta en marcha de la evaluación docente se presenta como un verdadero desafío. Esto supone la construcción de un modelo de evaluación abierto y flexible que considere las diferencias sustantivas de cada región. La dimensión técnica deberá considerar los siguientes aspectos:

- *Contextual.* La evaluación docente se debe adaptar a la diversidad de contextos que existen en nuestro país. Debe considerar los aspectos económicos, políticos y sociales propios de cada entidad federativa, así como a las características,

posibilidades y perspectivas de las escuelas en que los maestros realizan su quehacer docente ya que esto determina su desempeño. En este criterio radica su justicia. Para Schmelkes (2015, p. 138) “no es lo mismo evaluar a un maestro que trabaja en situaciones de pobreza o en situaciones de diversidad lingüística o cultural, que uno que trabaja con la clase media urbana, que es base a partir de la cual se diseñan la escuela y el currículo. No se puede evaluar el desempeño docente haciendo caso omiso a las condiciones de trabajo y del contexto donde se trabaja; omitirlos sería absurdo”. La evaluación docente contextualizada ha sido un tema ampliamente discutido, más no consensuado, entre el sector magisterial, autoridades educativas, empresarios y comunidad en general en el sexenio de Enrique Peña Nieto, debido a que en su gobierno se aplicaron pruebas estandarizadas en todo el país. Por su parte, Rockwell (2015) resolvió este problema de forma magistral al señalar que conviene enfocar la evaluación no en el profesor, sino en las condiciones escolares que están propiciando o limitando el buen desempeño de los maestros.

- *Criterios de la evaluación.* Los programas de evaluación docente deben establecer criterios a través de mecanismos de participación tanto del magisterio como de las autoridades educativas. Esta tarea debe ser el resultado del diálogo de ambas instancias con la finalidad de consolidar criterios que en determinado momento sirvan de base para las evaluaciones externas. Se debe evitar que el diseño de la evaluación docente sea elaborado por tecnócratas extranjeros ajenos a la realidad educativa de nuestro país.
- *Instrumentos de evaluación.* Es necesario que los programas de evaluación docente retomen los instrumentos con mayor grado de confiabilidad, que considere las características propias del contexto y que le permitan al maestro construir un conocimiento más sólido sobre su labor. Desde esta perspectiva, se valoran instrumentos que incentivan la evaluación docente con carácter formativo. Entre ellos se encuentran la observación en el aula, portafolio de evidencias, videos para identificar el tipo de relaciones que se establecen al interior del salón de clases, evaluación de pares, entrevistas e informes del director y exámenes diagnósticos.

- *Autoevaluación, evaluación entre pares y heteroevaluación.* Conviene precisar que los programas de evaluación docente actualmente suponen estos tres niveles, cada uno con valor específico y con características propias. Cabe señalar que en las últimas décadas se ha priorizado la heteroevaluación, es decir, la evaluación externa, que en muchas ocasiones resulta ajena a la realidad cotidiana de los maestros. Por tal motivo, se propone incorporar en los programas de evaluación docente los tres niveles en la misma proporción, con el mismo grado de importancia con la finalidad de potenciar sus cualidades en beneficio del desarrollo profesional de los maestros.
- *Capacitación gratuita y por especialistas.* Las autoridades educativas deben garantizar que la capacitación sea gratuita e impartida por especialistas para orientar de manera adecuada a los maestros sobre los criterios y lineamientos propios de la evaluación.
- *Evaluadores certificados.* Los encargados de la evaluación docente deben ser personal especializado en la materia. De esta manera, se cancela la posibilidad de que cualquier persona pueda convertirse en evaluador sin estar formado para ello. De este modo, Schmelkes (2015) destaca que, si se tratara solo de aplicar una prueba, no habría mucho problema, pero si se trata de un ejercicio cualitativo donde se debe tener una visión más holística de lo que es el docente, entonces el evaluador tendrá que estar muy bien formado para que la evaluación sea justa y tenga legitimidad frente a los maestros.

Después de millones de maestros evaluados a lo largo de tres décadas consecutivas, es necesario reconocer que no existe una mejora sustantiva en el ejercicio de la práctica docente. Hoy más que nunca se hacen imprescindibles programas de evaluación docente con enfoque formativo que profundicen su sentido pedagógico. La evaluación cuantitativa solo ha reiterado, desde diferentes ángulos, las razones del fracaso educativo sin articular una propuesta a escala nacional capaz de mejorar en definitiva el sistema educativo. Por ello, se hace necesario reivindicar una evaluación que contribuya a que el maestro reflexione sobre el acto de educar y que junto con ello logre potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación docente, como cualquier otro proceso educativo, no es un hecho apolítico, por el contrario, es un campo de disputa permanente. Disputa que requiere de los esfuerzos organizativos e intelectuales de los maestros para reivindicar una educación humanista por encima de una educación tecnocrática. Esta situación demanda al sector magisterial asumir una estrategia colectiva para superar las prácticas cotidianas heredadas por el neoliberalismo. Para ello, se requiere desarrollar el pensamiento crítico, la participar activa, aprender a escuchar al otro, romper con la narrativa del sistema, pensar con cabeza propia y establecer relaciones horizontales y solidarias. Para superar el actual modelo de evaluación docente, así como la crisis educativa en su conjunto, es preciso que en primer lugar el magisterio se reinvente.

## Referencias

- Aboites, Hugo. (2012), *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012)*. México, CLACSO.
- Aboites, Hugo (2013), México, la rebelión magisterial, *Observatorio Social de América Latina*, número 34, CLACSO, México, p. 90.
- Abric, J. C. (2001), Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En J. C. Abric. *Prácticas sociales y representaciones*. México, Ediciones Coyoacán.
- Abric, J. C. (2001), Metodología de las representaciones sociales. En J. C. Abric. *Prácticas sociales y representaciones*. México, Ediciones Coyoacán.
- A Galaz, M.S. Jiménez-Vásquez y Á, Díaz Barriga (2019), Evaluación del desempeño docente en Chile y México, *Perfiles Educativos*, vol. XLI, núm. 163. IISUE-UNAM.
- Arbesú, M. (2004), Las políticas y los usos de la evaluación de la docencia en la educación superior: planteamientos y perspectivas, en Mario Rueda y Frida Díaz-Barriga (coord.), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*, México: CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 203-244.
- Arbesú, M. (2004), Evaluación de la docencia universitaria: una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. IX, núm. 23, octubre-diciembre, pp. 863-890.
- Arbesú M. I., Loredó E. J. y Monroy F. M. (2008), Alternativas Innovadoras en la Evaluación de la Docencia. *Revista de la Educación Superior*, vol. 32, núm. 127, Julio-septiembre de 2003.
- Araya, S. (2001), La equidad de género desde la representación social de las formadoras y los formadores del profesorado de segunda enseñanza. San Pedro, Costa Rica. Universidad de Costa Rica. Tesis para optar al grado de Doctor en Educación.



- Araya, S. (2002), *Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de ciencias sociales (1ª ed.). Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO.
- Arruda, A. y De Albal, M. (Coords.) (2008), *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica*. México: UAM/Anthropos.
- Arruda, A. (2000), Representaciones sociales y cultura en el pensamiento ambientalista brasileño. En Jodelet, Denise y Guerrero Tapia, Alfredo (coords.). *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México: UNAM-Facultad de Psicología.
- Alba, M. (2004), De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: algo más que un cambio de adjetivo. En Eulogio Romero (ed.), *Representaciones sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas*. México: BUAP, pp. 65-83
- Alcaraz S. N. (2015), Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 8, núm.1, p. 11-25.
- Altamirano M. y Flamand L. (2018), *Desigualdades en México 2018*. Instituto Nacional de la Evaluación Educativa.
- Álvarez M., J. M. (2014), *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. España: Morata
- Arbesú M. I., Loredó E. J. y Monroy F. M. (2008), Alternativas Innovadoras en la Evaluación de la Docencia. *Revista de la Educación Superior*, vol. 32, núm. 127.
- Ávila F. M. (2014), Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 1, pp. 159-174.
- Banchs, M. (1986), Concepto de representaciones sociales: análisis comparativo. *Revista costarricense de psicología*, vol. 89, pp. 27-40.
- Banchs, M. (1991), Representaciones sociales: pertinencia de su estudio y posibilidades de su aplicación. *Boletín de AVEPSO*, vol. XIV, núm. 3, pp. 3-16.

- Barber, M. y Mourshed, M. (2008), *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. OPREAL, núm. 41.
- Barrera I. y Myers (2011), *Estándares y evaluación docente en México: estado del debate*. OPREAL, núm. 59.
- Bourdieu, P. (2000), Espacio social y poder simbólico. En *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. y Passeron, J (1996), Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. En *La reproducción. Elementos de una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontarama.
- Blanco, E. (2009), La desigualdad de resultados educativos. Aportes a la teoría desde la investigación sobre la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 43, pp. 1019-1049.
- Blanco, E. (2009), Eficacia escolar y desigualdad: aportes para la política educativa. *Perfiles educativos*, vol. 17, núm. 34.
- Blanco, E. (2017), Teoría de la Reproducción y desigualdad educativa en México. Evidencia para el nivel primario. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, vol. 22, núm. 74, pp. 751-781.
- Blanco, E. (2008), Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria mexicana: un análisis multinivel. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y cambio en la educación*, vol. 6, núm. 1.
- Blanco, E., Solís P. y Robles H. (2014), *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la ciudad de México*. México: INEE, COLMEX.
- Bracho, T. (1995), Distribución y desigualdad educativa en México. *Estudios sociológicos del Colegio de México*, vol. 13, núm. 37.
- Caballero, R. (1992), *Paradigmas de la evaluación docente. La evaluación docente. Problemas y perspectivas*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bracho, T. (2002), Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica. *Revista EDUCAR*, vol. 29, pp. 31-54

