

**LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS PROFESORES  
SOBRE LOS PROCESOS DE LA EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE  
EN LA ESCUELA NORMAL DE LOS REYES ACAQUILPAN**

FRANCISCO NÁJERA RUIZ, MIGUEL ÁNGEL GARCÍA AGUILAR

### **Introducción**

Retomamos el objeto de estudio (representaciones sociales de los docentes respecto a la evaluación de su propia práctica) por las necesidades actuales y las políticas emanadas por las autoridades educativas respecto a evaluar a las instituciones educativas, evaluar sus procesos y productos, evaluar las diferentes funciones, evaluar los servicios, y evaluar a los actores principales: estudiantes y docentes. La presente investigación la enfocamos a la evaluación de los docentes frente a grupo. En esta primera delimitación nos fundamentamos en investigaciones de varios autores: Martínez (2000); Neuman (1994); Rueda (1994).

### **Problema de estudio**

Observamos en los docentes, con la implantación de proyectos y actividades de evaluación, poco interés por ser evaluados, resistencia y falta de credibilidad por la evaluación que se pretenda o se haya hecho de su práctica docente; de las autoridades educativas, falta, desconocimiento o manejo de estrategias pertinentes para evaluar la práctica docente; del proceso, un descuido técnico, instrumental, de comunicación y uso de resultados; y de las instancias directas para evaluar, poca preparación, falta de experiencia y credibilidad como personas respecto a sus valores, convicciones y labor educativa. Los anteriores aspectos son elementos presentes que han propiciado retomar el tema de la evaluación de la práctica docente como un aspecto necesario de documentarlo a través de una investigación.

## **Preguntas**

Con base a esta problemática las preguntas base son: ¿Cuáles representaciones presentes en la vida cotidiana escolar están direccionando la práctica docente?, ¿qué significados, interpretaciones y sentidos atribuyen los profesores respecto a la evaluación de la práctica docente?

## **Objetivos**

Los objetivos son: analizar los significados de la práctica docente en las percepciones y acciones que se dan en la vida cotidiana al interior del aula; caracterizar los significados que se dan en la institución respecto a la evaluación de la docencia llevada a cabo hasta este momento.

## **Referentes teóricos**

Dentro del estado de conocimiento analizamos investigaciones, y sus hallazgos presentan diferentes categorías. Se centran en la existencia de estudios respecto a qué y cómo evaluar la práctica docente; hay un manejo indistinto respecto al término práctica docente, lo cual dificulta los intentos de evaluación; se han utilizado diferentes instrumentos para evaluar la práctica docente; la evaluación de la práctica docente es compleja y controversial; existe rechazo y resistencia cuando se habla de evaluación de la práctica docente. Los estudios realizados hasta este momento respecto al objeto de estudio tienen una perspectiva técnico - instrumental porque se han enfocado a la elaboración de instrumentos (cuestionarios, tests) para evaluar y su funcionalidad. Pocas perspectivas se han dado para entender el proceso de la evaluación, su significado y el papel del contexto. Sí las encontramos y las analizamos, pero falta aún enfocarlas a la perspectiva de la evaluación de la práctica docente al interior de las escuelas formadoras de docentes.

En el aparato crítico analizamos las posturas de varios autores: sacristán (1982) y su perspectiva sobre el maestro como elemento esencial del proceso educativo; Imbernón (1997) y su descripción de los diversos estudios que tratan de la profesión docente; Ferry (1990) y su análisis de las diferencias

entre la tendencia pasivo – receptivo y la tendencia activo – participativa respecto a la visión de cómo evaluar a una institución; Pérez (1982) y sus estudios respecto a las características de los paradigmas presagio – producto, proceso – producto, mediacional y ecológico; Feldman (1988), Neuman (1994), Centra (1987), y Sherman (1987) y la descripción de los atributos identificados en la enseñanza efectiva. Cada una de las investigaciones o propuestas de cómo entender la evaluación presenta matices, en algunos casos, epistémicos, históricos, contextuales, y otros se enfocan a diferenciar aspectos pedagógicos, antropológicos respecto a los elementos característicos que han tenido las diferentes etapas, periodos o hitos en el entendimiento de la práctica docente y su respectiva evaluación.

