

Evaluación para la permanencia: una visión desde la experiencia docente

Evaluation for permanence: a vision from the teaching experience

VILLALPANDO SIFUENTES Celia Gabriela
HERNÁNDEZ PÉREZ Claudio

RECEPCIÓN: JUNIO 15 DE 2017 | APROBADO PARA PUBLICACIÓN: AGOSTO 16 DE 2017

Resumen

La evaluación para la permanencia es un ejercicio obligatorio para docentes en servicio que actualmente atrae la atención de los actores educativos. Por ser un proceso de naturaleza subjetiva y de significación para los involucrados requiere ser abordado en una investigación de corte cualitativo, a fin de conocer las implicaciones de poner en marcha la reforma educativa a través de dicho proceso valorativo en un escenario como el actual. Ante esto, resultó imperante revisar el contenido del *Diario Oficial de la Federación*, por ser uno de los documentos que da vida jurídica a la evaluación mencionada. Adicionalmente se analizaron referentes teóricos de especialistas sobre evaluación, así como algunos autores, para brindar sustento a la estrategia metodológica. La investigación se posicionó en el paradigma interpretativo, específicamente mediante el estudio de caso de docentes estudiantes de una institución de posgrado en Ciudad Juárez, quienes han sido sometidos al proceso valorativo tendiente a definir su permanencia en el servicio de educación básica. Dentro de los hallazgos se rescata la incertidumbre experimentada y vivenciada por dichos docentes con respecto a sus condiciones laborales.

Palabras clave: EVALUACIÓN PARA LA PERMANENCIA, EDUCACIÓN BÁSICA, EXPERIENCIA DOCENTE.

Celia Gabriela Villalpando Sifuentes. Profesora-investigadora de la Licenciatura en Educación de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Es miembro del Cuerpo Académico 54: Estudios de Educación y Ciencias Sociales, en donde cultiva la línea de investigación en trabajo docente y sujetos de la educación. Cuenta con estudios de licenciatura, maestría y doctorado en el área educativa, posdoctorado de especialización en Administración Pública de Presupuesto y Gestión de Planteles. Es asesora académica en el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado Unidad Ciudad Juárez. Correo electrónico: melovs15@yahoo.com.mx.

Claudio Hernández Pérez. Maestro frente a grupo de la escuela primaria federalizada Jaime Nunó de Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal Rural Lázaro Cárdenas del Río de Tenería, Tenancingo, Estado de México, y maestro en Desarrollo Educativo por el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado Unidad Ciudad Juárez. Correo electrónico: yayo962@hotmail.com.

La evaluación para la permanencia en el servicio se concibe como un ejercicio sancionador, clasificador y punitivo, porque a partir de aspectos generales –informe de responsabilidades por parte del director, proyecto de enseñanza y examen de conocimientos (INEE, 2017)– determina las competencias profesionales para la docencia. Representa un ejercicio descontextualizado de la realidad donde se desarrolla el quehacer docente, que ofrece escasos elementos para retroalimentar y mejorar el trabajo de los maestros. Casanova (2004, p. 9) indica que “si la evaluación no sirve para mejorar, se justifica difícilmente su permanencia”. Por ello es necesario dar cuenta de lo que ocurre con la evaluación más allá del discurso de las autoridades educativas y del órgano evaluador –el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)– y centrarnos en la experiencia de los docentes de educación básica partícipes de este proceso.

Castillo (2002, p. 2.) señala: “La actividad evaluadora es fundamental para analizar en qué medida los distintos elementos del sistema educativo están contribuyendo a la consecución de los objetivos previamente establecidos”. No obstante, pareciera que la evaluación docente es el único elemento que se toma en cuenta para medir la calidad del sistema educativo, dejando de lado otros factores igualmente importantes: nivel socioeconómico de los estudiantes, características culturales del contexto, infraestructura del centro escolar, entre otros.

En teoría, la evaluación propuesta por el INEE y las disposiciones asentadas en la Ley General del Servicio Profesional Docente ponderan el fortalecimiento del trabajo docente, dado que ayudan a los profesores a identificar los aspectos que deben mejorar en su quehacer cotidiano a través de los procesos de evaluación “voluntaria”. Mucho menos la valoración del desempeño docente significa el pase automático hacia la calidad en los aprendizajes de los estudiantes.