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2013), Ley de Servicio Profesional Docente. Secretaría General. Secretaría de Servicios Parlamentarios. Consultado el 21 de mayo del 2018 en: [http://www.diputados.gob.mx/sedia/biblio/prog\\_leg/082\\_DOF\\_11sep13.pdf](http://www.diputados.gob.mx/sedia/biblio/prog_leg/082_DOF_11sep13.pdf)
- Cabrera, Roberto y Ayala, Eliseo (2010), “Evaluación docente en el siglo XXI” [ponencia], Facultad de Ingeniería-UNAM, *4to Foro Nacional de Ciencias Básicas*, México, 13-15 de octubre de 2010.
- Castorina, J. y Kaplan, Carina (2003), Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. En José Antonio Castorina. *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona, Gedisa.
- Castorina, J. A. (2005), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Argentina: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A. (2007), *Las representaciones sociales su horizonte ideológico. Una relación problemática*. En Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo (pp. 197-217). Buenos Aires: AIQUE Educación.
- Castorina, J. A. (Coord.). (2007), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Argentina: Miño y Dávila, pp. 71-79
- Castorina, J. A. (Comp.). (2003), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.
- Calixto, R. (2007), Las representaciones del medio ambiente de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria. Tesis de Doctorado en Pedagogía. México: Facultad de Filosofía y Letras. UNAM.
- Campos-Martínez, J. y Fernández, B. (2014), Resistiendo la emboscada neoliberal desde las escuelas: experiencias de organización docente contra las pruebas estandarizadas, *Docencia* 52,
- Chomsky, N. (2002), *El nuevo orden mundial (y el viejo)*. Barcelona: Crítica

- Cordero Arroyo G., Luna Serrano E. y Patiño Alonso N. X. (2013), La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, vol. 41, pp. 2-19.
- Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (2013). Análisis y perspectivas de la reforma educativa. Memorias y resolutivos, julio 2013. México: CNTE.
- Cuevas, Y. (2007), Representaciones sociales de estudiantes y profesores. La UNAM, el segundo hogar. En Juan Manuel Piña Osorio, *Prácticas y representaciones sociales en educación superior*. México: Plaza y Valdés.
- Cuevas, Y. (2018), *La reforma educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio de representaciones sociales*. México: Facultad de Filosofía y Letras.
- Cuevas Cajiga, Yazmín (2018), *Reforma educativa 2013: evaluación, política y actores*. México: UNAM.
- Cuevas C. Y. y Moreno O. (2016), Políticas de evaluación docente de la OCDE: un acercamiento a la experiencia en la educación básica. *Archivos analíticos de Políticas educativas*, vol. 24, núm. 120.
- Cronbach, L. (2000), Course Improvement through Evaluation, en Daniel Stufflebeam, George Madaus y Thomas Kellaghan (eds.), *Evaluation Models: Viewpoints on Education and Human Services Evaluation*, EEUU: Kluwer Academic Publishers, pp. 235-248.
- Crowley C. (2019), Representaciones sociales de maestros de primaria acerca del desempeño docente y su evaluación. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Congreso llevado a cabo en Guerrero, México
- Del Castillo, G. (2014), *El Servicio Profesional Docente: los ejes de discusión y debate*. En Del Castillo G. y Valentín G. (Eds.), *Reforma Educativa. ¿Qué estamos transformando?* México: FLACSO.

- Danielson, C. y McGreal, T. (2000), *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)*. Alexandria, Virginia.
- Danielson, C. (2001), *New Trends in teacher evaluation*. Educational Leadership, vol. 58, núm. 5, pp. 12-15
- De Ibarrola, M. (1991), La evaluación del trabajo académico desde la perspectiva del desarrollo Sui Génesis de la Educación Superior en México. *Perfiles Educativos*, No 53-54, pp. 7-11.
- Di Giacomo, J. (1987), Teoría y método de las representaciones sociales. En Páez, D. *Pensamiento, Individuo y Sociedad: cognición y representación social*. Madrid, España: Fundamentos.
- Diker, G. y Terigi, F. (2005), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Barcelona: Buenos Aires.
- Díaz Barriga, A. (2006), Las pruebas masivas. Análisis de sus diferencias técnicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 29, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 583-615.
- Díaz Barriga, A. (2015), “Evaluación formativa y profesión docente”. En G. Guevara (Coord.) *La evaluación docente en México*. México: FCE, INEE, pp. 139-176
- Díaz Barriga A. (2017), De la evaluación individual a una evaluación social-integrada: La institución educativa, su unidad. En Ángel Díaz Barriga (coord.) *Docencia y evaluación en la reforma educativa 2013*. México: IISUE, UNAM, pp. 327-364.
- Díaz Barriga A. (2017), Si a la evaluación, si a reformar la ley general de educación donde la evaluación docente sea formativa y no punitiva. *Megáfono, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales* núm. 12.
- Díaz Barriga, F. y Barroso, R. (2015), “Los portafolios electrónicos como recurso de evaluación formativa y autorreflexión”. En G. Guevara (coord.) *La evaluación docente en México*. México: FCE, INEE, pp. 219-239

- Doise, W., Clémence A. y Lorenzini-Cioldi F. (2005), *Representaciones sociales y análisis de datos*. México: Instituto Mora.
- Domínguez, C. (2017), El docente de educación básica: entre la evaluación a su desempeño y su ejercicio profesional. En *Docencia y evaluación en la reforma educativa 2013*. México: UNAM, IISUE
- Duveen, G. y Lloyd, B. (2003), Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En José Antonio Castorina. *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona, Gedisa.
- Durkheim, E. (1976), *Educación y sociedad*. Salamanca: Sígueme.
- Durkheim, E. (1992), *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. Madrid: Endymion.
- Eisner, Elliot (1997), The National Assesment in the visual arts, *Arts Education Policy Review*, vol. 100, núm. 6, pp. 16-20.
- Escudero, T. (2003), Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve*, vol. 9, núm. 1, pp. 11-43.
- Esquivel, G. (2015), *Desigualdad extrema en México. Concentración del poder económico y político*. México: OXFAM
- Flamand L., Arriaga R. y Santizo C. (2020), Reforma educativa y política de evaluación en México, ¿instrumentos para abatir el rezago escolar y promover la igualdad de oportunidades? *Foro internacional*, vol. 60, núm. 2, pp. 717-753.
- Flament, C. (1994), Estructura, dinámica y transformación de las representaciones sociales. En Jean-Claude Abric. *Prácticas sociales y representaciones*. México: Fondo y Cultura Contemporánea.
- Flament, C. y Rouquette, M. (2003), *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*, Paris: Armand Colin.

- Farr, R. (1984), Las representaciones sociales. En Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Farr, R. (2003), De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta. En José Antonio Castorina, *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona, Gedisa.
- Fernández M. K. (2012), Evaluación docente ¿prueba superada?, *Perfiles educativos*, vol. 34, pp. 57-69.
- Fernández A. (2002), Análisis del modelo de educación ambiental que transmiten los maestros de primaria del municipio de Puebla (México). Tesis doctoral presentada en la Universidad Autónoma de Madrid. España, Facultad de Ciencias, Departamento de Ecología.
- Fernández A. y Beneyas J. (2012), Representación social que tienen los maestros de primaria del municipio de Puebla sobre la ciencia y tecnología y su relación con el ambiente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 55, pp. 1063-1089.
- Fernández, J. (2007), La evaluación del desempeño docente y su impacto en el mejoramiento de la calidad de la educación [ponencia], en Nibaldo Benavides, *Asignatura de Política educacional*, 18 de julio de 2007. Chile: Universidad de la República.
- Fernández N. M., Alcaraz S. N. Y Sola F. M. (2017), Evaluación y pruebas estandarizadas: una reflexión sobre el sentido, utilidad y efectos de estas pruebas en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 10, núm. 1, pp. 51-67.
- French-Lararovick, G. (1987), Peer review. Documentary evidence in the evaluation of teaching. En Millman, J. (Ed.) *Handbook of teacher evaluation*. Beberly hills: Sage publications.
- García, B. (2015), Evaluar la docencia y evaluar a los docentes. En G. Guevara (Coord.) *La evaluación docente en México*. México: FCE, INEE, pp. 177-209.

- García, J. M. (2005), El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, octubre-diciembre.
- García, J. M. (2017), Los estándares de evaluación docente y la eficacia escolar: desarrollo, tendencias. En Ángel Díaz Barriga (coord.) *Docencia y evaluación en la Reforma educativa 2013*. México: IISUE-UNAM, pp. 283-326
- García-Cabrero, B. Loredo, J. Luna, E. Pérez, C., Reyes, R. Rigo, M.A, y Rueda M (2004), Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas de la investigación y la intervención profesional*. México: UNAM-CESU/Plaza y Valdés.
- Gallardo C. K., Valdez L. D. y Álvarez C. Numar (2015), Las prácticas de evaluación del aprendizaje en relación con los estándares internacionales: un estudio exploratorio. *Revista Innovación Educativa*, vol. 15, núm. 68, pp. 117-133.
- Galaz A., Jiménez M. y Díaz A. (2019), Evaluación del desempeño docente en Chile y en México. Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización. *Perfiles educativos*, vol. XLI, núm. 163, pp. 156-176.
- Garza V. E. (2004), Evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 23, pp. 807-816
- Guevara N., G., Meléndez I., Ramón C. F., Sánchez P. H., y Tirado S., F. (2015), *La evaluación docente en México*. México: FCE.
- Guevara, M. R. y González, L. (2004), *Atraer, formar y retener profesores de calidad. Actividad de la OCDE. Reporte sobre la situación de México*, México: OCDE.
- Gil, A. (2018), Reforma educativa: fracturas estructurales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 23, núm. 76, pp. 303-321
- González, A. F. (2007), Las autoridades de la UNAM: Representaciones sociales de estudiantes universitarios. En Juan Manuel Piña Osorio, *Prácticas y representaciones en Educación Superior*. México: Plaza y Valdés.



