



SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN
DE GOBIERNO
DEL ESTADO



UNIDAD UPN 241
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 241

**“PERCEPCIONES DE LA EVALUACIÓN AL DESEMPEÑO DOCENTE EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA. UN ESTUDIO DESDE LAS REPRESENTACIONES
SOCIALES”**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA

GERARDO ANTONIO FAJARDO GUEVARA

DIRECTOR DE TESIS

FRANCISCO HERNÁNDEZ ORTIZ

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

Febrero 2021

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO	3
1.1.- Contexto Sociocultural	10
1.2.- Marco Contextual	14
1.3.- El Contexto Nacional e Internacional	19
1.4.- La Reforma Integral a la Educación Básica (Nivel Secundaria)	29
1.5.- Modelo Educativo 2016	32
1.6.- Cambios Curriculares por nivel	37
CAPÍTULO 2.- MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	42
2.1.- De la Evaluación al desempeño	43
2.2.- La Perspectiva Teórica	46
CAPÍTULO 3.- METODOLOGÍA Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	52
3.1.- El Diagnóstico Educativo	55
3.2.- Planteamiento del problema	57
3.3.- Preguntas y supuesto de investigación	60
3.4.- Objetivo General y objetivos específicos	61
3.5.- Método, técnicas e instrumentos de investigación	62
3.5.1.- Entrevista en profundidad	68
3.5.2.- La observación participante	70
3.5.3.- La lluvia de Ideas	70
3.5.4.- Diario de observación	72

CAPÍTULO 4.- RESULTADOS DE LAS PERCEPCIONES DE LA EVALUACION AL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA EDUCACION SECUNDARIA	74
4.1.- La permanencia: Lo nuevo, el conflicto y la representación	76
4.2.- La travesía de la EDD	84
4.3.- La receta para llevar a cabo la EDD	90
4.4.- Las evidencias de la EDD	98
4.5.- El examen de conocimientos y la planeación didáctica argumentada de la EDD	110
4.5.1.- El día <i>D</i> . El examen de conocimientos	114
4.5.2.- El proyecto de enseñanza	118
4.6.- El resultado de la EDD	124
4.6.1.- Los criterios de la evaluación	126
CAPÍTULO 5.- LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA EDD	141
5.1.- Las representaciones sociales de la EDD	142
5.1.1.- La incertidumbre de la Evaluación	143
5.1.2.- Las Autoridades Escolares	144
5.1.3.- El Discurso de la EDD	145
5.1.4.- Camino al resultado de la EDD	146
5.1.5.- La EDD y la Política Neoliberal	148
5.1.6.- La EDD y la Gestión Escolar	149
CONCLUSIONES	152

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Reforma Integral a la Educación Básica y Nuevo Modelo Educativo	37
Tabla 2. Dimensiones para el análisis de la Evaluación al Desempeño Docente	75
Tabla 3. Dimensiones de la Práctica Docente	113
Tabla 4. Criterios para obtener el resultado de la EDD	127

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1. La EDD Y su perspectiva	16
Esquema 2. La Incertidumbre de la EDD	143
Esquema 3. Las Autoridades Escolares	144
Esquema 4. El Discurso de la EDD	146
Esquema 5. Camino al resultado de la EDD	146
Esquema 6. La EDD y la Política Neoliberal	149
Esquema 7. La EDD y la Gestión Escolar	150
REFERENCIAS	159

Para Marcela & Nicolás

INTRODUCCIÓN

La investigación educativa es un elemento clave en la práctica docente de todos aquellos que reflexionan sobre su quehacer propio. Fundado en la idea de aquellos que intentan mejorar su práctica educativa, quienes se enfrentan a desafíos contemporáneos para la práctica y la profesionalización. De quienes es necesario aprehender su realidad docente con la intención de innovar y transformar su oficio.

Esta investigación muestra la cultura escolar generada dentro de la educación secundaria en torno al fenómeno de la evaluación al desempeño docente, un acontecimiento de corte nacional fundamentado en la necesidad de una política educativa que diera resultados globales.

La investigación se centra en el análisis de la política educativa plasmada en la evaluación al desempeño docente y sobre los resultados que de ella se esperaban. Concretamente aquello que se construyó desde la perspectiva docente, es decir, capturar y mostrar el espíritu de la evaluación al desempeño dentro de la educación secundaria.

A lo largo del trabajo, en los tres primeros capítulos el lector podrá andar sobre los parámetros que fundamentan esta investigación. Se edificó un proyecto que cumpliera con la rigurosidad de un tema de investigación en el campo de la educación. En el capítulo uno se da una aproximación al objeto de estudio, dentro del cual se enmarcan el contexto sociocultural sobre el cual nace el interés por el tema de investigación. Se analiza la reforma integral a la educación básica en conjunto a los cambios curriculares dados en los últimos años para la educación básica.

Dentro del capítulo dos se plasma un marco teórico conceptual de la evaluación al desempeño docente, dejando en claro la perspectiva teórica sobre la cual se abordará el tema de investigación, así como un acercamiento al planteamiento de la investigación. Aunado a ello, dentro del capítulo tres se establece la metodología y el planteamiento formal del

problema, preguntas de investigación y supuestos junto a los objetivos generales y específicos, además de las técnicas de investigación a emplear para recuperar las percepciones docentes y poder comenzar a construir las representaciones sociales de los docentes de educación secundaria.

Dentro del capítulo cuarto el lector encontrará las percepciones de la evaluación al desempeño docente de los profesores en activo y que fueron parte de dicho proceso. Aquí se muestra la realidad del proceso, desde una perspectiva que poco o nada había figurado en el escenario edificado por las autoridades educativas nacionales. A consideración del propio lector quedará decretar que este marco es la pauta para definir la importancia de la gestión escolar al interior de los centros escolares. Con base en las percepciones se construye este capítulo en el cual se refleja la pertinencia de la evaluación, entre lo nuevo, el conflicto y la representación; la travesía que tuvieron que pasar todos los docentes que fueron llamados a cumplir con la evaluación y todo el cuadro que eso representó.

Finalmente, en el capítulo cinco se plasman las representaciones sociales emanadas de las percepciones de los docentes de educación secundaria. Cuyo elemento se convierte en el sustento base y aportación del proyecto a la investigación educativa del estado de San Luis Potosí y sobre la cual han de edificarse nuevas vetas de investigación. Lo cual forma parte de un proyecto fundado en una necesidad personal de mejorar la práctica profesional y al mismo tiempo contribuir al campo de conocimiento de la gestión escolar dentro de la educación secundaria.

En el último eslabón se encuentran las conclusiones producto de los hallazgos encontrados, se redacta todo aquello que se logró demostrar y de igual manera se hace énfasis en lo que quedó pendiente y que a su vez se convierte en nuevas vetas de investigación educativa.

CAPÍTULO 1.- APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO

En el presente capítulo la investigación pretende dar a conocer al lector los elementos desde los cuales se construyó el objeto de estudio, la Evaluación al Desempeño Docente en la educación secundaria. Aquí encontrará cómo fue el primer acercamiento al tema y por qué cobró relevancia. Cómo fue que el contexto nacional e internacional marcó el camino de dicho proceso y los cambios curriculares que sustentaron su implementación en el sistema educativo nacional.

Partiendo del contexto global y de una representación holística la educación puede tener muchas y diferentes perspectivas de análisis. Siguiendo a Tanaka (2016) ésta suele considerarse como una de las claves para la solución de los principales problemas que aquejan a las sociedades contemporáneas. Convirtiéndose en un importante elemento a reflexionar desde los ángulos que se consideren pertinentes, pues es la educación el motor con el cual camina la humanidad. Dicho lo anterior, la visión que se tenga de ello será determinante para saber cómo formar a la generación presente y futura de niños y jóvenes.

Desde este paradigma, disciplinas como la psicología, la antropología y la pedagogía sustentan que la apropiación de la realidad está condicionada por los diversos grupos sociales y el momento que viven. Con base en lo cual se puede sustentar que los cambios educativos en los sistemas nacionales actuales, dependen de lo que se proponga en la esfera global y se adecuan a su realidad. Esto permite encontrar representaciones sociales que marcan el rumbo del escenario escolar. Comúnmente se parte del supuesto de que lo que en otras realidades funciona con cierto éxito, debiera funcionar de la misma forma en cualquier contexto o escenario nacional; dejando entonces una ardua tarea por desarrollar para la investigación educativa y para aquellos que se interesan en ella.

Tomando como base lo anterior, estas ciencias establecen que gran parte de las conductas humanas reciben influencias de las pautas culturales, sociales o ideológicas dependientes de los diversos momentos y contextos. Se entiende entonces que lo que se viva y el significado que se le dé va a depender de aquello que se observe cultural o ideológicamente como modelo de acción.

Esto puede sustentarse a través del concepto de la *percepción* y de las *representaciones sociales*. La percepción en palabras de Vargas (1994) pone de manifiesto el orden y la significación que la sociedad le asigna a los diversos procesos de la realidad. El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2019) lo define como la sensación interior que vive y siente una persona respecto a un fenómeno en particular. Al respecto Durkheim (citado en Moscovici, 1979, p. 15-16) fue el primero en proponer el término representación colectiva. Quería designar así la especificidad del pensamiento social con relación al individual. Para él, “la representación individual es un fenómeno puramente psíquico, irreductible a la actividad cerebral que lo hace posible”, por tanto, la representación colectiva afirma, no se reduce a la suma de las representaciones de los individuos que componen una sociedad. Lo cual bien podría estar condicionado en buena medida por las pautas culturales que vivencia socialmente.

En otras palabras, se puede entender que la “percepción con base en esta visión establece un carácter cultural” (Vargas, 1994, p. 8). Se puede entender que la percepción es una sensación propia del ser humano, y a la vez moldeada por el entorno sociocultural en el que se vive o se desenvuelven las actividades cotidianas. La percepción siguiendo a Vargas (1994), se construye a partir de los estímulos físicos y las sensaciones que se generan respecto a un tema, ámbito o procesos de significancia social que interfieren concretamente en el propio ser. Se maneja el concepto como aquello que permite entender a un actor en específico.

Con base en ello y desde ambas disciplinas –la psicología y la antropología social- se establece que la percepción representa la formación de estructuras conceptuales en la mente de los actores sociales. Cuya característica base, se sustenta en la elaboración de juicios propios, influenciados colectivamente respecto al fenómeno que se vive. Los cuales se pueden entender como procesos intelectuales conscientes respecto a algún fenómeno de especial relevancia en su medio inmediato.

A partir de lo anterior, se puede entonces plantear un cuestionamiento como el siguiente: ¿son siempre “nuestras” nuestras ideas frente a una situación o fenómeno? Existe además la posibilidad de considerar ampliamente que éstas se construyan por influencias externas moldeadas socialmente. De acuerdo con Cuevas (2018) la teoría de las representaciones sociales considera que éstas se construyen dentro de la cotidianidad, y tienen la capacidad de orientar las maneras de nombrar y definir los aspectos controversiales de la realidad.

Siguiendo a uno de los principales teóricos de las representaciones sociales de la segunda mitad del siglo pasado Serge Moscovici (1979). Expresa que una representación implica que, “provistas de palabras, la mayoría de las personas interpretan lo que les llega, o se hacen una opinión sobre su propia conducta o la conducta de su prójimo, y actúan en consecuencia” (Moscovici, 1979, p.11). A esto el científico ha llamado comprobaciones semiempíricas y de las que afirma resultan preciosas, pues “permiten concluir que, en el plano de las relaciones interpersonales, como en el de los lenguajes, en el de la personalidad y, finalmente, en el de la sintomatología, el conocimiento [...] se refracta en diversos grados” (Moscovici, 1979, p. 12-13). En este terreno argumenta que se ha de recortar un modelo el cual, asimilado, enseñado, comunicado y compartido, le da forma a nuestra realidad.

Teniendo en cuenta que los diferentes procesos sociales pueden ser parciales y variables de acuerdo con el contexto y momento que se viva. Tienen la capacidad de conducirnos a una constante construcción de significados en relación al fenómeno de interés para la investigación. Se recurre a la teoría las representaciones sociales como un concepto capaz de fundamentar y dar soporte al concepto de percepción para el análisis de las principales influencias externas de lo que recibimos e interpretamos respecto a un complejo fenómeno educativo. Con base en esto, surge el paradigma siguiente ¿qué son las representaciones sociales? Y ¿qué relación se puede establecer con el concepto de la percepción?

Algunos autores coinciden en que las representaciones sociales poseen sistemas de valores, nociones y prácticas que otorgan a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material. Una concepción clara del postulado teórico sustenta que:

“El ser humano no acepta de manera automática las situaciones, cambios y hechos que se le presentan; por el contrario, para comprender, manejar y afrontar las novedades, las personas comparten su mundo con otros y se apoyan en ellos, a veces en la convergencia, en ocasiones en el conflicto” (Cuevas, 2018, p. 18).

Dentro de las representaciones sociales: las colectividades comparten modelos que propagan continuamente por medio de la interacción entre unos y otros. El lenguaje y la comunicación son mecanismos que transmiten y crean esos modelos, los cuales se originan en la vida diaria en el curso de las comunicaciones interindividuales, conteniendo gran cantidad de significados.

Analizar los fenómenos sociales que interfieren con gran impacto en el espacio público “propicia que se forjen las representaciones sociales” (Cuevas, 2012, p. 19). Es el contexto sociocultural la piedra angular para la elaboración de estas representaciones.

Denis Jodelet (1989) argumenta que una representación social es un conjunto de conocimientos, actitudes y creencias concernientes a un objeto dado que elabora un grupo para asimilar e interpretar los sucesos u objetos desconocidos.

En este proyecto se plantea el análisis no de algo nuevo, sino de un elemento clave de los procesos educativos: *la evaluación*. Concretamente la evaluación al desempeño docente en la enseñanza de la educación secundaria. Estas representaciones que poseen los profesores servirán de guía para la acción e instrumento de comprensión de la realidad inmediata desde el fenómeno social en mención.

Un testimonio de la evaluación al desempeño docente en el nivel de secundarias generales, desde la voz de la profesora Sathya¹, catedrática de matemáticas desde hace 12 años, fue:

Durante el proceso de evaluación me sentí estresada, pues se tenían múltiples, actividades, entre ellas, comisiones, evaluaciones, avanzar con los contenidos, actividades propias de la escuela, preparar evidencias, buscar información, asistir a cursos y todo en el mismo lapso de tiempo (Comunicación personal, 4 de junio 2019).

En nuestra sociedad las representaciones sociales se construyen desde ámbitos como la ciencia, la religión y el impacto de los medios de comunicación respecto al manejo de la información que envuelve un tema. En este fenómeno de gran relevancia se ha observado durante los últimos tres o cuatro años el bombardeo de los diversos medios respecto al tema; cuestionando, señalando y escudriñando a la evaluación docente. Lo que ha causado un efecto profundo en quienes viven esa realidad docente.

Lo que describe el testimonio de la docente demuestra cómo se van configurando las representaciones y significados de lo que implica. Con

¹ Los nombres de las profesoras y profesores fueron cambiados, con la finalidad de apegarnos a los principios éticos de confidencialidad de los sujetos de la investigación.

base en la perspectiva teórica de las representaciones referidas, se analiza el tema de la evaluación al desempeño docente de los profesores de educación secundaria.

Desde las ciencias de la educación, el sistema educativo mexicano ha vivido hasta nuestros días una serie de procesos reformadores. Tema central de ello ha sido la evaluación al desempeño docente, el cual visto o analizado desde la normatividad ha representado ser un fenómeno mediático para quienes han formado parte del mismo. Para la profesora Laura, docente de asignaturas de Ciencias Sociales desde hace 15 años, quien formó parte del primer grupo de evaluación (diciembre 2015), esto fue su concepción:

Fue un proceso estresante, pues ni el mismo sistema sabía los pasos en que llevarían a cabo las etapas de la evaluación o que especificaciones en los rubros se deberían de cuidar. Hacían reuniones donde se pedía un tipo de planeación argumentada de acuerdo a los primeros bloques de la materia y después comentaban que era del periodo actual.

De igual manera no cuidaban los periodos para evidencias o capturar datos, siempre dieron un margen de más para el personal que faltara de cumplir el requisito (Comunicación personal, 29 de mayo 2019).

Desde la propia normatividad es evidente la complejidad del proceso, afirma la profesora, ni la propia Secretaría de Educación del Gobierno del Estado tenía a bien saber el desarrollo del proceso. A pesar que desde el gobierno federal la argumentación era totalmente distinta en la presentación del proceso hacia los medios de comunicación. Esto generó percepciones diversas entre sus actores, en el último fragmento de lo expuesto por la profesora Laura, respecto a los tiempos de cumplimiento no hubo consenso. Docentes pudieron verse beneficiados o afectados en las diversas etapas.

Esto y otras variantes han sido cuestionadas, señaladas y duramente criticadas por distintos medios de comunicación. Propiciando la construcción de representaciones sociales complejas como objeto de estudio. P. Rateau teórico de las representaciones sociales (citado en

Cuevas, 2018, p. 18-19) plantea algunas de las características principales de las representaciones sociales (RS), entre las que se destacan:

- Conocimientos organizados, compuestos de elementos interdependientes al grado de conformarse como significados para la interpretación de la realidad.
- Conjunto de significados, opiniones, valoraciones y creencias compartidas por un mismo grupo social.
- Son producciones colectivas que se crean y recrean mediante el proceso de comunicación. Es la adhesión y participación en un grupo.
- Conjunto sistematizado de conocimientos, permite a los grupos y actores asimilar la realidad social, y por otro, orienta las prácticas de las personas.

Un testimonio más de la evaluación al desempeño docente confirma estas características en conjunto a los dos anteriores. Para el profesor Fernando Raúl docente de Español con 16 años de experiencia, este proceso tuvo aspectos positivos y negativos, respecto a este último menciona:

Era la primera etapa [...] existió mucha desinformación, se puso en peligro el trabajo y patrimonio docente, cambiaron muchas veces las fechas de evaluación, no existían ejemplos de los materiales que se tenían que presentar, algunas escuelas no daban el apoyo para lograr conseguir información, fue un exceso de información la que se tuvo que estudiar para la evaluación y combinarla con el trabajo docente diario (Comunicación personal, 27 de mayo 2019).

Con base en lo anterior se puede argumentar que las representaciones sociales proporcionan criterios para evaluar el medio social y poder determinar, justificar y legitimar ciertas conductas que adoptan los actores o personajes clave del fenómeno a investigar. La conexión entre la percepción y la representación social conduce a un profundo análisis reflexivo y comprensivo de lo que acontece en la realidad. Con base en estos tres testimonios se puede vincular el postulado de las

representaciones, cuyos elementos aportan un conjunto de significados, opiniones, valoraciones y creencias compartidas por un mismo grupo social, docentes de educación secundaria general.

1.1.-Contexto Sociocultural

Siguiendo a teóricos de las representaciones sociales como Moscovici o Jodelet, una representación social parte desde un sujeto en un entorno social. En el cual actúa de manera individual y consecuentemente se configura como parte de esa colectividad, a partir de lo que sucede allí mismo.

Para el presente estudio, su escenario se ubica en las Escuelas Secundarias Generales “*21 de marzo de 1806*” en la ciudad capital y “*Lic. Homero Acosta López*” del municipio de Soledad de Graciano Sánchez, S.L.P. durante los ciclos escolares 2018-2019 y 2019-2020. Siguiendo a los autores citados, la RS surge en determinado momento de la vida de los actores e interacciona y permite interpretar la realidad desde su pertenencia a un grupo o colectividad.

Moscovici (1979) menciona que, en el grueso margen de los intercambios corrientes de un fenómeno, mezclado con los grandes debates y arrastrado por la poderosa ola de los símbolos, el modelo o fenómeno vuelve con regularidad a su superficie o contexto y se apodera de la conciencia colectiva. Dicho eso, para los docentes el valor de la evaluación al desempeño docente será determinado con base en la representación social que se construya a partir de sus propias vivencias. Es así que su influencia confiere a la ciencia de la que proviene las dimensiones de un hecho social mayor y la arraiga en la vida cotidiana de los maestros y de la sociedad.

La Representación Social se trata de la formación de otro tipo de conocimiento adaptado a otras necesidades, que obedece a otros criterios, dentro de un contexto social preciso. No reproduce un saber depositado en la ciencia, destinado a permanecer ahí, sino que reelabora, según su conveniencia, de acuerdo con sus medios, lo hallado (Moscovici, 1979, p. 14).

En esta investigación se planteó como objeto de representación las percepciones de la evaluación al desempeño docente² en la enseñanza de educación secundaria. Para tal fin se pone de conocimiento que desde la normatividad se consideró como elemento preponderante la evaluación del sistema educativo; más concretamente el desempeño docente en los niveles de educación básica y media superior.

Con base en algunos estudios sobre la práctica educativa muchos “son los temas que se desprenden de la práctica educacional” (Carpintero, 2014, p.5). Respecto al ámbito de la evaluación docente algunos autores señalan a ésta como un proceso para lograr una docencia de calidad desde un enfoque cualitativo. Desde una perspectiva crítica (Medina et al, 2010) afirman que evaluar, es estimar la calidad de la acción formativa para comprender su práctica, y sentar las bases para la educación integral. Sin embargo, ninguna de estas dos visiones se observa desde un primer acercamiento a la representación social de los docentes de las escuelas secundarias generales “21 de marzo de 1806” y “Lic. Homero Acosta López”, en adelante 21M y HAL, respecto a su proceso de evaluación. Por el contrario, se intentará llevar a cabo una visión interpretativa.

Para el caso mexicano desde la perspectiva política se argumentó a la evaluación como un elemento clave y fundamental para garantizar la calidad educativa. De acuerdo con el trabajo de Cuevas, “la reforma buscaba

² Para diciembre de 2012 el titular del Ejecutivo Federal anuncia la Reforma Educativa 2013. Aceptada por el poder Legislativo en febrero de 2013; en septiembre del mismo aparecen las dos leyes secundarias: Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE). Cuyo propósito fue asegurar la calidad de la educación básica y media superior.

cambios en las prácticas educativas, reorganizar el plan estructural para cumplir en el marco legal” (Cuevas, 2018, p.15). Se considera que difícilmente y después de más de setenta años de prácticas enraizadas profundamente a un estilo de ser, se vería el proceso reformador como algo de beneficio para el gremio magisterial. La mayoría de los docentes de estas escuelas 21M y HAL coinciden en no saber a bien la raíz de dicho proceso.

Con base en este marco de representación, se percibe una visión unilateral y de implementación vertical, puesta como una estocada en la columna vertebral del Sistema Educativo Nacional. Un proceso que a muchos docentes ha causado inseguridad e incertidumbre, según percepciones docentes individuales. Recordemos la percepción del profesor Raúl, “se puso en peligro el trabajo y el patrimonio docente” (Comunicación personal, 27 de mayo 2019).

Se puede entonces sustentar que efectivamente la implementación de este proceso fue ejecutada sin medir los alcances, de cierta manera buscando responsables de los resultados bajos en los indicadores en el sistema educativo hasta entonces. Al tiempo que delegó la responsabilidad una vez más en el docente condicionado ahora al fenómeno de la evaluación al desempeño docente.

Desde el panorama de la educación secundaria, una representación social que sobresale es que los docentes perciben a la evaluación como una herramienta que solo cuantifica los conocimientos del docente. Reconocen que debe ser un instrumento para crecer y fortalecer su desempeño académico. Pero su implementación no les deja en claro cuáles son los propósitos o verdaderas intenciones hacia su desempeño docente, lo que les crea incertidumbre, descontento e inconformidad.

Considerando que no son tomados en cuenta para su planteamiento, se construye una percepción negativa hacia el proceso. Long (2007) afirma

que es esencial, considerar el estudio del actor como un ser social que genera acciones emergentes en la realidad que se le presenta.

La implementación de una evaluación estandarizada con valores cuantitativos, cuya puesta en práctica es producto del cumplimiento a parámetros e indicadores internacionales no garantiza que en el desempeño de la docencia se den los mejores resultados. Por el contrario, genera percepciones y a su vez representaciones sociales que difícilmente responderán el desarrollo de la gestión en los centros escolares.

De acuerdo con la Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (RIIED) la enseñanza ha sido objeto del diseño de políticas nacionales e internacionales encaminadas a la regulación de la actividad docente a través de la evaluación. Bajo esta premisa se da la evidencia de programas de evaluación sin un sustento teórico ni metodológico sólido, para este estudio se analizará el proceso de la evaluación al desempeño docente en el nivel de secundaria. Aboites (2012a) señalaba que la estructura de la evaluación adoptada por el gobierno mexicano en las últimas dos décadas no ha sido capaz de explicar por qué no hay avances, ni qué produce las fallas y mucho menos como remediarlas. Es factible bajo este paradigma que el estudio de las representaciones sociales nos conduzca hacia una interpretación y respuesta del por qué no se han dado los avances esperados.

A pesar de ello, se recurre al postulado de Cuevas (2018) en el que argumenta que para el investigador un estudio de esta índole debe de ir más allá de manifestar opiniones a favor o en contra, o señalar si es positiva o negativa, porque las implicaciones que ejerce en los diferentes actores son particulares.

1.2 Marco Contextual

Las organizaciones escolares son marcos contextuales que determinan y condicionan el cabal cumplimiento de la práctica educativa por medio de la gestión. Cuya complejidad es alta pues cada proceso que se genera al interior adquiere especial significancia. Acercarse a los fenómenos educativos es entender la propia expresión de cada organización escolar respecto a las acciones, leyes o decretos que se implementan intentando favorecer el funcionamiento del sistema educativo, sus organizaciones, instituciones y centros escolares.

Uno de los principios básicos para comprender este postulado es que “el centro escolar como organización es para el desarrollo del curriculum y la enseñanza” (González, 2009, p. 2-3), y que éste dependerá de lo que suceda al interior del mismo. En el cual se identificarán las necesidades, fallos o adecuaciones que los mismos requieren en diversos momentos, etapas o fases de su desarrollo con la finalidad de dar el pleno cumplimiento de la normativa.

Con base en estos principios es posible argumentar la falta de conocimiento y análisis de un proceso tan complejo como la evaluación al desempeño docente. Con base en el trabajo de Cuevas define que “la evaluación al desempeño comprende la medición y valoración tanto de la actuación como la idoneidad del docente” (Cuevas, 2018, p. 14). Algo complicado de entender tanto para las autoridades educativas como para el colectivo docente. Desde la perspectiva laboral se percibe el proceso como uno que solo consideraba el mérito individual, dejando de lado el contexto educacional.

Además, entre las repercusiones e impacto que dejó hasta ahora se manifiesta lo siguiente, una docente más de la escuela secundaria general 21M expresa: “todos los que presentaron el examen estábamos súper

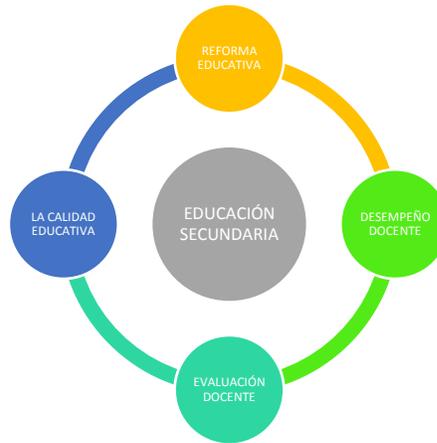
presionados”, María Guadalupe docente de Ciencias con 30 años de servicio (comunicación personal, 13 de agosto, 2019). Esta expresión permite observar que la complejidad llegó a afectar el desarrollo de la práctica docente, por tanto, la propia gestión escolar. Un factor clave en el que coinciden los docentes entrevistados hasta ahora de la secundaria general “21 de marzo de 1806”, ahondar en ello conducirá al análisis de la representación social de la misma.

La evaluación al desempeño como una estrategia que de acuerdo con la visión de la política educativa trató de enmendar los males del propio sistema. Acuñando la mayor responsabilidad al docente. Una reforma que proclamó la búsqueda de la calidad educativa; el Ejecutivo Federal del ejercicio 2012-2018 fue el encargado de ponerla en marcha, como parte de un reclamo de la propia sociedad que demandaba transitar hacia una mejor educación.

Gutiérrez (2018) argumenta que una reforma generalmente expone los problemas que se quieren atender, junto a las líneas de acción que se quieren emprender. En este caso para el mismo año 2013, el titular ejecutivo lo hizo, y en su discurso el elemento nodal fue el marco social bajo el cual argumentó que la calidad educativa recaería sobre el desempeño docente. Sin precisar los valores e impacto que ello conllevaría a los actores principales del contexto educativo, los docentes.

De acuerdo con la reforma educativa de 2013, la evaluación al desempeño tendría una visión de la siguiente manera, tal como se señala en el esquema núm.1

Esquema 1. La EDD y su perspectiva.



Fuente: Elaboración propia con base en datos de la Reforma Educativa 2013.

El camino parecía bastante sencillo y bajo una fórmula simple, buscar mediante la implementación de la reforma: *la calidad educativa*, a través de la medición del desempeño docente, bajo el parámetro de utilizar un instrumento como el de la evaluación al desempeño docente. Rescatando la percepción de los docentes al inicio del proceso no quedaban claros muchos aspectos desde la implementación, pasando por ni siquiera saber qué se buscaba evaluar o medir, mucho menos cuáles eran los criterios y tiempos para cumplir con lo que se pretendía. Dando paso con ello a la construcción de una RS con las características siguientes: conocimientos docentes compuestos de elementos interdependientes que comienzan a conformar significados para la interpretación de la realidad.

Los actores involucrados en la búsqueda de la calidad educativa, de acuerdo con Gutiérrez (2018) eran la sociedad, los docentes y los educandos. De los primeros el énfasis recayó sobre el vago argumento de que la sociedad tenía un reclamo incesante, una preocupación que históricamente ha dejado al pueblo mexicano con una sed de justicia y desarrollo; lo cual el discurso dejaba en claro, era responsabilidad de la educación. Este discurso pareciera que realmente exalta las necesidades

de una sociedad lacerada continuamente, sin embargo, no hay en el mismo, argumentos sólidos que respalden tales afirmaciones.

De los docentes y su desempeño, lo anunciaron a éste como el factor más relevante del aprendizaje. Argumentaban que el acceso a una educación de calidad solo sería posible si los maestros del servicio público, a su ingreso, promoción y permanencia estarían sujetos a procesos de evaluación que determinen su idoneidad. Los procesos de evaluación se establecieron obligatorios (de ingreso, permanencia y promoción) con las leyes secundarias: La Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley General del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación, de las cuales se supondrían “generar cambios trascendentales en la gestión del magisterio” (Gutiérrez, 2018, p. 35), mas no existe mención de la gestión escolar o de la gestión educativa. No queda claro cuál es el significado que se le otorga al concepto gestión del magisterio.

Respecto al último grupo serían los educandos quienes reciban una educación que cumpla con lo establecido en la norma constitucional y los requerimientos de las pruebas internacionales. Bajo estas premisas postuladas en diversos documentos oficiales daba inicio un fenómeno educativo hasta ahora relevante para la práctica docente. A pesar de los elementos que hasta ahora se han puesto en evidencia, dicho proceso ha sido cumplido por los docentes; entregaron resultados satisfactorios a las instituciones educativas, desde luego han contribuido al desarrollo de la gestión escolar.

Moscovici (2003) propone para el estudio de estas representaciones sociales el manejo de contornos operacionales. A través de lo que llama *campo de información* se podrá relacionar la organización de conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto o fenómeno social (Moscovici, citado en Cuevas, 2018, p. 21). Con base en esto se dirige la atención en

analizar las percepciones de los docentes dentro de este fenómeno; de igual manera interpretar la RS que se construye desde el conocimiento y vivencia del maestro de educación básica, específicamente en el nivel secundaria.

Una característica clave de los fenómenos sociales es que circulan por diversos medios que llegan de manera inmediata a diversos grupos. Propiciando que cada actor social en función de su propio rol, contexto y momento que vive accede a la información del fenómeno que le interesa y comience a construir a través de sus propias estructuras perceptuales y de las representaciones sociales la interpretación de la realidad. Lo cual se fundamenta con lo expuesto por el mismo Moscovici (2003), el *campo de representación* por medio del cual se remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación. Los significados pueden ser múltiples, en cuya actitud nos conduce a descubrir la orientación del objeto, respecto a la representación global.

Resulta pertinente mencionar la *objetivación y anclaje* del propio autor, por medio de la cual establece que la selección arbitraria de información del fenómeno de investigación, es decir, lo normativo u oficial permite al sujeto o actor descontextualizarlo para relacionarlo con su previa estructura perceptual y dar nueva forma al objeto de representación. Asignar así un nuevo sentido y comenzar a “explicar la realidad social y actuar en ella” (Cuevas, 2018, p. 22).

Son las representaciones sociales una manera de ahondar en las visiones del mundo, conocer las formas de conocimiento de sentido común e identificar la relación que nace entre los actores y sus interacciones sociales.

A partir de ello es necesario entender con detenimiento las necesidades que demandan las transformaciones de la política educativa a través del

panorama nacional e internacional. Precisar cuáles son las acciones a emprender para contribuir a la búsqueda de la calidad de la educación no sólo en el referente del aprendizaje, sino de manera equitativa el desempeño de la enseñanza tomando en cuenta el análisis de las representaciones sociales que tienen los profesores sobre la evaluación docente.

Un proceso clave dentro de esos postulados es valorar la pertinencia de la evaluación al desempeño docente dentro de la estructura organizativa, como un elemento base para el desarrollo de la gestión escolar. No solo como un instrumento cuantitativo implementado por políticas neoliberales, sino uno que permita la reflexión holística del proceso educativo en toda su organización escolar. El impacto que tiene dentro de la funcionalidad del centro escolar, así como de sus elementos físicos y sociales que lo integran. La fundamentación teórica que requiere el ejercicio profesional de la docencia para asumir un proceso que si bien parte de necesidades estandarizadas es un elemento que contribuirá a definir el camino que demanda el sistema educativo a través de las organizaciones escolares.

1.3 El Contexto Nacional e Internacional

Dentro de la política educativa nacional e internacional un planteamiento trascendental que se da en los comicios del siglo XXI, es la inclusión de México en proyectos internacionales de evaluación educativa, como parte de su arribo a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Dentro de estos nuevos estándares surge la necesidad de replantear los avances de la educación con base en la funcionalidad del propio sistema, la gestión escolar.

Con base en el *Plan de Estudios 2011*, educar en y para el siglo XXI, representa un desafío mayor para los sistemas educativos en el mundo. Si bien existen experiencias exitosas, no hay fórmulas infalibles que

conduzcan a todos. Dentro de los antecedentes de la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB), se hace evidente el deseo de continuidad de preceptos como la universalidad de la educación, el mejoramiento de la educación primaria y sustentar las instituciones³ que han fortalecido este ámbito. De la misma forma los maestros⁴ han sido parte fundamental en éstas y otras iniciativas para elevar la cobertura y calidad de la educación.