En el contexto analizado para este trabajo se encuentra que la evaluación para la permanencia en el servicio está lejos de convertirse en un elemento que oriente el rumbo del sistema educativo por dos razones: primero porque se ocupa de una sola variable de la calidad educativa y segundo porque se trata de una decisión política que ha logrado escaso consenso y legitimidad entre los actores involucrados directamente (los maestros de grupo), en parte por su escasa congruencia entre lo que señala el discurso y lo que ocurre en la práctica. Gairín (citado por Cano, 1998, p. 211) señala que “la evaluación, entendida como proceso de mejora, informa de los progresos que se obtienen, de los problemas y de las disfunciones que se presentan con el fin de poder introducir los cambios pertinentes”; sin embargo, la política evaluativa actual está muy lejos de acercarse a dicho propósito y la utiliza primordialmente como mecanismo para tomar decisiones sobre la permanencia de los maestros en el servicio educativo.

Para hablar de congruencia entre la evaluación y sus repercusiones para fortalecer el trabajo docente, debieran observarse acciones concretas que hagan efectivos los principios asentados en los documentos curriculares que la misma Secretaría de Educación Pública (2012, p. 31) establece:

Para ello suscribió un acuerdo conocido como Pacto por México, junto con los dirigentes de los tres partidos políticos con mayoría en el Congreso de la Unión.

En materia educativa, el pacto propuso atender tres principios generales: 1) acrecentar la matrícula y la calidad de la educación media superior y superior; 2) recuperar la rectoría del estado en el Sistema Educativo Nacional; y, 3) aumentar la calidad de la educación básica (Pacto por México, 2012). A partir de 2013 derivó una reforma constitucional al artículo tercero en materia educativa que dio origen a dos nuevas leyes: la del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la General del Servicio Profesional Docente. Ambas se centraron casi de manera exclusiva en los mecanismos y criterios para llevar a cabo la evaluación docente.

EVALUACIÓN, ¿PROCESO DE MEJORA O INSTRUMENTO DE SANCIÓN?

La Ley General del Servicio Profesional Docente “establece los criterios, términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio” (DOF, 2013, p. 1) y expone, entre otras puntos, que su propósito es “regular el Servicio Profesional Docente en la Educación Básica y Media Superior” (DOF, 2013, p. 1), por lo que recupera los acuerdos suscritos en el Pacto por México.

Para llevar a la práctica la mencionada reforma, se pusieron en marcha las primeras evaluaciones para los maestros en el ámbito de la permanencia, misma que se define como “la continuidad en el servicio educativo, con pleno respeto a los derechos constitucionales” (DOF, 2013, p. 3). Este proceso de carácter obligatorio y su aplicación se establece con periodicidad de por lo menos cuatro años para quien resulte aprobado. En casos contrarios, el artículo 53 de esta ley señala que:

Cuando en la evaluación [...] 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 [DOF, 2013, p. 21].

De acuerdo con la misma normatividad, los docentes con resultado insuficiente tendrán la oportunidad de volver a realizar el proceso de evaluación en dos ocasiones más, en un lapso máximo de un año entre cada aplicación, para lo cual se ofrecen apoyos consistentes en un programa de regularización. “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” (DOF, 2013, p. 21).

Para que la evaluación se convierta en un instrumento que abone al mejoramiento de la práctica docente debe centrarse en el proceso y no en sus resultados.

maestro, y esto a su vez influye en la construcción de la identidad de la profesión. Carnicero, Silva y Mentado (2004, p. 44) explican:

El hacer del maestro, genera, por una parte, un entrabe que produce crisis permanente entre el estado, el mercado y la sociedad. Por otra, desestabiliza su lugar social, altera su valoración en la cultura e impide un posicionamiento claro de su ejercicio profesional, generando con ello confusiones en el rol, desconocimiento jurídico y económico, desdibujamiento académico y falta de claridad en la construcción social de la profesión. En suma, desvalorización social.