- González, L. D. (2017), Una aproximación a la evaluación del desempeño docente en México: mirada desde las condiciones reales en su implementación. *ReDIE*, vol. 9, núm. 17.
- Gonzalo, R. (2003), El diario como instrumento para la formación permanente del profesor de educación física. *Efdeportes*.
- Gómez, N. A. (2017), Evaluación docente en escuelas de educación básica en Colima, México. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 54, núm. 1, pp. 1-58.
- Guzmán, F. (2018), La experiencia de la evaluación docente en México: análisis crítico de la imposición del Servicio Profesional Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 11, núm. 1, pp. 135-158.
- Harvey, David (2013), *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- Hernández Navarro, Luis (2011), *Cero en conducta. Crónicas de la resistencia magisterial*. Fundación Rosas Luxemburgo-Para leer en libertad. México.
- Hirsh, J. (1996), *Globalización, Capital y Estado*. México: UAM-XOCHIMILCO.
- House, E. (2000), *Evaluación, ética y poder*. España: Morata.
- Holland, P. (2005), *The case for expanding standards for the teacher evaluation to include an instructional supervision perspective*. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. 18, núm. 1. pp. 67-77.
- Ibáñez, T. (1988), *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona, España: Sendai.
- Ibáñez, T. (1994), La construcción del conocimiento desde una perspectiva socioconstruccionista. En Montero, M. (coord.). *Conocimiento, realidad e ideología*. Caracas, Venezuela: AVEPSO.
- Ibáñez, T. (2001), *Psicología social construccionista*. México: Universidad de Guadalajara.
- Isoré, M. (2010), *Evaluación docente: prácticas docentes en algunos países de la OCDE y una revisión de la literatura*. Santiago: PREAL/San Marino

- INEGI (2015), Encuesta intercensal 2015. *Encuesta en hogares*. <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/intercensal/>
- INEGI (2020), Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto de los Hogares <http://www.beta.inegi.org.mx/datos/?init=2>
- INEGI (2020), Censo de población y vivienda 2020. Características educativas de la población. Recuperado en: <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/>
- INEE (2015), *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE
- INEE (2016), *México en pisa 2015*. México: INEE.
- INEE (2017), *Panorama Educativo de México 2016. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE.
- Jarquín, Mauro (2021), *Pedagogía del capital. Empresarios, nueva derecha y reforma educativa en México*. México: Akal.
- Jay G. S. (1997), *La falsa medida del hombre*. España: Grijalbo.
- Jodelet, D. (1984), La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Serge Moscovici (Comp.). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Jodelet, D. y Guerrero, T. A. (2000), *Develando la Cultura. Estudios en representaciones sociales*. México: Facultad de psicología/UNAM.
- Kemmis, S. (1998), *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. España: Ediciones Morata.
- Krause, M. (1998), La reconstrucción de la estructura interna de las Representaciones Sociales a través de un análisis cualitativo descriptivo y relacional. En Memorias de la IV Conferencia Internacional sobre Representaciones Sociales. La era de la psicología social. México-Francia: Universidad Autónoma Metropolitana-Leps-Ehess.

- Lara J., Fernández A., y Silva S. (2010), Representación social de las causas de los problemas ambientales. El caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Trayectorias*, vol. 12, núm. 30, pp. 40-55.
- Lenin N. J. y Favila T. A. (2013), La desigualdad de la educación en México, 1990-2010: el caso de las entidades federativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 2.
- López, F. (1999), El profesor: su educación e imagen popular. México: Universidad Nacional Autónoma. Tesis para obtener por el grado de doctor en pedagogía.
- Nava, M. y Rueda, M. (2014), La evaluación docente en la agenda pública. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 1, pp. 1-11.
- Netzahualcóyotl M. (2015), Las representaciones sociales de los docentes sobre la reforma integral de educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. vol. 6 núm. 15 pp. 3-25.
- MacDonald, B. (1983). La Evaluación y el Control de la Educación. En Gimeno, J. y Pérez, A. La Enseñanza, su Teoría y su Práctica. Madrid: Akal.
- Mancera, C. y Schemelkes, S. (2010), *Recomendaciones de políticas específicas sobre el desarrollo de un arco integral de evaluación de maestros en servicio* (Implementación de políticas educativas: México) México: OCDE.
- Maldonado, A. (2000), Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles educativos*, vol. 12, núm. 87, pp. 51-75.
- Mantilla, L. (2014), La trascendencia del Banco Mundial en la Ley General del Servicio Profesional Docente. Elementos para el análisis. *Diálogos sobre la educación*. Año 5, núm. 9.
- Marshall, K. (2005), It's time to rethink the teacher supervision and evaluation, *Phi Delta Kappan*, vol. 86, núm. 10, pp. 727-735

- Marková I. (2003), La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici. En José Antonio Castorina. *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona, Gedisa.
- Marková, I. (1996), En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales. En Páez, D., y Blanco A. *La teoría sociocultural y la psicología social actual*. Madrid, España: Aprendizaje.
- Martínez, A. (2015), Recuento de una década de evaluación docente. En G. Guevara (Coord.) *La evaluación docente en México*. México: FCE, INEE, pp. 11-26
- Martínez, F. (2015), La evaluación del desempeño docente. Una propuesta para la educación básica en México. En G. Guevara (Coord.) *La evaluación docente en México*. México: FCE, INEE, pp. 64-95
- Martínez, F. (2009), Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 2.
- Martínez, F. (1992), Desigualdad educativa en México. *Revista Latinoamérica de Estudios Educativos*, vol. 22, núm. 2.
- Martínez, F. (2012), Las desigualdades en la educación básica. *Perfiles educativos*, vol. 34, núm. 34, pp. 29-46.
- Martínez, F. (2012), *La evaluación en el aula: promesas y desafíos de la evaluación formativa*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Martínez, F. y Blanco, E. (2010), La evaluación educativa. Experiencias, avances y desafíos. En Arnaut, A. y Giorguli, S. (Eds.). *Educación. Los grandes problemas de México*. México: El Colegio de México, pp. 89-123.
- Martin-Kniep, G. (2001), *Portafolios para docentes. Portafolios del desempeño de maestros, profesores y directivos*, en La sabiduría de la práctica, Argentina, Paidós.
- Mireles, O. (2019), *Representación social de la excelencia académica. Un estudio en el posgrado de la UNAM*. México: UNAM-IISUE

- Mireles, O. y Cuevas, Y. (2003), Representaciones. En Juan Manuel Piña Osorio, Alfredo Furlán y Lya Sañudo, *Acciones, actores y prácticas educativas*. México: COMIE/SEP/CESU.
- Moliner, M. (1980), *Evaluar*, Diccionario del uso del español, tomo 2, Madrid: Gredos, p. 1244.
- Moliner, P. y Martos, A. (2005), “Une redéfinition des fonctions du noyau des représentations sociales”, *Journal International sur les Représentations Sociales*, vol. 2, núm. 1, pp. 89-96.
- Mora V. A. (2004), La evaluación educativa: concepto, periodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 4, núm. 2.
- Moreno, A. (2013), Los organismos internacionales y las políticas de formación docente. en Patricia Ducoing (coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro*, México: UNAM-IISUE.
- Moreno, T. (2016), *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. México: UAM
- Moscovici, S. (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Paris: Huelmul.
- Moscovici, S. (1981), *La era de las Multitudes. Un tratado histórico de psicología de masas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moscovici, S. (1984), El campo de la psicología social. En Moscovici S. *La psicología social I*. Barcelona, España: Paidós.
- Moscovici, S. (1991), *La Psicología Social I*. Barcelona, España: Paidós.
- Moscovici, S. (2003), La conciencia social y su historia. En José Antonio Castorina. *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona, Gedisa.
- Murillo, F., González, A. y Rizo, M. (2007), *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.

- Murillo J. e Hidalgo N. (2016), Hacia un proceso de evaluación docente justo y socialmente justo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 9, núm. 2, pp. 5-18.
- Murillo J. y Hidalgo N. (2016), Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 9, núm. 2, pp. 5-9.
- Muñoz I. C. (1998), *Origen y consecuencias de la desigualdad educativa*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Nava Amaya M. y Rueda Beltrán M. (2014), La evaluación docente en la agenda pública. México: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 1.
- Navarro, Cesar (2013), En el aula y la calle. Movilización magisterial en México, *Observatorio Social de América Latina*, número 34, CLACSO, México, p. 99.
- Nieto, D. M. (2009), *Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México*. OCDE.
- OCDE (2010), *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. México: OCDE
- OCDE (2011), *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes. Consideraciones para México*. México: OCDE
- OCDE (2015), *Data Base - PISA*. <http://www.oecd.org/pisa/data/>
- Ordorika, I., Gil, M., Rodríguez, R., & Rueda, M. (2016), Reforma educativa y evaluación docente: el debate. *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 151, pp. 190-206.
- Pérez, G. (2003), La representación social y la ontología del mundo social: el aporte de otra significación para el diálogo. En José Antonio Castorina. *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.
- Piña, O. J. M. (Edit). (2003), *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*. México: Plaza y Valdés.
- Poggi, M. (2014), Evaluación y políticas de mejora en América Latina. En Gloria del Castillo y Giovanna Valenti Nigri (coords.), *Reforma Educativa, ¿Qué estamos transformando? Evaluación y política educativa*, México: FLACSO, pp. 17-30.