La RIEB dentro de su intencionalidad señala que es un proyecto que busca fortalecer la formación de ciudadanos competentes, que respondan a las necesidades del contexto global. Hace énfasis en que dentro de esa política global existen diversas reformas a la educación en distintos países dentro de los cuales algunas han funcionado o cumplido los objetivos planteados. Sin embargo, señala, que no existe una fórmula para ello situación por la cual se define asimismo como: una política pública que busca el impulso de una formación integral de todos los alumnos de educación básica y cuyo objetivo es el de favorecer el desarrollo de competencias y cumplir un perfil de egreso en los educandos con base en el desempeño docente y la gestión.

A pesar del sustento que tiene la RIEB, ha sido evidente en ocasiones baja la calidad de la educación que busca el Sistema Educativo Nacional; de esto se puede dar cuenta dentro de los propios subsistemas estatales al inicio del proceso reformador de 2012. Un testimonio de la profesora Alejandra, con 7 años de experiencia en el sistema, recuerda su ingreso al servicio educativo:

³ Entre ellas la Comisión Nacional de Libros de Texto gratuitos, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, La Secretaría de Educación Pública, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, entre algunos otros.

⁴ El análisis y reflexión de la práctica docente representa un punto crucial en el funcionamiento de la RIEB, con base en el trabajo de Díaz-Barriga (2000) comenta que una tendencia del trabajo docente es que éste actúa de acuerdo a los proyectos del Estado, lo que implica que llega a actuar como empleado. Situación que interfiere en el análisis y la reflexión propia.

Fui una de los primeros grupos que realizaron examen para el ingreso al sistema de educación y al ser la primera vez que se realizaba se notaba que no sabían ni cómo hacerle ya que no se nos proporcionó guía de estudio o al menos algo de lo que se nos iba a evaluar. Al llegar al lugar pude observar que éramos muchísimas personas que queríamos ingresar y pues pude sentir algo de incertidumbre ya que era egresada universitaria y no normalista y aun no estaba en vigor lo de que cualquier universitario podía aplicar para examen y un poco de inseguridad, ya que no tenía la certeza de qué es lo que iba a venir en el examen [...]

El día de los resultados salí en el lugar 39 y la verdad no me fue tan mal, cuando estaban ofertando las plazas pude ver que la mayoría eran intendencias y algunas prefecturas, cosa que los primeros lugares las tomaron. Al tocar mi turno se me ofertó una intendencia en el municipio de soledad ya que muchos habían rechazado por orgullo tal vez, pero lo importante era entrar y ya dependía de uno que pudiera subir a conseguir algo “mejor”.

Al principio si me costó un poco porque entendí a los que rechazaron la plaza, de que se habían “quemado las pestañas” para eso. Entonces se sentía un poco de frustración, porque puede observar que muchos recomendados con solo preparatoria o secundaria incluso, estaban frente a grupos como maestros (Comunicación personal, 30 de mayo 2019).

La profesionalización de su práctica implica entender su visión y participación en la búsqueda de la calidad de la educación. Con el testimonio de la profesora se hace evidente la poca congruencia que llega a existir en diferentes contextos de la gestión escolar. Por un lado, el gobierno federal argumenta su postura hacia elevar la calidad educativa, al tiempo que en la propia práctica e implementación de los procesos queda al descubierto que en algunos momentos deja de cumplirse lo estipulado en la normatividad o se maneja en otros espacios.

Es cierto que el sistema cuenta con profesores que centran su atención en las competencias profesionales de innovación y solución de problemas encaminados a mejorar su propia intervención y es fundamental. La profesora Alejandra hace énfasis en ello, al decir que después de su ingreso al sistema, su desarrollo profesional dependería de ella misma. A pesar de lo citado en el párrafo anterior un buen porcentaje de los docentes que han formado parte de los procesos de evaluación del desempeño docente, sea

cual sea su historia de arribo al sistema, han sustentado su trabajo con resultados idóneos: suficientes, buenos y destacados.

El análisis desde la perspectiva y fundamentación teórica de las representaciones sociales contribuirá a comprender la implementación de un proceso tan complejo como lo es la evaluación al desempeño. Siguiendo el planteamiento de Moscovici (1979) se buscará extraer el conocimiento de la evaluación al desempeño en un contexto social preciso, las escuelas secundarias, aquél que se reelabora con base en su conveniencia y sus propios medios. Difícilmente se podrá articular una visión completa de las necesidades del propio sistema, pero bien puede dilucidar el camino hacia nuevas interpretaciones de las necesidades de la gestión escolar.

Aunado a ello, el análisis hasta ahora sobre los procesos de evaluación en nuestro país se ha encaminado solo a la regulación, control y cumplimiento de los estándares globales. Se pretende llegar a considerar que tanto esto ha contribuido a la gestión escolar de los centros escolares 21M y HAL.

El ejemplo más claro de la evaluación al desempeño es la necesidad de insertar al sistema educativo nacional dentro de esos parámetros establecidos por la mundialización. Desde los primeros años del presente siglo en nuestro país se vaticinó el desarrollo de una evaluación educativa continua. Para el caso particular de los docentes de nuestro país y respondiendo a estas demandas globales en el año 2002, se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación⁵. Es necesario señalar que es hasta el año 2012 que inició sus actividades formales esta institución, la cual

⁵ Es necesario precisar que hace unos meses atrás, el 15/05/2019 los poderes ejecutivo y legislativo emiten el DECRETO por el cual se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En materia educativa han abrogado la reforma educativa 2013 y las leyes que de ella emanaron: la Ley General del Servicio Profesional Docente, de igual manera desaparece la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Más adelante se analizarán los cambios que hasta hoy se han generado.

en el decreto era “la novedad más importante en el terreno de la evaluación educativa en México” (Horbath, 2014, p. 64).

Entre las principales funciones que tuvo el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) destacaron las siguientes:

- Asumir las responsabilidades de las evaluaciones internacionales en que participa México.
- Realizar estudios retrospectivos de las evaluaciones de estándares nacionales realizados en años anteriores, así como de las evaluaciones internacionales.
- Trabajar con áreas de evaluación de las 32 entidades federativas del país.
- Tiene la intencionalidad de evidenciar la calidad del Sistema Educativo Nacional y sus componentes de forma objetiva gracias a mecanismos rigurosos y confiables de evaluación [...] cuyos resultados se difundirán y utilizarán para el mejoramiento de la calidad; instrumentos que serán altamente valorados por maestros, directivos y sociedad.
- Operará un Sistema Nacional de Información Educativa, moderno y eficiente, que permita conocer con objetividad y precisión la situación de aprendizaje de los alumnos, así como los niveles de desempeño de maestros, escuelas e instituciones y entidades administrativas.

El Programa Nacional de Educación habrá de contribuir a la consolidación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa con la creación del INEE. Entre sus objetivos está fortalecer la evaluación, por medio de una política decidida a impulsar la evaluación, la investigación y la innovación educativa; fortaleciendo el funcionamiento del Sistema Educativo Nacional. Este representa la pauta hacia un paradigma trascendental para poder articular

un análisis profundo de la realidad educativa desde otra perspectiva, de las organizaciones y de sus actores.

En este panorama que argumentaba la normativa de la educación su objetivo clave era fortalecer los procesos de evaluación y por tanto el propio sistema educativo nacional. Para contribuir a este análisis el testimonio de la profesora Zayda, docente de matemáticas quien cuenta con 14 años de experiencia, comparte su vivencia:

El resultado [de la evaluación] era un tanto subjetivo, dado que en algunas etapas se evaluaron planeaciones, proyectos o evidencias de las que nunca se aclararon, fallas, debilidades o errores. En ninguna ocasión existió precisión ni cumplimiento en las fechas programadas para resultados, cada evaluación ha tenido cambio de fecha.

El resultado de la evaluación se utiliza a conveniencia; si se buscaba un beneficio siempre ponían como requisito estar evaluado, pero una vez evaluado te advertían que eran lugares contados y casi exclusivos para los primeros lugares en prelación. Un resultado deficiente o insuficiente en otro nivel diferente al actual (de la persona evaluada) te fichaba en todos los niveles; pero un resultado bueno o destacado, solo te servía para tu mismo nivel (Comunicación personal, 20 de mayo 2019).

Cabe aclarar que recordando los objetivos principales del INEE serían entre otras cosas, evidenciar la calidad del sistema educativo nacional gracias a mecanismos rigurosos y confiables de evaluación. Lo cual contrasta con esta última experiencia de la profesora Ortiz, en la cual hace evidente que fue un proceso además de complejo y riguroso, uno que no rindió retroalimentación a la figura docente ni a su ejercicio profesional de manera directa. Pues un buen resultado no garantizaba un beneficio expreso y tangible; sin embargo, la rigurosidad para un resultado no deseado ni por el sistema ni por el docente bien te cerraba todas las puertas del propio sistema educativo.

Con base en los principios de la política educativa internacional de los últimos años y los avances que ha implementado el sistema educativo nacional es necesario definir las implicaciones y el impacto que tiene el

desarrollo y puesta en marcha del proceso de evaluación al desempeño docente en el contexto de la gestión escolar y educativa.

Problematizar y fundamentar la relevancia que tiene para el desempeño docente, puesto que el discurso oficial suele tener paradigmas o visiones preestablecidas; es necesario precisar una perspectiva teórica hacia el proceso que interesa entender y analizar, *las percepciones de la evaluación al desempeño docente en la enseñanza de la educación secundaria*, como fenómeno clave de la educación básica.

De acuerdo con Rueda (2015) la política educativa de nuestro país en el sexenio 2012-2018 pretendió incrementar la cobertura, la inclusión y la equidad educativa entre los diversos grupos de la población. En este sentido la Evaluación educativa se convirtió en el proceso que atrajo en buena medida los reflectores, intereses y cuestionamientos de diversas facciones de las estructuras del poder social, político y económico.

Desde la gestión escolar se argumentó a la evaluación como un elemento clave y fundamental para lograr los supuestos ya citados. Situación que propició una limitada reflexión y una nula discusión entre los principales actores educativos, lo que provocó dificultades que afectaron al proceso educativo y a la aceptación cabal de la evaluación al desempeño por los profesores. El profesor Manuel con 11 años de experiencia y docente de Ciencias Sociales comenta lo siguiente:

En el proceso de selección [para la evaluación al desempeño] no se tuvo una base explicable, fue autoritario, causó incertidumbre y se aceptó bajo protesta. Se exigió planeación argumentada, evidencias de aprendizaje de los alumnos, se implementaron cursos, diplomados, se hizo llegar material digital para su análisis y comprensión. Se dio mucha información que muchos no revisaron porque el tiempo fue insuficiente (Comunicación personal, 19 de mayo de 2019).

Tomando como base su primera expresión fue un proceso sin bases, autoritario y con mucha incertidumbre, esto da evidencia de que efectivamente fue una evaluación puesta de manera vertical al sistema

educativo. Si se retoma parte del testimonio del profesor Fernando Raúl, ambos coinciden en que la incertidumbre abordó la figura docente, poniendo en riesgo incluso el patrimonio docente.

Esta visión de la evaluación de la docencia, se centró en la implementación de la misma como el remedio a los males que aquejaban al sistema educativo. Siguiendo a Ramírez (2015), analista de la política educativa, argumenta en su disertación *Sobre los desafíos de la política*, “la falta de un diagnóstico profundo para llevar a cabo la estrategia nacional de evaluación educativa y poder atender de manera adecuada los problemas del sistema educativo nacional” (Ramírez, 2015, p. 9); señalándolo también como un sistema centralizado y vertical. El autor señala que tanto el proceso de evaluación como la profesionalización docente deben constituirse como procesos con sustentos teóricos que contribuyan a un conocimiento más detallado de la realidad educativa.

Encontrar el valor de la educación a través de la implementación de la evaluación docente representa una complejidad mayúscula pues no se trata solo de saber si se cumplen las metas o no, sino de ser capaces de reflexionar las condiciones en las que se da todo este fenómeno. Para algunos docentes de nivel secundaria vivir este proceso fue extenuante, desde tener que mediar con la incertidumbre de los valores de la evaluación, el desarrollo de la gestión escolar y las situaciones personales de su vida diaria. Fueron elementos que incidieron en la búsqueda de una gestión escolar que satisficiera las demandas del propio sistema y de la sociedad. Elementos y condiciones que van más allá de un simple resultado cuantitativo.

En una visión reduccionista y simplista del proceso de evaluación de la docencia se plantea solo el resultado y no el análisis de las estructuras que articularon ese logro. Rueda (2015) plantea un paradigma que intenta

recuperar una idea de la evaluación más contemporánea, con fundamento en el reconocimiento de las necesidades de las distintas audiencias que conforman el sistema educativo. Puesto que la evaluación representa y significa cosas diferentes para cada uno de los actores que en ella interfieren. Es aquí donde se identifica la necesidad de conocer las percepciones de los docentes y las representaciones sociales que se han edificado, pues éstas deben estar dentro de la evaluación como parte importante de la misma.

El reto o desafío es recuperar información útil de y para todos los actores del proceso educativo, pues no se trata o aspira a saber una verdad absoluta. Sino confrontar perspectivas y maneras distintas de cómo cada actor percibe el proceso de la evaluación educacional y la evaluación docente.

Por tanto la evaluación educacional⁶ afirma Wolff (2006) debe entenderse como medidas de grado en el cual se han logrado los objetivos curriculares, establecidos por autoridades gubernamentales o por expertos nacionales e internacionales. Para poder llevar a cabo el conocimiento de esta evaluación es necesario exponer la percepción desde las representaciones sociales que los docentes protagonizan, profundizar en el análisis de la evaluación y describir el fenómeno que se vive desde la representación y poder llegar a conclusiones que fortalezcan el proceso educativo.

De acuerdo con Carpintero, González y Cabezas (2014) a través de la evaluación docente se puede descubrir cómo los docentes entienden los procesos de cambio bajo estructuras diseñadas a partir de parámetros globales y los procesos de desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje.

⁶ Término bastante *ad-hoc* al contexto de análisis, se refiere a la evaluación conjunta del proceso enseñanza-aprendizaje y de los actores que interfieren en ella.

Con base en estos principios de la política educativa internacional y los avances que ha implementado el sistema educativo nacional es necesario definir las implicaciones y el impacto que tiene el desarrollo y puesta en marcha del proceso de evaluación docente en este momento histórico. Fundamentar la relevancia que tiene para la práctica docente, puesto que el discurso oficial suele tener paradigmas preestablecidos; es necesario precisar asimismo las interpretaciones de lo real en la práctica, lo que se vive fuera de los procesos reformadores. De lo cual ya el lector se ha podido dar cuenta con algunos de los testimonios que los propios docentes de educación secundaria han manifestado.

Un testimonio más de la profesora Gabriela, docente de la asignatura de artes con 10 años de experiencia hace explícito un factor clave en el desempeño docente:

Me evalué en el segundo grupo por voluntad, en apariencia, propia, pues tenía dos horas en código 20 y se nos dijo que perderíamos lo que teníamos en código 20 sino nos evaluamos. Fue un poco pesado para mí ya que mi hijo tenía seis meses de haber nacido y como tuve complicaciones cuando nació mi recuperación fue lenta. Finalmente me decidí a hacer la evaluación con la esperanza de salir destacada (Comunicación personal, mayo 2019).

Una de las bases de las reformas educativas en América Latina argumenta que “sin docentes los cambios educativos no son posibles” (Díaz-Barriga, 2000, p. 7). Reflexionando un poco el testimonio de la profesora y el postulado teórico del autor, es fundamental para el propio sistema reconocer que es por medio de la figura docente que los ideales fundamentados en demandas globales habrán de aterrizar en el contexto escolar. Sin embargo, parece ser que para la normatividad del sistema eso queda endeble, si bien el proceso de evaluación ha cumplido hasta hoy con llevarse a cabo, poco ha hecho sentir a los docentes de asignatura reconocidos por su labor.

Para dar sustento a ello es necesario reconocer que existe ausencia de análisis pedagógico del proceso de evaluación y el impacto que tiene en la gestión escolar dentro del centro educativo. Para lo cual más adelante se abordará un análisis particular y se rescata la representación social de la evaluación desde la percepción docente.

1.4 La Reforma Integral a la Educación Básica (Nivel Secundaria)

Como en toda reforma educativa, el docente es central para lograr resultados exitosos, para lo cual la Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES) propone que el maestro sea capaz de desarrollar competencias para experimentar una nueva forma de trabajar los contenidos vinculados a problemas reales, que sea capaz de idear estrategias didácticas que permitan un cambio en sus prácticas pedagógicas cotidianas. Afortunadamente y desde el primer acercamiento a los profesores que se integraron a esta investigación con su testimonio, se documenta que son docentes que obtuvieron resultados satisfactorios en su evaluación al desempeño. Lo que pone en evidencia que a pesar de lo que se ha venido anunciando en párrafos anteriores han tenido a bien defender su profesión bajo sustentos normativos.

Es importante entender la Reforma educativa no sólo desde un marco oficial o normativo, sino dimensionar las experiencias de todos aquellos agentes involucrados en dicha práctica social, esencialmente de los docentes. Las representaciones sociales son una base para comprender los procesos de reforma, pues éstas se construyen a partir de la singularidad del actor, desde el lugar que ocupa en el mundo, donde interviene la experiencia, la historia, el contexto social y el conocimiento de sentido común. Se debe reconocer la formación y trayectoria de los actores, con una dimensión personal y profesional. La representación social se ha de conformar por aspectos sociales, institucionales, históricos y profesionales.

La RIEB dentro de su intencionalidad señala que es un proyecto que busca fortalecer la formación de ciudadanos competentes, que respondan a las necesidades del contexto global. Es importante señalar que la RIEB tiene dentro sus bases antecedentes como el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación en el cual se propuso incrementar, analizar y fortalecer la educación básica, al tiempo que de la misma manera estimuló, reconoció y promovió la función docente. De igual forma se incorporó a ella el Compromiso Social por la Educación, en el que se estableció la búsqueda de la calidad educativa, aprender a aprender y lograr la formación de seres humanos. Cerrando con la Alianza por la Calidad de la Educación, a través de la profesionalización docente.

Con base en estos pilares de la RIEB es importante centrar la atención en los diversos enfoques que dan sustento a la reforma, el enfoque por competencias es la base del modelo pedagógico. Hasta ahora se ha precisado la calidad de la educación en los aspectos del aprendizaje, pues son los referentes de los estándares internacionales. Además de ello, es vital e importante centrar la atención en la formación y profesionalización del docente bajo este modelo. La profesionalización del docente implica poner atención en las competencias profesionales de innovación y solución de problemas encaminados a mejorar su propia intervención. El desarrollo de la mediación pedagógica se encamina a entender la intervención docente, a partir del análisis de su propia práctica y de cómo va a mejorar su trabajo.

Estos fundamentos desde el marco normativo y la teoría contrastan con el ejercicio de la práctica, en estudios recientes sobre percepciones en los sistemas educativos Perines, (2017) Sotomayor, (2013) disertan sobre la importancia de atender las visiones de los docentes respecto a diversos fenómenos educativos. Analizar la percepción permitirá ampliar y actualizar los conocimientos sobre la educación, además de “reconciliar los discursos

divergentes de la investigación y la práctica educativa” (MacDonald, 2001, citado en Sotomayor, 2013, p. 4).

Algunos de los resultados de tales investigaciones concluyen y concuerdan en que diagnosticar dificultades del sistema facilita un cambio educativo que supere modelos tradicionales; permiten transformar paradigmas establecidos, los cuales propician modificaciones sustanciales dentro de los propios esquemas, todo ello desde una mirada crítica sustentada en la realidad de la práctica. Hacia donde puede conducirnos la percepción de los docentes es una variante fundamental para adentrarnos a las problemáticas educativas y muy posiblemente nos permita “derribar o confirmar mitos instalados en las aulas y formas de pensar” (Perines, 2017, p. 10).

En estudios recientes (Colín, 2014) detalla que las primeras observaciones y análisis realizados a la implementación de la reforma educativa 2006 a la educación secundaria, develó intentos “por transformar la educación secundaria son un asunto tan añejo como el nivel educativo mismo” parece ser una empresa fallida o al menos una tarea inconclusa en el presente (Colín, 2014, p. 74).

La Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) “a partir de agosto 2006, incluida en la puesta en marcha de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) a partir de agosto de 2008” (Colín, 2014, p. 5), articuló la reformulación de los planes y programas de secundaria a partir de la inclusión de la RIES en la RIEB, ha sido un poco olvidada dentro de la investigación educativa. Este nivel educativo, el cual representa la consecución de la educación básica necesita ser explorado dentro de la práctica educativa y el turbulento momento reformador que se vive. Llegar al análisis de las representaciones sociales, señalan Gutiérrez y Cuevas (2018) se atiende comúnmente la mirada de los sujetos como actores con

una pertenencia grupal. Pues es muy común en este mismo proceso del que se habla observar que las políticas educativas, siguiendo a los mismos autores, construyen RS que proyectan lo que se desea que se proyecte; una visión del Estado, de las diversas facciones políticas e incluso de las tendencias neoliberales y de los organismos internacionales.

Con base en trabajos sobre la investigación educativa Kaestle, (1993) Hargreaves, (1996) Perines, (2017) aseveran que desde las postrimerías del siglo pasado la pésima reputación que tiene la investigación en el terreno educativo, el bajo prestigio entre los propios docentes y aún más dentro de la política educativa. Es posible observar que además de la implantación de los procesos reformadores de una manera autoritaria; existe dentro de los profesionales de la educación una tendencia hacia “la toma de decisiones a partir de la experiencia, su sentido común a las modas, pero no a lo que la investigación ha ido legando” (Perines, 2017, p. 3). El análisis de este tipo de representación social conducirá a comprender los conocimientos que tienen los actores del objeto de representación. Entender los significados que se le asignan al fenómeno de representación. A partir de los cuales la información y los significados que se le atribuyen, se adoptan nuevas posturas, emiten valoraciones y expresan orientaciones de acción.

Resulta una necesidad adentrarnos en temas que fortalezcan la investigación educativa en el nivel de secundaria, el análisis de los diversos procesos contextuales que dirigen el rumbo de la educación actual y de forma particular un nivel educativo que representa la consecución de la educación básica en nuestro país.

1.5 Modelo Educativo 2016

A partir del año 2012 el Estado mexicano puso en marcha un proceso que intentaría marcar una profunda transformación en el ámbito de la educación

en el país. La implementación de una nueva reforma educativa, la cual tendría en el nivel constitucional la obligación para el Estado de “mejorar la calidad y la equidad de la educación para que todos los estudiantes se formen integralmente” (SEP, 2017, p. 15). Autores como Schulmeyer (2002) argumentan que el contexto socioeconómico y cultural de los países latinoamericanos era hasta los años ochenta un factor clave en los logros de la gestión escolar. Es decir, los pocos o nulos avances en cuestión escolar estaban condicionados a factores de la propia realidad; en consecuencia, habría la necesidad de encaminarse hacia parámetros globales sí o sí. Este mismo postulado es el que da sustento a la política educativa del estado mexicano hoy en día.

En la última década del siglo XX se puso énfasis en que los resultados de la gestión escolar dependerían en buena medida del desempeño profesional del maestro, desde los procesos reformadores. La búsqueda de la calidad tendría esta área como punta de lanza. La misma autora plantea al inicio de siglo: “hoy se aprecia un cierto consenso en la idea de que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo [...] depende fundamentalmente, de la calidad del desempeño de sus docentes” (Schulmeyer, 2002, p. 26). En los apartados anteriores autores como Rueda (2015) y Aboites (2012a) han expuesto lo que para el Estado ha sido el factor responsable de los pocos avances que se han dado en el escenario educativo.

De acuerdo con el artículo 12° de la Ley General de Educación, la Reforma revisó el Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad. Pareciera que el sistema educativo vigente, en conjunto a los planes y programas de estudio, y el propio desempeño docente hasta ese entonces careciera de innovación y estrategia pedagógica; por tanto, fue pertinente analizar la nueva propuesta curricular. Un poco más adelante se detallan algunos cambios de uno y otro modelo.

Este nuevo modelo educativo tuvo como sustento tres documentos base: la carta sobre los fines de la educación en el siglo XXI, el plan del nuevo modelo educativo y la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016. De acuerdo con el discurso oficial se planteó el mejoramiento de la educación como un desafío que requería la participación de todos los actores del sistema. Es importante señalar que la propia conducción del Estado de estos procesos nulifica en algunos sentidos la participación real de los actores involucrados en la práctica educativa. Además, se debe reconocer que en muchas ocasiones aparecen en el turbulento momento reformador posturas en las que por un lado están quienes consideran necesaria la gestión y perfeccionamiento de los procesos de evaluación de su desempeño; en el mismo escenario pueden aparecer aquellos que contraponen u obstaculizan estas políticas de evaluación.

Para este proceso de 2012, resalta como parte de su estrategia de fortalecimiento los diferentes foros de consulta que se realizaron, planteándolo a la vez como argumento de justificación. Es importante mencionar también que el periodo de tales consultas fue de aproximadamente dos meses para las diversas zonas del país, condición que pudo generar grandes sesgos en la participación colectiva. Sustentado en el paradigma sobre “la participación de todos los actores del sistema”.

Este modelo determinado como lo marca la Ley General de Educación, establece a partir del año 2016 el carácter obligatorio para su implementación nacional. Cuenta con un enfoque humanista del cual se señala también, se fundamenta en avances de la investigación educativa. Este nuevo currículo se centra en el desarrollo de aprendizajes clave organizados en tres componentes, de los que se dice, deberán permitir al educando seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Más adelante intentaremos poner en evidencia los cambios curriculares propuestos frente a los del modelo que se intenta transformar.

Busca la oportunidad de que la educación pública en sus niveles básicos, además de respetar los principios constitucionales llegué a ser de “calidad, con equidad e incluyente” (SEP, 2017, p.23). Asegurar que la educación que se proporcione otorgue aprendizajes y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida de cada mexicano. Esto último coincide ampliamente con los principios de la reforma integral a la educación básica 2011. Cuenta con un sinnúmero de objetivos a desarrollar y lograr en el ámbito de la educación, entre ellos destaca la perspectiva que asume respecto a *los avances en el campo de la investigación educativa y del aprendizaje*. En este apartado de manera congruente se argumenta que la política y las prácticas educativas deben fundamentarse en las teorías de la investigación educativa. Sin embargo, es muy poco el referente que se describe en el documento oficial, el cuestionamiento y la reflexión se limitan a situaciones meramente descriptivas de lo que supuestamente se vive dentro del sistema educativo nacional mexicano.

En lo que refiere a la *transformación de la práctica pedagógica*, dice que la cultura pedagógica que prevalece en la mayor parte de nuestro sistema educativo se encuentra en un proceso de hacinamiento y ralentización respecto de los avances que ya debería tener. Para Schulmeyer (2002) Aquello que se considera una profesión, “es la representación que se hace de ella y la imagen pública que se proyecta atiende una dinámica compleja que no podrá ser explicada por una serie de características” (p. 29). Significa entonces que dicha reforma tendrá que tener valores específicos que contribuyan al mejoramiento de la propia práctica y que además tenga la capacidad de fortalecerla y no solo medirla. Porque si en ella se hace especial énfasis en el escaso avance deberá realmente innovar las prácticas.

De igual manera se puede afirmar que si no se transforma esta cultura, pocos serán los alcances que ésta o cualquier otra reforma tenga en la

rendición de cuentas de lo que se espera. La estructura y características de la educación obligatoria nos permitirán referenciar de mejor manera lo que se pretende lograr dentro de nuestro sistema educativo.

Para el caso concreto del nivel secundaria, dicho modelo realiza una valoración cuantitativa de los adolescentes del país de entre 12 y 15 años, de los cuales más del noventa por ciento asisten a la escuela –una matrícula mayor a los seis millones de estudiantes- en el último tramo de la educación básica. Durante este trayecto se prepara a los estudiantes para el logro del perfil de egreso, se asume la participación de México en pruebas con criterios establecidos por organismos internacionales que habrán de determinar los niveles de desempeño necesarios en el mundo global. De los cuales los resultados y niveles de logro alcanzados en los últimos años no resultan tan alentadores para lo que se espera como niveles básicos de desempeño.

Este panorama para el nuevo modelo educativo, el cual entró en vigencia de manera gradual en los últimos dos ciclos escolares, apunta hacia un solo reto de acuerdo a su propia descripción, la mejora de los aprendizajes y del diseño curricular. Dejando de lado elementos y variantes que posiblemente sean factores clave para atender las necesidades reales de la educación secundaria. De manera somera se lee textualmente lo siguiente: “lo anterior implica para la secundaria un reto organizacional y de gestión para garantizar un mayor involucramiento y seguimiento entre docentes y alumnos, y las estrategias del colegiado” (SEP, 2017, p. 78).

Buscar la mejora de los aprendizajes y el plan curricular con un elemento clave, la evaluación al desempeño docente. En países como México existen estructuras institucionales –para el caso de estudio el INEE–, que centralmente elaboran las pruebas que dan cumplimiento a los estándares globales. En este mismo país solo se elaboran pruebas de conocimientos

curriculares a los docentes, las que son elaboradas y procesadas por el organismo de la administración central de la educación.

Hoy en día el decreto emitido en el Diario Oficial de la Federación (en adelante DOF) el 15/05/2019 por el nuevo gobierno de México ha iniciado un nuevo proceso reformador, adicionando y derogado diversas disposiciones en torno a los artículos constitucionales 3°, 31 y 73 en materia de educación. Se vive un proceso de constantes cambios, se tiene conocimiento de las leyes que abroga ese decreto en materia del sistema educativo nacional. Se pretende llevar a cabo la creación de nuevos sistemas de mejora continua, entre ellos: estudios e investigaciones que fortalezcan el sistema, evaluaciones *justas* al ámbito educativo. Se anuncia la creación de nuevas instituciones como el *Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación*; la suspensión de algunos procesos de evaluación, y sobre todo el respeto a los derechos adquiridos de los maestros y las maestras en otros procesos.

A continuación, se muestra al lector una tabla con información de los principales cambios surgidos entre la RIEB y el vigente modelo educativo 2017. La intención es lograr dilucidar los ajustes principales a los planes y programas de estudio, situación que sin lugar a duda seguirá cambiando en el mediano y largo plazo.

1.6 Cambios Curriculares por nivel

Tabla número 1. Reforma Integral a la Educación Básica y Nuevo Modelo Educativo

Aspecto	Plan de estudios 2011	Nuevo modelo educativo 2016
Enfoque	Competencias	Humanista
Base	Rasgos de la educación básica del siglo XXI.	Los fines de la educación en el siglo XXI.

<p>Principios pedagógicos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Centrar la atención en el estudiante y en sus procesos de aprendizaje. 2. Planificar para potenciar el aprendizaje. 3. Generar ambientes de aprendizaje. 4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje. 5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias y el logro de los aprendizajes esperados. 6. Utilizar materiales educativos para favorecer el aprendizaje. 7. Evaluar para aprender. 8. Favorecer la inclusión para atender la diversidad. 9. Incorporar temas de relevancia social. 10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela. 11. Reorientar el liderazgo. 12. La tutoría y la asesoría académica a la escuela. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Poner al alumno y a su aprendizaje en el centro del proceso educativo. 2. Tener en cuenta los saberes previos del estudiante. 3. Ofrecer acompañamiento en el aprendizaje. 4. Mostrar interés por los intereses de los estudiantes. 5. Dar un fuerte peso a la motivación intrínseca del estudiante. 6. Reconocer la naturaleza social del conocimiento. 7. Diseñar situaciones didácticas que propicien el aprendizaje situado. 8. Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación y el aprendizaje. 9. Modelar el aprendizaje. 10. Reconocer la existencia y el valor del aprendizaje informal. 11. Promover la relación interdisciplinaria. 12. Favorecer la cultura del aprendizaje. 13. Reconocer la diversidad en el aula como fuente de riqueza para el aprendizaje y la enseñanza. 14. Superar la visión de la disciplina como un mero cumplimiento de normas.
<p>Perfil de egreso</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Define la progresión de lo aprendido articulando la educación básica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Define la progresión de lo aprendido articulando la educación obligatoria (preescolar, primaria, secundaria y educación media superior).
<p>Organización curricular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 4 campos formativos. -Lenguaje y comunicación. -Pensamiento matemático. 	<ul style="list-style-type: none"> • 3 componentes curriculares: Campos de formación académica, ámbitos de autonomía curricular y áreas de desarrollo personal y social.

	<ul style="list-style-type: none"> -Exploración y comprensión del mundo natural y social. -Desarrollo personal y para la convivencia. <ul style="list-style-type: none"> • 4 estándares curriculares. -Al término del tercer grado de preescolar. -Al término del tercer grado de primaria. -Al término del sexto grado de primaria. -Al concluir el tercer grado de secundaria. <ul style="list-style-type: none"> • Se centra en el logro de los aprendizajes esperados. 	<ul style="list-style-type: none"> • 4 niveles: al término de preescolar, al término de primaria, al término de secundaria y al término de educación superior. • Centrado en los aprendizajes clave.
Componentes del sistema educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes, estudiantes, padres de familia, tutores, autoridades, materiales de apoyo y planes y programas de estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gobierno federal, autoridades educativas locales, INEE, SNTE, escuelas, docentes, padres de familia, sociedad civil y poder legislativo.
Ejecución.	<ul style="list-style-type: none"> • Rígido y descriptivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexible y con autonomía.
Retos del siglo XXI	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio de las tecnologías y el inglés como segunda lengua. 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de comunicarse en español, lengua indígena, inglés, pensamiento lógico matemático y el trabajo colaborativo.
Evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación para mejorar (alumno-docente). 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar para aprender (enfocado al estudiante).

Fuente: Elaboración propia con información tomada de Plan de Estudios 2011 y Nuevo Modelo Educativo 2016.

Para muchos actores de la práctica educativa no es difícil entender que las diversas reformas educativas en nuestro país han tenido ciertas tendencias a lo largo de los últimos años. Desde una perspectiva propia es claro lo

anterior, sin embargo, la complejidad de estas adecuaciones se percibe en su implementación.

En el caso de la evaluación al desempeño, siguiendo estos cambios curriculares, se llevó a cabo el proceso, se establecieron las etapas y periodos de ejecución, con un contenido basado en los planes y programas educativos 2011, se generaron resultados y se cumplió. A la postre se ejecuta un proceso reformador a los planes y programas, nace un nuevo modelo 2016, se adecua la estructura anterior, cambios radicales como el de autonomía curricular. Entonces, la evaluación qué aportó a la práctica, se desfasa lo realizado con lo implementado. Por lo cual se pueden tener distintas interpretaciones para los docentes.

En ese contexto de política educativa neoliberal las demandas para el entorno latinoamericano han representado una serie de retos que cada nación deben plantearse como desafíos frente a las exigencias del nuevo siglo, entre algunos de ellos están: “la búsqueda de la autonomía de los centros escolares, la evaluación y la profesionalización de la docencia” (González, 2017, p.11). Pero poco coincide con lo alcanzado en la realidad educativa.