Como sustento teórico ubicamos a la teoría de las representaciones sociales de Sergei Moscovici (2003). De esta teoría nos interesó analizar las dimensiones de las representaciones sociales de los sujetos: su información respecto al tema, el campo de representación, y las actitudes. En este enfoque epistémico retomamos el mundo de la vida, el mundo del sentido común, la experiencia, el sentido vivido por los sujetos; la comprensión subjetiva del actor (Piña, 1998). Retomamos las ideas centrales de Moscovici (1979) con relación a su propuesta de las Representaciones Sociales, donde se analiza que son pautas que guían la conducta a seguir, es decir que en función de lo que se piensa como parte de una representación social, se tenderá a actuar con relación a ese aspecto en particular. Las representaciones sociales emergen determinadas por las condiciones en que son pensadas y constituidas, teniendo como denominador el hecho de surgir en momentos de crisis y conflictos. Pueden ser definidas como un conjunto organizado y jerarquizado de juicios, de actitudes y de informaciones que determinado grupo social elabora sobre un objeto. De esta forma existen tres dimensiones: la información, campo de representación, y actitud.

## **Metodología**

La metodología *ad hoc* para las finalidades de la investigación se guió en el paradigma cualitativo porque interesa la experiencia humana y su significado; permitir identificar los fenómenos a partir de las experiencias y significados de las personas que las viven; es el interés por el análisis de la acción y el discurso en un contexto determinado; es una forma holística y contextual de abordar los fenómenos con un carácter reflexivo. Se retoman para la sección de la perspectiva cualitativa a diferentes autores: Alvarado y Mortera (1993), Bogdan y Taylor (1996), Alvarado (1993), Bisquerra (1989).

La selección de los participantes se lleva a cabo de forma intencionada (15 docentes que laboran en la institución). Como instrumento de recolección de información la entrevista semiestructurada, y la entrevista en profundidad. Entre las categorías de análisis, producto del marco teórico y aparato crítica están: idoneidad de la evaluación, políticas de evaluación que han sustentado la evaluación de la docencia, el proceso de la evaluación, prácticas de la evaluación, metodología, productos de la evaluación.

## **Discusión de los resultados**

Las representaciones de los docentes respecto a la evaluación de la práctica docente son diversas. Presentamos las categorías que nos permiten ir agrupando las representaciones sociales que caracterizan a los docentes, las cuales posibilitan comprender su visión acerca de los procesos de evaluación de la práctica docente. Las categorías sociales se refieren a la visión de las propuestas concretas que existan para evaluar el proceso de la práctica docente, como algo indispensable para poder avanzar; identificación de propuestas concretas y tangibles como elementos propios de una planeación seria; identificación de los momentos y procesos de la evaluación como factores de sistematización; el conocimiento y difusión del proceso y los resultados, por los evaluados para completar todo el proceso; lo básico o lo complejo de la información para el respaldo de los resultados, producto del uso de instrumentos de recolección de información inadecuados en contenido e

inadecuados a la cantidad de observaciones o personas entrevistadas; razones y justificaciones para la aplicación de la evaluación; la perspectiva fragmentada o la perspectiva holística del desempeño del desempeño docente; la pertinencia de la evaluación interna *versus* la evaluación externa; el acopio de la información por el propio docente o por otros sujetos, como factor de credibilidad; el liderazgo y desempeño del evaluador como referente a la aceptación de su función; el trabajo en equipo o el aislamiento del evaluador; periodos truncos en la función de los evaluadores; intenciones declarativas o intenciones ocultas de la evaluación; la anticipación de los elementos evaluados para la mejora de la práctica docente; instrumentos utilizados; parámetros o estándares como referencia para ubicarse en un contexto de evaluación; los principales aspectos a evaluar del desempeño docente; la participación activa del docente en los aspectos a evaluar; y la presencia tangible de productos obtenidos como evidencia de un proceso de evaluación.

Dentro de las representaciones sociales de los docentes analizamos que en cualquier actividad de la vida, el hecho de juzgar cómo están las cosas en un momento dado o cómo estaban antes y cómo han cambiado se puede resumir en evaluación; ésta tiene el propósito de obtener elementos de juicio para identificar posibles problemas, rezagos y avances. Es una evaluación para mejorar. La evaluación siempre debe ser propositiva y dar elementos para tomar una decisión; la evaluación que castiga no logra buenos resultados, al contrario, genera mecanismos de evasión. Pero este precepto tiene su complemento, la evaluación tampoco puede ser trivial: si se tiene un resultado y no se actúa en consecuencia de éste también se extinguen los efectos de la evaluación; si hay cosas negativas se tendrá que corregir, no se puede ser indiferente; pero corregir, mejorar no quiere decir castigar. La evaluación debe mantenerse en ese equilibrio entre no castigar, pero tampoco hacer de los resultados un “no pasa nada”.