- Ravitch, (2010), *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education*, New York: Basic Books
- Rateau, P. y Lo G. (2013), La teoría de las representaciones sociales: orientaciones conceptuales, campos de aplicación y método. *Revista CES Psicología*, vol. 6 núm. 1 pp. 22-42.
- Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (2010), Reflexiones a considerar en el diseño y puesta en operación de programas de evaluación de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 3, núm. 1, pp. 345-350.
- Reyes L. y Arbesú M. (2018), Evaluación del desempeño docente. Representaciones sociales elaboradas por educadoras. *Perspectivas docentes*, vol. 28 núm. 63.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013), *Políticas educativas en un mundo globalizado*, Madrid: Morata.
- Robertson, S. (2015), What teachers need to know about the Global Education Reform Movement (or GERM), en G. Little, *Global education "reform". Building resistance and solidarity*. Croydon, Manifesto Press.
- Rockwell E. (2015), No es fácil distinguir a los buenos maestros en la observación de su práctica. En G. Guevara (Coord.) *La evaluación docente en México*. México: FCE, INEE, pp. 210-218.
- Rodríguez, O. (1997), ¿Porqué las representaciones sociales? Un acercamiento de la teoría al análisis del EZLN. En Uribe, F., *Los referentes ocultos de la psicología política*. México: Casa Abierta al Tiempo, Universidad Autónoma de México, Unidad Iztapalapa.
- Romero, E. (2004), *Representaciones sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

- Rolland P. y Di Costanzo J. (2016), Implicaciones del paradigma de conflicto en la evaluación educativa. *Revista Latinoamérica de Estudios Educativos*, vol. XLVI, núm. 1, pp. 177-200.
- Rojas M. E. (2017), Evaluación institucional. *Praxis Educativa ReDIE*, vol. 9, núm 16, pp. 54-64
- Rojas F. A. (2012), La evaluación docente: un acercamiento al estado del arte. *Revista de Educación y Pensamiento*, vol. 19, pp. 62-80.
- Ruíz García, Laura (2018), Experiencias de evaluación docente en educación básica en México 1992-2012, en Cuevas Cajiga, Yazmín, *Reforma educativa 2013: evaluación, política y actores*. México: UNAM.
- Santibañez, L. y Martínez, J. F. (2010), Políticas de incentivos para maestros: Carrera Magisterial y opciones de reforma, En Alberto Arnaut y Silvis Giorguli (coords.), *Los grandes problemas de México*, México: El Colegio de México, pp. 125-158.
- Sahlberg, P. (2012), The fourth way of Finland, en Journal of Educational Change.
- Santos, B. de S. (2015), *La universidad en el siglo XXI*. México: Siglo XXI Editores.
- Santos G., M. A. (2014), *La evaluación como aprendizaje, cuando la flecha impacta en la diana*. Madrid: Narcea.
- Silva C. (2020), La Reforma Educativa de 2013 y sus Efectos en la Precarización del Trabajo Docente en México. *Revista académica evaluada por pares, independiente, de acceso abierto y multilingüe*, vol. 28, núm. 140.
- Solís, P., Rodríguez Rocha, E. y Brunet, N. (2013), Orígenes sociales, instituciones y decisiones educativas en la transición a la educación media superior: el caso del Distrito Federal. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 18, núm. 59, pp. 1103-1136.
- Sotomayor, P. (1998), Representaciones Sociales de la Solidaridad en Jóvenes de Guayaquil. Tesis para optar al grado de Magister. Santiago de Chile: Escuela de Psicología, Universidad Católica de Chile.



- Scriven, M. (1967), *The Methodology of Evaluation*, en R. Tyler, R. Gagné, y M. Scriven, *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Chicago, Rand Mc Nally.
- Schmelkes S. (2013), Educación para un México intercultural. *Revista Sinéctica*, vol. 40, pp. 1-12.
- Schmelkes S., Lavin S. Martínez F. y Noriega C. (1999), *La calidad de la educación primaria. Un estudio de casos*, México.
- Schmelkes, S. (2015), Desempeño docente: estado de la cuestión. En G. Guevara (Coord.) *La evaluación docente en México*. México: FCE, INEE, pp. 96-115.
- Schulmeyer, A. (2002), Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina [ponencia] en UNESCO. Conferencia regional *El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas prioridades*. Brasilia, 10-12 de julio de 2002.
- Stufflebeam, Daniel y Anthony Shinkfield (1987), *Evaluación sistémica*. Barcelona: Paidós.
- SNTE (2016), Resolutivos del secretariado nacional. Recuperado de: <http://www.snte.org.mx/seccion9/vernoticias/486/1/resolutivos-secretariado-nacional>.
- Stake, R. (2008), La ventaja de los criterios, la esencialidad del juicio. En Rueda, M. (Dir.). *IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia*. México: UNAM-IISUE-RIED-Conacyt.
- Tabaré F. y Blanco B. E. (2004), ¿Cuánto importa la escuela? El caso de México en el contexto de América Latina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 2, núm. 1.
- Tedesco, J. y Tenti Fanfani (2002), Nuevos tiempos y nuevos docentes [ponencia], en UNESCO. Conferencia regional *El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas prioridades*. Brasilia, 10-12 de julio de 2002.
- Tanck de E., D. (2011), *Historia mínima ilustrada, la educación en México*. México: Colegio de México.
- Terrón A., E. (2010), *Educación ambiental, representaciones sociales y sus implicaciones educativas*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

- UNESCO (2013), La UNESCO reafirma su apoyo a la reforma educativa mexicana. Recuperado de: [http://www.unesco.org/new/es/mexico/press/news-and-articles/content/news/la\\_unesco\\_reafirma\\_su\\_apoyo\\_a\\_la\\_reforma\\_educativa\\_mexicana/](http://www.unesco.org/new/es/mexico/press/news-and-articles/content/news/la_unesco_reafirma_su_apoyo_a_la_reforma_educativa_mexicana/)
- UNESCO (2014), *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. París: UNESCO
- Valdés, H. (2000). 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.
- Viñao, Antonio (2006), El éxito o el fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones, posibilidades. En Gimeno Sacristán (comp.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*, Madrid, Morata, pp.43-60
- Yennis, A. (2007), *Las relaciones y representaciones sociales de docentes y estudiantes en su formación universitaria*. Caracas: Universidad Experimental Pedagógica Libertador.

## **ANEXOS**

## Anexo 1. Cuestionario

Fecha: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

El presente cuestionario forma parte de la investigación “Representaciones sociales de los maestros de educación básica sobre la evaluación docente en México”, el propósito es conocer su opinión acerca de la evaluación docente. Sus respuestas serán confidenciales. De antemano agradecemos se valiosa colaboración.

### Datos generales.

1. Sexo: \_\_\_\_\_ 2. Edad: \_\_\_\_\_ 3. Años de servicio: \_\_\_\_\_

4. Formación:

\_\_\_\_\_

5. Institución formadora:

\_\_\_\_\_

6. Grado máximo de estudios:

\_\_\_\_\_

### Perfil de la escuela.

7. Nombre de la escuela:

\_\_\_\_\_

8. Marca con una cruz la disponibilidad de servicios básicos:

| Pos. | Servicio básico | Si contamos | No contamos | Si contamos pero falla |
|------|-----------------|-------------|-------------|------------------------|
| 1    | Luz             |             |             |                        |
| 2    | Agua            |             |             |                        |
| 3    | Baños           |             |             |                        |
| 4    | Salones         |             |             |                        |

**9. Marca con una cruz la disponibilidad de recursos tecnológicos:**

| Pos. | Recurso tecnológico | Si contamos | No contamos | Si contamos pero falla |
|------|---------------------|-------------|-------------|------------------------|
| 1    | Pizarrón            |             |             |                        |
| 2    | Computadora         |             |             |                        |
| 3    | Televisión          |             |             |                        |
| 4    | Cañón proyector     |             |             |                        |

**Instrucciones: escriba en las líneas las tres palabras que mejor describan su opinión sobre cada una de las oraciones siguientes.**

10. Mencione tres palabras que para usted definan lo que la evaluación docente debería ser:

1) \_\_\_\_\_, 2) \_\_\_\_\_ y 3) \_\_\_\_\_.

11. Mencione tres palabras que definan para usted lo que la evaluación docente actualmente es:

1) \_\_\_\_\_, 2) \_\_\_\_\_ y 3) \_\_\_\_\_.

12. Mencione tres maneras en las que la evaluación docente contribuye a mejorar su práctica:

1) \_\_\_\_\_, 2) \_\_\_\_\_ y 3) \_\_\_\_\_.

13. Mencione tres maneras en que la evaluación docente empeoran su práctica docente:

1) \_\_\_\_\_, 2) \_\_\_\_\_ y 3) \_\_\_\_\_.

14. Mencione tres aspectos en los que la evaluación docente mejora su formación profesional:

1) \_\_\_\_\_, 2) \_\_\_\_\_ y 3) \_\_\_\_\_.

15. Mencione tres aspectos en los que la evaluación docente empeora su formación profesional:

1) \_\_\_\_\_, 2) \_\_\_\_\_ y 3) \_\_\_\_\_.

16. Mencione tres valores que promueve la evaluación docente:

1) \_\_\_\_\_, 2) \_\_\_\_\_ y 3) \_\_\_\_\_.

17. Mencione tres antivalores que promueve la evaluación docente:

1) \_\_\_\_\_, 2) \_\_\_\_\_ y 3) \_\_\_\_\_.