Un marco normativo ideal para la educación se ha convertido en la obsesión de los diversos sistemas educativos nacionales en América Latina y el mundo. De este paradigma se desprende para el caso mexicano una serie de transformaciones a la educación pública en un lapso de tiempo relativamente corto. En el siguiente apartado se pone en evidencia los cambios que ha sufrido el sistema educativo nacional en su enseñanza básica, vale la pena analizarlos y definir si realmente estos son distintos o bien que alguno de ellos o ambos sean efectivamente procesos de innovación acordes con las necesidades y demandas que los advierten.

Respecto a estos proyectos reformadores Gutiérrez (2018) afirma que los textos y discursos que se proclaman apoyan su argumentación en valores socioculturales compartidos. Propician una posición con determinadas situaciones, personas u objetos y permiten que se generen representaciones sociales que dan significado y valoraciones a actores, procesos y prácticas educativas.

Elemento clave y de interés para la investigación es caminar en la búsqueda de las representaciones sociales que emanan de la normativa de la EDD y se conjugan con el significado y simbolismo que le dan los actores de la práctica educativa.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

La perspectiva política de la educación abre una amplia gama de posibilidades para interpretar de diferentes maneras los procesos que se viven al interior de ella. Un decreto puede creer ser suficiente para cambiar las situaciones escolares y lo que de la misma se espera. Una decisión unilateral es capaz de provocar grandes sesgos en el terreno que se implante, hacerlo a la educación representa uno mayor. Esta visión permite observar la falta de profundidad en el análisis de toda la realidad de la práctica educativa, teniendo la plena conciencia de que es además una práctica totalmente social.

Para quienes estamos inmersos en el ámbito de la educación se adquiere una visión sumamente compleja de todo lo que puede interferir y condicionar el proceso educativo. Es pertinente señalar que pocas veces somos capaces de reflexionar con detenimiento lo que de ella emana. Dos aspectos fundamentan la interpretación de los procesos educativos, por un lado, las acciones que emprenden los diferentes gobiernos respecto a la mejora de la educación y la forma de implementarlos. Segundo, las implicaciones profesionales y laborales que se generan a partir de las primeras.

En este último aspecto se hace referencia a la poca vinculación de los protagonistas con la toma de decisiones de las autoridades educativas, bastante se ha discutido respecto a ello y al origen de tales fallos. Díaz Barriga, (2000) Sotomayor, (2013) González, (2017) Perines, (2017) señalan la poca participación de los docentes en los procesos reformadores, al tiempo que destacan la importancia de recuperar la visión y percepción de ellos como base fundamental para edificar estructuras educativas sólidas que sean capaces de atender las necesidades.

2.1.- De la Evaluación al desempeño.

En el contexto actual de la práctica educativa en nuestro país es necesario entender con detenimiento las necesidades que demanda la transformación de la política educativa. En los últimos años del siglo pasado y durante los primeros de éste, González, Cano y Ruiz (2017) afirman que “las reformas educativas en México han tenido en común la definición de ciertas líneas como la descentralización, la autonomía de los centros escolares, la evaluación y la profesionalización de la docencia” (p. 1). Siguiendo el estudio de Schulmeyer, declara que “entre los países que reportan información sobre la evaluación del desempeño del docente [como producto de las reformas] no se aprecia unidad en cuanto a para qué evalúan”, pues dice que se observa indistintamente como aparecen en los objetivos el mejoramiento de la enseñanza y poco o nada frecuente es el objetivo de elevar el desarrollo profesional de los maestros. Por tanto, no se puede argumentar que existan en esta región del mundo estándares comunes relativos a una práctica docente profesional exitosa.

Estas tendencias que se han marcado trastocan ámbitos que debieran tratarse con mayor cautela y esmero, pues son los profesores la pieza angular de los procesos educativos y de las políticas a implementar, son quienes tienen el pulso de la realidad educativa y de las necesidades que los diversos contextos escolares requieren. Es fundamental la percepción de los docentes y el análisis de las representaciones sociales sobre los procesos que intentan emprender una transformación educativa.

A pesar de lo anterior existen percepciones como la siguiente, que manifiestan y contribuyen al postulado anterior sobre la marginación de los docentes respecto a la toma de decisiones de las políticas educativas:

Prevalece la visión política por sobre la educativa dado que de manera generalizada se manifiesta la falta de credibilidad en las instituciones, la

educación no escapa a esta percepción social, sobre todo por la agresiva campaña implementada por el gobierno federal en contra del magisterio (González et al, 2017, p. 5).

Con base en este escenario de una política racional de intervención, las reformas educativas son un elemento integral de la regulación y el control del gobierno. De acuerdo con las tendencias de los últimos años en nuestro país, el sector educativo ha estado en manos y decisiones de las políticas públicas; La última reforma a la educación planteó como tema y eje central “la evaluación al desempeño como requisito para la calidad educativa, significa por una parte hacer cambios para que lo importante continúe, a veces con el uso de la violencia como se han presentado las situaciones en la llamada *evaluación docente*” (González et al, 2017, p. 5).

La perspectiva de muchos actores de la práctica educativa ha tenido una tendencia en la cual ha quedado claro que los maestros son marginados o excluidos de los procesos reformadores cuando deben ser considerados protagonistas de la transformación educativa. Se consideran solamente en el índice de resultados, en la evidencia de los mismos mas no en la gestión de los procesos. A pesar de lo cual, los avances obtenidos hasta ahora permiten dilucidar que los éxitos se generan concretamente en ellos, los maestros. Para las instituciones la normatividad podrá perfeccionarse en todos los elementos de la gestión escolar y de la gestión institucional, pero a pesar de ello, todo eso sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación.

Para el caso de América Latina esto está condicionado en buena medida a la conducción del Estado. Ante ello también se debe exponer que los actores y agentes educativos clave generan en muchas ocasiones posiciones contrapuestas. Por un lado, están quienes consideran necesaria la gestión y perfeccionamiento de los procesos de evaluación de su desempeño; en el mismo escenario pueden aparecer aquellos que

contraponen u obstaculizan estas políticas de evaluación de los procesos reformadores.

Aboites (2012b) uno de los principales teóricos de la evaluación en nuestro país, sostiene que a lo largo de los últimos veinticinco años en nuestro contexto educativo no se han logrado generar cambios importantes. A pesar de que los diversos gobiernos han apostado a la visión neoliberal de la educación desde los años noventa del siglo pasado; la medición de todo lo que se mueva para ellos ha resultado ineludible. En este innovador trance, instituciones como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), el Centro Nacional para la Evaluación (Ceneval), el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), Enlace o PISA por destacar los más relevantes nacieron con la firme intención de evaluar el sistema educativo nacional. Desde otra perspectiva se visibilizaban “presionados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) al cumplimiento de parámetros y estándares globales, mediante la aplicación hasta hoy en día de millones de exámenes estandarizados” (Aboites, 2012a, p. 4-5).

A pesar de los esfuerzos realizados hasta ahora no existen resultados que den cuenta de los avances que se debieran tener en pleno siglo XXI. Nada de lo invertido hasta ahora ha tenido un impacto positivo para el desarrollo de la educación, por el contrario “la educación mexicana se encuentra en una situación de desastre y prácticamente a ciegas se lanzan iniciativas” que puedan enmendar esta situación (Aboites, 2012a, p. 7). Estudios como el de Wolff (2006) hablan de proyectos internacionales que se han preocupado por medir el progreso educacional en diversas regiones en el mundo. Si bien se reconoce que nuestro país se ha integrado a esta dinámica, ha quedado en claro que los resultados de México poco han estado a la luz, lo cual implica que el avance real se desconozca. Si los resultados no son utilizados de forma sistemática posiblemente sea poco el rendimiento que se espera de la escena escolar.

La falta de resultados o como lo llama Aboites (2012a) las razones del fracaso están fundamentadas en la política neoliberal y las visiones globales de la idea de evaluación, implementadas mediante metodologías estandarizadas que poco o nada contribuyen a los propósitos de la educación. La puesta en práctica o el cumplimiento puede ser un factor que conduzca hacia percepciones o interpretaciones disidentes del propósito central del gobierno y de lo que se espera que suceda dentro de las organizaciones escolares. Estudiar un fenómeno con la relevancia que tiene para la gestión escolar es la oportunidad de contribuir al análisis del tema desde una perspectiva diferente, contribuir y poner al descubierto la cultura del gremio magisterial, las experiencias de la evaluación al desempeño docente, como las condiciones que conducen a la producción de las representaciones sociales.

2.2.- La perspectiva teórica de la evaluación.

La perspectiva teórica es “una forma general de pensamiento que refleja creencias y asunciones fundamentales sobre las organizaciones escolares” (Pitre, 1990, p 585. Citado en Nieto, 2003, p. 2). Nos ayuda a determinar cómo se conciben, se comprenden y describen los fenómenos de las organizaciones para justificarlos y asumir un marco de interpretación de los mismos.

Sin la presencia de una perspectiva, la teoría se reduciría solamente a una interpretación de hechos, con una óptica definida desde el planteamiento inicial se llevará a cabo una organización coherente e interpretativa de forma sistemática de los fenómenos, hechos y experiencias de las organizaciones escolares. Intentar construir el conocimiento demanda un proceso complejo en constante devenir y edificación. Las diversas perspectivas se complementan con fuentes auxiliares que permitirán llevar a cabo la teorización permanente, pues es esta la que ha de conducir a

nuevos conocimientos. La teoría nos da la pauta para ver, observar, comprender o incluso para modificar y cambiar el mundo.

Con base en una perspectiva política la estandarización de los procesos de evaluación es un proceso clave, aquí se fundamenta la necesidad de plantear el paradigma postulado por Rueda (2015) la imperiosa necesidad de construir una visión más amplia del concepto de evaluación sustentado desde una visión epistémica interpretativa. Enfatizar la interpretación de los hechos humanos y el punto de vista de los propios actores desde la representación social; pues el acercamiento al conocimiento dependerá de la acumulación de interpretaciones de lo que se dice y hace en el proceso (Rueda, 2015, p. 34). Los docentes de educación secundaria con quienes hasta ahora se ha tenido contacto han dado la pauta para ir acercándonos al fenómeno de interpretación, la evaluación al desempeño docente.

Comúnmente los trabajos sobre evaluación educativa en México y algunos países de América Latina, vistos desde la perspectiva política, se han centrado en visiones y análisis académicos cuantitativos con tendencias hacia la satisfacción de los parámetros internacionales. Recordemos que desde las postrimerías del siglo veinte, concretamente las últimas tres décadas, se creyó que los pocos avances de los sistemas educativos nacionales de esta región estaban en retroceso por la falta recursos económicos. Y que su inclusión a organismos internacionales los podría llevar a un nivel más elevado, conduciendo esto a caminar hacia la búsqueda de reformas educativas cuyo principal instrumento para la medición de los avances serían los procesos de evaluación. Era entonces el Estado el comandante de las legiones educativas.

Se debe recordar que el Estado nacional debe mantenerse dentro de los estándares globales, y son los resultados lo que le dan fuerza para legitimarse. La última década del siglo pasado se vio envuelta en una serie

de avances en el ámbito de la evaluación educativa, diversos programas se crearon con la única finalidad de reconocer los factores del rendimiento académico y profesional. Además de los citados por Aboites (2012a) están el Programa de Carrera Magisterial (1993), y el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (1994) instituciones que guardan el perfil de lo que se espera desarrollen los alumnos del nivel básico, a la vez que diseñan “instrumentos que valoran el ingreso al nivel medio superior y superior” (Horbath, 2014, p.15), en los que prevalece la visión cuantitativa del desempeño.

El valor de la Evaluación al desempeño docente debe ser de gran impacto para el Sistema Educativo Nacional desde las propias organizaciones, de acuerdo con los parámetros mundiales y con los antecedentes citados, México ha logrado un avance significativo en este ámbito –en la normativa-. Esta condición es bastante útil para el reflejo que el Estado necesita evidenciar, a pesar de lo cual al interior del propio sistema y dentro de las realidades escolares la visión e interpretación tiene una connotación diferente. Siguiendo a Schulmeyer (2002) la evaluación docente no debería verse como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla el sistema y el desarrollo de la gestión escolar, sino como forma de favorecer el trabajo y desempeño del profesorado.

Son pocos los trabajos de investigación que se han realizado en torno a estas temáticas. El camino de estas investigaciones ha sido sinuoso en las últimas décadas, de las cuales cuya intención no es otra que evidenciar tres aspectos clave para la práctica educativa: “1. Conocer qué le aporta al investigador sobre el objeto de estudio, 2. Dar cuenta sobre supuestos teóricos, metodológicos y epistemológicos y 3. El aportar al campo de conocimiento” (Cruz, 2010, citado en Aboites, 2012b, p. 371). Con base en lo cual se pretende además de reflexionar la perspectiva política de los

procesos de evaluación al interior del sistema educativo nacional, abordar una postura cultural interpretativa.

Considerando que se debe incluir y analizar la complejidad del proceso, desde un marco interpretativo, pues no solamente es el discurso oficial el que debe valorar los alcances y logros de la Evaluación. Deben atenderse las necesidades que el proceso requiere más allá de la sola perspectiva política y de la dimensión estructural. Entender la evaluación como una práctica social, rescatar y atender el proceso desde la cotidianeidad, ámbito que dentro de lo oficial es abordado de manera superficial y que bien habrá de ser una aportación a la investigación educativa actual.

La percepción de los docentes y las representaciones sociales que ellos mismos construyen puede analizarse desde una perspectiva cultural. Con ello se pretende develar interpretaciones nuevas y exponerlas a la luz de la investigación educativa, aquellas que se forman desde su aula y centro escolar. Siguiendo a Norman Long (citada en Cuevas, 2018) es esencial, al considerar el estudio de representaciones sociales al actor como un ser social que genera acciones emergentes en la realidad que se le presenta.

Entender el por qué un proceso tan relevante adquiere otras dimensiones tiene aún mucho que decir; respecto a lo que se vive en el escenario escolar, conjunto al desarrollo de la gestión escolar del sistema educativo nacional. Ocuparnos del fenómeno de la Evaluación docente (ED) por medio de las representaciones sociales. Éstas permiten captar y comprender mejor su papel en la comunicación y en la génesis de los comportamientos docentes. Siguiendo a Moscovici (1979) la ambición será querer definir los problemas e implicaciones que tiene la ED desde la percepción del docente de educación secundaria y el poder que tiene para construir lo real, el desarrollo de la gestión escolar.

De acuerdo con González (2009) es la cultura escolar lo que caracteriza a cada institución, sus significados y comportamientos. Al referirse a ello establece que los supuestos, creencias, valores, normas, rutinas y formas de hacer de los actores configuran representaciones sociales que permiten entender e interpretar a la organización escolar respecto a algún fenómeno de especial relevancia para la vida escolar. El mismo Moscovici (1979) argumenta en su teoría de las representaciones sociales, sobre las prolongaciones de la ciencia se representan en una de sus funciones esenciales transformar la existencia de los hombres. Lo cual “sobreviene a fuerza de dar vueltas y más vueltas a la experiencia corriente alrededor de temas nuevos, cargar de significados diferentes los actos y las palabras; transportarlos así, a un universo de relaciones y acontecimientos extraños, desconocidos antes” (p.10). Cuya única intención será contribuir a una nueva interpretación de la realidad, que pueda conducir al conocimiento, para este caso particular la dinámica de la gestión escolar.

La esencia de la cultura escolar es todo aquello que “determina como piensan, sienten y perciben los miembros de la organización escolar” los fenómenos que impactan su práctica. “La agrupación colectiva y la organización de los fenómenos es un elemento fundamental e indispensable para la construcción de representaciones sociales” (Cuevas, 2018, p. 31). Cuando todo esto se comparte, es que se mantiene ligada a la organización escolar y llega a otorgarse un sentido de identidad y funcionalidad.

Aún más interesante se torna el fenómeno de la representación social en la interacción con el proceso de la evaluación al desempeño docente. Siguiendo a González (2009), utiliza el término de subculturas para referirse a los escenarios de la educación primaria y secundaria en las cuales se desarrollan culturas organizativas distintas. En la primera hace énfasis en el trabajo individualista como parte de la cultura profesional, a pesar de lo

cual señala que bien pueden existir una tendencia hacia metas común dentro de la organización; en la segunda hace un señalamiento mayor al hablar de un sesgo académico más profundo en el cual los profesores tienen una tendencia y privilegio mayor a los contenidos propios de cada asignatura. Pero qué sucede cuando la implementación de un fenómeno externo impacta su práctica profesional, la tendencia dará paso a nuevas formas de interacción y apropiación de la realidad entre la misma colectividad. Con el primer acercamiento a los docentes de la escuela secundaria general “21 de marzo de 1806”, nuestro espacio de análisis, se ha comenzado a vislumbrar una realidad común.

Se intentará con base en lo expuesto a develar interpretaciones que construyen los propios actores respecto al fenómeno que se le plantea. Partiendo de la unidad de análisis y concepto clave la evaluación al desempeño docente y de las representaciones sociales que han elaborado los propios actores. Desde luego atendiendo y rescatando la percepción y representación de nuevos actores y viejas miradas.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Es necesario para la práctica educativa profundizar en el conocimiento de los diversos procesos que se dan al interior de los centros escolares. Uno de los cuales ocupa especial relevancia en el contexto educativo nacional: la implementación de la evaluación al desempeño docente, la cual se pretende nos conduzca a poder entender factores que intervienen en el funcionamiento de las organizaciones escolares.

Siguiendo los postulados de González (2003) en la dinámica escolar existen diversas maneras de entender e interpretar los centros escolares. Un requisito básico es definir cuál de esas formas puede conducirnos hacia lo que se quiere conocer, para este proceso de la evaluación docente es indispensable indagar la normativa que establece el citado proceso desde la perspectiva política. Considerando de forma particular abordar la perspectiva cultural como la óptica que puede ampliar más el campo de interpretación del fenómeno de la evaluación al desempeño docente y el mayor referente para la construcción de representaciones sociales en el contexto escolar de la educación secundaria.

Para el diseño de la propuesta de investigación como un elemento fundamental para las aspiraciones del proyecto fue bajo un enfoque cualitativo. El cual en las últimas décadas del siglo pasado ha tenido gran relevancia en las investigaciones sociales, estrategias metodológicas con enfoques cualitativos empleadas “para lograr el conocimiento sustantivo del objeto de estudio” (Guanipa, 2011, p. 2).

En este caso se plantea examinar la normativa de la educación para dar seguimiento a la implementación del proceso. De forma paralela, con mayor énfasis dar cuenta de la cultura escolar que se genera en los centros escolares durante dicho fenómeno. Entendiendo la relevancia que tiene conocerlo y analizarlo como parte fundamental del desarrollo de la gestión

escolar. Poder al mismo tiempo dar cuenta de la pertinencia que tienen los procesos formativos docentes como elementos claves de su práctica profesional.

Con base en el planteamiento anterior, el diseño del proyecto se entiende como los pasos o actividades del método científico en el proceso de indagación. Para este proyecto de investigación resulta bastante *ad hoc* el uso de este enfoque. Pues es un elemento que se adecua a la construcción del conocimiento basado en la realidad. Los datos cualitativos referencian descripciones, detallan situaciones, interacciones y conductas de los diversos actores; produce citas directas de las personas sobre sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos o percepciones de los fenómenos que vivencian. Los métodos cualitativos “se desarrollan sobre la base de descubrir teorías fundamentadas en la lógica dialéctica” (Guanipa, 2011, p.3). Uno de sus fundamentos establece que el científico está estrechamente relacionado con la realidad analizada.

Algunos autores de los enfoques cualitativos coinciden en que las investigaciones cuantitativas al contrario de las cualitativas, llegan a desconocer los fenómenos, lo que los lleva a imponer sus propios significados sobre el objeto de estudio. Contrario a esto, la investigación cualitativa establece corrientes teóricas que nutren el conocimiento fenomenológico, entre ellas el análisis del discurso de los propios protagonistas. Este tipo de investigación surge como “una forma de liberación frente a las estrategias positivistas” (Guanipa, 2011, p.5). Para Baez (2014) el valor del enfoque cualitativo es muy alto, dado la longevidad de sus resultados. Argumenta que las actitudes, las creencias, las motivaciones o los juicios manifiestan tendencias estables por prolongados periodos de tiempo. Para él este enfoque cualitativo es conveniente cuando “se desea conocer las razones por las que los individuos actúan como lo

hacen, tanto en lo cotidiano; como cuando un suceso irrumpe en la percepción de las cosas” (Baez, 2014, p. 32-33).

Con base en lo anterior se toma en consideración que la investigación cualitativa suele vincularse a un esquema fenomenológico, al método inductivo, analizando la subjetividad y “al reconocimiento de la capacidad de agencia y del carácter simbólico de la acción social” (Guanipa, 2011, p. 6).

Se parte del precepto teórico de que cada docente reconoce a la escuela como la organización que ha de llevar a cabo el desarrollo del *currículum* y la enseñanza. Esta última centrada en el aprendizaje de los educandos y de manera un tanto descuidada la profesionalización de la docencia. Es importante recordar que las “organizaciones escolares son complejas y que todos y cada uno de los procesos que existen dentro de ellas tienen una variación de significados” (González, 2003, p.9). Cada centro escolar configura escenarios propios y particulares, cada nivel educativo es diferente, cada escuela es distinta aun a contra turno e incluso con la misma figura directiva nunca son iguales. Contextos culturales que nos dan la pauta para interpretar la realidad de un proceso que se ha implementado a nivel estructural dentro de las organizaciones escolares.

Si bien dentro de la organización escolar, el *currículum* y el aprendizaje son el núcleo de las mismas es necesario reconocer y hacer notar al docente que las políticas educativas son parte esencial de su ser. Que todos y cada uno de los procesos que se dan al interior confluyen entre sí, que la cultura que se genera a partir de ello resulta trascendental para la práctica. Convirtiéndose en aspectos que determinan los logros que ha de alcanzar la organización.

Los referentes teóricos de las instituciones deben formar parte de la estructura cognitiva de los docentes para continuamente renovar la práctica

educativa del escenario escolar. A pesar de que comúnmente la experiencia profesional es quien guía nuestras acciones, debemos reflexionar nuestra práctica de una forma más compleja para poder contribuir a la funcionalidad de la organización, ser además de actores de la escena escolar protagonistas de la misma.

Por ahora basta decir que más allá de esta última discusión está la posibilidad de trabajar en la búsqueda de representaciones que contribuyan a entender al desempeño profesional y la mejora de la gestión de cada contexto escolar. Con base en lo anterior se plantea la siguiente problemática, construida desde.

3.1 El Diagnóstico Educativo

Realizado en la primera especialidad del programa de maestría, en el cual se plantearon diversas inquietudes. Comenzando por encontrar una problemática de la gestión escolar en aquel momento. La evaluación al desempeño fue un tema bastante controversial y el cual estaba en plena tempestad. Docentes de nuevo ingreso al servicio, docentes con un amplio bagaje en el magisterio comentaban al respecto.

Elementos que permitieron plantear la necesidad de conocer y analizar el fenómeno de gran impacto social al interior del plantel educativo y de su incidencia directa para el desarrollo de la práctica educativa y la gestión de los centros escolares. Fue así como surgió la inquietud de abordar un proyecto de investigación con el tema de la evaluación al desempeño de la docencia en la enseñanza de la educación secundaria.

Esencialmente la primera especialidad aportó gran dinamismo a la búsqueda de este proyecto. El análisis, la reflexión y la evaluación del desarrollo de competencias docentes contribuyeron en mucho a indagar más sobre el tema en lo referente al estado del conocimiento. Particularmente los temas de conversación en el entorno escolar de las

escuelas secundarias en turno alentaban el deseo de seguir edificando el proyecto. El colectivo docente estaba a la expectativa ya fuera de su resultado de la evaluación, de su inclusión a los grupos de evaluación o simple y sencillamente de no saber que vendría después.

Dentro de los instrumentos de recolección de datos en aquel momento solo se utilizaron el diario de observación y entrevistas semi estructuradas para la recolección de información por parte de los compañeros docentes. Instrumentos que se trabajaron con la teoría revisada en aquellos seminarios y que permitieron dar los primeros pasos de esta investigación.

Una de las primeras representaciones concebida fue que para los docentes de educación secundaria el sistema educativo nacional en las últimas tres décadas se había encargado de intentar reformar el funcionamiento de las instituciones escolares. Con la implementación de pruebas y exámenes diversos, acordes a las demandas globales de la educación dentro del contexto neoliberal.

Condiciones que han llevado a los docentes a la construcción colectiva de significados y representaciones sociales en torno a la implementación de la evaluación al desempeño docente. Los maestros desde aquellos primeros acercamientos del diagnóstico educativo, perciben a la evaluación como una herramienta que solo cuantifica los conocimientos del docente y poco o nada retroalimenta su quehacer. Reconocen que debe ser un instrumento para crecer y fortalecer su desempeño académico, pero los medios que forman parte de la evaluación no favorecen en nada la práctica profesional.

La implementación no les deja en claro cuáles son los propósitos o verdaderas intenciones hacia su desempeño docente, lo que les crea incertidumbre, descontento e inconformidad en la gran mayoría de los casos. Considerando que no son tomados en cuenta para su planteamiento, se construye una percepción negativa hacia el proceso.

3.2 Planteamiento del problema

En este contexto internacional, nacional y local que se vive se realiza el planteamiento específico de la problemática a abordar en esta investigación; con base en la revisión teórica y de los principales antecedentes del contexto en el que se desarrollan los procesos de evaluación en México, se aprecia la falta de análisis y búsqueda del impacto que tienen la evaluación al desempeño docente y su contribución al tema de la gestión en las organizaciones escolares; vista desde la percepción y las representaciones sociales de los actores.

Reconocer a través de estos mecanismos la construcción de significados respecto a la evaluación del desempeño docente y las tendencias que se generan en el ámbito organizacional de la educación secundaria. Entender las necesidades, fallos y adecuaciones que debe tener el sistema de evaluación para lograr una educación que realmente responda a las necesidades globales; poder elaborar una concepción más amplia y cabal de la evaluación, pero principalmente desde las representaciones sociales que son las que construyen la realidad, algo que poco se ha trabajado en este terreno de la investigación educativa.

Ahora se plantea la posibilidad de buscar en la teoría de la gestión escolar los fundamentos que nos permitan reconstruir y fortalecer el desempeño docente para atender procesos tan complejos como el de la evaluación. Se debe tener claro que la práctica docente no debe ser aislada de todos los fenómenos que acontecen en ella, sino que debe ser vista de manera integral a la estructura, a la organización y a la gestión escolar.

Metodológicamente y de forma experiencial existen argumentos de una tendencia al trabajo individual dentro de los centros escolares. Éste puede ser un momento clave para poder explicar las cosas desde el propio contexto, desde el interior del centro escolar, el espacio donde se configura

lo normativo y la interacción social que habrá de dar respuesta a fenómenos tan complejos como la evaluación docente.

Un análisis del ejercicio docente y su participación en diferentes procesos de forma integral propiciará encontrar la interrelación que se da entre todos los factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su alrededor. Entender el impacto del quehacer en el ámbito social, de igual manera lograr una visión amplia y cabal del proceso educativo y el cumplimiento a la normatividad.

Fierro (2008) señala que un docente que reflexiona, sustentará sus ideas y fortalecerá su desempeño, esto le otorgará un crecimiento personal y profesional. Se parte del supuesto de lograr analizar el fenómeno de la evaluación que posiblemente poco contribuye al desempeño profesional docente y por consecuencia interfiere en el desarrollo de una gestión eficiente que bien puede ser interpretada desde el marco de la representación social. Esta disertación se puede adecuar a todo el contexto escolar, pues la propia reflexión no solo habrá de llevarnos a la transformación de la práctica individual y a sus procesos de intervención, sino a la de toda la organización escolar.

La resistencia a innovar, la falta de trabajo colaborativo y en ocasiones la propia formación docente nos conduce a un sistema educativo endeble. Vivir los procesos reformadores, a su vez procesos de cambio dan cuenta o dejan evidencia de que, si bien existe resistencia, también los propios sectores gremiales del magisterio han participado “en movimientos de renovación pedagógica autónomos de base que sin renunciar a reivindicaciones laborales han aportado documentos y organizado eventos que sirven de espacio para la discusión y concertación política” (Schulmeyer, 2002, p. 31).

De igual forma, se es consciente de que las reformas traen consigo diversas afectaciones a las fuerzas o intereses, especialmente cuando se trata de evaluar al personal docente, lo cual causa temor y desorientación. “Comprenderlos y asimilarlos ocasionan oposición reactiva y resistencia sin que surjan contrapropuestas argumentadas” (Schulmeyer, 2002, p. 32).

Conocer la percepción docente y las representaciones sociales que se configuran durante el proceso se convierte en un elemento esencial para adentrarnos en una realidad que permita interpretar el fenómeno de la evaluación desde una perspectiva cultural. El hacinamiento docente, la falta de actualización constante es el acontecer que conduce a lo que Bardisa (1997) apuntaba, las organizaciones escolares son endeble desde sus entrañas ante las necesidades y retos que se les plantean. Para sustentar lo anterior es necesario adoptar una visión desde el interior, desde lo que se configura en un entorno cultural y social.

Para el logro de resultados significativos en el desempeño docente y el desarrollo de la gestión, los docentes debemos entender y analizar nuestro desempeño desde la fundamentación teórica, y no solo desde la visión empírica. Desde el contexto de la educación secundaria y bajo la premisa de las reflexiones del colectivo docente, es evidente una limitación desde la reflexión teórica respecto a la profesionalización de la práctica. Se argumenta con base en el don experiencial, sin tomar en cuenta que los contextos cambian de un momento a otro, que cada organización escolar tiene una personalidad propia.

Que esta profesión, de la cual somos parte, es eminentemente social y que los fenómenos se reformulan constantemente; aunado al poco o escaso conocimiento de los acontecimientos de la política educativa. Condiciones que limitan y traban el desarrollo del desempeño docente para dar respuesta a sus demandas, pero además de reconocer limitaciones estas

son la brecha para indagar, entender y analizar los resultados de manera objetiva de que sucede al interior del sistema educativo a partir de los resultados que arrojan procesos como el de la evaluación al desempeño docente.

Con base en la revisión teórica y epistemológica de la evaluación al desempeño docente se plantean las siguientes

3.3 Preguntas y supuesto de investigación

Que derivan de la congruencia epistemológica, con las cuales se pretende llegar a un ejercicio de análisis del fenómeno educativo desde la perspectiva cultural. Atendiendo la normativa de la evaluación de la docencia; para con base en ello realizar un ejercicio interpretativo de la percepción y la representación social de los docentes de educación secundaria que tienen sobre la evaluación docente.

Encontrar los por qué desde una mirada técnica formal, es decir, desde lo que la organización escolar necesita y desde lo que los docentes construyen e interpretan acerca del proceso.

Pregunta principal:

- ¿Cuáles son las representaciones sociales que los docentes de educación secundaria tienen de la evaluación al desempeño docente en el marco de la reforma educativa?

Preguntas secundarias:

- ¿Cómo vivió el docente de educación secundaria la Evaluación al Desempeño?
- ¿Qué impacto tuvo la EDD para la enseñanza en la educación secundaria?
- ¿Cómo el fenómeno de la EDD contribuyó a la gestión escolar en el nivel secundaria?

- ¿Cómo las representaciones sociales desde una perspectiva teórica son clave para interpretar el enfoque neoliberal de la evaluación docente en la educación básica?

La implementación de la evaluación al desempeño docente, bajo criterios estandarizados y eminentemente cuantitativos; producto del cumplimiento a parámetros e indicadores internacionales de una política neoliberal y en consecuencia global. No garantiza que en el desempeño de la docencia se den los resultados esperados. Por el contrario, en el ejercicio de la enseñanza genera percepciones negativas hacia el proceso y construye representaciones sociales colectivas que difícilmente responden el desarrollo de la gestión en los centros escolares.

Con base en lo anterior y en la búsqueda de la congruencia epistémica se plantea como.

3.4 Objetivo general y objetivos específicos

Conocer la percepción de los docentes y las representaciones sociales que se construyen respecto a la implementación de la evaluación al desempeño docente en educación secundaria, como elemento clave para el desarrollo de la gestión en los centros escolares. Respecto a los objetivos específicos se trazan los siguientes:

-Identificar la percepción que tienen los docentes de educación secundaria de la normativa de la evaluación al desempeño docente.

-Profundizar en el análisis de la evaluación al desempeño docente en la educación secundaria. Como producto de una política neoliberal desde los nuevos actores y las viejas miradas.

-Describir desde la percepción docente cómo la evaluación al desempeño impactó su ser y su práctica profesional.

-Analizar las representaciones sociales que se construyen en el gremio docente y explicar desde la perspectiva cultural la evaluación al desempeño docente.

-Mostrar la visión de los docentes normalistas y universitarios de la evaluación al desempeño, como un fenómeno de una política neoliberal que influye y determina el desarrollo de la gestión del centro escolar.

3.5 Método, técnicas e instrumentos de investigación

La búsqueda del conocimiento, es una de las tantas formas que tienen las personas de conocerse y conocer el entorno que les rodea. Para el contexto educativo se parte del concepto de ser una ciencia social, por tanto, adoptar una perspectiva social es un principio básico. Una dimensión cultural desde esta óptica presupone comprender lo que los seres humanos crean y construyen.

El proceso de investigación presupone un método de indagación que conduzca a “reflexionar y cuestionar, problematizar y analizar, interpretar y pensar, construir explicaciones y efectuar práctica crítica” (Zapata, 2005, p. 6). Con base en ello la teoría y la metodología ejercen una correlación para la construcción del conocimiento de la realidad. Algunos autores afirman que un problema de investigación aparece cuando descubrimos algún fenómeno no abordado con anterioridad; es importante precisar que no necesariamente sea una regla, pues a partir de un tema o problemática identificada se pueden generar nuevos elementos que posiblemente no hayan sido abordados y que puedan contribuir a un conocimiento más amplio de la realidad.

Con base en trabajos de investigación sobre percepciones docentes (Perines, 2017; Sotomayor, 2013; Kaestle, 1993) se considera que las percepciones son un elemento que conduce hacia resultados que permiten

construir saberes importantes y necesarios que contribuyan al estudio de los diversos fenómenos educativos. Para el tema de la Evaluación docente en la enseñanza de la educación secundaria, se toma la investigación del supuesto de que en la evaluación al desempeño se observa un conocimiento abstracto, alejado de la realidad, difícil de utilizar en la práctica. Un conocimiento teórico que poco tiene que ver con las exigencias de la práctica y el desempeño docente.