En la actualidad, se identifica un precario reconocimiento social y económico a la actividad docente y se reconoce el desprestigio al que se ve sometida su profesión, debido en gran parte al manejo de la información en los diferentes medios de comunicación en el país, realidad que refleja una perspectiva reduccionista que minimiza los factores sociales, políticos, económicos, institucionales, pedagógicos y de contexto que determinan su actividad profesional.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La presente investigación se lleva a cabo bajo el paradigma interpretativo, debido a la naturaleza subjetiva del objeto de estudio que corresponde a la experiencia de profesores de educación básica que participaron en el proceso de evaluación para la permanencia en el servicio. El requisito esencial es considerar la realidad como múltiple, lo que significa recuperar la voz de docentes y tutores para contrastar sus opiniones y valoraciones con los documentos oficiales. De esta manera se analizan diferentes aristas que forman parte del problema estudiado.

Sandín (2003, p. 57) establece: “El interés principal del paradigma interpretativo está dirigido a revelar el significado de las acciones humanas y de la vida social en general”; por ello se privilegia la mirada comprensiva y la interpretación al analizar la experiencia de los docentes frente al proceso de evaluación.

En congruencia con el paradigma interpretativo, la investigación es de corte cualitativo. En ella, de acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1996, p. 32), “los investigadores [...] estudian la realidad en su contexto natural [...] intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (p. 32). En este sentido, se rescatan los testimonios de los docentes de educación básica que fueron evaluados y de los tutores que dieron acompañamiento a los profesores de nuevo ingreso.

Según Álvarez-Gayou (2005, p. 41), “la investigación cualitativa busca la subjetividad, explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales”. El método específico para desarrollar el trabajo lo constituye el estudio de caso múltiple, que se define como particularista, descriptivo,

La desinformación y la descontextualización son características comunes que rodean al proceso evaluativo. En teoría, las personas pudieran tener un panorama claro de las demandas y características del proceso, pero en la práctica están asentadas en documentos curriculares y normativos cuya interpretación única es la que realiza el organismo evaluador –en este caso el INEE– y la manera en que fluye la información es accidentada, recayendo únicamente la responsabilidad de la desinformación en el maestro seleccionado para la evaluación.

A lo largo del proceso, tanto el INEE como la SEP realizaron cambios arbitrarios en las fechas para presentar cada una de las etapas de la evaluación para la permanencia en el servicio, razón por la cual algunos docentes recibieron la notificación de que aparecían en el listado de seleccionados faltando unos días para que venciera el plazo de registro. Esta situación ocasionó que los participantes dispusieran de poco tiempo de preparación.

[Docente 10:] Yo siempre he ido a los diplomados, exámenes, y jamás había vivido tanto estrés como en esta ocasión antes del examen”.

Con relación a las experiencias y sentir de los docentes al ser evaluados destacan las sensaciones que alimentan el sentimiento de frustración, estrés, miedo, incertidumbre y desconfianza, pues los participantes refieren la práctica del engaño y las amenazas por parte de las autoridades. Un claro ejemplo lo constituye la presencia de la fuerza pública en las sedes de aplicación del examen, lo que constituye un ejercicio de violencia simbólica.

[Docente 1:] Ha sido todo de incertidumbre, a nosotros desde que se nos informó, fue una impresión, nos dijimos ¿qué viene?, ¿qué me espera?, no sé, ¿de qué se va a tratar?... Fue mucha preocupación y estrés, porque es algo nuevo para todo el magisterio.

En la experiencia de los docentes, quedan anulados los planteamientos teóricos que mencionan la importancia de la evaluación para avanzar de manera positiva en la educación (Casanova, 2004). Los maestros dejan de dedicarse plenamente a las actividades de enseñanza en sus grupos y prestan su atención, energía, preocupación y tiempo a prepararse para enfrentar cada una de las etapas de la evaluación. Los alumnos y las actividades en el grupo –que en teoría debieran ser el centro de la evaluación– ocupan un lugar periférico y llegan a ser un obstáculo para enfrentar el proceso de evaluación que le permita al maestro conservar su empleo.

Probablemente el examen –que es el factor con mayor peso en el proceso de evaluación– sea un instrumento técnico impecable, pero deja de lado otros factores personales e institucionales que enfrentan los maestros. Por un lado, a partir de este mecanismo de valoración de su desempeño, la carga de trabajo

Deben ocupar sus fines de semana y el tiempo libre para organizar las evidencias que habrán de subir a la plataforma sin recibir apoyos para realizar esta tarea.