**18. Mencione tres propuestas para mejorar la evaluación docente:**

|  |
|--|
|  |
|--|

## Anexo 2. Comparación entre las recomendaciones de SABER y la implementación de la LGSPD.

| Saber/ley | Descripción                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Saber     | <p>Objetivo 1.- Expectativas claras para los profesores. Para el cumplimiento de este objetivo se recomienda 1.- Expectativas claras de lo que los estudiantes deberían conocer y ser capaces de hacer y, 2.- Orientación útil sobre el uso del tiempo de los docentes, agregando aquí que las investigaciones demuestran que, en los sistemas educativos de alto rendimiento, los profesores dedican más tiempo a la colaboración entre colegas, que al contacto con sus estudiantes (p. 25).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| LGSPD     | <p>Artículo 1. La presente Ley es reglamentaria de la fracción III del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, rige el Servicio Profesional Docente y establece los criterios, los términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio.</p> <p>Art. 14. para alcanzar los propósitos del Servicio Profesional Docente deben desarrollarse perfiles, parámetros e indicadores que permitan, al menos, lo siguiente: IV. Considerar la observancia de los calendarios y el debido aprovechamiento del tiempo escolar.</p> <p>Art. 16. II. Organizar en cada Escuela los espacios físicos y de tiempo para intercambiar experiencias, compartir proyectos, problemas y soluciones con la comunidad de docentes y el trabajo en conjunto entre las escuelas de cada zona escolar, que permita la disponibilidad presupuestal; así como aportar los apoyos que sean necesarios para su debido cumplimiento. Art. 62. En cada Escuela deberá integrarse una comunidad de docentes que trabaje armónicamente y cumpla con el perfil adecuado.</p> |
| Saber     | <p>Objetivo 2. Atraer a los mejores en la enseñanza, refiere a la creación de requisitos de ingreso y de un proceso selectivo que permita atraer a los candidatos con talento. Es de agregar que no incluye políticas relacionadas con la ventaja comparativa de conocimiento de la materia vs formación inicial pedagógica del profesorado, porque las pruebas al respecto son todavía controvertidas (p. 28).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| LGSPD     | <p>Art. 21. El Ingreso al Servicio en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados, se llevará a cabo mediante concursos de oposición, preferentemente anuales...</p> <p>Art. 24. Los concursos de oposición para el ingreso podrán participar todas las personas que cumplan con el perfil relacionado con el nivel, tipo, modalidad y materia educativa correspondiente; privilegiando, en la Educación Básica el perfil pedagógico docente de los candidatos; también se considerarán perfiles</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

|       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|       | correspondientes a las disciplinas especializadas de la enseñanza. Vigésimo Primero.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Saber | <p>Objetivo 3.- Preparación de los maestros con entrenamiento útil y experiencia. Los maestros necesitan conocimiento en la materia y conocimientos pedagógicos, habilidades de gestión del aula y una gran experiencia práctica en la enseñanza. También en la meta 7 se agrega que las investigaciones han encontrado que el apoyo de mentores, la asignación de tutores, supervisores o entrenadores a los profesores de bajo rendimiento coadyuva a la efectividad de los maestros (p. 33).</p> <p>Art. 22. En la Educación Básica y Media Superior el Ingreso a una plaza docente dará lugar a un Nombramiento Definitivo de base después de seis meses de servicios sin nota desfavorable en su expediente, en términos de esta Ley. Con el objeto de fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del Personal Docente de nuevo Ingreso, durante un periodo de dos años tendrá el acompañamiento de un tutor designado por la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda.</p> |
| Saber | Objetivo 4. El emparejar competencias docentes con las necesidades de los estudiantes que garantiza que los profesores trabajen en las escuelas donde sus habilidades son más necesarias e importante para lograr equidad y eficiencia. Puede utilizarse para alcanzar este objetivo: (1) Proporcionar incentivos (monetarios o de otro tipo) para atraer a los profesores a las llamadas hard-to-staff schools, es decir las situadas en zonas económicamente deprimidas y/o aisladas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| LGSPD | Art. 36. Las promociones a que se refiere este capítulo deberán incluir los criterios siguientes: VI. Generar incentivos para atraer al Personal Docente con buen desempeño en el ejercicio de su función a las escuelas que atiendan a los estudiantes provenientes de los hogares más pobres y de las zonas alejadas a los centros urbanos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Saber | Objetivo 5. Liderazgo con fuertes directores, donde se considera que los directores capaces pueden ayudar a atraer y retener a maestros competentes, se espera que los directores apoyen los procesos de instrucción práctica, exigiéndoles explícitamente proporcionar apoyo en la evaluación de desempeño docente; pero no se recomienda que tengan incidencia directa en los procesos de contratación o despidos o directamente en los montos salariales (p. 30).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| LGSPD | Art. 15. La evaluación interna deberá ser una actividad permanente, de carácter formativo y tendiente al mejoramiento de la práctica profesional de los docentes y al avance continuo de la Escuela y de la zona escolar. Dicha evaluación se llevará a cabo bajo la coordinación y liderazgo del director. Los docentes tendrán la obligación de colaborar en esta actividad.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |



|       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Saber | <p>Objetivo 6: Monitoreo de enseñanza y aprendizaje. Se menciona que existen evidencias que la evaluación de estudiantes y maestros se vincula con la mejora de la calidad educativa y se invita a considerar si los profesores están obligados a participar en dichas evaluaciones (p. 32).</p> <p>Previamente se señala que para documentar las políticas de evaluación existente es importante abordar, entre otros aspectos, que los profesores deben ser evaluados por la escuela y por autoridades externas (p. 20.) y que el impacto de cualquier evaluación está relacionado con sus consecuencias legales. Se agrega que la evaluación es útil para premiar a los buenos maestros y apoyar o castigar a los ineficaces. Las consecuencias pueden incluir, por ejemplo, aumentar el salario de buenos maestros; reasignar los estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje a los buenos profesores; prestación adicional de apoyo profesional a maestros con bajo rendimiento; o quitar a los maestros de bajo rendimiento del salón de clases.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| LGSPD | <p><i>Art. 52.</i> Las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados deberán evaluar el desempeño docente y de quienes ejerzan funciones de dirección o de supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado. La evaluación a que se refiere el párrafo anterior será obligatoria. El Instituto determinará su periodicidad, considerando por lo menos una evaluación cada cuatro años y vigilará su cumplimiento. En la evaluación del desempeño se utilizarán los perfiles, parámetros e indicadores y los instrumentos de evaluación que para fines de Permanencia sean definidos y autorizados conforme a esta Ley. Los Evaluadores que participen en la evaluación del desempeño deberán estar evaluados y certificados por el Instituto.</p> <p><i>Art. 53.</i> Cuando en la evaluación a que se refiere el <i>Art.</i> anterior se identifique la insuficiencia en el nivel de desempeño de la función respectiva, el personal de que se trate se incorporará a los programas de regularización que la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado determine, según sea el caso. Dichos programas incluirán el esquema de tutoría correspondiente. El personal sujeto a los programas a que se refiere el párrafo anterior tendrá la oportunidad de sujetarse a una segunda oportunidad de evaluación en un plazo no mayor de doce meses después de la evaluación a que se refiere el <i>Art. 52</i>, la cual deberá efectuarse antes del inicio del siguiente ciclo escolar o lectivo. De ser insuficientes los resultados en la segunda evaluación, el evaluado se reincorporará a los programas de regularización para sujetarse a una tercera evaluación que se llevará a cabo en un plazo no mayor de doce meses. En caso de que el personal no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación que se le practique, se darán por terminados los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda.</p> |
| Saber | <p>Objetivo 7: Apoyo a los maestros para mejorar la instrucción.</p> <p>Con el fin de mejorar constantemente la instrucción práctica, maestros y escuelas necesitan ser capaces de analizar determinados desafíos que se enfrentan en el aula y tener acceso a información sobre las mejores prácticas; para abordar estos</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

|       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|       | desafíos es apropiado recibir apoyo externo específico adaptado a sus necesidades y proveer desarrollo profesional adicional a los maestros.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| LGSPD | <i>Art. 13. VII. Garantizar la formación, capacitación y actualización continua del Personal del Servicio Profesional Docente a través de políticas, programas y acciones específicas y el artículo Décimo Primero. señala El programa de Carrera Magisterial continuará en funcionamiento hasta en tanto entre en vigor el programa a que se refiere el Art. 37 de esta Ley, cuya publicación deberá hacerse a más tardar el 31 de mayo del año 2015.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Saber | Objetivo 8: Motivar el desempeño de los profesores, en este aspecto se subraya la importancia de los incentivos para el buen desempeño y la creación de mecanismos de rendición de cuentas, estableciendo ambos sanciones y premios y se invita a considerar si hay requisitos tales como las evaluaciones de desempeño para permanecer en la enseñanza, y si los profesores pueden ser despedidos con causa justa, como mala conducta, abuso infantil, ausentismo o bajo rendimiento (p. 34).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| LGSPD | <i>Art. 13. El Servicio Profesional Docente tiene los propósitos siguientes: VIII. Desarrollar un programa de estímulos e Incentivos que favorezca el desempeño eficiente del servicio educativo y contribuya al reconocimiento escolar y social de la dignidad magisterial.</i><br><i>Art. 76. Con el propósito de asegurar la continuidad en el servicio educativo, el servidor público del sistema educativo nacional, el Personal Docente y el Personal con Funciones de Dirección o de Supervisión en la Educación Básica y Media Superior que incumpla con la asistencia a sus labores por más de tres días consecutivos o discontinuos, en un periodo de treinta días naturales, sin causa justificada será separado del servicio sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o para el Organismo Descentralizado, y sin necesidad de que exista resolución previa del Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje o sus equivalentes en las entidades federativas, aplicando para ello el procedimiento previsto en el Art. 75 de esta Ley.</i> |

*Nota.* Mantilla (2014), La trascendencia del Banco Mundial en la Ley General del Servicio Profesional Docente. Elementos para el análisis. *Diálogos sobre la educación*. Año 5, núm. 9.