Para conducir la búsqueda del conocimiento, dando atención al objetivo general y específicos de la problemática se plantea como metodología el enfoque fenomenológico. Se trabajó bajo la perspectiva propuesta por Aguirre (2012) *Aportes del método fenomenológico a la Investigación Educativa*. La fenomenología contribuye en gran medida al conocimiento de las realidades escolares, especialmente, “a las vivencias de los actores en el proceso formativo” (Aguirre et al, 2012, p. 3) algo que se logró con el contacto con el colectivo docente a lo largo de la investigación. Este método contribuye de manera privilegiada a adentrarse en el conocimiento y las vivencias de la práctica educativa, si bien la normativa permitió conocer el escenario, las percepciones docentes agrupadas en grandes representaciones condujeron la investigación hacia la esencia del fenómeno.

Se establece que este enfoque intenta aportar a un escenario de discusión elementos teóricos con resultados prácticos, lo cual sin duda queda escrito en los capítulos posteriores, de igual manera invita a la comunidad educativa a la reflexión de los fenómenos cotidianos.

Recuperando el carácter científico de la fenomenología nace en el intento de fundamentar la ciencia con un carácter filosófico, busca indagar con el rigor de la ciencia y herramientas filosóficas. Al referirse a estas últimas se

precisa “buscar cómo se relaciona una teoría con el mundo cotidiano que el científico habita” (Aguirre, 2012, p. 5-6).

El método fenomenológico considera diversas dimensiones para su desarrollo, entre las que resaltan las siguientes: trasciende la estructura de la conciencia, los modos como los objetos se le dan al sujeto, el papel de la percepción en el proceso del conocimiento, del lugar del cuerpo en las realidades en el mundo y de la forma en que podemos abordar al otro. En la presente investigación se sustenta el impacto de la percepción en el proceso de conocimiento del fenómeno de la evaluación al desempeño docente. Al observar múltiples percepciones de una misma situación, el investigador puede comenzar a “realizar algunas generalizaciones de lo que algo es, una experiencia desde la perspectiva interna” (Manen, 1990, p. 7).

Dentro de los objetivos del método fenomenológico están la investigación directa y la descripción de los fenómenos que se experimentan conscientemente, tratando de comprender como las personas construyen el significado. Algo que a lo largo del trabajo se trató de seguir de manera puntual.

Con base en el enfoque, se aspira a conocer la pura expresión de la percepción y apuesta a la no interferencia del investigador, más que la de ir encontrando las RS. Este enfoque es “especialmente útil cuando un fenómeno de interés no ha sido bien definido o conceptualizado” (Manen, 1990, p. 8-9). Otra de las bondades del método se sustenta en las fases o etapas que tiene; asume una actitud natural, la búsqueda de la percepción antes de cuestionar es capaz de encontrar desafíos en el fenómeno. Describirlas hasta su esencia contribuye al desarrollo del conocimiento y análisis de situaciones que bien ponen en tensión aspectos fundamentales de la práctica educativa y del contexto organizacional.

En los últimos años la fenomenología ha contribuido enormemente al estudio de las realidades educativas en diversos contextos. Fullat (1990 citado en Aguirre 2012) argumenta que el método indicado en tiempos recientes es el más adecuado “para comprender los procesos educativos” (Aguirre, 2012, p. 12). Es importante señalar que su complemento clave es la investigación cualitativa, por medio de la cual se exploran fenómenos de relevancia educativa con una mayor profundidad de la realidad. Bastante *ad hoc* para entender la construcción de significados que se edifican desde las percepciones docentes sobre la evaluación.

El enfoque cualitativo permitió la cimentación de un proceso interactivo entre el fenómeno a analizar, los hallazgos e interpretaciones que arrojó la investigación. Si bien no se puede crear una receta para su desarrollo, esto a lo largo del trabajo abrió la posibilidad de ampliar las variantes para contribuir al fenómeno de estudio, otorgó una riqueza interpretativa y de significados para contextualizar de manera clara el problema, en este caso las percepciones de la evaluación docente en la enseñanza de la educación secundaria.

Esta metodología intenta comprender lo social y humano de las organizaciones a través de sus manifestaciones simbólicas. Fenómenos cuyo comportamiento es en cierta medida impredecible e inestable, condicionado por el contexto responde a ciertos patrones y regularidades, algo que quedó plasmado en las palabras de los propios actores. Siendo uno de los objetivos de la investigación percibir el proceso de la evaluación como un fenómeno cultural permitió adentrarnos en la realidad y las implicaciones que tiene para la gestión escolar.

Uno de los fundamentos del método fenomenológico siguiendo a Embree (2003) establece las bases sobre las cuales se llevará a cabo el análisis reflexivo: observar, informar, reflexionar, querer, valorar, creer, experimentar, analizar y examinar. Cuyos elementos construyen tres modos

excelsos para emplear el método fenomenológico: analizar y examinar conducirán a informar con pretensión de conocimiento lo hallado, además de justificar o racionalizar el hallazgo.

Con base en los postulados citados, la perspectiva de la investigación y la metodología argumentados han labrado el camino a seguir durante el proceso para el logro de los objetivos. Para lo cual fue necesario establecer técnicas o formas concretas de trabajo para la recolección de datos que permitan nutrir la investigación del fenómeno. Partimos del supuesto de realizar prácticas congruentes con la metodología de estudio, por medio de las cuales los conceptos clave y la temática pudieran ser protagonistas y que ayudarán a la construcción de la investigación con bases y fundamentos sólidos.

La forma o la manera de ver y entender la realidad estará en buena medida condicionada por las técnicas y métodos de investigación que se empleen. El método se concibe como el camino a seguir para el análisis del fenómeno que se pretende estudiar. Junto a la técnica permitieron desarrollar los procedimientos concretos para recoger información, considerando factores como el tiempo disponible, los recursos y el conocimiento previo.

Para los estudios cualitativos, estos aportan información profunda de las personas, sus pensamientos, sentimientos para la fundamentación de marcos de interpretación. Sus respuestas “dan mayor profundidad de análisis y reflexión del fenómeno” (Campoy y Gómez, 2012, p. 2-3). Las técnicas de la investigación cualitativa ofrecen al investigador mayor flexibilidad en la aplicación y permiten establecer vínculos más directos con la realidad. Algo que resultó trascendental a lo largo de la investigación y al final permitió articular la información de manera clara y congruente.

Entre algunas de las características más importantes están que “permiten abordar problemas complejos de la realidad social, posibilitan la

participación de individuos con experiencias diversas, otorgan una visión más amplia del problema, generan mayor número de ideas y facilitan la toma de decisiones” (Campoy y Gómez, 2012, p. 3). El cuerpo del trabajo se distribuyó gracias al seguimiento de dicho procedimiento. También es importante señalar que, como toda técnica de investigación, éstas carecen de precisiones cuantitativas, sus resultados no permiten generalizar conclusiones. Por tanto, debían adecuarse de manera efectiva a los intereses de la propia investigación, se tuvo el cuidado de hacerlo de manera pertinente.

En la actualidad nos encontramos en la disyuntiva que los diversos procesos de la reforma educativa han desencadenado en representaciones sociales bastante nutridas que permiten interpretar el fenómeno. Ejemplo de lo anterior esta en lo siguiente: por un lado, docentes que han visto su profesión y su estabilidad laboral amenazada, volviendo frágil la identidad profesional frente a las necesidades de los contextos organizacionales. Docentes que manifiestan recibir por parte de las autoridades una desvalorización de su práctica.

Por otro lado, está la postura de quienes han recibido de dichos procesos la oportunidad de formar parte de una profesión que demanda una profunda resignificación. Docentes que pretenden, gracias a una oportunidad, fortalecer su desempeño para la práctica profesional y contribuir a la consolidación de organizaciones escolares que atiendan las necesidades educativas que demande su contexto.

Una representación más es el tema de debate en este último punto, y se centra entre profesionistas de otras áreas distintas a la educación y los docentes de formación vocacional. Una brecha que debe ser explorada con detalle y cuidado, para la cual se requiere mayor análisis. Con base en lo

anterior se plantea el uso de las siguientes técnicas para la recopilación de datos.

3.5.1 Entrevista en profundidad

Siguiendo el estudio de Campoy y Gómez (2012), esta técnica es una interacción planificada en función de un objetivo, pues recoge e interpreta una visión particular de los participantes en torno al fenómeno de interés de una manera no estructurada, mucho menos estandarizada. Uno de los primeros acercamientos al tema de investigación se dio a partir de la observación a las percepciones de los docentes sobre el tema de la evaluación al desempeño. Comentar sobre la experiencia vivida y la ávida expresión de los propios docentes condujo a la búsqueda de una técnica que permitiera un mayor acercamiento con el colectivo.

Esta técnica, la entrevista en profundidad, es extremadamente cualitativa. Su finalidad es conocer la opinión y perspectiva que un sujeto puede tener de su vida, de sus experiencias en diversos momentos y contextos; cuya pretensión está en lograr recabar información compleja, confidencial e incluso delicada del fenómeno de estudio. Las diversas situaciones que se viven en el contexto escolar, permiten en muchas de las ocasiones vincular el tema de estudio con las necesidades del colectivo docente. En algún momento del ciclo escolar 2018-2019, una discusión dentro de un Consejo Técnico Escolar, en la cual el conflicto se desarrollaba porque compañeros docentes no estaban de acuerdo con la llegada de nuevos maestros al plantel, resultado de los exámenes de oposición. Algunos de estos maestros manifestaban que entonces donde quedaban los resultados que algunos de ellos habían obtenido en la evaluación al desempeño. Situaciones como la anterior, evidenciaron la necesidad de implementar una técnica de investigación como la que se describe para poder profundizar en el fenómeno de estudio.

La finalidad de esta técnica pretende “conocer la opinión y perspectiva que un sujeto tiene respecto de su vida, experiencias o situaciones vividas” (Campoy y Gómez, 2012, p. 10). Efectivamente así fue como se pudo profundizar en la esencia de la evaluación al desempeño.

Esta técnica otorgó una visión del fenómeno mediante el relato del otro, pues es una experiencia directa del escenario escolar. En una fase exploratoria se recurrió como instrumento a un cuestionario cerrado acerca de la formación profesional del docente de educación secundaria, su asignatura, sus años de servicio y al relato de alguna experiencia que recordara de su proceso de evaluación. Más adelante se planificó junto al colectivo, el desarrollo de diversas entrevistas en profundidad, de las cuales se nutrió el cuerpo del trabajo. De manera extraordinaria, la muestra de docentes que participaron mostraron un ímpetu e intereses particulares por comentar, platicar, evidenciar o recordar su experiencia en el proceso y lo que de ello emanó para su práctica profesional.

Su objetivo y desarrollo se establece con base en preguntas acordes a los objetivos o propósitos de la investigación. Desde luego se partió de una entrevista semiestructurada, de la cual se desprendieron algunas categorías de análisis plasmadas en el apartado de los hallazgos. Posteriormente se recurrió a rescatar información de gran calidad cualitativa, que consiguió información compleja, confidencial o delicada desde los propios profesionales; la cual fue una excelente técnica cuando el fenómeno en cuestión no había sido lo suficientemente documentado.

3.5.2 La observación participante

Mediante la cual se plantea la intervención directa del investigador quien habrá de tener una visión externa y una participación interna en el fenómeno. Técnica que se mantuvo presente durante todo el proceso de recogida de datos, pues fue un elemento que permitió ir organizando el contenido. En esta técnica se establece que requiere la selección de personajes clave, quienes vivencian el fenómeno, al formar parte del colectivo docente esto pudo ser más efectivo y de mayor aporte a la investigación. En esta técnica las notas de campo organizadas y estructuradas permitieron la descripción e interpretación de los hechos.

Esta técnica se utilizó de forma permanente: durante la fase exploratoria del fenómeno de la evaluación al desempeño docente, en las entrevistas a profundidad, durante la redacción permanente del documento. Basada en la descripción de una forma general de aspectos que integran el proceso. Comenzar a observar el escenario que se vive a partir de la implementación del fenómeno de estudio e ir comprendiendo lo que ocurría culturalmente dentro de las escuelas secundarias 21M y HAL. Se pudo ir contextualizando el espacio físico con las observaciones, dentro de estas descripciones se documentó lo que ocurre sin atribuir significado alguno más que el de la esencia misma del fenómeno.

3.5.3 La lluvia de ideas

La técnica social de la lluvia de ideas, su principal propósito es poner en común las opiniones de los participantes del fenómeno para poder obtener percepciones colectivas. La finalidad de utilizar la técnica es para poder conocer desde la experiencia como el docente concibe al fenómeno, esto puede llevarnos a ir indagando el antes, el durante y el después de la experiencia. En el transcurso de la investigación esta técnica fue

permanente, pues comúnmente el concepto de EDD permanecía anclado en la percepción docente.

Se pretendió desarrollar por medio de ésta una primera visión del fenómeno desde las vivencias de los docentes durante el proceso, con la intención de interpretar como empieza la construcción colectiva del significado que tiene ser parte de la evaluación al desempeño. Conforme avanzaba la redacción, se pudo constatar lo anterior, logrando edificar las representaciones sociales.

Aportar al escenario de discusión elementos teóricos, desde el método fenomenológico fue fundamental para el cuerpo del trabajo, Aguirre (2012) propone que esta metodología puede vincular el conocimiento y las vivencias, es decir, con resultados de la propia práctica. Esta técnica condujo a la identificación de diversos problemas que el fenómeno en análisis tuvo para la organización escolar y la conducción de la gestión educativa.

Recuperar las percepciones promovió la discusión y profundizó en el tema desde perspectivas nuevas del fenómeno. Esta última técnica resultó bastante fructífera en temas que habían sido poco explorados y de los cuales existía muy poca información que contribuyera a la comprensión de la realidad escolar.

Tener la percepción documentada como un elemento clave para la interpretación y reconstrucción del fenómeno evaluativo y descubrir cómo fue que se construyeron las representaciones sociales, desde diversas técnicas e instrumentos se convirtieron el soporte de la temática planteada. Cuyo propósito no fue otro que identificar las distintas maneras en que nos podemos acercar al conocimiento, atendiendo el panorama de los estudios elaborados hasta ahora sobre evaluación en México, “no existen experiencias de como evaluar el desempeño docente en la educación básica” (Rueda, 2015, p. 20).

Cuestionando el postulado anterior, considero que el autor se refiere a un proceso de evaluación educacional, es decir, que integre todas las dimensiones de la práctica educativa. Que no solo se valoren los resultados académicos de los alumnos para definir u otorgar un valor a la enseñanza, sino que exista una evaluación que integre las necesidades de la práctica docente y valore de igual manera el pleno desarrollo de la gestión escolar como base de los procesos organizacionales.

En este sentido, es un fenómeno que poco ha impactado al sistema educativo, la manera en que se ha desarrollado solo se ha preocupado por los resultados académicos como índice numérico de lo bien o mal que está el propio sistema educacional mexicano.

3.5.4 Diario de observación

Con este instrumento pudo constatar lo que como profesor de educación secundaria se observaba a lo largo del ciclo escolar referente al fenómeno de la EDD. Como maestro desde la propia práctica empleaba este recurso para documentar el desarrollo de las clases al interior del aula. Conforme avanzó el tiempo se pudo constatar que este sería un instrumento para documentar también todo aquello que se relacionaba con el fenómeno de estudio y representación. Obteniendo datos relevantes que bien tenían una incidencia directa con el desarrollo de la gestión escolar.

Este diario se utilizó a lo largo de los ciclos escolares en los que se desarrolló la investigación 2018-2019, 2019-2020. Teniendo como escenario principal las escuelas secundarias generales “21 de marzo de 1806” y “Lic. Homero Acosta López”, 21M y HAL respectivamente.

De los sujetos de la investigación, docentes de diferentes asignaturas en la modalidad de secundarias generales se tiene una muestra significativa. Por parte de la escuela secundaria 21M turno matutino participan docentes de español y matemáticas asignaturas clave de los planes y programas de

estudio, de igual manera están representadas las materias de artes, historia, y geografía, así como también inglés. Por parte de la escuela secundaria *HAL* turno vespertino participaron docentes de matemáticas, historia, geografía, así como formación cívica y ética. De ambas escuelas son docentes con diferentes años de experiencia dentro del servicio profesional. Una perspectiva más que contribuye al análisis de manera sustancial es que son maestros procedentes de diferentes casas de estudios, egresados de la Escuela Normal del Estado, de la ENESMAPO (planteles San Luis y Tamazunchale), Universidad Autónoma de San Luis Potosí e Instituto Tecnológico Regional de SLP. Circunstancia que amplía el margen de percepción y representación del fenómeno en análisis e interpretación.

A manera de epílogo es importante mencionar que luego de emplear todas estas técnicas se fueron conjuntando los diversos datos, los cuales se revisaron minuciosamente dando resultados en suma satisfactorios. En diferentes momentos, específicamente del año 2020 se fue categorizando y organizando la información a la usanza de la vieja guardia, con rota folios, esquemas, láminas, diagramas de flujo, colores y un sinfín de recursos.

Toda esta parte metodológica de procesamiento y análisis de los datos permitió ir agrupando las percepciones de los compañeros docentes para dar pie a la edificación de las representaciones sociales. Si bien las técnicas dieron frutos, había que procesar y organizar todo de manera escrupulosa. Los diversos hallazgos permitieron ir encontrando las diferentes categorías de análisis que se detallan en el siguiente capítulo.

Todo lo anterior se trabajó con la única intención de que el lector y la aportación al campo de conocimientos fueran nutridos. Que el remitente del proyecto se llevara un grato sabor de boca al adentrarse en la dinámica del conocimiento en torno al fenómeno de la evaluación al desempeño.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS DE LAS PERCEPCIONES DE LA EVALUACIÓN AL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

La intención de este capítulo, dar a conocer al lector los hallazgos, resultados del análisis de los datos recabados por las técnicas e instrumentos en diversas entrevistas a profundidad con los docentes que participaron en la evaluación al desempeño docente sustentada en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD).⁷ A casi siete años de la concreción de dicho decreto y a cerca de cinco años del primer grupo de evaluación, los profesores aún recuerdan momentos de estrés, angustia e incertidumbre. Hay quien prefiere no recordar tan complejo momento de su carrera profesional, “muchas gracias profesor, pero prefiero no recordar, lo recuerdo y hasta la piel se me eriza” (Comunicación personal, enero 2020).

Un proceso de tal naturaleza, no puede aplicarse mecánicamente cómo una fórmula matemática, en palabras de Olivia Mireles, “los sujetos a los que concierne directamente el cambio macroestructural pasan por un proceso para asimilar, comprender y actuar de cara a los acontecimientos que trastocan su vida cotidiana” (Mireles, 2018, p. 136).

Siguiendo la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1979) él afirmaba que una de las prolongaciones de la ciencia, es la transformación de la existencia de los hombres. Sustentaba que ello sobreviene a fuerza de dar vueltas a la propia experiencia corriente sobre temas nuevos. Los cuales luego de ese ir y venir entre los mismos hombres adquieren significados nuevos, interpretaciones distintas, son capaces de elaborar ideas e incluso juicios en torno aquello que ahora es significativo para el grupo al cual se pertenezca; dando entonces la posibilidad de construir lo real.

⁷ Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, *Ley General del Servicio Profesional Docente*.

La organización del capítulo pretende seguir los siguientes criterios: exponer las percepciones de los docentes a fin de encontrar el punto medular que hace que la Evaluación al Desempeño Docente (en adelante EDD) se convierta en un objeto de representación social. Los diversos hallazgos son producto de las entrevistas realizadas a un grupo de siete docentes a quienes se les identificara como D01, D02 y así subsecuentemente.

El análisis de dos ejes fundamentales de la Reforma educativa 2013 y que llevan al objeto de interés la EDD. Analizar la normativa implementada por el Servicio Profesional Docente para la EDD, publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 07-04-2015; al mismo tiempo examinar los criterios establecidos por el INEE para el cumplimiento del proceso como los puntos nodales que hicieron que los docentes atribuyeran nuevos significados, creencias, juicios y valoraciones distintas. Con base en lo cual se pueda elaborar la construcción de las Representaciones Sociales de la Evaluación Docente y presentar el análisis obtenido de estas cuatro dimensiones de la Evaluación al Desempeño Docente en sus diversos grupos.

Tabla 2. Dimensiones para el análisis de la Evaluación al Desempeño Docente

Percepciones de los docentes.	Análisis de la normativa implementada por el servicio profesional docente.	Examinar los criterios establecidos por el INEE.	Las representaciones sociales de la evaluación docente.	Resultados del análisis.
-------------------------------	--	--	---	--------------------------

Fuente: elaboración propia con base en los intereses para la organización de la investigación del presente capítulo.

4.1 La permanencia: lo nuevo, el conflicto y la representación

Hasta antes del año dos mil trece la profesión docente se había resguardado como una figura clave en el tablero educativo. Su presencia era inamovible, desde los años treinta del siglo pasado la Secretaría de Educación Pública tenía para sus trabajadores el llamado *Nombramiento definitivo*⁸, sustentado en la “Ley de inmovilidad del profesorado independiente” publicada precisamente en 1930 durante la posrevolución. En aquellos años las únicas causas de cese, con base en la investigación de Mireles (2018) estaban aspectos como la perversión, falsedad de información, la propagación del credo, conflictos judiciales o abandono del trabajo.

Posteriormente a partir de la creación del SNTE en 1943 (*Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación*) la Ley de inmovilidad... se transformará en el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la SEP, en el que se establecen los criterios para “el trabajador *de base*” (Mireles, 2018, p. 146), el cambio más significativo es que éste se establece con base en los acuerdos emitidos entre la SEP y el SNTE. Desde entonces, todo resguardaba la situación profesional y laboral del docente dentro del sistema educativo nacional.

Para el año dos mil trece se da uno de los movimientos exógenos más impactantes del sistema educativo, para la profesión docente, la reforma educativa. Una de las leyes secundarias emitidas en septiembre de ese mismo año, la Ley General del Servicio Profesional Docente, estableció que “la calidad de la educación depende en gran medida del desempeño docente en el aula” (DOF, 2015) analizar las percepciones docentes debe conducirnos al análisis de lo citado en la mencionada ley. Al respecto, en una de las entrevistas con el D02 comenta cómo recuerda que inicio todo:

⁸ Desde aquellos años todo docente que se incorporaba al servicio profesional debía cumplir con doce meses de trabajo antes de recibir su nombramiento definitivo, el cual básicamente resultaba ser por decirlo de cierta manera un contrato vitalicio.

“Pues cambió la normativa de ingreso al servicio (docente) y la permanencia. Nos dicen que los maestros que no se evalúen y no demuestren conocimientos a lo mejor les van a cambiar sus funciones” (comunicación personal, enero 2020). En esta afirmación no menciona nada sobre medir la calidad docente en el aula, la primera impresión docente está lejos del panorama de evaluarse para brindar calidad en la enseñanza. No aparece en el imaginario la idea de que este proceso serviría para elevar la calidad de los aprendizajes de los alumnos en el centro escolar. Por el contrario, se sitúa en el impacto a su estabilidad laboral en un primer momento.

Sustentado en el DOF (07-04-2015) la reforma y adición a los artículos 3 y 73 fracción XXV de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se establece la premisa de lograr la calidad de la educación, la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, junto a la creación del INEE como entidad autónoma.

Con base en esto, parece ser que es poco el conocimiento que de ello tenían los compañeros maestros. En ninguna de las entrevistas obtenidas los maestros mencionaron haber estado en contacto con documentos de la normativa oficial para llevar a cabo la EDD. El testimonio D02 comenta: “Entre maestros, la plática que yo recuerdo que más frecuente había, era una plática de preocupación” (comunicación personal, enero 2020). Preocupados hacia lo desconocido, respecto a un tema que históricamente poco había sido expuesto en el panorama del propio sistema. Recordemos que las evaluaciones implementadas anteriormente por el propio sistema jamás habían tocado fibras tan internas como ahora pasaba. Esta fue la impresión que causó al arribar al contexto escolar en todo el personal docente. Para el D01, quien formó parte del segundo grupo de evaluación, comenta: “en nuestro grupo no había suficiente información como se

esperaría. Tampoco lo hubo en el primero, la preocupación era la misma” (comunicación personal, enero 2020).

Con base en la información disponible en el DOF (07-04-2015), sería el INEE quien emitiría los lineamientos a los que debían sujetarse las autoridades federales y locales a fin de llevar a cabo la EDD. Para este análisis recurrimos a los lineamientos mencionados en el capítulo 2. Continuando, serían las autoridades quienes debían encargarse de generar y difundir información al respecto, para con base en ello emitir directrices tendientes a mejorar la calidad de la educación. Antes de llegar hasta allá, necesario era hacerle del conocimiento explícito a los docentes sobre lo que requeriría la EDD, la experiencia de los profesores era la misma, un desconocimiento general de los ideales del proceso plasmados en la normativa.

Las percepciones docentes parecen indicar que en la realidad fue todo lo contrario. Al respecto, el D02 recuerda: “cuando inició, la evaluación al desempeño, no fue alternativa, fue impositiva. Fue algo que se impuso, ni siquiera tomaron opinión de si uno se sentía preparado” (comunicación personal, enero 2020). Es pertinente aclarar que con base en la normativa en el DOF fechado en abril de 2015, estipula claramente que el primer grupo de evaluación programado para el ciclo escolar 2015-2016, esta EDD sería obligatoria.

A pesar de lo anterior, posiblemente las partes oficiales debieron adecuarse al contexto problematizador y hacerle saber al docente los ideales de evaluar el desempeño docente, desde la perspectiva escolar e intentar lograr que los docentes vieran en ello una perspectiva diferente y de beneficio para su práctica. Con base en los testimonios hasta ahora parece ser que esa idea de gestión escolar nunca figuró en la realidad. Por el contrario, aparece en el escenario un rubro que jamás se hubiera imaginado, la asesoría legal, cito el testimonio del D06 textualmente:

A los abogados los buscamos para que nos defendieran de lo que pudiera pasar, nos dieron la orientación y nos aclararon bien que no era una reforma educativa, que no tenía nada que ver con la pedagogía ni con la atención a alumnos. Los mismos abogados nos lo dijeron, que era eso, que, porque tenías que pasar un examen para continuar con tu trabajo y si no, te iban a quitar el empleo (Comunicación personal, mayo 2020).

Es importante tomar en cuenta las percepciones docentes, se debe recordar que nunca en la historia de la educación en México se había puesto en jaque la permanencia docente. Lo cual bien puede significar que el tema de la calidad en el ámbito escolar poco o nada lo tomaba en cuenta el colectivo docente. Con base en la comunicación citada, el lector puede constatar que los maestros estaban en tensión por la cuestión de la permanencia.

Para el D03, ser parte del primer grupo causó “muchísima incertidumbre, porque ni la parte oficial sabía exactamente qué era lo que iba a venir” por parte oficial se refiere a la autoridad local (comunicación personal, enero 2020). Era la primera vez que un profesor podía ser separado de su cargo, ésta es la percepción más común entre los testimonios de quienes vivieron el proceso. A lo largo de los primeros acercamientos con los compañeros para conocer este momento, la gran mayoría ha referido que por su mente estaba de manera permanente la idea de poder perder su plaza base.

Para el D06 “el proceso no tuvo una base explicable, fue arbitrario, causó incertidumbre y se tuvo que aceptar bajo protesta” (comunicación personal, mayo 2019) idea sustentada muy seguramente en la asesoría de los abogados. Esta primera etapa del proceso apercibe un escenario en el cual la autoridad posiblemente no pudo dejar en claro que la intención era lograr un avance en el sistema educativo. Que los alumnos tendrían una educación de calidad sustentada en el desempeño de sus maestros.

Con base en ello la postura de Aboites (2015a) no es tan errada, al afirmar que a ciegas se lanzan iniciativas para reformar el sistema educativo. Solo daba a conocer el panorama que se avecinaba para los compañeros maestros en el plano laboral, al tiempo que esto comenzaba a gestar un

nuevo escenario para el desarrollo de la gestión escolar de la educación secundaria.

La parte oficial seguía sustentando bajo una política neoliberal que esta EDD era necesaria para situar a nuestro país y su sistema educativo dentro de los parámetros establecidos principalmente por la OCDE. A pesar de todo esto, existía una discordancia con la realidad; para el D05 “existió mucha desinformación” (comunicación personal, junio 2019), posiblemente respecto a lo que el proceso demandaría, hasta este punto lo único que quedaba claro es que la estabilidad laboral docente estaría endeble desde la perspectiva oficial.

De la muestra de testimonios docentes entrevistados a profundidad al menos el cincuenta por ciento reconoce que ni la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado, ni el SNTE mostraron alguna postura frente a la EDD. Para los D01, D02 y D03 explícitamente señalan que ninguna de las dos organizaciones se manifestó en pro de la estabilidad laboral docente, frases como: “nunca dijeron nada que nos apoyará”, “no se involucraron”, “para mí el sindicato no defendió como pienso que debía defender nuestra permanencia” (comunicaciones personales, enero 2020).

Con base en estas percepciones gestadas al arribo e implementación de la EDD en la educación secundaria, fundamentadas en la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1979) se puede mostrar que colectivamente el ideal de una educación de calidad de la parte oficial estaba aún muy lejos de concretarse en la realidad. Pues, por el contrario, las percepciones de los docentes apuntan a que su mayor representación en ese primer momento se centra en su estabilidad laboral, el impacto profesional que podrá tener en el futuro, de no cumplir con lo que la normativa estaba planteando. Para el D05 es que “se puso en peligro el trabajo y el patrimonio docente” (comunicación personal, junio 2019).

Siguiendo la teoría de las representaciones sociales Mireles (2018) sostiene que esta opción nos lleva a entender como el conocimiento de sentido común contribuye a una construcción más compleja de la realidad. Después de las primeras especulaciones, a los maestros del primer grupo de evaluación⁹ tendrían que avisarles sobre el proceso que comenzaba. El D03 recuerda: “dijeron que iban a seleccionar, pero que iba a ser por medio del servicio profesional docente” (comunicación personal, enero 2020). Comenta que después de ello vendría una reunión entre las partes directivas (*Inspector, jefe de enseñanza, director y subdirector*) en un Consejo Técnico Escolar para definir quienes integrarían el primer grupo de evaluación.

Retomando una de las percepciones de los docentes, ellos, quienes en su figura recae la calidad de la educación según la LGSPD, quedaban a un lado de las decisiones que se tendrían que tomar. Lo dijo Ángel Díaz Barriga (2000) en los albores del siglo XXI, sin los docentes las reformas poco funcionan, una de las intenciones de esta investigación es encontrar qué legó al sistema educativo la EDD.

A continuación, se pretende conocer cuál era la intención de la parte oficial para convocar al primer grupo de la EDD. Con base en lo anterior se entiende que debía ser el propio servicio profesional docente quien eligiera a los docentes de ese ciclo escolar 2015-2016. Pero tal parece que fueron las autoridades locales las responsables de dicha elección, en ese sentido el compañero D02 afirma: “recuerdo que según se hizo un sorteo, supuestamente había sido de manera aleatoria” (comunicación personal, enero 2020) refiriéndose a la elección de quienes serían los docentes que tomarían parte en ese primer grupo; en consideración esa muestra tendría cierta objetividad, puesto que el SPD realizaría una elección de manera

⁹ Con base en los lineamientos establecidos en el DOF de fecha 07-04-2015 en el Título II De la Evaluación Docente en Educación Básica. Capítulo 1. Establece que la EDD para el ciclo escolar 2015-2016 tendría un carácter de obligatorio para quienes resultaran parte de ello.

aleatoria. Tiene un mayor sentido a alcanzar la calidad de la educación, mostrando de manera congruente los resultados de un grupo elegido sin ningún tipo de subjetividad. Teniendo la certeza de que cada figura docente al frente de grupo tiene una formación docente y pedagógica, que da sustento a su práctica.

A pesar de lo cual, en la realidad de la práctica parece mostrar otras directrices. Más adelante, continua el D02: “al parecer en algunos centros de trabajo a los directivos les dieron la opción de que ellos eligieran a quien se evaluaba” (comunicación personal, enero 2020). Estos cambios en buena medida irían edificando el nuevo escenario de la EDD, en la educación secundaria. Esta condición que señala el profesor permite crear una nueva percepción, en la que los responsables de elegir a los docentes que irían a la representación de dicha EDD serían las autoridades del centro escolar. Un testimonio de ello dice lo siguiente:

“Yo recuerdo varios comentarios que tuve con ciertos compañeros [...] yo creo que muchos lo percibimos como algo que el algún momento traía, como cierta encomienda con algunos maestros. Nos dieron a pensar como qué lo que querían era hacer una limpia a su manera” (Comunicación personal, enero 2020).

Esta percepción del docente contribuye a una representación que no sostiene otra postura que reafirmar lo que para los maestros estaba representando la implementación de la EDD. La posibilidad de perder su estabilidad laboral, ver afectada su carrera profesional en dado caso de no llegar a cumplir con los perfiles, parámetros e indicadores de la evaluación. El colectivo docente comienza a dar reiteraciones discursivas al tema y a encontrar la mayor representación hasta ese momento, el impacto laboral. Lejos, muy lejos aún se distingue siquiera que esto fuera para implementar la calidad de la educación de la educación en México.

Fundamental era no perder de vista los resultados de esa evaluación que estaban escritos en la LGSPD, los cuales serían considerados para poder

llevar a cabo la valoración de la permanencia en el puesto frente a grupo. Más adelante, el lector podrá percibir que efectivamente, luego de los resultados, sucedería algo totalmente distinto a lo que se esperaba que fuese con base en los planteamientos de la normativa inicial. Que a la letra se leería algo como lo siguiente: para abril del año 2015 se publicaría el documento perfiles, parámetros e indicadores para la EDD. En el cual claramente se señala que cada docente tendrá hasta dos oportunidades para acreditar la EDD; sino llegase a cumplir con dichos criterios se le separaría de la función, o bien sería readscrito en el sistema o si fuere el caso llegar a la jubilación.

Pienso que el docente tal vez esperaba algo como: ...cada docente tendrá hasta dos oportunidades para mejorar, innovar, transformar su práctica docente y que sus alumnos logren elevar la calidad de su aprendizaje, para con ello contribuir a la gestión escolar y que el sistema educativo mexicano cambie. Esta interpretación es propia con base en los resultados de las entrevistas con los compañeros docentes.

Todo esto permite afirmar que lo que los docentes percibían no estaba tan alejado de la realidad. Fue algo impactante con base en los testimonios, al respecto el D02 comenta: “te puedo garantizar que muchos de mis compañeros, principalmente los del primer grupo, fue casi todo un semestre o menos que casi no dormían, se pasaban día y noche tratando de prepararse” (comunicación personal, enero 2020). Dentro de la normativa el INEE, la entidad autónoma, se concretaría en evaluar la calidad, el desempeño y resultados obtenidos en el sistema educativo nacional (DOF, 2015, p. 1) situación que mantenía al borde de su situación profesional a los docentes.

En este sentido queda perfectamente expuesta la intención, empero, en el panorama de la realidad se iban construyendo representaciones colectivas que no muestran otra cosa que la incertidumbre y preocupación hacia lo que

sucedería si no llegasen a resultar idóneos en la EDD. Sumado a lo extenuante de enfrentarse a algo relativamente nuevo y diferente a otros procesos, la angustia y las especulaciones iban y venían en el contexto escolar, al tiempo que se recreaban una y otra vez en los discursos.