La actividad educativa es concebida como un proceso humanístico en el que participan personas con sentimientos, preocupaciones, dificultades, anhelos y sueños. En el aula igualmente se busca promover el desarrollo armónico de los alumnos en cuanto a sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Los docentes restan tiempo y calidad a las dinámicas áulicas e institucionales, porque sus preocupaciones e intereses se encuentran en elaborar proyectos, preparar y subir evidencias o en estudiar los contenidos para pasar el examen.

Se estima que el acto de evaluar es una actividad prioritaria en cualquier proceso educativo, pues su finalidad está encaminada al mejoramiento continuo. En el caso de la evaluación para la permanencia en el servicio pareciera que está generando un efecto contrario, pues los resultados obtenidos, lejos de atender de manera pertinente el mejoramiento de la educación dentro de los espacios áulicos, determinan la condición laboral de los docentes.

[Tutor 5:] Yo percibo como que es un canje, al momento de que se acepta este proceso de evaluación, a los que tenemos plaza base, se cambia por un contrato de cuatro años de permanencia laboral.

Los docentes consideran que las autoridades educativas realizan –prioritariamente– un manejo mediático de los resultados de las evaluaciones con el propósito de lograr la legitimidad de la reforma educativa. Al respecto, Stenhouse (citado por Santos, 1999, p. 25) señala:

No hay que olvidar que lo más importante no es el hecho de realizar la evaluación, ni siquiera el modo de hacerla sino al servicio de quien se pone. La evaluación puede ser utilizada de forma negativa o inutilizada a través de interpretaciones caprichosas e interesadas.

Otro factor que evidencian los docentes es su decepción hacia su organización sindical, pues comentan que en un principio escuchaban de parte de sus representantes que su plaza no estaría en juego; no obstante, la Ley General del Servicio Profesional Docente señala otra cosa. Los maestros no se oponen a ser partícipes activos en los procesos evaluativos, pues señalan que ya lo han hecho en diferentes tiempos y espacios. En esta ocasión consideran que es un proceso injusto, porque trae consigo la inestabilidad laboral, en donde viven con la incertidumbre de permanecer o no dentro del sistema educativo nacional.

los programas de capacitación, diseño y distribución de materiales de apoyo, formación y actualización de maestros y cambios curriculares que tienen mayor incidencia en el trabajo de los profesores y en los resultados de aprendizaje con sus alumnos.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ-GAYOU. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, España: Paidós.
- CANO, G.E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- CARNICERO DUQUE, P., SILVA GARCÍA, P. y MENTADO LABAO, T. (2004). *Nuevos retos de la profesión docente. II Seminario Internacional Relfido (Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente)*. Barcelona, España: Grupo de Investigación FODIP (Formación Docente e Innovación Pedagógica)/Universidad de Barcelona. Recuperado de http://www.ub.edu/relfido/docs/NUEVOS_RETOS_DE_LA_PROFESION_DOCENTE.pdf
- CASANOVA, M.A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid, España: La Muralla.
- CASTILLO, S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- CHEHAYBAR Y KURI, E. (2006, 3er.-4to. trimestre). La percepción que tienen los profesores de educación media superior sobre su formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVI(3-4). México: Centro de Estudios AC.
- DOF. (2013, septiembre 11). Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*. México.
- EL SAHILI, G. (2011). *Docencia: riesgos y desafíos*. México: Trillas.
- FIERRO, C., FORTOUL, B. y ROSAS, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós Mexicana.
- INEE (2017). *Evaluación del desempeño docente 2017*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/preguntas-spd-2017>
- PACTO POR MÉXICO (2012). Recuperado de <http://pactopormexico.org/PACTO-POR-MEXICO-25.pdf>
- RODRÍGUEZ, G.G., Gil, F.J. y García, J.E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- SANDÍN, E.M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill Interamericana de España.
- SANTOS, G. (1999). *Evaluación educativa: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- SEP. (2012). *Transformación de la práctica docente. Curso básico de formación continua para maestros en servicio 2012*. México: Secretaría de Educación Pública.