### Anexo 3. Adaptaciones de las recomendaciones de la OCDE

| 1. Diseño de estándares de evaluación docente              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| OCDE                                                       | México necesita “producir e implementar un conjunto coherente de estándares docentes, para conocer los conocimientos y habilidades y los valores esenciales de un docente eficaz” (OCDE, 2010, p. 75).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| SEP                                                        | La SEP presentó el documento denominado <i>Los perfiles, parámetros e indicadores para docentes</i> (SEP, 2014a, 2015c), el cual contiene las características y aptitudes profesionales que deben cumplir los maestros de educación básica para desarrollar, de manera óptima, su desempeño en el aula (planeación, dominio de contenidos, ambiente en el aula, practicas didácticas, evaluación de alumnos y trabajo colaborativo). El propósito es que sean el referente de evaluación del desempeño docente, y la vía para certificar el ingreso a la profesión, la permanencia en la docencia y la promoción a puestos de dirección escolar. De acuerdo con la SEP (2014a), estos perfiles pueden mejorar las prácticas de enseñanza de los maestros, quienes, mediante un proceso de evaluación, asegurarán que éstos cumplan con los conocimientos y capacidades necesarios para desarrollar su función. Con todo, en México no se presentaron estándares docentes sino <i>perfiles docentes</i> ; no parece sencillo identificar cuál es la diferencia entre estos dos conceptos. |
| 2. Atraer a los mejores docentes                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| OCDE                                                       | Para la OCDE es indispensable que México incorpore “a los mejores docentes y eleve la exigencia en el ingreso a la profesión docente, especialmente [en] las normales” (OCDE, 2010, p. 82), lo cual como se ha revisado, es una de las tendencias de la política internacional. Al respecto se sugiere elevar la exigencia de ingreso a los programas de formación y apoyar a los candidatos docentes durante sus estudios.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| SEP                                                        | Dentro de las líneas estratégicas de la reforma educativa 2013 no se contemplaron cambios en relación con el ingreso a la formación docente y a la creación de becas estudiantiles. Por lo tanto, se puede señalar que México no llevó a cabo esta sugerencia de la OCDE. Sin embargo, cabe precisar que el artículo 24 de la LGSD propone una modificación en la forma en que se seleccionan los aspirantes a ingresar a la docencia:<br>En los concursos de oposición para el ingreso que se celebren en los términos de la presente Ley podrán participar todas las personas que cumplan con el perfil [...] En la Educación Básica dicho perfil corresponderá al académico con formación docente pedagógica o en áreas afines que corresponda a los niveles educativos, privilegiando el perfil pedagógico docente de los candidatos, también se considerarán perfiles correspondientes a las disciplinas especializadas de la enseñanza (Ley General del Servicio Profesional Docente, 2013, p. 9).                                                                                 |
| 3. Acreditación a las instituciones formadoras de maestros |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

|                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| OCDE                                                                       | Para la OCDE México necesita “crear un sistema confiable de acreditación para todas las instituciones de formación docente inicial, desarrollar estándares específicos para formadores docentes y establecer mecanismos de control de calidad más sólidos” (OCDE, 2010, p. 85). En específico se apunta a la instauración de reglas para la incorporación de formadores de docentes, elaboración de estándares para las instituciones encargadas de formar maestros y una gobernanza independiente de un sistema de acreditación de instituciones.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| SEP                                                                        | Se reconoce que esta recomendación estratégica se dirige a atender el proceso de formación profesional de los maestros con el acompañamiento pertinente. Así, no solo es importante atraer a los mejores candidatos sino desarrollarlos a partir de programas que consideren el dominio teórico de los contenidos, el conocimiento de la dimensión didáctica y su relación con la práctica docente (Marcelo, 2011; OCDE, 2005). De ahí la necesidad de contar con planes de estudio adecuados y competitivos y, una planta de profesores especializada.                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 4. Mejorar los procedimientos de evaluación para el ingreso a la docencia. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| OCDE                                                                       | Para la OCDE (2010, p. 91) México debe “revisar y ampliar los mecanismos diagnósticos que determinan si los candidatos a docentes y en servicio están listos para enseñar (acreditación docente)”. Específicamente se recomienda afinar los concursos de ingreso a la docencia, utilizar instrumentos auténticos para identificar el grado de conocimientos y habilidades de los docentes y crear un organismo evaluador independiente para los procesos de evaluación.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| SEP                                                                        | Esta es una de las orientaciones estratégicas que México atendió puntualmente con la reforma educativa 2013 y que se concretó con la creación del SPD y la autonomía del INEE. Así, se definió que para ser ocupadas las plazas se someterían a concurso. Actualmente se han llevado a cabo concursos de ingreso a la docencia para egresados de escuelas normales y de educación superior en carreras afines a la enseñanza. En la Reforma 2013 se indica que los aspirantes deben presentar dos exámenes estandarizados sobre conocimientos de contenido del plan de estudios, enfoques de enseñanza, habilidades intelectuales y actitudes de ejercicio en la profesión docente. Así, en México el examen estandarizado continúa siendo el único instrumento para evaluar al docente de educación básica (Cordero, Luna & Patiño, 2012; Santibáñez et al., 2007). |
| 5. Asignación de plazas docentes para concurso                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| OCDE                                                                       | Para la OCDE México tiene que “abrir progresivamente todas las plazas docentes a concurso y revisar el proceso de asignación de las plazas buscando alinear mejor las necesidades de los candidatos” (OCDE, 2010, p. 99). Se pretende, entonces, que se pongan a concurso todos los puestos docentes disponibles para evitar la discrecionalidad de su asignación, así como vincular los resultados del examen de los maestros con la elección que hacen éstos de su centro escolar.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

|                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| SEP                                                                                  | <p>El primer punto es un aspecto opaco de la reforma 2013. En efecto, en las convocatorias para la selección de nuevos docentes de 2014 y 2015 se especificó el número de plazas disponibles, pero se desconoce cómo se determinó tal cantidad, si realmente son todas o bien si hay algunas que no se someten a concurso. Esto es consecuencia de dos problemas. El primero es que en México no se conoce con exactitud cuántas plazas docentes existen debido a la magnitud del sistema de educación básica y porque hay plazas que pertenecen a la administración central (plazas federales) y otras a las administraciones de cada estado (plazas estatales) (al parecer no se cruzan datos entre estas administraciones). El segundo problema es la falta de transparencia en el proceso, así como de una entidad que tenga la función permanente de sistematizar el conteo del número de plazas docentes. Una de las acciones de la reforma 2013 consistió en llevar a cabo un censo educativo nacional para conocer el número de plazas docentes, escuelas y alumnos. Aun así, este censo no consiguió averiguar cuántas plazas docentes hay en México.</p> |
| 6. Periodo de evaluación y tutoría para la asignación de plazas docentes definitivas |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| OCDE                                                                                 | <p>Para la OCDE es importante que México establezca (2010, p. 102) “un periodo de prueba para los docentes, durante el cual habría una tutoría y apoyos intensivos, seguido de una evaluación del desempeño antes de recibir una plaza permanente. Además, crear un equipo de tutores docentes de excelencia para recibir ayuda”. Los nuevos docentes requieren de un proceso de seguimiento de su práctica para conocer sus fortalezas y debilidades para recibir el apoyo pertinente. Muchos países miembros de la OCDE han adoptado políticas para acompañar a los maestros de recién ingreso con tutores (Marcelo, 2011).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| SEP                                                                                  | <p>La OCDE sugirió a México ofrecer un tiempo de tutoría de dos años a los docentes de nuevo ingreso, el cual podría ser un lapso de prueba para conocer si el maestro dispone de los conocimientos y habilidades para permanecer en la docencia. Entonces en la reforma educativa se implementó que los maestros de nuevo ingreso estarían a prueba durante dos años con el seguimiento de un tutor, quien ofrecería orientaciones de orden pedagógico-didáctico. Al finalizar el primer año de prueba, estos docentes se someterían a una evaluación diagnóstica para reconocer los puntos de mejora de su actividad y, en caso necesario, recibir programas de apoyo. Al término del segundo año la autoridad educativa evaluaría el desempeño de estos maestros y según los resultados se haría la asignación de las plazas permanentes (Ley General del Servicio Profesional Docente, 2013).</p>                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 7. Sistema de formación profesional docente                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| OCDE                                                                                 | <p>Para la OCDE (2010, p. 106) México precisa construir “un sistema sobresaliente de desarrollo profesional integral que combine las opciones de desarrollo basado en la escuela con los cursos que se ofrecen en el Catálogo Nacional de Formación Continua”. Esta estrategia consiste en ampliar y diversificar las opciones de formación profesional dirigidas a los docentes en funciones, la cual debe ser pertinente con las necesidades de alumnos, maestros y escuelas. Esta actualización tiene que ser flexible y, sobre todo, evitar el carácter prescriptivo.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

|                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| SEP                                             | <p>En la reforma 2013 se hace explícito que, con base en los resultados de evaluación docente, la SEP ofrecerá programas de formación continua, actualización y desarrollo profesional (Ley General del Servicio Profesional Docente, 2013). Concretamente, la autoridad central y las autoridades locales proporcionarán esta formación en convenio con instituciones de educación superior públicas y privadas. La estrategia que aplica la SEP se enfoca en la formación docente que derive de la detección de debilidades de los maestros en los procesos de evaluación.</p>                                                                                                                                                   |
| 8. Creación de un sistema de evaluación docente |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| OCDE                                            | <p>Según la OCDE (2010, p. 14) México necesita “de un sistema de evaluación docente basado en estándares. Los docentes que no alcancen tales estándares serán excluidos del sistema”. Esta estrategia sugiere concretar el proceso de evaluación, el cual debe estar sustentado en la elaboración de estándares docentes. A través de este sistema se puede estimular económicamente a los maestros con mejor desempeño y excluir del puesto docente a quienes presenten un bajo desempeño. Este tipo de evaluación atiende a la denominada enseñanza exitosa que tiene como objetivo determinar si el docente cumple con los estándares académicos requeridos. Para Isoré la evaluación del desempeño docente (2010, p. 224):</p> |
| SEP                                             | <p>Para que este tipo de evaluación se concrete en las prácticas docentes es preciso que se vincule con reconocimientos salariales y con acciones de desarrollo profesional. De esta suerte en 2013 el sistema educativo mexicano implementó el Sistema Nacional de Servicio Profesional Docente, con la intención de incrementar la calidad de la educación básica mediante la evaluación docente.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

*Nota:* Cuevas C. Y. y Moreno O. (2016), Políticas de evaluación docente de la OCDE: un acercamiento a la experiencia en la educación básica. *Archivos analíticos de Políticas educativas*, vol. 24, núm. 120.