4.2 La travesía de la EDD

Para cualquier actor de la práctica educativa es conocido que toda organización escolar es compleja, y que todos los procesos tienen significancia. El recuerdo de aquellas sesiones donde se discutía sobre el aprendizaje significativo; se llegaba a la construcción colectiva de qué este sería aquél que remueve las estructuras del conocimiento previo. En el justo momento en que entraba en conflicto lo conocido y lo desconocido, la estructura conceptual anclaba un conocimiento nuevo, algo que perduraría toda la vida. Hasta ahora se puede ver que efectivamente, la llegada de la EDD era algo nuevo que removería las estructuras de la práctica docente y permanecería en ellos hasta hoy.

Para el D05 la EDD trajo cosas nuevas a la práctica docente pues “personas que no se actualizaban lo tuvieron que hacer, aunque haya sido a fuerza” (comunicación personal, julio 2019). Párrafos atrás se hizo referencia a un elemento clave para tratar de construir las representaciones sociales, nunca antes en la vida del magisterio se vio amenazada su permanencia en el servicio profesional. Lo cual implicó que los docentes entraran en una nueva etapa de profesionalización y adaptación al poner a prueba sus habilidades docentes frente a los nuevos requerimientos del SPD.

Dejando un legado significativo al docente, hay docentes que reconocen las hostilidades que esta causó, pero al mismo tiempo reconocen que propició nuevas prácticas. Con base en ello se puede sustentar que, a pesar de esa primera oleada, fue también un proceso que desde la política neoliberal propició nuevas prácticas docentes; involucrarse en las nuevas tecnologías y las innovaciones.

Se analizó en el apartado anterior que efectivamente, la EDD representó algo totalmente nuevo para el ejercicio de la profesión. La mayor parte de los docentes que participaron en el proceso venían de un cierto camino recorrido dentro del sistema educativo y del cual conocen buena parte de su funcionamiento organizacional. Pero nunca se habían enfrentado a algo similar o al menos no de estas características. Los compañeros docentes en su mayoría llegaron al magisterio a partir de una propuesta realizada por el SNTE¹⁰ para integrarse a las filas docentes en un contexto muy diferente al de los últimos ocho años. Esta nueva normativa provocaría un cambio significativo para el profesor.

Es necesario hacer esta mención, porque es un hecho que da la pauta para lograr entender como es que la EDD pondría en conflicto la práctica docente. Para los docentes de educación secundaria este fenómeno llegó tan repentinamente que tocó fibras sumamente sensibles para el maestro. Con base en la normativa se estableció lo siguiente:

Artículo 4. La evaluación al desempeño docente tiene como finalidad medir la calidad y los resultados de la función que se desempeñe, así como asegurar que se cumple con el perfil y el compromiso profesional que requiere un sistema escolar para garantizar el derecho a la educación de calidad (DOF, 07-04-2015).

Hasta ahora las percepciones docentes respecto a este fundamento, permiten observar que en la práctica este discurso quedaba muy lejos del concepto de una educación de calidad. A los maestros del primer grupo de EDD se les dijo que tendrían hasta dos oportunidades para acreditar su evaluación, de lo contrario sus funciones cambiarían.

A los maestros del segundo grupo el discurso fue diferente, pero de igual manera, lejos del concepto de calidad. Con base en la experiencia del D04 comenta: “la SEP puso la postura de que se tenía que hacer examen para poder basificar las horas de código 90, y ese era mi caso” (comunicación

¹⁰ Para los docentes esta organización ha dejado mucho que desear a lo largo de todo este proceso. Al respecto el D02 comenta: “siento que SNTE no defendió, como pienso que debía defender nuestra permanencia” (comunicación personal, enero 2020).

personal, septiembre, 2019). Por código noventa se hace referencia a aquellas horas clase que cubren los docentes y trabajan por tiempo definido, existen docentes con años en estas situaciones; incluso hay quienes han dejado de percibir el salario de meses por esta condición, a pesar de haber trabajado de forma incondicional.

A la gran mayoría de ellos, en el segundo grupo se les puso esta condicionante, para los D07 y D04, se les notificó que a diferencia del primer grupo su evaluación se haría por voluntad. Comenta el docente: “Me evalúe por voluntad, en apariencia, se nos dijo que llegaríamos a perder lo que teníamos en código 20, si no, nos evaluábamos” (comunicación personal, julio 2019). Este código hace exactamente la misma referencia que el noventa, son horas clase que se cubren en calidad de interinatos con fecha límite. Adecuaciones realizadas por las autoridades escolares. Queda expuesto que las autoridades educativas buscaban los medios para hacer que el docente aceptara la EDD de buena manera, pero sigue siendo tangible que hasta ahora el discurso de la calidad educativa aún estaba en un panorama algo lejano.

Los documentos normativos son de dominio público y desde luego, es el docente el responsable de documentarse al respecto. Sin embargo, es cierto también que en el mismo documento de la normativa establece que son las autoridades locales en conjunto con el SPD e INEE quienes habrán de realizar las adecuaciones necesarias para cumplir con la implementación del proceso.

Muy seguramente a esto responden las situaciones anteriores, para la autoridad educativa fue en todo momento más práctico buscar siempre elementos que le permitieran de cierta manera coaccionar al docente a cumplir con lo establecido en la normativa. Insisto en la ausencia de un discurso generador de una empatía académica, profesional y laboral. El

profesor ya sabía perfectamente que se tenía que evaluar, sin embargo, ellos no recibían nada más que discursos coercitivos.

Sustentado en los elementos postulados por Rueda (2015) y Mireles (2018) la política educativa como generadora de discursos emite las condiciones en las cuales debían desenvolverse los docentes. Es entonces que se confirma una nueva configuración en el esquema docente y apropiación de su realidad.

Recordar que en el primer momento la representación principal fue la preocupación ante la posibilidad de llegar a perder su trabajo, al tiempo de llegar exponer incluso su patrimonio. Para los grupos de EDD siguiente la consigna fue cumplir con el proceso para lograr un incremento de horas a su perfil docente, por consecuente un posible aumento salarial determinado en función de su resultado. A continuación, daremos vida a las percepciones docentes desde esta óptica.

Para los compañeros docentes del primer grupo de evaluación había quedado claro, que ellos habían sido elegidos por sus respectivas autoridades escolares y ser los primeros en evaluarse. En ambos centros escolares *21M* y *HAL*, los docentes fueron comunicados de forma oficial, sin embargo, los comentarios que se escuchaban al interior del centro escolar es que efectivamente los directivos habían recibido la notificación de que ellos elegirían a los maestros. Al respecto el D06 comenta: “tuvimos que asesorarnos de manera externa mediante la intervención de abogados que nos instruyeran sobre cómo actuar ante el proceso de evaluación” (comunicación personal, abril 2020), la percepción del maestro junto a la de otros era efectivamente el impacto en el terreno laboral, continua, “elaboramos un documento donde se aceptaba tal decisión bajo protesta” (comunicación personal, abril 2020).

“A nosotros los del segundo grupo, nos dijeron que era una evaluación voluntaria, con la intención de que pudiéramos basificar los códigos 90 que

teníamos entonces” voz del D02 (comunicación personal, enero 2020). Estas percepciones ayudan a sostener la primera representación social que hasta ahora se ha conformado, las autoridades educativas tenían tal vez ya la certeza de que la primera experiencia de EDD ciclo escolar 2015-2016, a los maestros posiblemente poco les preocupaba la calidad de la educación, siguiendo los lineamientos de la normatividad. Para ellos había sido más importante tal vez salir adelante del proceso como haya sido y con eso resguardar su estabilidad laboral. Respecto a ello un docente comentaba en una sesión de CTE, “después de toda la mentada evaluación, ya lo que sacaré me iba a saber a diez, así fuera de panzazo, ¡yo feliz!” (Diario de observación, mayo 2019).

Para el segundo grupo de la EDD todos recibieron la notificación de su evaluación vía internet, por medio de un correo electrónico la autoridad les hizo saber. Pero, ya la mayoría de ellos habían recibido la noticia de que, si se evaluaban, esto les serviría para poder basificar las horas que cubrían y que hasta entonces no eran de su propiedad. Para el D07 está fue su percepción: “decidí hacer la evaluación al desempeño docente con la esperanza de salir destacada y que se me aumentara el sueldo, yo buscaba basificar dos horas que tenía en código 20” (comunicación personal, mayo, 2020).

Este análisis se conduce desde el paradigma interpretativo de Gairín (1996), cuando él hablaba de la organización escolar hacía referencia a que esta debía ser un instrumento dinamizador de la actividad educativa que trasciende la esencia organizativa. Los resultados del avance educativo se reflejan más allá de ese sentido estricto. Para él, el paradigma interpretativo-simbólico implicaba “conocer los procesos simbólicos en el seno de las organizaciones escolares. Para comprender cómo funciona y cómo constituye la realidad” (Gairín, 1996, p. 167). Es decir, el discurso fue el

elemento clave para coercionar al docente a cumplir con su EDD, finalmente fue un instrumento dinamizador que trascendería y ayudaría a la normativa.

Desde este nuevo escenario, el del segundo grupo, a los maestros se les planteó de una manera más sutil la invitación a ser parte de la EDD. Al respecto, los docentes coinciden en que, para este grupo, todo lo referente al proceso se comunicó por medios digitales, ya las autoridades educativas locales se mantuvieron al margen. Posiblemente consientes de todo lo caótico que aconteció anteriormente. El D01 comenta: “para nosotros todas las indicaciones fueron vía internet, ni SEGE, ni SNTE se involucraron, todo llegó por parte del SPD” (comunicación personal, enero 2020). Esto se constata con otra percepción, D03 “Nos dieron una clave para entrar a la página, ya todo era personal” (comunicación personal, enero 2020).

Indagando al respecto de la participación de estas organizaciones varios docentes coinciden en que el SNTE, sección 26, comenzó a ofrecer cursos para la EDD los días sábados principalmente; pero esto según las percepciones sólo fue para saber del examen, aspectos como qué iba a pasar sino presentabas el examen, cuáles eran las implicaciones que esto tendría principalmente para la práctica en el ámbito laboral. De igual manera sí pasabas que podías lograr o qué sucedería de obtener un resultado suficiente, bueno o destacado.

Pareciera o al menos esa impresión da que el sistema educativo, respecto a la EDD para la educación secundaria una estrategia que podría plantarles mejor cara era ofertar este panorama. En este tenor, comienza a vislumbrarse un interés mayor por acercarse al plano de la calidad de la educación. Tratando de que el docente se involucrara en la EDD con la idea de que si su resultado era bueno o destacado tendría la posibilidad de aumentar sus horas clase frente a grupo, y que además pudieran ser de su propiedad. De forma paralela para el SPD, para el Sistema Educativo Nacional tener resultados como esos bien podría ser el argumento principal

para sustentar esa incesante búsqueda de la calidad en el panorama nacional e internacional que plantean las políticas neoliberales.

4.3 La receta para llevar a cabo la EDD.

En el capítulo II de los lineamientos para llevar a cabo la EDD, fechado en abril de 2015. Indica concretamente del proceso técnico que se había de cumplir, en los artículos 7 y 8 establece cuáles serán los referentes para la buena práctica profesional. Definiendo los aspectos principales que abarcan las funciones de la docencia. En el artículo 9 hace énfasis para dar mayor validez a la EDD, se considerarían diversos elementos que influyen en la práctica profesional y que va asociado al desempeño. Más adelante hace referencia a las etapas, aspectos, métodos e instrumentos a utilizar para dar cabal cumplimiento. Concretamente en el artículo 13, el INEE aprueba las propuestas de los sistemas educativos locales y la pertinencia para la EDD.

Es interesante exponer al lector esta parte porque aquí está plenamente establecido que las autoridades educativas locales, debían estar en pleno conocimiento del proceso, y se habla de un proceso macroestructural, un fenómeno mediático que nunca en la historia de la educación del país había sido tan impactante. A pesar de lo cual la información que circulaba entre el gremio docente no era del todo claro, lo seguiremos examinando en los siguientes párrafos.

El D02 comenta: “a mis compañeros en el primer grupo de evaluación sí les tocó batallar mucho” sumado a la primera gran representación encontrada anteriormente, se agrega este contexto. Por qué fue que les tocó batallar mucho, en la experiencia registrada en el diario de campo, se hace presente que el maestro en ese momento, ciclo escolar 2015-2016, solo sabía de un tal examen, pero no tenía mayor referencia.

Para el D04 “las semanas fueron de gran incertidumbre, porque no se manejaba mucha información de los rasgos exactos que los evaluadores considerarían”, en el documento perfiles, parámetros e indicadores en el apartado VIII del artículo 13, capítulo II, el INEE pondera algunos de los lineamientos principales a considerar para la EDD. Lo que hace significar que esta información posiblemente no circuló entre el gremio docente, o no como debería. Una de las obligaciones de las autoridades educativas locales e inmediatas.

Para el D03 su recuerdo más claro en torno a la última idea fue que las organizaciones educativas más importantes como lo son SEGE y SNTE “sabían más o menos como que los pasos a seguir” (comunicación personal, enero 2020). Lo indagado hasta ahora entre los compañeros docentes muestra una percepción muy clara, aquellos que pudieron asistir a los cursos –para los grupos de evaluación del segundo en adelante- fue que solo se les comunicaba *más o menos* lo que podía pasar con su ámbito profesional dependiendo del resultado.

Uno de los docentes que perteneció al segundo grupo de evaluación comenta: D02 “no recuerdo que a mis compañeros del primer grupo se les haya ofrecido, como últimamente lo hicieron, cursos y materiales para apoyar su evaluación” qué difícil y compleja situación para el primer grupo de evaluación, el D06 comenta: “actuamos como conejillos de indias” (comunicación personal, mayo 2020).

Para quienes fungieron como espectadores del primer grupo de evaluados, la mayoría coincide en que hubo quienes se pudieron asesorar, algunos otros buscaban información a su manera. Para el D02 esta representación del primer grupo se puede resumir en su comentario: “la verdad profe, yo los vi, muy angustiados y este, pues, algunos hasta enfermos” (comunicación personal, enero 2020).

Situación tan enmarañada, por un lado, la realidad educativa muestra una escena posiblemente nunca representada anteriormente. Por otro lado, el documento publicado en el DOF, fechado en abril 4 de 2015 para la EDD en su capítulo II, artículo 13, fracción X claramente estipula a la letra que: “el INEE vigilará que la duración de los periodos de aplicación sea la adecuada y que NO afecte el rendimiento de los docentes” (DOF, abril 2015). Significa que en teoría el INEE cuidaría todos los aspectos de las evaluaciones, procurando que los compañeros docentes dieran cumplimiento a su proceso y sin afectar su rendimiento, se puede hablar de la enseñanza, el aprendizaje o las evaluaciones, cuidar el desempeño profesional.

Desde luego se percibe que poco le interesaban aspectos como las comisiones y actividades extraescolares propias de las instituciones académicas. Asimismo, de olvidarse por completo que el docente es además persona y ser humano con responsabilidades y obligaciones de familia.

Una representación que se iba formando es que los maestros tenían muy poca o escasa información al respecto, para la gran mayoría de ellos, esto era algo que no estaba funcionando como en teoría se supondría debía serlo. La gran mayoría de los entrevistados coinciden en una afirmación como *buscábamos información para podernos ayudar*. Uno de los docentes platica amenamente como transcurría todo esto durante aquel ciclo 2015-2016, D03:

Después de mi registro y que nos lo hicieron oficial, te decían hay una fecha, por ejemplo, para que comience a subir sus evidencias maestro...después, luego que esa fecha no es, luego que ya es el último día, empiécnlas a subir, luego muchos compañeros se quedaron fuera, después que ya se amplió otra vez (Comunicación personal, enero 2020).

Son varios los docentes que coinciden en aspectos similares al del testimonio, para el D01, D06, D05 y D02 los constantes cambios en lo que se pedía generaba incongruencias en el proceso. Esto a pesar de que la

normativa estipulaba claramente los aspectos a considerar. Combinar la EDD y la práctica diaria como una fórmula, considerando los constantes cambios que el mismo sistema les proveía, el resultado era claro: estrés. Para los D01 y D07 este proceso se combinó con factores personales que en buena medida influyeron en su resultado. El D01 comenta:

Trabajar contenidos y preparar la Evaluación al Desempeño Docente, más las comisiones que la escuela te da, junto a tus problemas personales, fue un proceso demasiado estresante y además sin información y sin capacitación, tú ibas caminando con los ojos cerrados (Comunicación personal, enero 2020).

Importante es reconocer y rescatar la percepción del docente que tuvo que afrontar el proceso que se le impuso. Pues finalmente es a través de este medio que se puede percibir que efectivamente es el docente el elemento clave de los logros que pudiera alcanzar la reforma educativa de aquel año. Resaltar que la gestión administrativa de las autoridades educativas locales y las organizaciones encargadas de ello poco hicieron en beneficio del actor principal, el docente. Continuando con este referente, para el D07 la evaluación implicó mayor esfuerzo por su condición de salud:

Me evalué por voluntad, en apariencia propia, pues tenía horas en código veinte, claramente se nos dijo que perderíamos lo que teníamos en ese código si no nos evaluábamos. Fue un poco pesado para mí ya que mi hijo tenía apenas seis meses de haber nacido, y como tuve serias complicaciones en el parto mi recuperación fue muy lenta. Finalmente me decidí a hacer la evaluación con la esperanza de salir destacada y que se me aumentará el sueldo [...] desde el principio, fue presión para mí, aún con todo lo que implicaba continué con el proceso (Comunicación personal, julio 2019).

Puede el lector imaginar lo complejo del fenómeno desde la perspectiva del maestro, además de todos los aspectos citados desde la percepción de los docentes en torno a las incongruencias del sistema. Para el docente el proceso exigía planeación argumentada, en el diario de observación, se puede constatar que existieron cantidad de formatos para el maestro en torno a este rubro, de los cuales poco o nada quedaba claro.

Se pedían evidencias de aprendizaje, el trabajo o desempeño de alumnos con notas altas, así como lo mismo para el alumno con notas bajas, cómo

hacer esto era una de las cuestiones más recurrentes entre profesores, las especulaciones iban y venían de una forma u otra, si a ello le sumamos el poco o escaso conocimiento de los pasos a seguir por parte de las autoridades, qué se podía esperar.

En torno a esta trama las quejas no se hicieron esperar y fueron bastantes, hasta entonces, y solo hasta entonces fue que las organizaciones escolares SEGE y SNTE empezaron a proveer ciertas capacitaciones y algunos materiales. El D06 comenta una situación en particular:

Yo recuerdo que el sindicato nos ofreció unos cursos entre semana en el centro de maestros, no recuerdo si de 5 a 7 pm, o algo así, dos veces por semana. Como yo siempre he estado en el turno de la tarde, le pedí apoyo al director el cual me negó. A pesar de ello yo me ausenté algunas veces, pues me interesaba saber más del proceso, imagínese si de por sí no sabía casi nada. Y por el contrario de recibir su apoyo, me tomó esos días a cuenta de permiso económico (Comunicación personal, mayo 2020).

Una responsabilidad de las autoridades educativas es gestionar las necesidades del centro escolar, de alumnos y maestros. Tal parece que ese compromiso no se observó durante todo este fenómeno para el respaldo de la práctica docente, se hace evidente en la percepción de dos compañeros más que confirman esa postura. Comenta el D03 “la parte directiva solamente te decían ¿ya se preparó maestro? ¿Cómo va con las evidencias? ¿Ya las subió? ¡Tengo que juntarme con usted!”, el D05 señala “algunas escuelas no daban el apoyo para lograr conseguir información del tema, mi esposa también es maestra en técnicas y fueron casi las mismas dificultades” (comunicaciones personales, mayo 2019 y enero 2020). Esto puede significar que fue la propia figura del maestro en su garantía individual el que salió avante a pesar de las inclemencias que el propio sistema le presentó.

Las incongruencias del sistema, la escasa información, la movilidad de las fechas, la falta de capacitación, el avance en los contenidos, las comisiones del plantel escolar, los asuntos personales de cada docente, su situación de

salud y la falta de respaldo directivo, sin duda alguna crearon una atmósfera de bastante caos, incertidumbre y angustia entre el colectivo docente. Es claro que no todos los directivos tomaron esta postura, pero al menos en los dos centros escolares, donde laboran los compañeros docentes es verificable.

En los grupos posteriores al primero se perciben algunos factores clave y que dan fuerza y sustento a lo anterior. Comentan en general los maestros que de alguna manera en estos grupos posteriores existió cierta flexibilidad, se refieren a aspectos como las fechas de entrega en las evidencias, la provisión de cursos o capacitaciones y algunos materiales por citar algunos. Ya el lector pudo apreciar que efectivamente el discurso de alguna forma cambió en las autoridades respecto a la génesis de todo el proceso.

Retomando el análisis de la atmósfera tan confusa que se vivió en el contexto escolar de la educación secundaria, se localizan otros elementos que permiten poner al descubierto la realidad que hasta cierto punto propició el propio sistema educativo nacional y que es posible observar a través de las representaciones sociales de los maestros. Recuerdan los D04, D05 y D06 que “se exigió una planeación argumentada, evidencias de aprendizaje, entre otras cosas y al vapor llegaron los cursos y cantidad de materiales digitales, que muchos no revisaron” (Comunicaciones personales, entre mayo-septiembre 2019 y mayo 2020).

En reuniones de CTE los maestros han comentado varios puntos interesantes, entre ellos, que desconocían a que se refería el término de planeación argumentada. Algunos de ellos refieren que inclusive los jefes de enseñanza durante las observaciones de clase han revisado alguna de las planeaciones de las que se presentaron en aquel entonces ante el INEE, recibiendo comentarios de que se debe modificar y hacer más didáctica para los alumnos. La inconsistencia que se puede apreciar es que entonces

qué fue lo que evaluó el INEE, puesto que desde la perspectiva y revisión del jefe de enseñanza ese documento debe modificarse.

Posiblemente esta sea una brecha para corroborar que efectivamente el sistema poco o nada sabía de las disposiciones de la normatividad para el proceso de evaluación.

Para la segunda y tercera oleada de la EDD, la información y materiales a revisar llegaban al por mayor, lo interesante es que a la mayoría de los docentes no les alcanzaba el tiempo de revisarlos, al respecto el D02 “para mí fue más fácil recurrir a la experiencia de mis compañeros del primer grupo” (comunicación personal, enero 2020). Qué experiencia o legado puede tener esta afirmación, muy seguramente que la carga académica, procesual, familiar y personal conducía al docente a tomar decisiones que finalmente repercutirían en ciertas dimensiones de la práctica profesional.

La normatividad por su parte, continuando con el documento publicado en el DOF en abril de 2015, Capítulo II, artículo 15, fracción XVII dice que el INEE realizará estudios complementarios sobre la calidad técnica en los instrumentos de la EDD con el propósito de mejorar los procesos subsecuentes. Significa que su obligación era que, a partir de la primera experiencia, todas las acciones que se emprendieran contribuyeran a mejorar la calidad del proceso. Cosa que queda en entredicho.

Uno de los docentes del primer grupo de la evaluación comenta el largo y sinuoso camino que recorrió y a lo que se tuvo que enfrentar para sacar adelante su evaluación, aun cuando no tenía la mínima referencia de lo que debía presentar para acreditarla. Para él, interpretando su percepción, es que ni el sistema le decía bien lo que había que hacer, las autoridades educativas los dejaron la mayoría de las ocasiones a la deriva y sin su respaldo.

Para los procesos que siguieron si bien los maestros comentan que hubo cierta flexibilidad en los grupos subsecuentes, no todo resultó como se esperaba. En teoría el INEE con sus estudios complementarios ayudaría a mejorar el proceso, lo cual parece ser no fue así. Al respecto el D06 señala tajantemente que “después de nosotros, el primer grupo de evaluados, hubo docentes que prefirieron pagar para que les hicieran el trabajo” (comunicación personal, mayo 2020). Ya se mostraron al lector las dificultades que se vivieron durante el andar de los docentes, las desavenencias del proceso y como todo esto se mezcló con la dimensión personal del docente y que posiblemente en muchos de los casos lo llevó tomar decisiones como la que comenta el profesor, pagar para poder salir airoso de la EDD.

La segunda mayor representación camina en dos vertientes. Por un lado, el discurso que les dio la autoridad educativa fue evaluarse para obtener mayores beneficios, en este caso poder basificar horas, por consiguiente, incrementarlas en cierta medida y en el mejor de los casos alcanzar el tiempo completo. Recordar que, en educación secundaria, las horas clase son la base del salario. Es entonces que el gremio docente comienza a percibir una nueva perspectiva, alcanzar un beneficio profesional y laboral *ser dueños de las horas clase*. Posiblemente esto ayudó a que dejaran un poco de lado aquel primer escenario, perder el trabajo.

La otra vertiente deja en evidencia que toda la atmósfera caótica que se creó por parte de las autoridades educativas, las instituciones encargadas del proceso de la EDD, las percepciones de los propios docentes, la falta de análisis de la normatividad de todos los sectores involucrados, junto a las dimensiones profesionales de la práctica docente y todo lo que ello involucra labraron un camino de desgaste para el docente, acontecimientos que orillaron al maestro a tomar decisiones que en realidad poco

satisficieron lo que la reforma educativa planteaba en la implementación de la EDD; la calidad de la educación.

Con base en lo anterior se puede afirmar que luego de la primera y segunda evaluación, el discurso oficial permitió que los docentes formaran representaciones sociales que se vinculaban directamente con el impacto al plano laboral y a su estabilidad. Lo dice Long, “es esencial, al considerar el estudio del actor como un ser social que genera acciones emergentes en la realidad que se le presenta” (Long citado en Cuevas 2018, p. 17).

4.4 Las Evidencias de la EDD

Al indagar durante las entrevistas a profundidad un tema de mayor recurrencia entre los maestros que participaron en el estudio, fue la etapa número dos de la EDD, la elaboración del *Expediente de Evidencias de Enseñanza*. Se recurre a los testimonios de docentes del primero y segundo grupo de evaluación al desempeño, mismos que corresponden a los ciclos escolares 2015-2016 y 2016-2017. Revisando las fichas técnicas de ambos ciclos son exactamente las mismas.

Con base en los datos recabados, el lector se podrá percatar que la normativa y la realidad del contexto escolar tenían muchas desavenencias. En concreto el conocimiento de los lineamientos para llevar a cabo el proceso de la EDD fue muy poco analizado o revisado, tanto por autoridades educativas locales, como por los mismos docentes.

Para los ciclos escolares en mención, tanto la CNSPD (SPD) y el INEE emitieron una guía técnica para la elaboración del citado expediente. Dicho documento funge como una herramienta que contribuiría al proceso de EDD, siguiendo desde luego el marco normativo del artículo tercero constitucional y los postulados de la reforma educativa de 2013. De forma breve queda establecido que la EDD permitiría obtener evidencia para

conocer y comprender los avances y problemáticas que enfrentan los docentes en su práctica educativa.

Pareciera que en el plano de lo normativo no deberían presentarse problemas para su cumplimiento, a pesar de ello, encontramos que durante el ciclo 2015-2016 aquella primera generación que fue notificada de su participación en la EDD padeció mucha desinformación. Al respecto, D03 recuerda: “nos decían, sino cumplen con esto, ¡van a perder el trabajo! Recuerden que vienen más generaciones; era cuando muchos decían, bueno” platica el docente que cuando llegaron a esta etapa de la elaboración del expediente de evidencias de enseñanza, en paralelo con ese discurso de llegar a perder el trabajo, muchos compañeros se mostraban un tanto herméticos hacia el proceso, si bien les preocupaba su estabilidad laboral por otro lado no había interés explícito en conocer las etapas. El discurso de las autoridades refleja esa presión al decir que venían nuevas generaciones.¹¹

Para este momento se supondría que las autoridades tendrían el pleno conocimiento de la guía técnica, textualmente en su presentación dicho documento dice lo siguiente:

El acompañamiento, el apoyo y la orientación que pretende brindar esta *Guía Técnica*, significa reiterar a usted los referentes normativos que dan sustento a la Evaluación al Desempeño, los propósitos de la misma y las Etapas que la conforman, así como la descripción de los pasos a seguir una vez que usted se disponga a navegar en la plataforma para ingresar sus evidencias y realizar su texto de análisis (Guía Técnica para la Elaboración del Expediente de Evidencias de Enseñanza, ciclo escolar 2016-2017).

Tome particular atención el lector cuando refiere los conceptos de acompañamiento, apoyo y orientación, porque en función de ellos es que se conducen las percepciones de los docentes. El D04 habla sobre que se

¹¹ Recordar al lector que con la misma reforma y de manera simultánea comenzaron los exámenes de oposición para el ingreso a la educación básica con funciones docentes y técnicos docentes. Al mismo tiempo se implementan también los exámenes de oposición para el personal docente que estuviera interesado en la promoción a funciones directivas y de supervisión.

comentaba y escuchaba entre los maestros: “entonces, ¿qué contenidos vamos a hacer? ¿De qué bloque nos van a preguntar?” Era entonces que las autoridades decían: “vamos a prepararlos del segundo bloque. Luego, ¡no! Es que nos van a preguntar del cuarto bloque, preparen sus evidencias de ese bloque” (comunicación personal, enero 2020).

Con base en los propósitos de la EDD, establecidos en la guía técnica, acompañar y orientar la elaboración de dicho expediente estaría a cargo, además del documento normativo, pues en las autoridades educativas locales. Se alcanza a leer en las percepciones de manera implícita que al maestro muy poco le interesaba andar en este camino. Muy a pesar de que sería la evidencia de los trabajos realizados por los alumnos para mostrar a los organismos descentralizados el logro del aprendizaje de estos últimos, en suma, su enseñanza.

Para el D03 ellos (las autoridades) mostraban inseguridad, “te decían, ante lo que cualquiera de nosotros llegaba a preguntar, bueno maestro, eso lo voy a preguntar. Bueno, pero también ustedes lo pueden indagar” se refiere el docente a que en ese momento la autoridad encargada de gestionar el proceso poco o nada conocía. Esto bien puede conducir a una interpretación en la cual muy seguramente tanto directivos como jefes de mayor jerarquía poco se estaban involucrando. A particular punto de vista considero que una de las mayores virtudes del directivo, debiera ser gestionar al centro escolar como a sus actores principales maestros y alumnos lo necesario para el desarrollo de su práctica educativa. Desde luego hacer el énfasis en que el docente ya para entonces debió haber recibido su guía técnica.

Fue entonces así, para el D04 “siempre hubo esa generalización de incertidumbre, nunca tuvieron, como exactamente qué era lo que vendría en esa etapa, con seguridad nunca lo supieron” (comunicación personal,

enero 2020). El D03 afirma: “todo fue así, ahorita te decían esto, al rato te decían esto otro; ahora que así no es la evidencia, es de esta otra manera (silencio), y esto fue hasta el final, hasta el mismo día del examen” (comunicación personal, enero 2020). Siguiendo a Cuevas (2018) finalmente “el ser humano no acepta de manera automática las situaciones, cambios y hechos que se le presentan; por el contrario, para comprender, manejar y afrontar las novedades, las personas comparten su mundo con otros” (Cuevas, 2018, p. 18). Para el colectivo docente era evidente que la desinformación y los constantes cambios generaban mayor incertidumbre; además no era ni necesario compartirlo entre ellos, la misma dinámica les iba mostrando el camino. Era ésta última la que se apoderaba de la percepción y a su vez la representación del colectivo docente.

Se puede plantear que efectivamente este escenario por el contrario a contribuir al proceso de EDD, lograba que los maestros se alejaran cada vez más del objetivo, D03:

Hubo maestros que, al ver todo este caos, no iban a los cursos o talleres que los jefes ponían, llámense del SNTE, de la inspección o de donde fueran, muchos no cumplieron [...] no los culpo, la verdad es que lejos de calmarnos o de tranquilizarnos generaban más incertidumbre (Comunicación personal, enero 2020).

Caminar hacia la calidad de la educación desde los perfiles, parámetros e indicadores que señalaba la normatividad estaba cumpliéndose desde el punto de vista oficial tal vez. La realidad mostraba una certeza más cruda, el desinterés, hubo quienes de plano se saltaron ésta parte y recurrieron a formas diversas de cumplir con la normatividad. Esta idea confluye y da mayor sustento a las conclusiones del apartado anterior.

Insistiendo en revisar el marco normativo que se talló y pulió perfectamente para dejar claro que el docente tendría que dominar los fundamentos legales para comprender la importancia de una calidad en la educación. Concretamente el artículo 12 señala al calce que “quienes desempeñen

funciones docentes deben reunir cualidades personales y competencias profesionales para que dentro de los distintos contextos sociales y culturales promuevan el máximo logro de los aprendizajes” (Guía Técnica para la Elaboración del Expediente de Evidencias del Aprendizaje, 2016, p.7).

Esto significa que el proceso cumpliría con lo estipulado, sin embargo, las percepciones docentes muestran que este marco normativo no aterrizó en el plano escolar como debería, por el contrario, propició para el colectivo docente trabas en su camino. Orillándolo a recurrir a nuevas estrategias para el cumplimiento de lo estipulado.

La organización debe ser la base de los buenos resultados, esta desde una percepción personal y desde la propia experiencia. Las etapas del proceso de evaluación estaban calendarizadas de acuerdo con la normatividad del SPD y del INEE, pero para el primer y segundo grupo de la EDD no fue así. El D01: “para nosotros la incertidumbre de lo que venía. En las evidencias había constantes cambios en lo que estaban pidiendo, para subir evidencias cambiaban constantemente las fechas, se saturaba la red, entre otras cosas más...” (Comunicación personal, enero 2020).

Lo mismo sucedió en el primer grupo, variables cambios, estas percepciones docentes conducen a interpretar que efectivamente esta etapa no estaba cumpliendo con sus objetivos. Imagine el lector las dificultades para el docente: No saber qué se iba a presentar con precisión, desconocer el bloque, los contenidos, saber que aprendizaje, el no tener quien atendiera sus dudas con certeza, percibir que ni las mismas autoridades tenían la seguridad de lo que exponían.

Con base en lo anterior se puede apreciar que la representación camina en torno a lo siguiente: el colectivo docente reconoce la etapa de las evidencias como la más importante tal vez, la preocupación de algunos era evidente en esta etapa. Pero al mismo tiempo no tenía la certeza de lo que

presentaría, ni de que bloque de sus planes y programas tenía que elaborar su expediente. Aunado a los constantes cambios que las autoridades educativas implementaban, para el maestro esto se reflejó en la ausencia de interés y poca seriedad de la normativa, si bien había que cumplir los cambios que le notificaban, esto hizo que el docente se volviera hostil a la etapa.