Para los docentes, a través de sus representaciones, visualizan que evaluar es inevitable, no es algo optativo; la verdad es que siempre se evalúa, lo que no se hace siempre es evaluar bien. Lo más frecuente es la evaluación parcial a partir de unos cuantos datos, con los cuales se hacen

generalizaciones. A veces se lleva a cabo una evaluación cuando ya se tiene muy claro qué se va hacer, y lo único que se busca es acomodar los datos para que coincida con lo que ya se decidió hacer. Los problemas con la evaluación no son de tipo conceptual, todo mundo lo entiende, todos evaluamos, el gran problema de la incorporación de la cultura de la evaluación está en las actitudes. Consideran, los docentes, que además de conocimientos, métodos y sistemas, lo importante es generar la actitud evaluadora.

En sus representaciones sociales analizan que evaluar la práctica docente es una exigencia metodológica. En primer lugar, cuando se va a evaluar la educación superior partimos del punto de vista de que es un proceso complejo, multifactorial, en el que hay que evaluar distintos ejes con diferentes criterios y hay que evaluar, además, insumos, procesos, resultados y esto ya nos lleva a una matriz compleja.

Si queremos, según la representación de los docentes, tener una evaluación tan objetiva como sea posible, desde el punto de vista metodológico, entre más elementos participen en la evaluación de un fenómeno se contrarresta la subjetividad, la endogamia, la autocomplacencia. De este modo, por razones de método, la evaluación tiene que ser interna y externa. Debe crearse conciencia respecto a la conveniencia de que instancias externas evalúen, pero no en sustitución de otras evaluaciones, porque así como es riesgosa la evaluación estrictamente interna, también lo es la evaluación estrictamente externa.

Los docentes creen que si la evaluación impide la tarea de comparar no nos sirve; y no sólo se trata de comparar a un sujeto con otro o compararlo en distintos momentos. Cuando no hay consistencia ni control de las variables que se toman en cuenta para evaluar se pierde fineza, exactitud, validez y confiabilidad en los procesos.

En términos generales los actores de la escuela temen la evaluación, principalmente externa. Opinan, los docentes, que sería benéfico una convicción de que la evaluación externa no es para criticar negativamente al profesor, no es un proceso inquisitorial, sino que da referencias. Muchos maestros

hacen su mejor esfuerzo, se empeñan, ponen en práctica los métodos, los sistemas, piensan que con ese esfuerzo o esa imaginación tiene que darse necesariamente el aprendizaje esperado y ellos, a su juicio, consideran que sí se dio, pero después vienen las evaluaciones más frías y resulta que no siempre se logra. Entonces la evaluación externa da elementos al profesor para juzgar su propio quehacer.

Dentro de la categoría: características de la instancia evaluadora, percibimos en las representaciones sociales de los docentes, la idea de que la evaluación debe ser colegiada, no puede basarse en la opinión de una persona ni de una sola corriente de pensamiento. Deben ser organismos diversos, plurales desde el punto de vista de enfoque, tienen que participar especialistas en evaluación, en psicometría, en modelos estadísticos, en construcción de reactivos, pero también tienen que participar profesionalmente que sean de la misma especialidad que los evaluados.

Consideran que en el momento que una institución de educación superior decida evaluarse, tanto con sus propios enfoques como con los de alguna instancia externa, va a tener que fijar sus niveles de exigencia, o sea el grado de dominio que espera alcancen sus alumnos; ahí se empieza a juzgar la calidad del plantel escolar.

La evaluación debe ser interna y externa y partir de criterios, indicadores y parámetros previamente establecidos, que es necesario ajustar conforme evolucione el propio programa. Ni los criterios, ni los estándares van a ser los mismos para siempre; se espera que se vayan ajustando a la realidad a partir de que avance el conocimiento de la evaluación o del objeto de evaluación y vayan aspirando a más.

## **Referencias**

- Feldman, K. (1988). The perceived instructional effectiveness of collage teachers as related to their personality and attitudinal characteristics: a review and synthesis. *Researchs in Higher Education*. 24. 139-213.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación; las enseñanzas entre la teoría y la práctica*. México. Paidós.
- Imbernón, Francisco. (1997). *La formación del profesorado*. España. Paidós.

- Moscovici Serge (2003). La conciencia social y su historia; en Representaciones sociales; problemas teóricos y conocimientos infantiles. Castorina José Antonio. Barcelona. Gedisa.
- Neuman, R. (1994). Valuing quality teaching through recognition of context specific skills. The Australian Universities.
- Pérez, Gómez. (1982). La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid. Akal.
- Sacristán Gimeno; Pérez Gómez Ángel. (Comps.). (1989). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid. Akal.