**Anexo 4. Programa de Carrera Magisterial. Descripción de factores e integración del puntaje de evaluación.**

| <b>Factores</b>          | <b>Vertiente</b> | <b>Descripción</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>Integración del puntaje</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <b>Puntajes máximos</b> |
|--------------------------|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| Aprovechamiento escolar  | 1                | Conjunto de logros de aprendizaje obtenidos por los alumnos en un grado o asignatura en un ciclo escolar de acuerdo con los planes de estudio oficiales.                                                                                                                                                                                     | Promedio de aciertos obtenidos por los alumnos en el instrumento de evaluación (ENLACE).                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 50                      |
|                          | 2                | Acciones y estrategias que realiza el personal directivo y de supervisión para promover el aprendizaje de los alumnos.                                                                                                                                                                                                                       | Promedio del factor obtenido por los docentes, directivos o personal de supervisión a su cargo.                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 40                      |
|                          | 3                | Actividades que realiza el personal de esta vertiente para promover el aprendizaje.                                                                                                                                                                                                                                                          | Promedio de los resultados del factor obtenidos por los alumnos de los docentes en la escuela, zona, sector, escolar, nivel o modalidad educativa en la que labora el evaluado.                                                                                                                                                                                                     | 30                      |
| Formación continua       | 1, 2 y 3         | Son las acciones secuenciales y permanentes para profesionalizar la práctica educativa con la finalidad de actualizar e innovarla de acuerdo con los avances didácticos, metodológicos, pedagógicos, culturales, tecnológicos y científicos.                                                                                                 | Considera diferentes opciones (cursos, diplomados y posgrados) de capacitación, actualización y superación profesional para mejorar su desempeño docente en modalidades presenciales, semipresenciales o a distancia (en línea). Cada hora acreditada equivale a 0.166 puntos, por lo que para obtener el puntaje máximo se requiere acreditar 120 horas.                           | 20                      |
| Actividades curriculares | 1,2 y 3          | Conjunto de actividades extraordinarias que realizan los participantes fuera del horario de trabajo dirigidas al fortalecimiento del aprendizaje de los alumnos, a favorecer la integración social, generar condiciones propicias para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje y promover en la comunidad un ambiente seguro y sano. | 1ª vertiente: se integra por el cumplimiento del Plan Anual de Trabajo de Carrera Magisterial y por el número de horas laboradas fuera del horario asignado.<br>2ª vertiente: promedio obtenido en este factor por los docentes, directivos o personal de supervisión a su cargo.<br>3ª vertiente: la evaluación del cumplimiento del Plan Anual de Trabajo de Carrera Magisterial. | 20                      |
| Preparación profesional  | 1, 2 y 3         | Evalúa habilidades, conocimientos, capacidades y competencias profesionales que requiere el docente para desarrollar sus funciones en el nivel, modalidad, grado o asignatura en que labora.                                                                                                                                                 | Por medio de un instrumento (examen de opción múltiple) elaborado por la instancia responsable y aplicado con la participación de las autoridades educativas de las entidades federativas.                                                                                                                                                                                          | 5                       |

|                 |          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                            |    |
|-----------------|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Antigüedad      | 1, 2 y 3 | Son los años desempeñados como docente frente a grupo, en funciones directivas o de supervisión relacionados directamente con la asesoría, supervisión, seguimiento y apoyo del trabajo de los docentes que dependen de ellos.                                                                                            | Cada año de servicio acreditado al concluir la etapa de evaluación correspondiente, equivale a 0.2 puntos, por lo que el puntaje máximo se obtiene al acreditar 25 años o más.                                                             | 5  |
| Gestión escolar | 2        | Son las funciones inherentes al personal directivo y de supervisión relacionadas directamente con la asesoría, supervisión, seguimiento y apoyo del trabajo de los docentes que dependen de ellos.                                                                                                                        | Elaboración y cumplimiento del programa de actividades.                                                                                                                                                                                    | 10 |
| Apoyo educativo | 3        | Son las acciones de acompañamiento en el aula, asesoramiento educativo, superación profesional y elaboración de materiales educativos realizadas en su ámbito de trabajo (escuela, zona, sector, nivel o modalidad educativa), que contribuyan al mejoramiento de los procesos y procedimientos de enseñanza-aprendizaje. | El participante, de acuerdo con sus funciones, podrá elegir algunas de las siguientes opciones:<br>a) Acompañamiento en el aula.<br>b) Asesoramiento educativo.<br>c) Supervisión profesional.<br>d) Elaboración de materiales educativos. | 20 |

*Nota.* Ruíz García, Laura (2018), Experiencias de evaluación docente en educación básica en México 1992-2012, en Cuevas Cajiga, Yazmín, *Reforma educativa 2013: evaluación, política y actores*. México: UNAM.

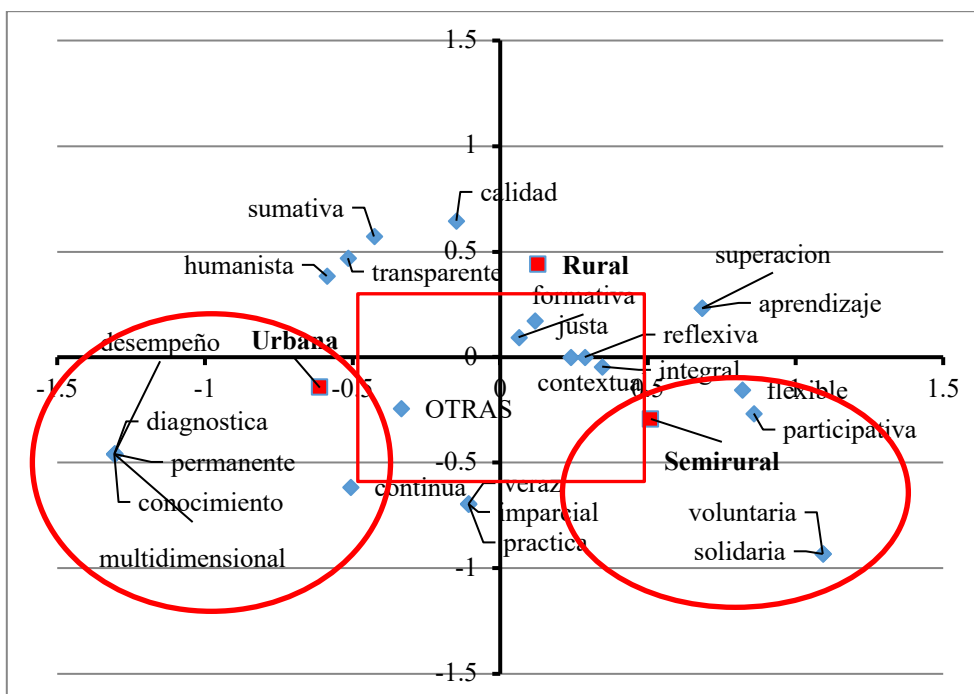


**Anexo 5. Evaluación Universal. Descripción de factores e integración del puntaje de evaluación**

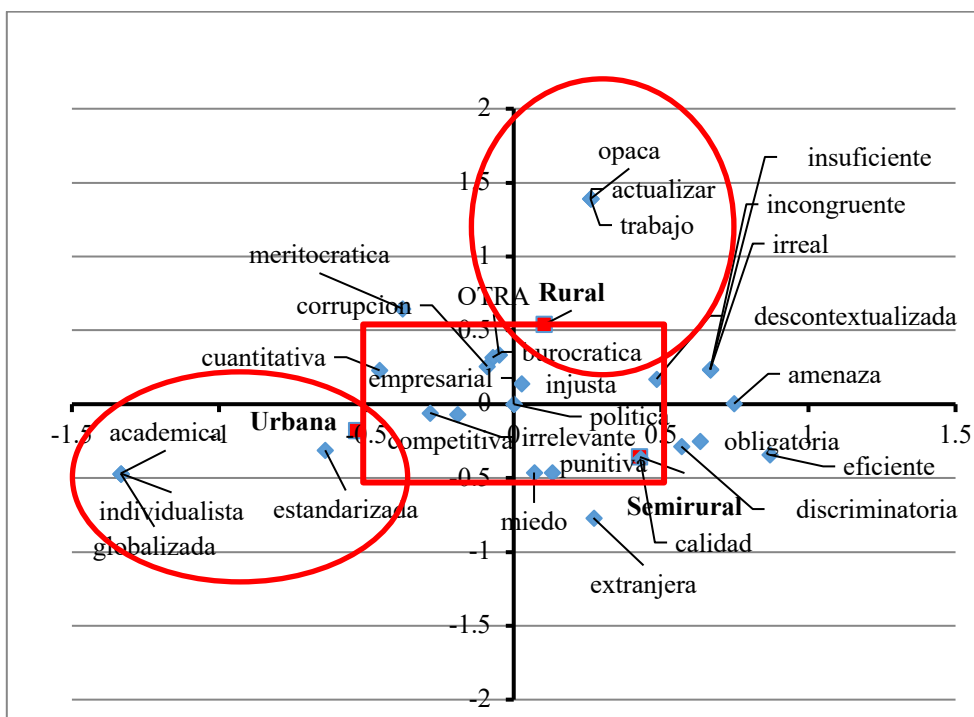
| <b>Factores</b>         | <b>Descripción</b>                                                                                                                                                                                                    | <b>Integración del puntaje</b>                                                                                                                              | <b>Puntajes máximos</b> |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| Aprovechamiento escolar | Es el conjunto de logros de aprendizaje obtenidos por los alumnos en un grado o asignatura, en un ciclo escolar, de acuerdo con los planes y programas de estudios oficiales.                                         | Resultados obtenidos en la prueba ENLACE para las asignaturas contempladas en su diseño. Para el resto de las asignaturas se diseñarán pruebas matriciales. | 50%                     |
| Preparación profesional | Habilidades, conocimientos, capacidades y competencias profesionales que requiere el docente para desarrollar sus funciones, de acuerdo con el nivel, la modalidad educativa, el grado y la asignatura en que labore. | Exámenes estandarizados elaborados de acuerdo con el nivel, la modalidad educativa, grado y asignatura.                                                     | 5%                      |
| Desempeño profesional   | Es la valoración de la práctica docente en el aula.                                                                                                                                                                   | Establecimiento de estándares de desempeño docente y gestión escolar por parte de la SEP.                                                                   | 25%                     |
| Formación continua      | Es la evaluación de los trayectos formativos sugeridos de acuerdo con los diagnósticos de Evaluación Universal.                                                                                                       | Cursar los trayectos educativos formativos para fortalecer sus competencias académicas y dar continuidad a su superación.                                   | 20%                     |

*Nota.* Ruíz García, Laura (2018), Experiencias de evaluación docente en educación básica en México 1992-2012, en Cuevas Cajiga, Yazmín, *Reforma educativa 2013: evaluación, política y actores*. México: UNAM.