La etapa 2. Expediente de evidencias de enseñanza. Textualmente dice:

En esta etapa usted recopilará una muestra de los trabajos de sus alumnos como evidencia de su práctica de enseñanza. Estas evidencias serán analizadas y explicadas por usted, como parte del ejercicio cotidiano de reflexión que hace sobre su práctica y sobre los efectos que está teniendo en el aprendizaje de sus alumnos (Guía Técnica para la Elaboración del Expediente de Evidencias de Enseñanzas, 2016, p. 11).

Pareciera que hasta lo estipulado en la Guía Técnica no debería haber conflicto, es posible considerar a esta etapa como la más importante del proceso, pues es donde se analizaría y explicaría el ejercicio cotidiano de la práctica. Debió ser entonces la fuente de mayor conocimiento y/o dominio de todos los involucrados, en esta etapa se expondrían los resultados de la enseñanza-aprendizaje.

Más adelante en el mismo documento se especifican los criterios para la selección de las evidencias. Entre ellas seleccionar dos trabajos realizados por dos alumnos distintos, dos evidencias de la misma actividad, dentro de una misma situación de aprendizaje; uno de ellos con alto desempeño y el otro por bajo desempeño. Dichas evidencias debieran ser congruentes con la finalidad de la situación que el mismo docente considero para el aprendizaje.

Posteriormente debería realizar un análisis argumentativo de dichas evidencias. Explicar que fue lo que hizo, qué intención tenía el trabajo, cuáles fueron los alcances del aprendizaje, reflexionar sobre la propia práctica. Por otra parte, algo que efectivamente no precisa la Guía es el

bloque a trabajar, ni la lección ni el aprendizaje esperado a desarrollar; así como tampoco tiempos de entrega. Es posiblemente esto lo que refieren los docentes al mencionar que muchas cosas no quedaban claras.

En un escenario utópico se puede pensar que las autoridades educativas locales tendrían la posibilidad de realizar las adecuaciones necesarias para unificar criterios y llevar a cabo el cumplimiento cabal de dicha etapa. De acuerdo a las percepciones esto no se llevó a cabo y lo único que sí causó fueron conflictos para la realización de ello. Párrafos atrás se lee que el desconcierto, los constantes cambios solo tejieron una enorme telaraña de incertidumbre, el no saber qué hacer y no tener el conocimiento de lo mismo. El D06 menciona:

Yo me sentía seguro en el dominio de mi materia [...] algo que si me preocupó fueron las evidencias. Me preocupé más cuando pidieron el registro de cuatro alumnos, dos buenos y dos regulares. Mi preocupación era no llegar a cumplir con eso, batallé bastante. Yo siempre he batallado con el control del grupo, y cuando me comunican eso mi temor fue no poder cumplir por esta circunstancia (Comunicación personal, mayo 2020).

Puede el lector imaginar la situación del docente, conectado a todo lo que estaba sucediendo a su entorno con los constantes cambios de la EDD, la falta de información y la poca gestión escolar de las autoridades educativas; sin considerar el propio desarrollo natural del ciclo escolar. Tomar en consideración que fue el mismo docente al que no se le permitió ausentarse del plantel para poder ir a los cursos que ofrecía el SNTE, sección 26 en el centro de maestros. Al docente se le negó ese apoyo y tuvo que utilizar su garantía del permiso económico.

Otro de los docentes D03, comenta una situación adicional a todo el caótico momento de esa primera generación de evaluados por parte del SPD y el INEE.

No estaba preparada porque en ese entonces yo tenía como diez años de estar dando Formación Cívica y Ética [...] cuando a mí me hablan para el examen, yo acostumbrada a dar siempre formación; entonces, de momento se va un

maestro y me dice el director ahora vas a dar historia; tres o dos meses tenía yo dando Historia de México y me llega la notificación que voy a ser evaluada en historia. Entonces, ¡Imagínate! En ese momento yo daba historia, formación y geografía, te menciono que yo daba formación desde siempre, entonces sí fue muy difícil para mí evaluarme por esa condición. Apenas estaba conociendo los planes de historia (Comunicación personal, enero 2020).

Se puede observar que, por un lado, un docente preocupado por el control del grupo, cómo le iba a hacer para recolectar sus evidencias y construir su expediente, más el poco apoyo de su autoridad directiva. El otro por su parte, atendiendo las necesidades del servicio, impartir una asignatura que, si bien no desconoce por ser parte de la academia de las ciencias sociales, es complejo empezar a trabajar nuevos contenidos. A pesar de ello el sistema le notificó que dicha evaluación sería en esa asignatura.

Comenta además el docente, que hizo la notificación de esta situación, solicitó se le pudiera permitir cambiar la asignatura para la EDD, situación que no se le concedió. Más adelante recuerda que realizó sus evidencias, las digitalizó para subirlas a la plataforma cuando así se le indicó; ¡oh sorpresa!, después de que cumplió con lo descrito, hubo docentes que no entregaron sus evidencias a tiempo, les dieron mayor plazo e incluso a estos compañeros se les permitió adecuar la asignatura.

La intención de redactar estas percepciones es ver la magnitud e impacto que tuvo la EDD en la práctica docente desde diferentes ángulos, en la cotidianidad. Además, no perder de vista toda esa atmósfera tan caótica que el propio sistema educativo en conjunto a los organismos descentralizados construyó en ese momento.

Con base en ello la representación que se percibe es que los constantes cambios provocaban un hermetismo hacia la EDD entre la misma comunidad. Cuyo significado contrasta con lo que en los propósitos estaba establecido, de los cuales se considera específicamente poner atención al

segundo de ellos citado en la Guía técnica para la elaboración del expediente de evidencias, en el que se lee a la letra lo siguiente:

2. Identificar necesidades de formación de los técnicos docentes de Educación Básica, que permitan generar acciones sistemáticas de formación continua, tutoría y asistencia técnica dirigidas a mejorar sus prácticas de enseñanza y su desarrollo profesional (Guía técnica para la elaboración del expediente de evidencias de enseñanza, 2016, p.9).

En consideración con el testimonio del D03, puede el lector notar las necesidades que tenía al momento de iniciar su proceso de EDD, si la normativa siguiera los lineamientos expuestos en sus documentos técnicos precisaría atender desde el inicio de la etapa tales requerimientos. De esta manera es posible observar que lo que pudo ayudar las prácticas de enseñanza y el desarrollo profesional del docente, fue lo opuesto.

Analizando el postulado de generar acciones sistemáticas de formación continua, tutoría y asistencia técnica para los docentes. Hace referencia para aquellos que elaboraban su expediente de evidencias de enseñanza y también para lo que vendría después del resultado de la EDD, desde luego a partir de cumplimentar las otras etapas del proceso; de las cuales se hará referencia más adelante. Pues bien, con base en lo anterior aparece una percepción más. Para el D02 esta etapa la reconoce como clave en el proceso, recuerda que se le comunicó que en esta fase quedaría en evidencia su enseñanza por lo cual decidió poner su mayor empeño:

Lo que más tengo presente creo yo, de este proceso, son las evidencias dichas, es lo que a todos nos tenía preocupados. Las evidencias nos pedían de un niño sobresaliente, un niño no tan sobresaliente; nos pedían evaluar de como uno iba avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Yo lo tengo muy presente porque recuerdo que me esmeré tanto que terminé cansada de dedicarle tanto tiempo, y que a la hora de la hora en los resultados fue lo que no les agradó (Comunicación personal, enero 2020).

Claramente el propósito dos deja estipulada la tutoría y la asistencia como acciones que coadyuvarán al ejercicio profesional del maestro. Sin embargo, el docente comunica qué después de tanto esfuerzo y dedicación a esta etapa fue la parte de la evaluación que menor rendimiento tuvo. Más

allá del resultado en una escala numérica o de desempeño el docente hace énfasis en lo siguiente:

Para ser honesta, a mí nadie me supo sacar de mi duda cuando yo me evalúe, qué fue lo que me falló o qué no les gustó. Pues porque en realidad uno lo hace a lo que realmente uno está trabajando con los chicos con base en su contexto; y hasta la fecha nunca me pudieron dar respuesta en qué estuve mal (Comunicación personal, enero 2020).

Refiere la docente que luego de recibir sus resultados de la EDD, se acercó al jefe de enseñanza para pedirle su orientación sobre cómo saber qué fue lo que le falló y con base en eso mejorar su práctica profesional. D02 “sentía que no era justa la evaluación, pues le dediqué tanto tiempo” (comunicación personal, enero 2020), y lo único que se le respondió fue que lo revisarían con el encargado de lo correspondiente al SPD en la SEGE. Señala que fueron meses en los que estuvo pidiendo orientación sobre como indagar más sobre ello o a quién poder recurrir, sin embargo, nada de eso sucedió.

Es complejo asimilar dicho proceso, y más aún cuando los procedimientos técnicos en conjunto a la normativa establecían que identificarían necesidades de formación docente, generarían acciones de formación continua, tutoría y asistencia dirigida a *mejorar* sus prácticas. Tal parece que nada de ello fue así, éste es solo el ejemplo de un docente que realmente se preocupó por salir adelante de encomienda y al cual desafortunadamente no se le brindó asistencia o tutoría alguna.

Otros docentes por otra parte, reconocen que el resultado no importaba más allá de haber aprobado. Por su parte el D06 expresa:

Yo creo que no, en ese momento no estábamos preparados. Muchos compañeros decían: no pues yo ya terminé mi preparación hace tantos años, ya hasta se me olvidó lo que vi, las materias. La duda era esa, que no estábamos actualizados (Comunicación personal, mayo 2020).

Posiblemente muchos maestros se encontraban en esta disyuntiva, la poca o escasa actualización, sumada a toda la complejidad del proceso en

conjunto a los acontecimientos que devenían de una manera u otra, esto confinaba más el hermetismo del gremio docente respecto a la EDD.

Una percepción más muestra esa realidad, el D04 describe: “fue la etapa más compleja, porque hasta ese momento no se sabía con claridad que te iban a evaluar. Fue por ese desconocimiento que muchos pagaron para que les hicieran esa etapa de la evaluación” (comunicación personal, septiembre 2019). Ya no era solo la incertidumbre de los primeros acercamientos al proceso evaluador, ahora era ya una preocupación docente de forma general.

A pesar de que como ya el lector pudo notarlo, cuando al docente que se interesó en ahondar más sobre su desempeño, la autoridad educativa ni los organismos descentralizados supieron cumplir con sus propios estatutos, brindarle al docente atención a sus necesidades, dudas y/o aclaraciones. A los docentes que su hermetismo fue total, igual no les importaba saber nada más de la EDD, más que el hecho de saber que seguiría en su función.

A consideración de algunos docentes, por ejemplo, el D01 comenta que “realmente falta mucha información de todo lo que se va a vivir en estos procesos, de lo que van a evaluar o qué puntos son necesarios para que tú te prepares y puedas realizar la evaluación” (comunicación personal, enero 2020). Esto es algo que ha quedado bastante claro y sustentado desde la percepción docente. Por citar un elemento más que reafirma esta idea, el D06 platica un aspecto técnico:

Para subir las evidencias yo batallé mucho por la señal de internet; eso que estoy en la ciudad, el sistema se saturó, no podía acceder, luego entraba y se trababa la página, tuve incluso que quedarme hasta la madrugada para poder subirlas sin contratiempos (Comunicación personal, mayo 2020).

Se hizo mención párrafos atrás sobre la falta de tutoría y asistencia por parte de las autoridades educativas para con los compañeros maestros. Además de los aspectos técnicos que aparecen en la cita, comentaba el docente que

incluso para redactar su análisis de las evidencias sintió mucha presión para poder expresarse y tuvo que poner sus habilidades a prueba para cumplir. Para él, el resultado ya fue lo de menos, lo que le importaba más era salir avante. Esta situación al final de todo recayó en valorar solo el resultado, sin importar su estatus¹², más que el de aprobatorio, lo cual fue evidente en los diferentes contextos de la educación secundaria.

En el diario de campo, se pudo constatar que maestros de diferentes centros escolares tenían posturas muy afines respecto al caos de la EDD. Se tuvo la oportunidad de documentar percepciones de las zonas escolares 04, 05 y 010 del estado de San Luis Potosí.

Algunos docentes concluyen que esta etapa del expediente de evidencias de enseñanza a pesar de todas sus vicisitudes y desavenencias también dejó aspectos positivos para la práctica, aspectos que se obtuvieron desde el enfoque empírico y poco o nada desde el normativo. Para el D06 esto se refleja en lo siguiente, “ahora como que me quedó eso ya presente, tener siempre alguna evidencia de que mi alumno aprendió. Algunas veces tomo fotografías, he grabado algunas exposiciones y creo que fue algo bueno que me dejó la evaluación” (comunicación personal, mayo 2020). Esto que comenta, desde luego no figura dentro de la normatividad explícitamente.

Algunos otros consideran que fue algo positivo, el D05 refiere que “uno se preparó a conciencia en lo que se refería al trabajo propio, incluso docentes que no se actualizaban lo tuvieron que hacer, aunque haya sido a fuerza” (comunicación personal, septiembre 2019). Comentan otros que también se conocieron nuevas formas de trabajo que al final se reflejaron en el aula. El D03 reconoce que “me permitió estar tal vez más al pendiente de una

¹² La EDD consideraba como posibles resultados la siguiente clasificación: destacado, bueno, suficiente e insuficiente

planeación, organizar mejor mi trabajo, las actividades con los alumnos y su aprovechamiento” (comunicación personal, enero 2020).

De acuerdo con Cuevas (2018) las representaciones sociales se construyen desde el propio escenario de la vida cotidiana, es el actuar frente aquello que se desconoce o que resulta nuevo. Y es a través de éstas que se “orientan las maneras de nombrar y definir los aspectos controversiales de la realidad” (Cuevas, 2018, p. 18). La EDD reflejaba la necesidad del sistema educativo mexicano y su tránsito hacia una mayor calidad en la educación. Claramente la normatividad expresaba la intención de comprender los avances del sistema, así como sus problemáticas. A pesar de lo cual desde las propias percepciones se encuentra un proceso que en primera instancia llenó de incertidumbre al colectivo docente, es aquí donde la representación comenzó a gestarse.

Conforme avanzó la segunda etapa de la EDD los docentes pudieron reconocer la trascendencia y fuerza que tendría cumplir la etapa, sin duda clave para el resultado. Aún y con ello las constantes desavenencias marcaron el camino y condujeron a una hostilidad hacia la etapa del dichoso expediente, la normativa no ayudaba al colectivo docente. Lo cual a la postre desencadenaría en una incredulidad que finalmente condujo a los docentes a definir y cumplir con la etapa de una manera totalmente controversial.

Esta representación social marcó en definitiva el posicionamiento docente frente a esa realidad. Al final de todo, si el docente puso empeño y esmero solo recibió su resultado; si el docente fue hostil y hermético al proceso de igual forma recibió un resultado. Con base en los testimonios no hubo mayor impacto, más que lo que los propios docentes adquirieron de manera empírica durante los meses que duró la EDD.

4.5 El examen de conocimientos y la planeación didáctica argumentada de EDD

La siguiente etapa del proceso consistía en llevar a cabo la aplicación de un examen de conocimientos a todo el colectivo docente, corresponde a la etapa tres del proceso. Junto con la redacción de su planeación didáctica argumentada. Note el lector que falta el número uno que es el *Informe de responsabilidades escolares*, emitido por los directores de cada plantel. Mismo que se abordará un poco más adelante, ya que al indagar se obtuvo poca información respecto a este.

De igual manera bajo el sustento de lo publicado en el DOF fechado en abril de 2015, así como los lineamientos establecidos en las leyes secundarias para la EDD generando y difundiendo información para contribuir con todo aquello que tiene que ver con mejorar la calidad de la educación. Vendría la siguiente etapa del proceso, el examen de conocimientos, del cual también el docente junto a las autoridades educativas tendría una guía técnica que expusiera los perfiles, parámetros e indicadores para cumplir con la citada etapa.

Pareciera que, a pesar de toda la turbulencia vivida con la elaboración del expediente de evidencias de enseñanza, esta etapa también tendría cierta complejidad. Sin embargo, con base en los testimonios la percepción parece ser distinta. El colectivo docente reconoce que debía cumplir con la presentación de un examen escrito, algunos maestros comentaban en un CTE del ciclo escolar 2018-2019 que en realidad para quienes formaron parte de carrera magisterial, un examen era muy práctico. Recuerdan que, en *carrera magisterial*, decían:

Vas a aprobar el examen, pero nunca te decían tienes que sacar ocho, nueve o diez, sino hasta que ya veían el número de los que habían aprobado entonces ya daban un rango, y era así como te ganabas el nivel A, B o C (Comunicación personal, enero 2020).

Esta significancia permite discernir que a los maestros de la vieja guardia un examen escrito muy poco les preocupaba, tenían la experiencia, el dominio de su asignatura y de las estrategias pedagógicas a emplear. Y finalmente esta etapa del examen hace referencia a mostrar los conocimientos y competencias didácticas que han de favorecer el aprendizaje de los alumnos.

Retomando las percepciones de los maestros que amablemente se interesaron en este proyecto, recordar que uno de ellos expresó que para algunos de sus compañeros se les dificultaba este proceso de la EDD, puesto que su formación académica, fuera normalista o profesión de alguna otra área, había concluido algunos años atrás. Y recordar todo aquello que se aprendió en la etapa de estudiantes había quedado sino, olvidado, al menos se complicaba volver a retomarlo.

El común denominador entre el colectivo docente rondaba en lo siguiente: D06 “las dudas eran qué preguntas harían en el examen; casi todos los compañeros trataban de apropiarse de la ley de educación, de los decretos y las normas” (Comunicación personal, mayo 2020). De igual manera, D05 recuerda que antes del examen “el sindicato ofertó cursos, los temas que se abordaban era sobre todo lo que tenía que ver con las leyes de la educación” (comunicación personal, septiembre 2019). De igual forma otro grupo reconoce haberse preocupado sobre que vendría de su materia, de las estrategias de aprendizaje o incluso de las formas de evaluación.

La Guía Técnica para el Examen de Conocimientos era muy sencilla, aclarar que de 2016 a 2018 es exactamente la misma. El examen se resolvería en línea, para el caso de la educación secundaria que el nivel que nos atañe, esta evaluación sería por especialidad, es decir, por asignatura.

Dentro de los apartados expresa las intenciones de la EDD, así como los aspectos a evaluar durante el examen cuya única intención se estipula es

favorecer el aprendizaje. Durante lo que sería la aplicación del examen se describe en la guía que el contenido del examen además de la asignatura, es la resolución de casos que se puede presentar durante la enseñanza-aprendizaje. De dicha etapa expresa la guía textualmente:

Etapa 3. Esta etapa comprende la aplicación de un examen que permite dar cuenta de los conocimientos y competencias que el docente pone en juego para resolver situaciones hipotéticas de la práctica educativa, fundamentadas en situaciones reales y contextualizadas para facilitar su comprensión (Guía de Estudio para el Examen de Conocimientos y Competencias Didácticas que favorecen el Aprendizaje de los alumnos, 2018, p.9).

Como se ha expuesto el docente promedio poco se preocupaba por un examen, posiblemente porque su práctica diaria le otorga cierto grado de seguridad para manejar las situaciones escolares. En la indagación del tema y durante las entrevistas a profundidad hay muy poco conocimiento de estos perfiles, parámetros e indicadores, la guía de estudio muy pocos la revisaron. Textualmente ninguno de los docentes que dieron sus percepciones lo mencionan en algún momento. Esto bien puede obedecer al extenuante trabajo y presión que desencadenó la etapa anterior.

Dicho lo anterior, los aspectos a evaluar en este instrumento estarían centrados en el quehacer cotidiano del docente y además correspondían a todas las dimensiones del perfil docente, la tabla 3 muestra y describe las referidas dimensiones:

Tabla 3. Dimensiones de la Práctica Docente.

Dimensión 1	Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
Dimensión 2	Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.
Dimensión 3	Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a sus alumnos en su aprendizaje.
Dimensión 4	Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de sus alumnos.
Dimensión 5	Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Fuente: elaboración propia con datos de la Guía de estudio del examen de conocimientos, 2018.

Más allá de estas dimensiones, el docente mantenía lo dicho en aquellos cursos del SNTE, D03 “allí nada más te decían, tú tienes que aprobar el examen. No importa el resultado si es destacado, bueno o suficiente, solo aprobar” (Comunicación personal, enero 2020). Se hace énfasis porque efectivamente fueron pocos los maestros que se acercaron a las guías de estudio, posiblemente por los factores que ya se mencionaban; el dominio del docente de su asignatura, su experiencia en los exámenes de la carrera magisterial, más lo extenuante que fue la etapa predecesora.

La gran mayoría de los docentes que se expresaron en torno a esta etapa hacen referencia en su mayor parte a aspectos técnicos de la aplicación del examen. En esta parte se describirán al lector todas las percepciones y experiencias docentes en este momento de la EDD.

D03 “se decían cosas como que era para cuidar el trabajo, para estar permanente, nunca se manejó otra cosa” (Comunicación personal, enero 2020). Según la percepción docente, D05 “este instrumento aportaría información de los conocimientos y habilidades de nosotros para el

aprendizaje” (Comunicación personal, septiembre 2019). Se sabía que sería un examen estandarizado algo con lo que algunos no estuvieron de acuerdo, porque las necesidades y los contextos no se pueden medir igual. Pues bien, a pesar de todo, se llegó el día esperado.

4.5.1 El día *D*¹³. El examen de conocimientos

El primer referente del examen escrito era la normativa, establecida en los perfiles, parámetros e indicadores. Se describía un examen mixto en conjunto, una narrativa que relataba una situación, problemas, ciertas tareas evaluativas, reactivos asociados a las leyes, las normativas, los decretos, los planes y programas de estudio en conjunto a las estrategias didácticas que el docente pone a prueba ante los requerimientos de sus alumnos, y concretamente a situaciones de la vida real.

En la guía de estudio estipulaba claramente aquellos recursos que el docente tenía a la mano para poder prepararse para el examen. Contaba la página de la CNSPD con un simulador en línea para que el maestro pudiera practicar antes de su examen. Ofrecía también una serie de recursos bibliográficos que bien iban a contribuir a la preparación académica frente a la EDD.

El mismo documento hacía una serie de sugerencias o pasos para que el maestro fuera preparándose cada vez mejor frente a un examen “de 154 reactivos, cuya duración máxima debía ser de 4 horas” (Guía de Estudio para el examen de conocimientos, 2018, p. 14). Desafortunadamente, en las entrevistas llevadas a cabo, ningún maestro reconoció haber practicado con el simulador en línea, la gran mayoría de ellos se quedaron con lo que los cursos presenciales que SNTE principalmente les ofrecieron.

¹³ Se utiliza este signo el día *D*, para referirlo como uno de los más relevantes de todo el proceso de la EDD. El día *D* el examen de conocimientos, *D* la evaluación al desempeño, *D* la planeación didáctica argumentada, *D* todo aquello que estaba en juego en ese momento.

El día del examen comenta el D03 “nos citaron a una hora, el examen era a las 9 am, nos tuvieron más de una hora esperando y esperando, lo cual solo causaba más incertidumbre” (Comunicación personal, enero 2020). En esa misma situación el D06 señala “todavía estábamos esperando, se escuchaba entre el bullicio, ¿y qué vendrá? Los que medio nos habíamos preparado íbamos inciertos, ¡imagínese los que no!” (Comunicación personal, mayo 2020). Estas percepciones dan un indicio de que efectivamente esta etapa no tenía el impacto de la anterior. Los rumores parecían ser entonces los portavoces de aquellos docentes que acudieron a la encomienda de la EDD. Comenta el D03 “yo escuchaba: oye, pues un compañero que presentó la semana pasada dice que viene esto...” (Comunicación personal, enero 2020).

Afirman los compañeros maestros que ya durante el examen, les asignaron una clave y un aula; se les explicó el tiempo del que dispondrían para el examen; en general señalan que hubo medidas muy estrictas por parte de los aplicadores, el D03 menciona “hasta para ir al baño fue un horror, peor que a los chiquillos en la escuela” (Comunicación personal, enero 2020). Posiblemente esto obedeció a lo estipulado en la normativa entre otras cosas señala atender indicaciones, leer con detenimiento, analizar las situaciones o los casos que se les planteaban y por sobre todas las cosas responder todos los reactivos.

Para otro compañero, D02 “el examen de conocimientos lo tengo muy presente. Pues para variar de todo lo anterior, el sistema falló, que a la hora de la hora ¡no hay sistema!” (Comunicación personal, enero 2020). Recordar que la normativa señalaba claramente que la autoridad local se encargaría de que todo esto fluyera en un cauce normal. D02 “si gustan pueden retirarse y venir otro día, nosotros les vamos avisar cuando, si alguien quiere esperar, pues vamos a ver; no, que siempre sí va arrancar el examen” (comunicación personal, enero 2020).

Ante todo, eso la verdad, uno siente toda la incertidumbre, todos ya bien preocupados por lo que se había entregado en la etapa anterior, y escuchábamos: es que, si no te quedas, lo más seguro es que vas a reprobar, porque ya vienes preparado para el examen de hoy. El examen todo un caos, agrégale los nervios y la preocupación porque no sabíamos ni que venía, y de pilón que no funciona, que siempre sí...la verdad fue terrible (Comunicación personal, enero 2020).

El desgaste de toda la etapa previa al examen, la elaboración del expediente de evidencias de enseñanza tenía a los docentes ya bastante extenuados, pocos, muy pocos indagaron acerca del examen de conocimientos. Llegó el desarrollo del examen, al respecto se manifiestan algunos docentes, el D04 afirma “eran preguntas de análisis de casos, de situaciones, cómo actuarías ante tal circunstancia”, complementa el D06 “preguntaban sobre casos o situaciones escolares, muy poco de mi materia o contenidos. La mera verdad yo traté de contestar lo que pude” (Comunicaciones personales, mayo 2019 y 2020). Puntualiza el D07 “nos habían dicho que nos preparáramos en conocimientos de nuestra materia, y al final lo cambiaron por uno de puras leyes y normas de la educación básica, casi no venía nada de mi materia” (Comunicación personal, julio 2019).

Con estas percepciones es posible sostener que efectivamente al maestro ya no le interesó poner mayor empeño o dedicación a prepararse para el examen de conocimientos. Al final es posible reconocer que la desinformación, la falta de comunicación eficiente dejó a la deriva la situación de los docentes. Una experiencia más afirma, “nosotros nos preparamos, y al grupo que iba de la escuela 21M nos dividieron, y los que presentaron una semana antes les cambiaron el examen de conocimientos por uno de puras leyes de educación” (comunicación personal, julio 2019).

Una realidad fue efectiva, el colectivo docente no revisó los temarios para el examen de conocimientos, incluso ninguno de los docentes de este estudio reconoce o menciona haber utilizado el simulador que estaba

disponible en la plataforma del servicio profesional docente. Hasta cierto punto tiene una coherencia haberlo hecho, dadas todas las circunstancias que habían estado teniendo en las etapas previas. La práctica profesional, las comisiones escolares, el ciclo escolar seguía su trance natural.

El D07 retoma la conclusión luego del primer grupo que aplicó el examen de conocimientos “después de ellos me tocó a mí, cuando yo estaba en el examen hubo momentos en que el sistema te sacaba. Hubo quien de plano se salió y dejó el examen inconcluso, me imagino que hartos ya” (Comunicación personal, julio 2019). Pareciera que aun camino al final de la evaluación la situación cambiaría, o al menos el sistema había aprendido de todas las desavenencias y no resultó así. La misma experiencia de la entrega del expediente de evidencias de enseñanza se vivió hasta acá. Recordar que en el capítulo II de la normativa publicada en el DOF, abril de 2015; establecía que correspondería a la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado “garantizar que la plataforma tecnológica que utilice el SPD cuente con el espacio suficiente para el tráfico de usuarios, registros y consultas” (DOF, 2015, p. 4). Queda explícito que fue algo que no se cumplió y exacerbó aún más los ánimos del colectivo docente.

4.5.2 El proyecto de enseñanza

¡Oh! la segunda parte del examen de conocimientos, entre el colectivo docente se reconoce como la redacción de la planeación didáctica argumentada. Luego de una mañana extenuante con todas las vicisitudes que hubo, el maestro debía regresar a concluir su jornada ampliada por el día D, el examen. En esta cuarta etapa el docente debía plasmar en el sistema digital su planeación, la cual textualmente debía ser de la siguiente manera:

En esta etapa elaborará un escrito en el que analice, justifique, sustente y dé sentido a las estrategias de intervención técnico docente elegidas para elaborar y desarrollar su planeación; asimismo, el escrito deberá contener su reflexión

acerca de lo que espera que aprendan sus alumnos y la forma en que se evaluará lo aprendido (Guía Técnica para la elaboración del expediente de evidencias de enseñanza, 2016, p. 11).

Durante la elaboración del Expediente de Evidencias de Enseñanza el profesor debía realizar un texto de análisis de sus evidencias, mismas que darían sentido al ejercicio de la práctica cotidiana en una particular situación de aprendizaje. Textualmente la plataforma del SPD indicaba que mientras el profesor realizara la redacción de su texto de análisis visualizaría a su izquierda ciertos enunciados que servirían como guía para elaborar el texto. Significa que el maestro debía entregar lo que el propio SPD y el INEE estipulaban, o más bien buscaban obtener.

Con base en la propia normativa (DOF, 2015) queda establecido que se reconoce al docente como el profesional de la educación que asume ante el estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la escuela, de forma consecuente es el responsable de la enseñanza, se convierte en promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso de cambio. Palabras más, palabras menos estipula toda la responsabilidad en los docentes, a pesar de lo cual el lector puede percatarse que finalmente este colectivo solo debía cumplir con lo que se leía en la normativa. Resulta entonces incongruente creer que el docente es el responsable directo de todo el aprendizaje, como se ha puesto en el análisis e interpretación de datos a lo largo de esta investigación.

Estipulado lo anterior, la segunda parte del día del examen se destinaría a realizar la redacción de la planeación didáctica argumentada, lo cual con base en lo dicho por algunos profesores no era otra cosa que recordar toda aquella situación de aprendizaje que lo llevó a elaborar su expediente de evidencias de enseñanza. Siguiendo la norma habría tres momentos que llevaron al docente a construir su planeación didáctica argumentada o cómo en el último grupo de evaluación se le llamó: el proyecto de enseñanza.

El momento 1. Se debía elaborar un diagnóstico del grupo y la planeación didáctica. El momento 2. El desarrollo de la intervención docente. El momento 3. La redacción de un texto de reflexión y análisis de su propia práctica. Todo efectivamente coincide con lo realizado en el expediente de evidencias de enseñanza.

El D03 recuerda, “en lo de la planeación argumentada, yo ya solo me agarré a escribir, ya estaba cansada, fastidiada y redacté todo aquello de lo que recordaba que había hecho previamente en las evidencias” (Comunicación personal, enero 2020). En el mismo tenor el D04 comenta también “para la planeación era poner tu tema, el aprendizaje, argumentar porqué lo habías hecho así, cuáles eran tus argumentos teóricos” (Comunicación personal, septiembre 2019). Algo que para los del primer grupo nunca se les dijo nada, ni una sola referencia sobre lo que había que redactar.

Para los integrantes de los grupos posteriores se les entregó una guía técnica para que preparan el desarrollo de su planeación didáctica argumentada en el ya famoso día *D*. Resultó entonces que esta situación dejó mucho de evidencia del ser docente, de su percepción y de aquello que llega a construir las representaciones sociales. El D07, recuerda paso a paso el día *D*, concretamente el desarrollo de la planeación argumentada:

Para el tercer grupo de evaluación recuerdo un momento clave de aquel día y concretamente aquella tarde. Regresamos alrededor de las 4:00pm, los acomodadores nos indicaron los lugares a ocupar para continuar con la sesión; en ese momento incluso nos trataron muy mal, ni una botella de agua podíamos tener, vaya ni un dulce para el estrés. Entre computadoras que no funcionaban, queríamos comenzar y no, incluso teníamos que esperar a que el grupo estuviera completo. Recuerdo que en mi guía venían explícitos los contenidos a abordar, el bloque era el IV, del cual yo habría de elegir un aprendizaje esperado y mi lección a trabajar para desarrollar mi plan o dichoso proyecto de enseñanza. Mi compañero de escuela y yo íbamos con la decisión de sacar ello adelante a como diera lugar.

Cuando entonces el aplicador dio la bandera de salida, comenzamos por introducir usuario y contraseña para iniciar el trabajo; pasaron algunos segundos, un minuto o dos cuando un compañero exclamó: ¿alguien revisó la guía técnica? Continúo él mismo: es que en la guía técnica especificaba que la

planeación didáctica argumentada debía realizarse del bloque IV; y aquí en el sistema está marcando el bloque II. Enseguida preguntó: ¿a alguien más le pasa esto? Fue cuando comenzó entonces un bullicio con mucho fervor, estábamos docentes de todas las asignaturas de secundaria. Al unísono otra voz de entre el tumulto: sí, exacto, eso decía la guía técnica que debíamos preparar una planeación del IV bloque. Considero que esto es un juego por parte del servicio profesional, y no, no deberíamos continuar con el examen. Debemos unirnos compañeros, ¡no contestemos nada! Nos habían dicho primero una cosa y ahorita salen con otra.

El colectivo comenzó a estremecerse más, entre seguir la idea planteada por el compañero, el desconcierto o continuar adelante. Las autoridades encargadas de la aplicación del examen no sabían a ciencia cierta qué hacer o decir, cuando la mayoría comenzó a sumarse a la primera idea, solo atinaron decir que lo revisarían con quien correspondía en ese momento. Muchos maestros dejaron en pausa su trabajo y optaron por esperar la definición del INEE. Yo por mi parte y mi compañero comentamos que estábamos preparados para lo que nos pidieran, decidimos seguir adelante, finalmente, en la realidad escolar trabajamos todos los bloques tal cual corresponde, no vimos ningún problema en dar cabal cumplimiento a lo que en ese momento refería la plataforma virtual, o sea del bloque dos.

Luego de bastantes minutos, los compañeros maestros debatían sobre todo lo que pasaba; la fuerza que tiene un colectivo cuando están de acuerdo en seguir una idea es bastante fuerte. Finalmente, el INEE les confirmó lo imaginado, maestros tranquilícense, realicen la planeación que traen preparada, la que se les pidió en su guía técnica, solamente especifiquen el apartado a que bloque corresponde su secuencia y aprendizaje esperado. Que entendí yo y mi compañero, que a lo mejor el instituto ese ni iba a revisar el trabajo de todos, a lo mejor solo era cumplir por cumplir por la dichosa reforma educativa (Comunicación personal, enero 2020).

Es una realidad que, durante la recolección de información a través de las percepciones de los docentes, menor es la relevancia o el énfasis que los docentes hacen a esta etapa de la evaluación, desde luego comparándola con la segunda que fue bastante complicada. A pesar de ello, en este momento de la EDD si bien el colectivo refiere hechos y acontecimientos técnicos sobre la presentación del examen de conocimientos, se alcanzan a percibir datos relevantes de dicha etapa y que no habían figurado en los apartados anteriores; entenderla como un fenómeno global.

Esta última percepción del D07, abre una nueva brecha para interpretar el fenómeno de la EDD desde una perspectiva distinta. El compañero docente retrata en su percepción elementos que ponen en evidencia el marco

normativo junto al marco de interpretación que le daban los docentes al proceso. En un primer momento está clara la idea de que el docente se preparaba a sus posibilidades y alcances. Con base en lo declarado en la cita, se preparó para lo que se le pedía y tal cuál se le exigía, desde luego que el colectivo sabía que era fundamental e importante aprobar sí o sí, más allá de demostrar sus habilidades pedagógicas estaba resguardar su trabajo.

El testimonio entrega cuenta de que el colectivo sabía la trascendencia de ello, iban preparados para entregar cuentas de lo que claramente les indicó la guía técnica y de nada más. Cuando el sistema les pone otro panorama, decidieron unirse para respaldar lo que ya llevaban en mente plasmar en su documento.

Por el contrario de mostrar sus habilidades, se mantuvieron en lo expuesto en la cita. Posiblemente y con base en esa percepción nacía una nueva representación, considerar que efectivamente debían entregar de la mejor manera posible su EDD, cumplir con lo referido por la normativa, cuidar todos los detalles puesto que era un fenómeno de gran escala, estipulado al nivel de reforma a la educación como elemento constitucional y por consecuencia un fenómeno global, cuyo sustento estaba en una política neoliberal.

Solo para precisar, llegando a este punto del examen de conocimientos y la planeación. Para el primero, el docente tenía el referente de que serían conocimientos de su materia, de la cual el contenido resultó mínimo. Fue más un examen de conocimientos sobre las leyes y decretos que rigen la educación del país, y del cual al parecer la mayoría logró librar de buena manera.

Esto bien puede obedecer a la política neoliberal que impulsaba la necesidad de reformar la educación básica, que los docentes mostraran

conocimiento sobre ello. Para el segundo punto, el colectivo desde la propia percepción entiende que debe cumplir con base en lo estipulado, se puede decir que los maestros estaban e iban preparados para ello, por lo cual decidieron unirse en la referida postura y no responder algo que tal vez en ese momento no tenían preparado. En cambio, solo cumplir con el marco normativo de una EDD sustentada en la necesidad de una reforma constitucional.

El colectivo que se adhirió a la idea de no redactar esta segunda parte del examen, por el supuesto de que la plataforma no estaba siendo coherente con la guía técnica demuestra que en realidad se había preparado sólo para cumplir y no para demostrar sus habilidades y conocimientos frente al grupo.

Puede ser que entonces sea cierta aquella percepción de uno de los docentes citados anteriormente, que refería que muchos de sus compañeros de los grupos posteriores habían pagado para que les hicieran el proyecto de enseñanza y cumplir con las etapas del proceso. Hasta cierto punto de igual manera se pudiera entender, puesto que, dentro de los propósitos de la EDD, el tercero de ellos tenía la intención de regular la función docente. Así mismo dentro de la publicación del DOF en abril de 2015, Capítulo II, artículo 13, apartado segundo se lee perfectamente que el resultado definiría la permanencia en el servicio.

Los maestros ya tenían en claro, que era un proceso global y de posible gran impacto a su profesión. Por lo cual es de entenderse que debían ser muy cautos y precavidos en el proceso, tomando las avenencias necesarias.

Es posible dar cuenta de que en realidad la postura de ese colectivo que compartió la EDD con el D07, pudo haber obedecido a esa necesidad, la preocupación en primera instancia de lograr un buen resultado fruto de su

preparación anticipada con base en los documentos normativos. Desde luego evitar improvisar con otro contenido que posiblemente si desarrolló pero que tal vez le costaría mayor trabajo plasmar en ese momento y del cual muy seguramente no obtendría el mismo resultado. Considerar aparte lo extenuante que ya estaba siendo esa jornada para la salud mental del docente.

Se puede concluir en este apartado que el colectivo de una manera u otra ya estaba empapado de los alcances de su EDD. Ya atinaba reconocer que este fenómeno era de gran relevancia para su carrera profesional, que sus resultados además de definir su situación magisterial formarían parte de una evaluación que daría cuentas de una política neoliberal, dictada así por los organismos internacionales que rigen la educación actual.

A pesar de que se puede interpretar de diversas maneras el actuar docente, éste bien justifica que los maestros de la manera que fuese ya estaban involucrados en el proceso. Su forma de dirigirse, de hacer una representación social del proceso mostró el marco global de la EDD. Con base en esto terminaba el día *D* el examen de conocimientos.

Puntualiza el D02 “lo que sí sé, es que los instrumentos de la evaluación han sido iguales para todos, aunque las escuelas sean distintas, los contextos sean diferentes. Pero ya lo que me sacara, con que aprobara me era suficiente” (comunicación personal, enero 2020). Con este apartado queda en evidencia que la EDD es obra de un marco global que en la normativa específica la intención de elevar la calidad de la educación, pero en la práctica su operatividad no ayudaba en mucho.

Las representaciones que construyó el colectivo docente evidencian que era solo un proceso normativo que se debía cumplir. El resultado era clave, por tanto, no podían fallar, y para ello se recurrió a estrategias que lo

aseguraran, aunque con ello se fragmentara una práctica profesional docente sana.

4.6 El resultado de la EDD

Antes de llegar al análisis de los resultados es pertinente mencionar una etapa más del proceso de EDD, aquella que se reconoce como la primera desde la normativa y es el *Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales*. Etapa en la cual la autoridad escolar, representado por el director del plantel educativo entregaría al SPD e INEE un reporte con la intención de hacer notar el grado de cumplimiento de las responsabilidades profesionales que corresponden a los docentes que laboran en su plantel. Es decir, la gestión escolar de la figura docente en el funcionamiento de la escuela.

Siguiendo a Gairín (2015), el autor explora la gestión escolar como un espacio para la mejora. De manera particular señala que “la gestión ha de ser integradora, tratando de compaginar los objetivos personales/profesionales y los institucionales/sociales” (Gairín, 2015, p. 3). Específicamente este postulado coincide con lo que se esperaría que sucediera en las escuelas secundarias *21M* y *HAL*, durante el desarrollo del fenómeno de la EDD. Que las figuras directivas y docentes pudieran en aquel momento haber tenido la posibilidad de integrarse y sacar adelante el proceso cuyo objetivo base, de acuerdo a lo estipulado en la normativa, elevar la calidad de la educación del nivel secundaria. A continuación, se revisarán algunas de las percepciones docentes en torno a ello.

Recordando algunas de las percepciones docentes citadas con anterioridad en este trabajo, en algunos momentos los docentes recuerdan que los directivos respectivos a los planteles *21M* y *HAL* muy poco interés mostraban. Respecto a la primera, frases como las siguientes recuerda el D03: “¿ya subió las evidencias maestro?”, “¿me tengo que juntar con

usted?” (Comunicación personal, enero 2020). Era posiblemente el mayor interés o acercamiento entre directivos y docentes, hacer énfasis en que las autoridades educativas inmediatas sabían muy poco del tema, para ellos era prioridad el curso del calendario escolar y las comisiones de la misma.

Para la segunda, los docentes que hicieron alusión a este punto refieren de igual forma muy poco vínculo, es explícito el caso del D06, quien afirma no haberse sentido respaldado por la autoridad educativa. Preocupado como la mayoría, solicitaba permiso para poder asistir a los cursos que ofrecía el SNTE en el turno vespertino, mismo que le fue negado. D06 “recuerdo que lo único que el director en ese entonces mencionó fue que en su informe de responsabilidades puso que a todos los maestros les había ayudado” (Comunicación personal, mayo 2020). En lo redactado en el diario de observación efectivamente se puede constatar que al menos en las escuelas que se observaron, el personal directivo cumplió con esta parte con la intención de favorecer el desempeño docente.

A partir de lo anterior, se fragmenta lo que postula Gairín (2015) al referirnos a la gestión escolar pues “no se trata solo de actuar/gestionar reactivamente ante los cambios que imponga la realidad, sino también de ser protagonistas del cambio mismo, anticipando actuaciones y comprometiendo a la institución” (Gairín, 2015, p. 4-5). Con base en lo recolectado en las percepciones se puede constatar en las autoridades directivas, que su idea de gestión escolar se sustenta cumplir con lo normativa y nada más. Para los directivos más allá de darle el valor real a la EDD o verla como la oportunidad de ser protagonistas de manera conjunta, simple y sencillamente se limitaron a *apoyar* a sus docentes con un informe satisfactorio.

Como tal la mayor representación aquí se encuentra en que el colectivo docente al tiempo que sentía que a sus directivos poco les importaba el

proceso de la EDD, de la misma forma reconocen que fueron respaldados en la redacción del informe de cumplimiento de responsabilidades inherentes a su práctica profesional, bajo el precepto de hacer una gestión que beneficiara a su colectivo.

A pesar de las vicisitudes que se tuvieran, los directivos entregaron un informe con base en el cumplimiento y aporte docente a la gestión escolar. Es importante hacer alusión que el total de docentes en esta muestra, cumplieron de manera íntegra con el proceso de EDD y al mismo tiempo con sus responsabilidades escolares. Argumento suficiente –como lo marca el informe final- para verse favorecidos en esta primera etapa.

4.6.1 Los criterios de la evaluación

Para llegar a la interpretación de los resultados dictados por el INEE, es preciso dar a conocer los criterios que se establecieron por parte del instituto, desde luego avalados por el SPD. Aspectos que no fueron conocidos ampliamente ni por las autoridades educativas, ni por directivos o docentes. Sino que, conforme avanzó el proceso se fueron descubriendo, algunos incluso se destaparon hasta que llegaron las hojas con los resultados.

Una vez cumplidas las etapas que conformaban la EDD, el colectivo docente recibiría un resultado que abarcaba los siguientes grupos y escalas de desempeño:

Tabla 4. Criterios para obtener el resultado de la EDD

Grupo de desempeño.	Rango de puntuaciones en escala global.
Suficiente	Al menos 1 000 puntos
Bueno	Al menos 1 200 puntos
Destacado	Al menos 1 400 puntos

Fuente: elaboración propia con datos de un informe individual de resultados.

Con base en dicho cumplimiento el docente tendría un resultado que avalaría su función técnica pedagógica, misma que le permitiría salvaguardar su trabajo y profesionalidad. Se estipula esto con base en las representaciones que se han venido descubriendo a lo largo de los hallazgos. Para el maestro cualquiera de estos tres posibles resultados le daría la certeza de mantenerse dentro de la función y seguir formando parte del magisterio.

Refiriendo concretamente lo que tiene que ver con los valores de la escala, significa que con base en lo recabado en los instrumentos, cada uno de ellos aportaría un puntaje que al final se sumaría para obtener una escala global. La cual le otorgaría un grupo de desempeño: suficiente, bueno o destacado.

De manera oportuna, algunos de los docentes que participan en esta muestra permiten llevar a cabo un análisis del resultado de la EDD a través de sus percepciones. Específicamente se hace referencia a que entre ellos hubo resultados de los tres grupos de desempeño y es en los cuales se centrará el análisis y la interpretación correspondiente, guiados desde las

percepciones que habrán construir la representación social que corresponda.

El compañero D03 recuerda que en aquel primer grupo de la EDD además de la desinformación general, nunca se les refirió qué resultado obtendrían. Ni qué tipo de impacto ello tendría más que aquél de saber que sí no aprobaban, perderían el trabajo, “entonces nada más te decían, tú tienes que aprobar el examen, no importaba el resultado, solo aprobar” (comunicación personal, enero 2020). Se interpreta que el hecho de decir no importa el resultado, se refiere a que daba lo mismo si fuese suficiente, bueno o destacado. El mismo D03 recalca “tengo muy presente que lo único que si se nos decía era que esto era para cuidar el trabajo [...] al primer grupo nunca se nos manejó nada distinto, nada de te van a dar más horas o algún estímulo” (comunicación personal, enero 2020).

Esto bien da mayor sustento a aquella representación en la cual al colectivo le preocupaba la posibilidad de perder su plaza. El primer grupo tenía la certeza de que se debía aprobar para mantener sus horas, hablando del caso específico de la dinámica de la educación secundaria. El D03 confirma que “cuando llegaron los resultados y aprobamos el examen, a nadie se le dio nada, creo que en algunas escuelas si acaso fue al destacado” (comunicación personal, enero 2020).

D03 “mi resultado fue suficiente, yo la verdad, ya lo que saqué dije: esto me sabe cómo al diez y al destacado. Porque la verdad fue un momento muy complejo, que duró mucho; fíjate, me cambiaron la materia, tuve que estudiar, preparar las clases, prepárame para el examen, avanzar contenidos, cumplir el programa, las comisiones, la cooperativa” (Comunicación personal, enero 2020).

El propio informe individual de resultados tiene estipulado los criterios para la suficiencia en la evaluación, los cuales a la letra se leen así:

El sustentante con un resultado suficiente en el proceso de evaluación será aquel que:

- a) haya presentado todos y cada uno de los instrumentos considerados para efectos de calificación.
- b) obtenga, al menos, el nivel de desempeño II (NII) en por lo menos dos de los tres instrumentos que constituyen el proceso de evaluación; y
- c) alcance al menos 1 000 puntos en la escala global (Informe individual de resultados, 2016, p.1).

Al tratar de indagar un poco más sobre lo que hubo después de cumplir con la EDD por parte del INEE y las acciones del SPD, se encuentra que al menos en el caso de resultado suficiente en el caso del D03 “luego, nada, nada más que los porcentajes de las etapas; pero no decía nada de tienes que superarte en esto o va a haber un curso para que trabajes o mejores este punto, nada, todo quedó así” (comunicación personal, enero 2020). Estas percepciones permiten interpretar que efectivamente la reforma educativa, a través de su instrumento más significativo, la EDD, solo se interesó en entregar informes de cumplimiento y no de una evaluación real de lo que ocurre dentro de la organización escolar. El testimonio docente es la muestra de que luego de ello no sucedió nada relevante para la práctica docente.

Pocos son los docentes que accedieron a comentar a fondo sobre el resultado de la evaluación, posiblemente pena a mostrar el informe. Sin embargo, la intención no era otra más que analizar los criterios de la evaluación y examinar si efectivamente tuvo algún impacto positivo en los docentes, quienes a lo largo de las etapas fueron puestos a extenuantes jornadas de estrés laboral. Continuando con la indagación de lo que sucedió después, el D07 comenta:

Recuerdo que como que se enfocaron en los maestros que no aprobaron, a ellos sí los enviaron a un curso. Ya después les dijeron que no iban a aplicar toda la evaluación de desempeño, sino solo la parte en la que habían fallado (Comunicación personal, julio 2019).

Es pertinente tomar en cuenta el durante y el después del fenómeno, si bien las autoridades mismas no sabían a ciencia cierta lo que vendría después,

sí buscaban la manera de lograr sobrellevar la situación. Ha quedado claro que para el primer grupo era aprobar a como diera lugar, le llamaban incluso una evaluación de permanencia, y lo sobreentendían como algo que se necesitaba para precisamente estar permanentes en su plaza. Al segundo grupo de evaluación el discurso se les planteó de manera diferente, evaluarse para conservar los códigos veintes y noventas respectivamente. Y que en el mejor panorama, se les llegaran incluso a basificar de ser posible.

Además de lo anterior, en la propia normativa establecida en el DOF, fechado en abril de 2015, está estipulado que cada técnico docente tendría hasta tres oportunidades para acreditar su evaluación y conservar sus funciones. Es difícil imaginar que un maestro que estaba pendiente del proceso, que cuestionaba, que se interesaba por el mismo, que no recibió la información oportuna del proceso y que independiente a los años de experiencia no pudiese acreditar su EDD. A pesar de ello, se encontró entre las percepciones recolectadas un caso particular que expresa el D03 en el que sucedió lo siguiente y que no tiene coherencia con lo estipulado por el DOF:

Recuerdo que una compañerita batalló muchísimo para vincularse con la evaluación, para ella fue bastante complicado, la verdad es que ella es muy buena maestra, pero con todo lo de la tecnología se estresó bastante. Con lo de las evidencias llegó al límite, al grado de dejar inconclusa la etapa. Recuerdo que incluso al examen decía que no, que ya para qué iba, yo le dije no, mira, es que tú si sabes y la verdad es mejor que tengas una calificación, la que sea, a que no tengas nada; y sí, al final sí asistió. Qué pasó cuando llegaron los resultados, pues lo esperado, salió no idónea, creemos que por la etapa que dejó inconclusa. Fíjate, ella cubría dieciocho horas, de las cuales en un inicio decían que no se iban a retirar a nadie que estuviera en esa situación hasta que si era el caso agotarás tu tercera oportunidad. Pero en cuanto llegaron los resultados, a ella le retiraron esas horas (comunicación personal, enero 2020).

Estas últimas percepciones se originan en el contexto de un resultado insuficiente o no idóneo, y en un resultado suficiente. Para estos maestros la normativa no se cumplió, a pesar de todos los fallos que la propia logística

de la EDD ocasionó. La percepción del D04 con resultado suficiente confirma que “después de que llegó el resultado no hubo nada, más que la experiencia; en la escuela ni un reconocimiento siquiera, vaya ni una mención” (comunicación personal, mayo 2020).

Qué significado pudo tener para este grupo de maestros, que efectivamente fue un proceso más que se tenía que cumplir por disposición de una política neoliberal, el D04 manifiesta “no recuerdo exactamente qué decía mi resultado, ya no quise meterme en nada, ya con haber aprobado” (comunicación personal, mayo 2020). Algunos ya no les interesó saber más, la comunicación de resultados no aportaba mucho con base en lo descrito por los profesores. Para ellos ya era bastante haber cumplido y haber obtenido un resultado aprobatorio.

Con base en los instrumentos el maestro iba recolectando un puntaje que le otorgaría uno global, que lo llevaría a los diferentes grupos de desempeño. El siguiente resultado era el de Bueno. Para este nivel, debía obtener al menos el nivel de desempeño III (NIII) en al menos dos de los tres instrumentos de evaluación, y en ello un puntaje de al menos 1 200 puntos en la escala global. Dentro de la muestra de maestros que integran esta investigación se tienen dos resultados *buenos*, curiosamente ambos pertenecieron al segundo grupo de evaluación, para quienes el discurso ya era diferente.

Con base en aquel discurso de evaluarse para aspirar a incrementar las horas clase, se presentó lo siguiente, teniendo como referente la emisión de resultados.

El resultado generó expectativas altas, lo que comentaron en ese entonces, que los resultados obtenidos, nos los mantendrían por tres años, creo. Si durante ese tiempo había vacantes tu resultado te iba a avalar para seguir creciendo en horas, cosa que no se cumplió. En ese momento la verdad uno si se hacía muchas ilusiones de bueno, logré un resultado que me va a ayudar y al final de

cuentas, como te digo, no lo hicieron efectivo (Comunicación personal, enero 2020).

Que difícil momento para el gremio docente que había ya cumplido con toda la carga que el fenómeno había dado a la práctica. Posiblemente injusta la política educativa, al respecto el D02 comenta lo siguiente “al menos para nosotros no hubo ningún estímulo o incentivo. Más que la promesa de basificarnos los códigos noventas; en un momento si creí que me iban a basificar, luego lo echaron para atrás” (comunicación personal, enero 2020). Para estos docentes la idea de que era una reforma educativa se esfumaba, si bien ellos reconocen todas las etapas del proceso y el vínculo con la práctica, la evaluación de resultados generaba una percepción diferente.

Por un lado, están los resultados de aquellos maestros con dictámenes suficientes y buenos, mismos que dan cuenta de qué el maestro reconocía que ya había librado la EDD, que conservaría su trabajo. El resultado, el informe de resultados no tuvo ningún impacto que fuera relevante para llevar a la práctica durante el proceso de enseñanza.

La mayor representación era la idea siguiente: uno, conservar su trabajo y dos, poder tener un beneficio laboral, incrementar las horas clase, y en consecuencia el sueldo. Esta era la representación que el colectivo construía con base en el informe de resultados y en ello no se percibe idea alguna de impacto al proceso de enseñanza. Señala el D03:

Después de nosotros, el primer grupo, según la ley decía, que nada más aprobar el examen y te iban a dar horas y no he visto nada de eso. Uno sigue cubriendo de manera interina y no hay nada, incluso a veces ni pago (comunicación personal, enero 2020).

Continuando con estas desavenencias, el gremio docente manifiesta sentirse satisfecho con su resultado, el D02 menciona: “afortunadamente corrí con suerte, me faltaron pocos puntos para ser destacada, de cualquier manera, pues conforme con el resultado” (comunicación personal, enero 2020). La percepción del D07 luego de los resultados es que, si bien se

cumplió, la normativa no lo hizo así, “después de que llegó el resultado, ha habido pagos tardíos, hay a quién en definitiva no les han pagado y ya pasaron años” (comunicación personal, julio 2019). El D02 comenta:

Luego de que uno ya estaba evaluado, fijate, hasta hace unos días logré que unas horas entraran en proceso de basificación y ya estamos en 2020, te soy honesta creo que nada de esto último tiene que ver con la evaluación, puedo decir que no cumplieron (Comunicación personal, enero 2020).

Mencionar que esto coincide con aquella situación de la maestra que obtuvo resultado insuficiente o lo que es lo mismo, no idóneo, las horas que cubría se le retiraron, en definitiva, cuando en normativa eso no debía suceder. Un caso más que se detectó con base en un informe de resultado integrado a uno de los docentes con grupo de desempeño *bueno*. Es particularmente interesante examinarlo, puesto que si bien la política educativa, como fruto de corrientes neoliberales, no se menciona explícitamente por los docentes, aunque bien funge como un marco de interpretación de los hechos de forma intrínseca.

Uno de los compañeros docentes, aquel que nos brindó un relato extraordinario de lo acontecido en la segunda parte del examen de conocimientos. Recalcaba qué para él y su compañero muy seguramente al sistema solo le importaba hacer notar que la política educativa del 2013 se estaba cumpliendo; que la EDD estaba brindando resultados, los resultados que las autoridades esperaban y que en realidad muy seguramente esto solo sería cumplir por cumplir. Pues bien, dicho lo anterior se le solicitó a los docentes que de manera voluntaria pudieran facilitar a la investigación sus informes de resultados, con la intención de observar y examinar las particularidades del documento.

Se parte del supuesto en el que después de la EDD y sus etapas, se le entregaría un informe de resultados al docente. En el cual se le haría saber de manera retrospectiva cuales eran sus habilidades, sus fortalezas, sus áreas de oportunidad con la intención de nutrir su práctica profesional. Lo

que se encontró fue que para los docentes este informe no fue lo que esperaban, no resultó significativo para su práctica; sin ahondar más en la nula gestión para su crecimiento profesional, el incremento en las horas o el aumento salarial.

Llama particularmente la atención uno de los informes de resultados que se entregó a uno de los docentes de esta muestra, y es lo siguiente:

SEP SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CNSPD COORDINACIÓN NACIONAL DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO EDUCACIÓN BÁSICA CICLO ESCOLAR 2016-2017 SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE PERSONAL DOCENTE/TÉCNICO DOCENTE

Informe individual de resultados

Datos del sustentante

Nombre: Función:
 Folio: Tipo de evaluación:
 CURP: Entidad federativa:

Fuente: informe de resultados de evaluación al desempeño docente, 2016-2017.

En este informe el lector puede apreciar las especificaciones de la EDD que se llevó a cabo. Interesa particularmente observar la función y el tipo de evaluación, cabe señalar que el resultado que obtuvo el docente se inserta en el grupo de desempeño *Buena*, con un puntaje de más de 1 200 puntos en la escala global. Hasta este apartado toda la información parece clara.

Resultado de la evaluación		Criterios para determinar el grupo de desempeño				
Puntuación obtenida	Grupo de desempeño	Grupo de desempeño	Rango en las puntuaciones en la escala global (800 a 1 600 puntos)			
1347	Buena	Suficiente	al menos 1 000 puntos			
		Buena	al menos 1 200 puntos			
		Destacado	al menos 1 400 puntos			
Criterios para suficiencia en la evaluación		Criterios para el resultado de los instrumentos de evaluación				
El sustentante con un resultado suficiente en el proceso de evaluación será aquel que:		Niveles de desempeño				
a) haya presentado todos y cada uno de los instrumentos que son considerados para efectos de calificación;		Instrumento	N I	N II	N III	N IV
b) obtenga, al menos, el nivel de desempeño II (N II) en por lo menos dos de los tres instrumentos que constituyen el proceso de evaluación; y		EEE	menos de 100 pts	al menos 100 pts	al menos 107 pts	al menos 117 pts
c) alcance al menos 1 000 puntos en la escala global		ECCDA	menos de 100 pts	al menos 100 pts	al menos 106 pts	al menos 109 pts
		PDA	menos de 100 pts	al menos 100 pts	al menos 106 pts	al menos 112 pts

Fuente: informe de resultados de evaluación al desempeño docente, 2016-2017.

En esta parte del informe se le expone al sustentante de la EDD su puntuación producto de todos los instrumentos que aplicó. De igual manera las características o criterios de la evaluación mínima aprobatoria, así como los criterios a utilizar para cada instrumento, siendo estos: el expediente de evidencias de enseñanza, el examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos, junto a la planeación didáctica argumentada. Es notorio que el informe de corresponsabilidades docentes no aparece aquí, puesto que integra el cuerpo de las etapas a considerar para la EDD. Sin más que agregar en este dictamen, resulta entonces lo siguiente.

Considerando toda la atmósfera caótica que causó la EDD para la práctica educativa del nivel secundaria en las diferentes etapas desde su implementación. Para los docentes esto ya era parte de su cotidianidad, las continuas y extenuantes cargas de trabajo, los discursos que la propia EDD producía en voz de sus representantes, las autoridades locales. Las constantes promesas hacia la práctica docente, el colectivo no esperaba menos, al menos en el terreno de la practicidad. Recolectando las percepciones, se pudo apreciar que el docente esperaba algo, lo que fuera, un mero reconocimiento bastaba para hacerle notar su esfuerzo y dedicación.

Muy a pesar de ello, ni el propio informe de resultados fue capaz de eso. Resulta que, para el docente, del cual se ha tomado ejemplo, su evaluación sería docente en educación secundaria, asignatura artes, especialidad música. Su puntaje global por escasos 53 puntos no alcanzó el mayor logro, el de destacado. Es hasta cierto punto comprensible que el docente al final de todo se sintiera satisfecho con su desempeño. Finalmente, y luego de todo el ajetreo de meses era un buen resultado, se había cumplido con lo indicado. Lo interesante aquí radica en que al examinar el documento se encuentra con una disidencia, sírvase el lector notarlo por cuenta propia:

Expediente de evidencias de enseñanza (EEE)

Dictamen individual

La Etapa 1. Expediente de evidencias de la Función de Subdirector de gestión tiene como propósito evaluar el análisis y la reflexión de la información contenida en el expediente como evidencia de su gestión directiva, a partir de argumentar las decisiones y acciones que toma en el ejercicio de su función.

Con base en los resultados obtenidos en esta Etapa, usted se encuentra en el Nivel IV, lo cual significa que:

- Realiza explicaciones con argumentos sólidos del análisis de la información de las evaluaciones internas y externas de la escuela.
- Toma decisiones efectivas en el ejercicio de su función como subdirector de gestión sobre la organización y administración de la escuela para atender plenamente las prioridades, mejorar la práctica docente y el funcionamiento de la escuela en un ambiente de equidad e inclusión.
- Utiliza estrategias diversas al director para realizar trabajo colaborativo, sin la finalidad de promover su desarrollo profesional.
- Gestiona la participación activa conjuntamente con el director del Consejo Técnico escolar, del Consejo Escolar de Participación Social y de la Asociación de Padres de Familia y logra establecer acuerdos sobre acciones efectivas para la mejora de la calidad y equidad educativas.
- Analiza las fortalezas y debilidades de su práctica profesional a partir de análisis de los resultados de su desempeño, con la finalidad de mejorar sustancialmente el ejercicio de su función como subdirector de gestión.

Fuente: informe de resultados de evaluación al desempeño docente, 2016-2017.

Pareciera increíble, pero lo es, resulta que, al examinar el informe del docente, después de observar “lo importante” que es el grupo desempeño, el puntaje global y las escalas de los instrumentos. El docente había cumplido con su EDD, sin embargo, la descripción del dictamen es otra que no corresponde ni a la función, ni la asignatura y mucho menos la especialidad.

Es un dictamen que en teoría va dirigido a una evaluación directiva, no se tiene una explicación del por qué. Lo que sí se puede interpretar son dos

perspectivas que confirman y dan sustento a la primera gran representación social encontrada. La primera es que esto confirma que al colectivo docente le importaba más saber que la EDD se había aprobado, con el grupo de desempeño que fuere. La segunda que si bien había maestros que estaban interesados en su resultado, documentos como este no otorgaban la certeza de creer que realmente eso era lo que necesitaban aplicar para mejorar su práctica y ni que más decir con incoherencias como las plasmadas en el informe.

Bien se podría argumentar que posiblemente sea un error de la plataforma encargada de revisar cada una de las etapas de la EDD, pero se debe considerar que es un fenómeno que constituye un referente para estándares internacionales como los establecidos por la OCDE. Situaciones como ésta no deben ser admisibles para otorgar resultados claros y objetivos. Lo que por el contrario sí se puede sostener es la percepción de algunos docentes cuando se refieren al proceso como uno más de la política educativa de ese sexenio, similar al de administraciones anteriores.

La idea de considerar a este fenómeno como parte de la mecánica educativa, sin mayor impacto o relevancia es mayor a la de creer que con ello la calidad de la educación vaya a ser mejor. Con base en ello se puede aseverar que realmente un fenómeno emanado de una política neoliberal, poco contribuyó al desarrollo de la gestión escolar, entendiendo como parte fundamental de esa gestión el reconocimiento o valor real del desempeño del colectivo docente frente a grupo en el proceso de enseñanza.

Finalmente, en el análisis e interpretación de los resultados por grupo de desempeño está también el siguiente: para el D01 “el resultado en mi caso fue muy bueno, fui destacada, primer lugar en matemáticas; y pues la satisfacción de saber que el estrés, el trabajo, el esfuerzo y sacrificio valió la pena” (comunicación personal, enero 2020). En el caso de este resultado,

el docente perteneció al segundo grupo de evaluación, en el que el discurso fue coaccionar al colectivo a participar en la EDD de manera voluntaria, la única intención de ellos era lograr incrementar sus horas clase, no se percibe otra perspectiva en sus representaciones. Rescatando la percepción del D01:

Nos habían dicho que la persona que resultara destacada se le iba a completar el tiempo completo. Se iba incrementar económicamente en las horas; a mí solamente me dieron quince horas, lo del tiempo completo no se dio y el supuesto incremento salarial solo se me dio en esas quince horas que me basificaron. Nos prometieron mucho y nos dieron muy poco (comunicación personal, enero 2020).

Respecto a la primera afirmación, la normativa no establece de manera clara que así iba a hacer, dentro de los propósitos solamente se lee que se valorará el desempeño, que se identificarían necesidades de formación y específicamente en el punto tres que se regularizaría la función docente, la promoción y el reconocimiento.

Al referirse a la regularización se pudo notar que ésta era solamente para aquellos quienes no cumplieran con un resultado suficiente; se tiene la certeza de dos situaciones particulares, aquella maestra a quien se le retiraron sus 18 horas al no ser idónea en su primer intento, y segundo a aquel grupo a quienes se les obligó a cumplir con la parte que no acreditaron en la EDD. Porque para quienes aprobaron con suficiencia o un resultado bueno, poco o nada vieron a su favor. Aún y quienes obtuvieron resultados destacados no se les cumplió la promesa que la propia Secretaría había hecho de brindarles el reconocimiento con el tiempo completo. Al respecto se pronuncian los docentes 04 y 01:

En mi escuela hubo algunos resultados destacados, no sé cuántos, pero si fueron varios, todos estaban emocionados porque según de que les iban a aumentar el sueldo y les iban a dar el tiempo completo y al final no les cumplieron [...] yo considero que no fue algo justo porque considero que si te estás preparando para algo es porque vas a tener un buen beneficio y al final no fue lo que se esperaba (comunicaciones personales, mayo y enero 2020).

Ni siquiera en los casos de resultado destacado se cumplieron las promesas dadas en los discursos al colectivo. Únicamente y citando el caso particular del docente de matemáticas quien en ese ciclo resultó con grupo de desempeño destacado –primer lugar-. Ni en su particular caso resultó ser lo que se decía, no se le otorgó el tiempo completo, ni tampoco el incremento salarial más que en las horas que le entregaron.

Algunos docentes reconocen aspectos como los siguientes: el D03 comenta “eso que dicen de la calidad de la educación, claro que depende del aula, siento que sí. Pero nunca nos han dado nada o lo necesario” (comunicación personal, enero 2020). Complementa el D05 “hoy y durante mucho tiempo los maestros se preparan, hacen cursos, pero es con el dinero del mismo docente, no de la Secretaría o del servicio de profesionalización” (comunicación personal, julio 2019). Posiblemente estas percepciones ayuden a comprender la situación de la práctica escolar más allá de los resultados que se publiquen por parte de las autoridades educativas.

Qué fue entonces lo que sucedió con este proceso, parece ser que por el contrario de lograr ser un fenómeno que contribuyera a evaluar realmente la educación básica, concretamente del nivel. Esto otorga y da la pauta para creer que en realidad solo fue un proceso mecánico que se tendría que cumplir sí o sí.

Que la reforma educativa planteada en 2013, elevada a un grado constitucional no iba a entregar resultados claros u objetivos. Posiblemente en datos cuantitativos el nivel de cumplimiento resultó satisfactorio, se entregaron resultados a diversas escalas, empero las percepciones docentes han permitido encontrar las representaciones necesarias para comprender la situación de la educación básica de nuestro país y poder a su vez interpretar los fallos y adecuaciones necesarias.

Los resultados globales posiblemente pueden estar dentro del dominio público, al mismo tiempo que pueden dar la certeza de que los procesos de evaluación se cumplieron dentro del sistema educativo nacional. Sin embargo, al llegar a la interpretación de las percepciones y en el proceso de construcción de las representaciones del fenómeno de la EDD el lector puede confirmar que dichos resultados, dentro de un estándar cumplen con el cometido. Pero en la esencia y el espíritu de la organización escolar es un fenómeno que prácticamente se fragmenta. Citando el caso del docente evaluado en la asignatura de artes se pudo constatar que el informe de resultados es inútil dentro de un análisis integral de la práctica docente, no hay correlación entre el resultado y el informe final.

Por otro lado, la práctica docente que *cumplió* con todas las etapas de forma sobresaliente, destacada como lo marcaban los criterios, hace suponer que la EDD estaba logrando sus ideales. Sin embargo, a pesar de ello, la aportación a la gestión escolar realmente no recae en la evaluación al desempeño, sino en el ejercicio propio del maestro. Porque como se ha demostrado, a pesar de un resultado destacado al sistema educativo nacional poco o nada le interesa otorgar el reconocimiento que requiere y demanda la práctica docente.