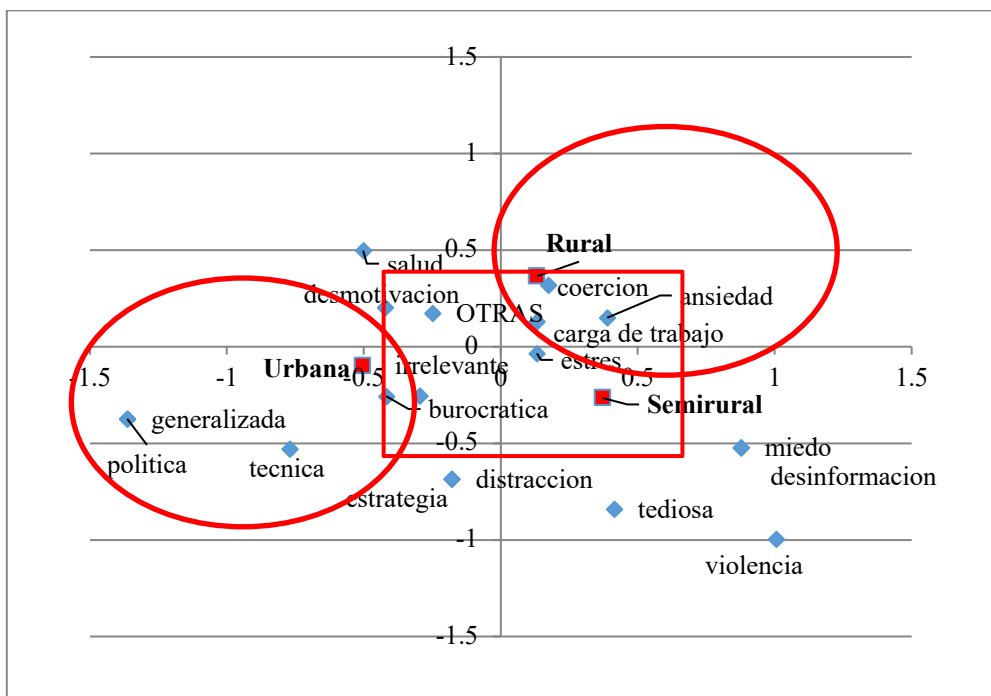
**Anexo 6. El “Deber ser” de la evaluación docente por contexto (Gráfica de correspondencia).**



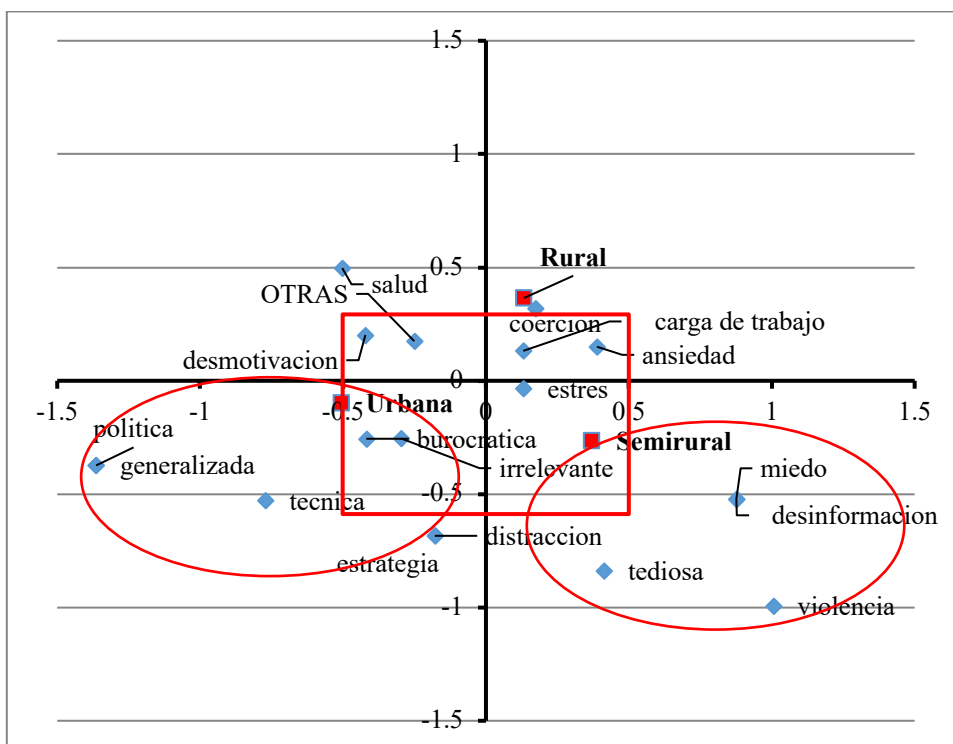
**Anexo 7. Lo que “es” la evaluación docente por contexto (Gráfica de correspondencia).**



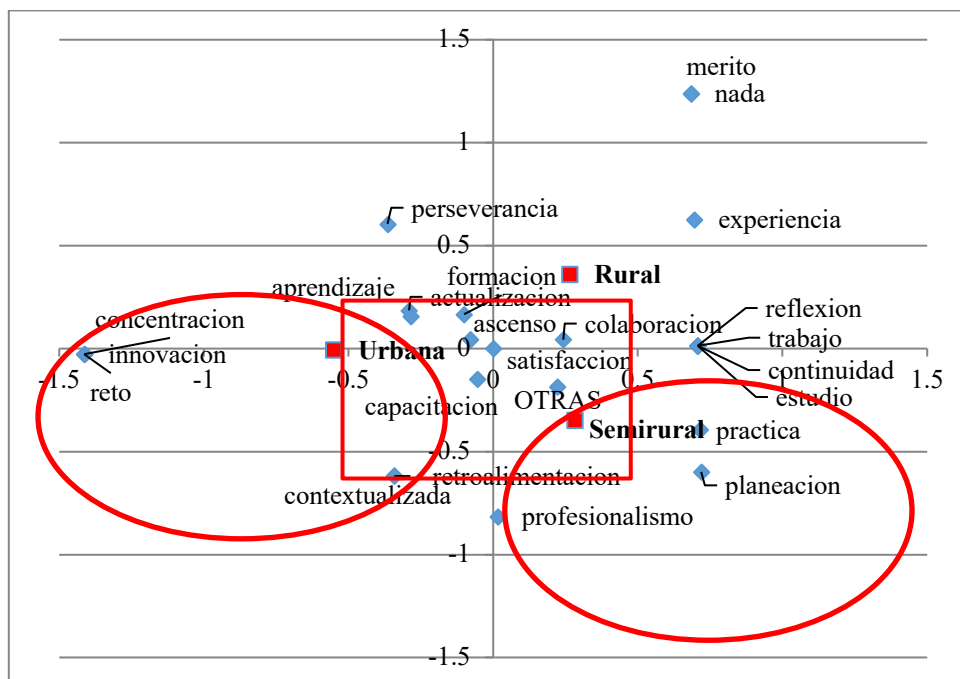
**Anexo 8. Práctica docente: desventajas por contexto (Gráfica de correspondencias).**



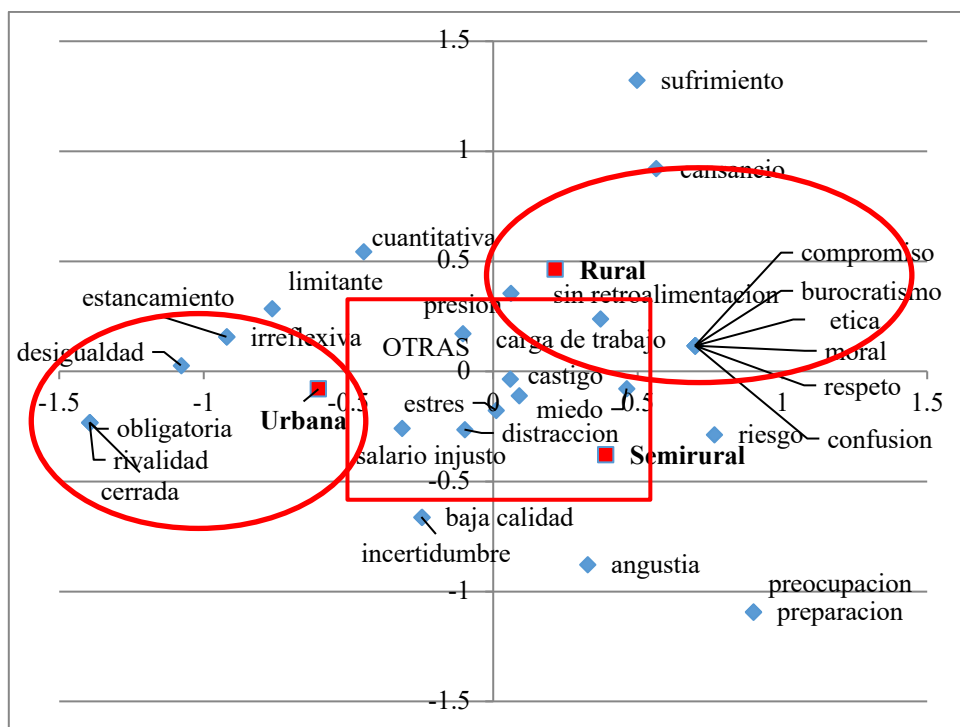
**Anexo 9. Formación docente: desventajas por contexto (Grafica de correspondencia).**



**Anexo 10. Valores que promueve la evaluación docente (Gráfica de correspondencia).**



**Anexo 11. Antivalores que promueve la evaluación docente (Gráfica de correspondencia).**



**Anexo 12. Propuesta de mejora de la evaluación docente por parte de los maestros (Gráfica de correspondencias).**