CAPÍTULO 5. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA EDD

Al llegar a este momento se pretende dar al lector una de las últimas interpretaciones de lo que la EDD representaba. Una de las perspectivas de este fenómeno y que no se había abordado, es aquella en la que todo este proceso reformador abría la oportunidad de ingreso al servicio profesional docente a profesionistas de otras áreas del conocimiento que se interrelacionaran con los contenidos de los programas educativos del sistema educativo nacional, o más propiamente del aprendizaje. Significaba que ya no solamente los egresados de las casas normalistas, pedagógicas o magisteriales tendrían en sus manos la responsabilidad de la educación.

Esta brecha se conectaba directamente con las representaciones sociales que los docentes en activo creaban durante su EDD, es decir, la atmósfera del clima institucional era ya una intensa fumarola en la cual no se veía claridad.

Al respecto el D03 comenta respecto a esta última brecha “los compañeros no estaban de acuerdo, porque ya habíamos docentes que teníamos tiempo en el sistema, que trabajamos cubriendo permisos o comisiones muchas veces sin pago” (comunicación personal, enero 2020). Al escuchar esta percepción surge la representación de que para el colectivo la EDD no era justa, por un lado, estaba condicionando su estancia en el sistema; por otro, le estaba abriendo ese escenario a otras profesiones y no se le estaba reconociendo lo que ellos habían brindado al sistema educativo cuando este se los demandó.

El D02 expresa “muchos compañeros estaban de acuerdo en que a los nuevos les faltaba experiencia, había mucha incertidumbre sobre lo que les podían ofrecer a ellos. Era más el temor y miedo a perder el trabajo de nuestra parte” (comunicación personal, enero 2020). Esta última idea hace evidencia de que efectivamente el plan o la idea de hablar de elevar la

calidad de la educación estaban en el papel únicamente. A partir de estos procesos estaba la calidad educativa muy lejos de la realidad, al menos en las representaciones de los docentes en activo esto no aparecía por ninguna percepción.

5.1 Las representaciones sociales de la EDD

Con base en lo recolectado en los instrumentos y las percepciones de los docentes se pueden agrupar seis grandes representaciones emanadas de la EDD. Sustentadas en la teoría de Moscovici (1979) y lo trabajado por Cuevas (2018), para quienes una representación social se define en un cúmulo de conocimientos referidos a un fenómeno particular, los cuales propician en un colectivo ciertas actitudes y creencias concernientes al mismo; siendo lo que dará la pauta para interpretar lo que ocurre en el ámbito que nos ocupa, el desarrollo de la gestión escolar. Estas representaciones “le permiten al grupo asimilar e interpretar los sucesos u objetos desconocidos” (Cuevas, 2018, p. 19), dando lugar a un campo de conocimiento nuevo que aporte elementos para cambiar las condiciones que sean necesarias en el escenario escolar.

En esta investigación propiamente el enfoque se dirige a la educación secundaria. El último nivel académico de la educación básica, que poco ha sido explorado desde las representaciones sociales, gracias a las cuales se ha podido comprobar la pertinencia del estudio.

Con base en lo anterior se plasman a continuación los hallazgos de la investigación, agrupados en las representaciones sociales que se identificaron durante todo el trabajo. Elementos que trascienden sobre otros no menos importantes, con base en los cuales se puede argumentar la necesidad de una gestión escolar diferente que contribuya a principio común de los centros escolares de la educación básica, la calidad en la educación.

5.1.1 La Incertidumbre de la EDD

Para el colectivo docente la primera gran impresión de la EDD es un clima institucional de incertidumbre hacia algo nuevo y hasta entonces desconocido. Su preocupación hacia lo que sucedería de no resultar idóneos en la evaluación, al docente le preocupaba su estabilidad laboral junto al resto de las implicaciones que ello pudiese tener. Todo ello aunado a que en ese entonces existió mucha desinformación algo que sin duda aumentó el temor y a la par intervino en el rendimiento académico del docente y poca aportación a la gestión escolar. A continuación, en el siguiente esquema se sintetiza:

Esquema 2. La incertidumbre de la EDD.



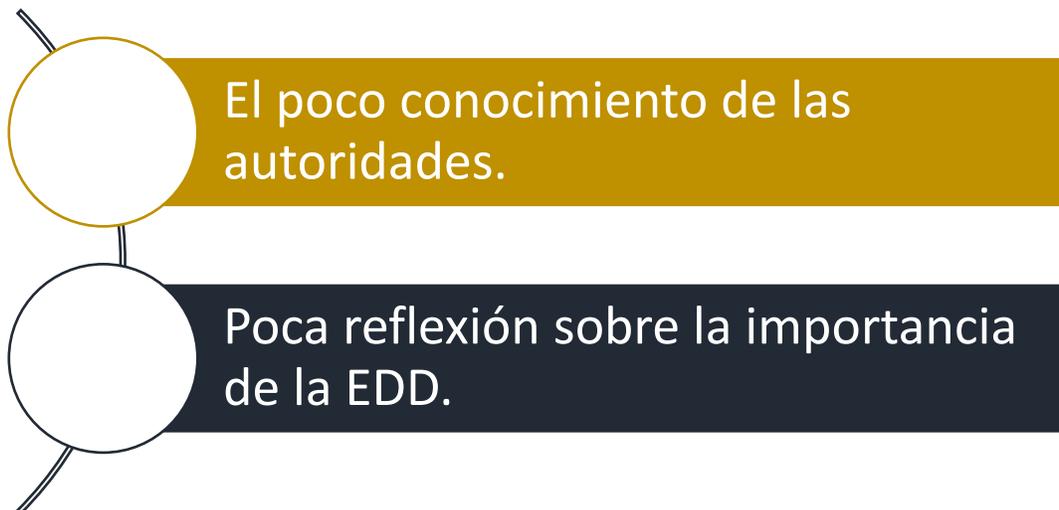
Fuente: Elaboración propia con base en las representaciones docentes.

5.1.2 Las Autoridades Escolares

La comunidad docente al tener de frente el proceso evaluador además de todo lo anterior coincide en que desde la normatividad esto era algo arbitrario, nunca se les tomó en cuenta, vaya ni siquiera se les planteó de manera clara y transparente el proceso. Para los docentes las autoridades educativas influyeron de diversas formas, desde el director, los jefes de enseñanza, de sector y demás autoridades tuvieron ciertas atribuciones.

Para el colectivo, las autoridades poco se involucraron, se preocuparon más por dar cumplimiento a las diversas tareas del ciclo escolar, no repararon en reflexionar que este proceso tendría un impacto mayúsculo en la gestión escolar. Solo se puede rescatar que las autoridades educativas dieron cierto respaldo a los docentes en el informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales, esto con base en el desempeño escolar.

Esquema 3. Las Autoridades Escolares.



Fuente: Elaboración propia con base en las representaciones docentes.

5.1.3 El Discurso de la EDD

A los compañeros maestros a lo largo del proceso y en sus diferentes escenarios o ciclos escolares las autoridades educativas les presentaron diferentes discursos para la evaluación. Recordar que en un primer momento se les dijo que, de no aprobar, perderían el trabajo; lo cual tuvo un impacto profundo que incluso llevó a una buena parte de maestros a recurrir a la asesoría legal.

La autoridad percibió que aquel primer discurso les traería complicaciones en el desarrollo de la EDD, por lo cual tuvo que cambiar en los grupos subsecuentes de evaluación, aunque siguió dejando imprecisiones. Se le planteó al colectivo la idea de que con la EDD aprobada tendría el docente derecho a basificar horas en código veinte o noventa según el caso, incluso la oportunidad de incrementarlas, para otros hasta de incremento salarial se les habló. Un resultado idóneo, fuera en el grupo que fuera les otorgaría ciertos derechos, de los cuales en ningún de los casos documentados fueron como se prometieron.

Recordar el caso del resultado destacado, no recibió el tiempo completo y el incremento salarial solo aplicó en las quince horas que se le basificaron. Aquellos con resultado bueno, algunos aún esperan que se les otorguen en propiedad las horas en código veinte o noventa. Junto al caso del docente que no culminó la etapa de las evidencias, resultado no idóneo, a quien se le retiraron las dieciocho horas que cubría en cuanto el resultado llegó, no le respetaron aquel planteamiento de las tres oportunidades.

Con base en todo lo anterior se rescata la siguiente representación, a partir de la cual el lector puede apreciar que toda la esencia se enfoca en la situación laboral del docente, en ningún momento se aprecia el apego a un enfoque de la práctica profesional.

Esquema 4. El discurso de la EDD.



Fuente: Elaboración propia con base en las representaciones docentes.

5.1.4 Camino al resultado de la EDD

Para llegar al resultado de la EDD el camino fue sinuoso y en ocasiones tortuoso, por un lado, el primer grupo tenía claro que era aprobar sí o sí para mantener el trabajo. Para los grupos subsecuentes era aprobar para respaldar su empleo, pero el mejor escenario era basificar o incrementar sus horas clase. A todo ello se sumó la desinformación, el poco, escaso o nulo apoyo de las autoridades educativas. Más la desinformación del proceso y no saber a ciencia cierta muchas cosas del fenómeno.

Todo lo anterior propició que para el colectivo la mayor representación girara en torno a lo siguiente, la EDD se convirtió en un proceso más de la dinámica escolar, se tenía que cumplir de cualquier manera. Lo cual permite

interpretar que pocos docentes lo vieron como la oportunidad de demostrar su práctica o adquirir nuevos conocimientos, tal vez verlo como algo realmente trascendental para el ejercicio profesional.

Para el colectivo los constantes cambios, la desinformación, la carga administrativa del centro escolar, más las situaciones personales propiciaron que cada maestro tomara decisiones con implicaciones colaterales para la enseñanza, pero que finalmente le ayudarían a cumplir con lo que se le estaba pidiendo.

Para los docentes que tomaron parte de la EDD en los grupos tres y cuatro, las autoridades educativas los atiborraron de información, la cual, por voz de algunos docentes, ya no se revisó. El colectivo luego de todas las implicaciones que vivían y habían experimentado, decidió sustentarse en su experiencia profesional, en la experiencia de quienes ya habían vivido el proceso. Todo lo anterior, más lo extenuante que ya habían sido las etapas previas, principalmente el expediente de evidencias de aprendizaje; ya el examen de conocimientos no les preocupaba, iban a cumplir con lo que se les exigía y punto.

En éste momento el colectivo tiene la mayor representación: finalmente la EDD era parte esencial de un proceso global, instaurado por una política educativa producto de una ideología neoliberal, ante tales exigencias había que hacerlo.

Esquema 5. Camino al resultado de la EDD.



Fuente: Elaboración propia con base en las representaciones docentes.

5.1.5 La EDD y la Política Neoliberal

Cuando el colectivo docente comenzó a reconocer todos los elementos de la EDD y el curso de la misma, comienza a tomar decisiones que parten de una representación simbólica. Este era un fenómeno al que realmente poco le interesaba saber si la calidad de la educación se incrementaría. Los mismos discursos que las autoridades daban hacían referencia a la situación laboral, a que si no se aprobaba se podría perder el trabajo, les comunican que para crecer laboralmente deben estar evaluados entre otras cosas. La falta de información, el desconocimiento en cada una de las etapas, los constantes cambios llevan al colectivo a darse cuenta de que realmente buscar la calidad de la educación está muy lejos de lo que en realidad debía estar.

Todo lo anterior conduce a un profundo hermetismo del colectivo hacia la EDD, para el docente este proceso era el de una política nacional que quería solo dar resultados, decir que los maestros estaban evaluados y que con eso la calidad de la educación aumentaría. Por tanto, el colectivo se preparó para cumplir con lo estipulado en la normatividad, salvaguardar su

trabajo y en el mejor de los casos obtener algún beneficio de los que la propia política impulsaría para el gremio.

Esquema 6. La EDD y la política neoliberal.



Fuente: Elaboración propia con base en las representaciones docentes.

5.1.6 La EDD y la Gestión Escolar

Finalmente, para el colectivo docente de las secundarias *21M* y *HAL* que participaron en la EDD en los diferentes grupos, este fenómeno tuvo muchas percepciones a su vez agrupadas en representaciones sociales. Pero hasta hoy ninguna que realmente sustente que la evaluación fue para elevar la calidad de la educación. Si bien ambas instituciones son consideradas de un alto nivel académico, esto se debe a la práctica profesional de sus docentes, pero poco con lo que la EDD haya aportado.

Cada docente sustentó su desempeño, contribuyó a la gestión escolar desde su trinchera, obtuvo resultados idóneos. A pesar de que los discursos poco contribuyeron a la gestión de la evaluación, de alguna manera

incidieron en el desempeño docente. Pues muchos de ellos se esmeraron en su EDD con la intención de respaldar su trabajo, llegar a encontrar beneficios, al tiempo que iban escudriñando los intereses del fenómeno, entendieron que esto era de resultados idóneos. Que la política necesitaba mostrar evidencia de su desempeño y con ello poder argumentar que la reforma educativa con su elemento clave la EDD estaba rindiendo frutos.

Para los docentes, la representación era que la evaluación ni con todos sus elementos y etapas podía considerarse como un proceso de gran impacto para la gestión escolar, la enseñanza y el aprendizaje. Realmente no fue algo que trascendiera, sino solo un proceso más de la dinámica escolar.

Esquema 7. La EDD y la Gestión escolar.



Fuente: Elaboración propia con base en las representaciones docentes.

A manera de cierre, se considera este apartado como la aportación más sólida del proyecto al campo de conocimiento educativo. Abordar una parte de la cultura al interior de los centros escolares de la educación secundaria durante un momento sumamente controversial para la práctica docente.

Muchas veces estos temas, fenómenos o situaciones que se dan al interior de los centros educativos pasan inadvertidos. Es necesario que los propios docentes lo hagan parte importante para su proceso formativo. En ocasiones la reflexión es nula, quedando como una parte más de la cotidianidad del ser docente.

Es por ello que rescatar las voces de los actores resultó de interés particular, pues la percepción es un elemento clave para interpretar un fenómeno de tal magnitud. Es así que la propuesta de dar vida a esas percepciones dio resultados que permitieron vislumbrar una realidad escolar más compleja. El lector pudo notar en este capítulo todas las implicaciones de la EDD durante su implementación y que se plasmaron a lo largo del trabajo, producto de los propios docentes respecto al fenómeno. Al final, enmarcadas en las representaciones sociales.

Elementos que permitieron mostrar la esencia de una evaluación incierta, de poca reflexión y de preocupación para el colectivo, en contraparte al concepto de la búsqueda de la calidad de la educación. Se pudieron mostrar algunas de las necesidades y fallos que tuvo el proceso, situaciones que orillaron al docente a verla como algo sin la trascendencia que merece.

Un proceso que a pesar de haber estado en el ojo del huracán por cuatro ciclos escolares continuos solo se convirtió en un elemento más de la dinámica. Que hasta hoy en día el colectivo docente se muestra hermético al tema.

CONCLUSIONES

La perspectiva teórica de la evaluación al desempeño fue a lo largo de estos últimos años una constante en la práctica de la educación secundaria. Un fenómeno sectorizado en la perspectiva política y normativa, con una idea de la gestión escolar muy lejana de los sustentos teóricos. Elementos que sembraron la pauta para el desarrollo de un proyecto de investigación que permitiera organizar e interpretar sistemáticamente los procesos junto a los fenómenos que acontecen en el escenario escolar desde una perspectiva cultural.

Con base en lo anterior se puede sustentar en primera instancia que la evaluación al desempeño docente dentro de la educación básica fue un proceso con una consistencia bastante dura y compleja visto desde las RS docentes. Desde la normativa se anunciaba la calidad educativa y en la práctica se cimbraba la estabilidad laboral. Posibilidad por la que tal vez los avances que se esperaban en el terreno de la calidad no fueron los esperados.

Se pudo conocer y examinar el proceso en distintas dimensiones gracias a que los docentes con los que se intercambiaron perspectivas tomaron parte de la evaluación en diversos momentos. Lo que permitió un análisis progresivo del fenómeno. Uno de los hallazgos más sobresalientes en un ámbito general fue que al adentrarnos en las percepciones se logró diagnosticar las necesidades de la EDD aportación que puede permitir superar las dificultades del sistema educativo en relación a este tipo de fenómenos. Para con ello rendir los frutos esperados por la normativa.

Más adelante, el análisis del fenómeno gestado durante la política educativa del año 2013. Llevó a la investigación a arrojar nuevas perspectivas y maneras de interpretar el proceso y su relevancia al interior de los centros escolares. De forma particular se dirigió la mirada a conocer y examinar las

percepciones docentes, las cuales se agruparon en seis grandes representaciones sociales.

En primera instancia el descubrir cómo vivió el docente su etapa de evaluación al desempeño fue clave para ir armando las representaciones. Fue posible observar la medición y valoración que hicieron las autoridades y al mismo tiempo se constató la actuación del colectivo docente. Este objetivo fue el que nutrió la investigación y a la postre otorgó la aportación más sólida al estudio.

Con base en lo anterior se elaboró una concepción más amplia y cabal de la evaluación al desempeño. Con ello se pudo tener una idea del impacto que tuvo para el objeto primordial de la educación, el proceso enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo el curso natural de la investigación se conoció que la EDD a su arribo a la escena escolar padeció desinformación, propició un clima institucional de incertidumbre y preocupación en torno a la profesión. Quedó en evidencia la participación de las propias autoridades escolares y su escaso conocimiento del proceso. Al tiempo que desde esa posición poco se valoró la aportación que la EDD daría a la práctica educativa y a su núcleo, el aprendizaje.

A lo largo del trabajo, siempre desde la perspectiva de los docentes y bajo la tutela de la teoría de las representaciones sociales, se configuraron las representaciones que dieron el sustento necesario a una nueva interpretación de la evaluación al desempeño. Como una que no dejó cambios trascendentales para el sistema educativo. Pues al confrontar las perspectivas de los protagonistas la gran mayoría confirma que la práctica docente no tuvo innovación alguna.

Con base en esta teorización se pudo llegar al análisis interpretativo desde la perspectiva cultural, conocer lo que realmente vivió el docente en el día a día durante la evaluación.

La implementación de este proceso dentro de los niveles educativos básicos tenía una intención y un modelo a seguir desde la normativa de la educación pública. En este sentido surgió la representación del discurso de la EDD, la propia normativa se dio cuenta de los fallos que tenía la evaluación en su implementación.

Particularmente resalta la idea de que el gremio docente no entendía el proceso como uno que tuviera la intención de elevar la calidad de la educación. Sino otro diferente, uno que para ellos tenía particulares orientaciones, entre ellas, dar cumplimiento a lo que los parámetros globales e internacionales marcaban para los sistemas educativos nacionales.

Desde el fundamento de algunos teóricos de la evaluación, este ha sido un elemento recurrente dentro de las políticas educativas de las últimas décadas en nuestro país. Los docentes confirman lo anterior con sus percepciones, desde la perspectiva discursiva nunca quedo claro que se pretendía. De manera oficial las autoridades hablaban de calidad, en el ejercicio de la práctica ésta se difuminaba. Una postura clara era que de esa evaluación dependía su trabajo.

Teniendo dicho referente, este proyecto encontró en las representaciones sociales de los maestros, que debían cumplir con lo establecido en la normativa sí o sí. En ese rubro se marchaba hacia la siguiente representación, el resultado de la evaluación.

Un resultado que para nada media la esencia del aprendizaje del educando, sino los conocimientos del maestro respecto a las leyes y decretos de la

educación. El aprendizaje intentó valorarse con un plan de trabajo realizado por el maestro, mismo que recibió un informe de resultados básico. Por grupo de desempeño con las mismas recomendaciones para todos, fuera de ello nada relevante o algo que le sirviera al maestro en su práctica.

Se pudo mostrar que el resultado fue solo un mero trámite. Ningún maestro recibió la atención que solicitó respecto a ello, además, aparecen aquellos a quienes no les importo nada más que el hecho de saber que estaban del otro lado. Al final, el resultado las autoridades educativas lo emplearon a su manera y consideración sin respetar lo que habían estipulado en la normativa.

Quedando en evidencia qué a pesar de todo en este *nuevo* proceso no estaba garantizado que los resultados mostraran la realidad. Al profundizar en este análisis dentro del escenario de la educación secundaria se documentó que efectivamente lo planteado desde un ámbito nacional en la práctica se distorsionó totalmente.

Con base en la percepción de los maestros y desde la práctica docente se pueden destacar dos perspectivas: una, que esa práctica parece por momentos un elemento endeble frente a los procesos que desencadenan las reformas a la educación. Frágil porque la gestión de las autoridades educativas poco contribuye a la práctica docente y por el contrario golpean el propio ejercicio. Dos, por otra parte, esa práctica docente aún y con todas las vicisitudes sabe actuar frente al fenómeno que se le plantee. Asume su rol en avenencia y en el conflicto responde a lo que se le demanda y entiende el impacto que esto conlleva a su práctica.

Se mostró que las representaciones sociales forman un cuerpo colectivo de gran fortaleza frente a fenómenos de gran magnitud como la evaluación al desempeño. Se convierten en una manera o forma de resguardar, a través del discurso y consecuente actuar; su ser, su profesión, su trabajo, sus

derechos, su estabilidad, así como el nulo reconocimiento a su profesión. Estas representaciones de los docentes dan sustento a la gestión escolar que necesitan los centros educativos. Una de las pocas aportaciones que se pudieron rescatar de este fenómeno a la realidad educativa fue precisamente que la gestión escolar recayó en las manos del colectivo docente.

Si bien en los primeros pasos de esta investigación se ahondaba en la perspectiva teórica de la evaluación en México, se referenció y analizó lo necesario. Y con base en lo recolectado en esta investigación se puede argumentar que dichas representaciones permiten sustentar algunas de esas perspectivas, y a su vez confrontar la propia normatividad, plasmada en los decretos oficiales del Estado Nacional Mexicano.

A través de las representaciones se encontró que la evaluación al desempeño era un instrumento dentro de la normativa, que buscaba la calidad de la educación midiendo el desempeño docente. Sin embargo, al llegar a su implementación y durante las fases que tuvo, la calidad de la educación fue el último eslabón de la EDD, para los docentes fue una de las últimas cosas relevantes.

Por todo lo anterior se puede constatar que la EDD se convirtió en un proceso más de la dinámica escolar, parecido a los honores a la bandera de cada lunes. Llegado el punto a esa representación, al docente no le quedó otra alternativa que sustentar su evaluación en la propia experiencia; reconociendo con ello que la EDD finalmente era parte de un proceso global.

Reconociendo lo anterior, es el propio desempeño docente quien al final daría el sustento y soporte al fenómeno desde sus propios conocimientos, capacidades y habilidades. Asumiendo que los docentes son capaces de

crear corazas de manera colectiva coaccionados por los embates reformadores.

De igual manera es importante reconocer que aún quedan vetas por ser exploradas por apasionados gambusinos de la educación. Habiendo por examinar a profundidad los discursos de las autoridades educativas en torno al tema, particularmente poco se referenciaron en el trabajo. El interés principal era rescatar las voces de los que se consideraron protagonistas del fenómeno, docentes. Por lo que no se trabajó con la percepción de las autoridades educativas de los centros escolares *21M* y *HAL*. Ni tampoco con las autoridades responsables de las zonas escolares a la que corresponden.

Asimismo, en la muestra de docentes se trabajó con la percepción de aquellos que mostraron un interés hacía el tema. Maestros que se interesan por la divulgación de la investigación educativa. Hubo quienes con solo recordar el fenómeno prefirieron guardar el hermetismo y continuar con su práctica profesional.

Fue gracias a los primeros que esta investigación se pudo construir, desafortunadamente no hubo en esta muestra maestros de nuevo ingreso al sistema. Recordar que los concursos de oposición para ingreso al sistema se dan a partir del año 2011 para egresados de las casas formadoras de docentes y 2014 para egresados de carreras afines a la educación. De los cuales hubiese sido interesante conocer su percepción, puesto que muy seguramente debe ser distinta a la de quienes tienen mayor camino recorrido dentro del magisterio.

Finalmente, queda pendiente conocer y explorar los otros dos caminos de la evaluación: los procesos de ingreso a la educación básica a través de la evaluación docente. Se hace referencia a aquellos que proceden de otros campos del conocimiento profesional, maestros con formación universitaria.

Junto también a los procesos de promoción y reconocimiento al desempeño docente. Escenarios que mucho deben aportar al campo del conocimiento educativo. Estos procesos de evaluación pueden tener sin duda una tendencia importante para cambiar la estructura de un sistema nacional de evaluación con mayor trascendencia.

Mencionar también que desde la línea de las habilidades del pensamiento se puede abordar el tema de la evaluación al desempeño, un marco de análisis que igualmente podrá aportar nuevos elementos basados en el estudio de los aprendizajes alcanzados por los alumnos durante estos procesos de evaluación.

REFERENCIAS

- ABOITES, H. (2012a). La disputa por la evaluación en México: Historia y futuro. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. El cotidiano, núm. 176, nov-dic. Pp. 5-17.
- ABOITES, H. (2012b). El derecho a la educación en México. Del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI. México, Consejo mexicano de investigación educativa. Pp. 361-389.
- AGUIRRE, J. et al. (2012). Aportes del método fenomenológico a la Investigación Educativa. Colombia, Universidad de Caldas. Revista latinoamericana de estudios educativos. Pp. 51-74 (1-25).
- ARBESÚ, I. et al. (2008) Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia. México. En Perfiles Educativos, vol. XXX, número 122. Pp. 136-140.
- ASTORGA, A. Manual del Diagnóstico Participativo, CEDEPO, Editorial Humanitas, Ecuador.
- BAEZ, J. (2014). El método cualitativo de investigación desde la perspectiva de marketing: el caso de las universidades públicas de Madrid. España. (Tesis doctoral) Universidad Complutense de Madrid, Facultad de ciencias Económicas y Empresariales.
- BARDISA, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. España. Revista Iberoamericana de educación, núm. 15 Micropolítica en la Escuela. Pp. 1-27.
- CABEZAS, D., González, C. y Carpintero, E. (2009) Evaluar la evaluación. Cuestionario sobre prácticas de evaluación. *EduPsykhé*, vol. 8, n. 1, pp. 51-61.
- CAMPOY, T. y GOMES, E. (2012). Técnicas e Instrumentos cualitativos de recogida de datos.
- CARPINTERO, M et al. (2014). Evaluación integral en docentes. Perfiles de docentes con respecto a su percepción de la evaluación, Valdivia, Chile. En Estudios Pedagógicos, vol. XL, número 1, pp. 61-74.
- COLÍN, A. (2014). Reformas de la Educación Secundaria en México: entre el deber ser y la práctica cotidiana. México. Iberoforum, voces y contextos.
- CUEVAS, Y. (2018). La Reforma Educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio de Representaciones Sociales. México. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Schola. Serie Pedagogía.

- DIAZ-BARRIGA, A. (2000). El Docente en las Reformas Educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. Buenos Aires, CLACSO Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Pp 1-22.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. 07/04/2015. DECRETO por el que se reforman y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. 15/05/2019. DECRETO por el que se reforman y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.
- EMBREE, L. (2003). Análisis reflexivo: una primera introducción a la investigación fenomenológica. México. Edición bilingüe, inglés/castellano. Morelia: Red Utopía/Jitanjáfora.
- FIERRO, C. (2008). Transformando la Práctica Docente. Una propuesta basada en la investigación acción. México, Paidós, pp. 59-175.
- GAIRÍN, J. (1996). La Organización Escolar: práctica y fundamentos. España, editorial Graó.
- GAIRÍN, J. (2000). La Organización Escolar: contexto y texto de actuación. Madrid, España, editorial La Muralla, tercera edición.
- GAIRÍN, J. (2015). "La Gestión Escolar: un espacio para la mejora". En *GestiónArte*, Publicación de RedAGE (Red de Apoyo a la Gestión Educativa). Uruguay, Año 1, N° 1, N° 1 y 2. Noviembre 2015. Pp. 2-10.
- GARCÍA, B. et al. (2008). Análisis de la Práctica Educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. En *Revista electrónica de Investigación Educativa*.
- GARCÍA, J. (2005). El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. En *Revista Mexicana de Investigación educativa*, vol. 10, número 27, oct-dic. 2005. Pp 1275-1238.
- GONZÁLEZ, M. (2009). "Cultura y subculturas organizativas". En González, M. (2009) *Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y Procesos*. Madrid: Pearson Education. Segunda edición. Pp.169-185.
- GONZÁLEZ, M. (2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y Procesos*. Madrid: Pearson Education.
- GONZÁLEZ, A; Cano, I; Ruiz, S. (2017). La RIEB ¿El viejo modelo educativo? México. Centro de investigación y docencia. Pp. 1-30.

- GUANIPA, M. (2011). Investigación cuantitativa y cualitativa: interdependencia del método. Venezuela. Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación social, núm. 11. Universidad Rafael Bellosso. Pp.1-5.
- GUTIÉRREZ, C. (2018). "La Reforma Educativa en *Mexicanos Primero*. Nuevos actores y viejas miradas". En CUEVAS, Y. (2018). La Reforma Educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio de Representaciones Sociales. México. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Schola. Serie Pedagogía. Pp. 69-98
- GUTIÉRREZ, S. Y CUEVAS, Y. (2018). "Enrique Peña Nieto y la iniciativa de decreto de reforma educativa. Argumentos para legitimar su aprobación". En CUEVAS, Y. (2018). La Reforma Educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio de Representaciones Sociales. México. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Schola. Serie Pedagogía. Pp. 33-67.
- HARGREAVES, D. (1996). Teaching as a research based profession: possibilities and prospects. London. Teacher Training Agency Annual Lecture.
- HORBATH, J. Y Gracia, M. (2014). La evaluación educativa en México, en Revista de relaciones Internacionales, Estrategias y Seguridad, vol. 9, num. 1, enero-junio. Bogota, Colombia. Universidad Militar Nueva Granada.
- INEE. (2016). Guía Técnica para la Elaboración del Expediente de Evidencias de Aprendizaje.
- INEE. (2016). Guía de Estudio para el Examen de Conocimientos y Competencias Didácticas que favorecen el Aprendizaje de los alumnos.
- JODELET, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion.
- KAESTLE, C. (1993). The awful reputation of education research.
- LITWIN, E. (2005). "La Evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la enseñanza". En CAMILLONI, A. et al. (2005) La Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós. Pp. 11-34.
- LONG, N. (2007). Sociología del desarrollo: Una perspectiva centrada en el actor. México. El Colegio de San Luis/Centro de Investigaciones y estudios superiores en Antropología Social.
- MANEN, V. (1990). Investigar experiencia presencial: la ciencia humana para una pedagogía sensible a la acción. Londres, Althouse.

- MARTÍNEZ, J. (2009). "La dirección de centros escolares". En González, M. (2009) Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y Procesos. Madrid, España. Pearson Education.
- MEDINA, A. et al. (2010). Evaluación de las competencias docentes. México. En Innovación Educativa, vol. 10, número 53, oct-dic. 2010. Instituto Politécnico Nacional. Pp. 19-41.
- MIRELES, O. (2018). "Docentes y reforma: despido y evaluación injusta". En Cuevas, Y. (2018). La Reforma Educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio de representaciones sociales. México. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, Conacyt. Pp. 135-170.
- MOSCOVICI, S. (1979). El Psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires, Argentina. Editorial Huemul S.A.
- MOSCOVICI, S. (2003). "Notas hacia una descripción de la representación social". En *Psicología Social*, volumen 1, número 2. Puebla, UAM/UAP/UPN/UNAM/UdeG. Pp. 67-118.
- NIETO, N. (2003). "Perspectivas teóricas de la Organización escolar". En González, M. (2003) Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y Procesos. Madrid: Pearson Education. Pp. 1-25.
- OSORIO, F. (1998). El método fenomenológico. Chile, Universidad de Chile. Cinta de Moebio, núm. 3. Pp. 1-19.
- PÉREZ, E. et al. (2016). El conflicto en las instituciones escolares. México, Universidad Autónoma Indígena de México. Ra-Ximhai, vol. 12, núm. 3.
- PERINES, H. (2017). Percepciones de los docentes en formación sobre investigación educativa. Chile. Estudios Pedagógicos, vol. XLIII, núm. 1. Pp. 251-258.
- PORTELA, A. (2003). "La estructura como dimensión de los centros escolares". En González, M. (2003). Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y Procesos. Madrid: Pearson Education. Pp. 41-57.
- POZNER, P. (2008). El director como gestor de aprendizajes escolares. Buenos Aires, Argentina. AIQUE.
- PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. (1996). Santiago de Chile. UNESCO
- RAMÍREZ, R. (2015). La política educativa del sexenio 2013-2018. Alcances y límites. México. Universidad Iberoamericana. Pp. 9-17.
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (2019)

- RIVERA, J. (2015). La importancia de la gestión y el liderazgo escolar en las instituciones de educación media superior tecnológica (CETIS y CBTIS) del estado de Tlaxcala. México, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. Pp. 1-22
- ROBALINO, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades de la profesión docente. Santiago de Chile. En Revista PRELAC *Proyecto Regional para la Educación en América latina y el Caribe*, número 1 “Protagonismo Docente en el Cambio Educativo”. Pp. 7-23.
- RUEDA, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad, Ensenada, México. En Revista electrónica de Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Baja California, pp. 1-15.
- RUEDA, M. (2015). El PSE y los temas transversales del sistema educativo. La Evaluación educativa. México. Universidad Iberoamericana. Pp. 18-22.
- SEP. (2017). Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. *Informe Individual de Resultados de la Evaluación al Desempeño Docente*.
- SEP. (2017). Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. *Educar para la libertad y la creatividad*. México. Segunda edición.
- SOTOMAYOR, C. et al. (2013). Percepciones de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. Colombia. *Magis*, Revista internacional de investigación en educación, vol. 5, núm. 11, enero-junio. Pp. 375-392.
- SCHULMEYER, A. (2002). El estado actual de la Evaluación Docente en Trece países de América latina.
- TANAKA, M. (2016). Historia documental de la educación moderna en Japón. México, El Colegio de México A.C. Centro de Estudios de Asia y África.
- VARGAS, L. (1994). Sobre el concepto de Percepción. México, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. *Alteridades*, vol.4, núm. 8. Pp. 47-53.
- WOLFF, L. (2006). “Las evaluaciones educacionales en América latina: avance actual y futuros desafíos”. En ARREGUI, P. (2006). *Sobre estándares y evaluaciones en América latina*. Chile. Grupo de trabajo sobre estándares y evaluaciones (PREAL). Editorial San Marino. Pp. 13-53.

ZAPATA, A. (2005). ¿Cómo encontrar un tema y construir un tema de investigación? México, Instituto Politécnico Nacional, Innovación Educativa, vol. 5, núm. 29. Pp. 37-45.