

---

---

## ÁREA DE POSGRADO

*Evaluación al desempeño docente en el marco de la Reforma Educativa 2012-2018. Un estudio sobre las percepciones construidas por los profesores de la Escuela “Primaria Guillermo Prieto” en la comunidad de San Andrés Buenavista, Tlaxco.*

# T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:**

**MAESTRA EN EDUCACIÓN  
CON CAMPO EN GESTIÓN EDUCATIVA**

**PRESENTA  
MA. ISABEL BAUTISTA PÉREZ**

**DIRECTOR DE TESIS:  
DR. DANIEL ANTONIO JIMÉNEZ ESTRADA**

San Pablo Apetatitlán, Tlax., Junio 2022

Unidad 291 Tlaxcala  
Maestría en Educación con  
Campo en Gestión Educativa  
Comisión Posgrado  
Comisión de Titulación



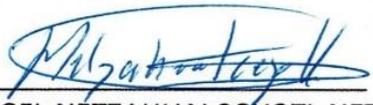
Apetatitlán, Tlaxcala a., 07 de junio 2022.

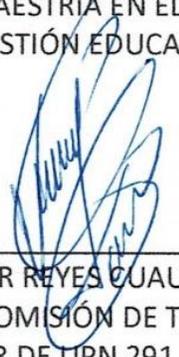
**C. MA. ISABEL BAUTISTA PÉREZ  
PRESENTE.**

Por este medio se le comunica que el trabajo de tesis: **Evaluación al desempeño docente en el marco de la Reforma Educativa 2012-2018. Un estudio sobre las percepciones construidas por los profesores de la Escuela “Primaria Guillermo Prieto” de la comunidad de San Andrés Buenavista Tlaxco.** Que presenta como egresada de la **Maestría en Educación con Campo en Gestión Educativa** y dirigida por el Dr. Daniel Antonio Jiménez Estrada. Ha sido dictaminado favorablemente, en virtud de cubrir los requisitos académicos y reglamentación al respecto.

**ATENTAMENTE  
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”**



  
DR. MIGUEL ÁNGEL NETZAHUALCOYOTL NETZAHUAL  
COORDINADOR DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON  
CAMPO EN GESTIÓN EDUCATIVA

  
MTRO. VÍCTOR REYES CUAUTLE  
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN  
DIRECTOR DE UPN 291

## *Agradecimientos*

### *A Dios:*

Por estar a mi lado cada instante de mi vida, por brindarme su hombro cuando estoy cansada y fatigada, por darme fe, voluntad y esperanza, y sobre todo por brindarme la oportunidad de disfrutar de este momento.

### *A mis padres y hermanas*

A mis padres por darme la vida y por acompañarme en el transcurso de mi formación como ser humano y profesionalista, agradezco los valores, las vivencias y el cariño que siempre me han compartido. Siempre vivirán en mi corazón.

A mis hermanas Faby, Ros y José, por acompañarme en esta travesía, por compartir ambientes de familiaridad, por darme su apoyo y por mostrarme que a la vida hay que darle buena cara. Las quiero mucho.

### *A mis amigas*

Anayeli y Deyanira por acompañarme en este proyecto maravilloso. Dios las bendiga.

### *A mi asesor de tesis, Dr. Daniel Antonio Jiménez Estrada*

Que fue parte fundamental en el desarrollo del presente trabajo, gracias por su apoyo, orientación, dedicación, paciencia y tiempo.

A todos los docentes que conforman la plantilla de la maestría, por compartir sus vivencias y conocimientos, gracias por sus valiosas enseñanzas.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO UNO. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA REFORMA EDUCATIVA.</b>	
1.1 El papel del docente en el marco de la reforma educativa 2012-2018 .....	6
1.2. Calidad y evaluación: recomendaciones Internacionales para México.....	8
1.3. Acercamiento a las nociones de evaluación.....	11
1.4. La implementación de la evaluación al desempeño docente: tensiones políticas entre gobierno, sindicatos y docentes. ....	16
1.4.1. Evaluación política pública como medio de control. ....	19
1.4.2. Visión sindical de la evaluación. ....	21
1.5. El papel del docente como actor de la evaluación. ....	23
1.6. Evaluación al desempeño docente.....	28
1.6.1. Dimensiones, parámetros e indicadores para evaluar el desempeño profesional docente.....	31
1.6.2. Etapas de la evaluación al desempeño docente. ....	35
<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</b>	<b>43</b>
<b>PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>44</b>
Preguntas.....	44
Objetivo general.....	45
Objetivos específicos. ....	45
<b>CAPÍTULO DOS. MARCO TEÓRICO: IDEAS BÁSICAS SOBRE CÓMO LOS INDIVIDUOS CONSTRUIMOS EL MUNDO.</b>	
2.1 El mundo de la vida cotidiana desde una perspectiva construccionista .....	46
2.2. Orígenes de la institucionalización: la sociedad como realidad objetiva. ....	49

2.3. La sociedad como realidad subjetiva (Internalización).....	52
2.4. El papel del lenguaje en la construcción social como proceso de significados mediante el trabajo colaborativo.....	59
2.5. Retórica y discurso en educación.....	62
2.6. La legitimación del discurso de la evaluación docente.....	68
2.7. El mito de la reforma educativa.....	73

### **CAPÍTULO TRES. MARCO METODOLÓGICO.**

3.1. Fundamentos del proceso de investigación cualitativa como punto de partida para comprender los procesos sociales.....	81
3.2. Los paradigmas de la investigación cualitativa.....	84
3.3. La estrategia de investigación.....	88
3.3.1. Los métodos de investigación.....	88
3.3.2. El estudio de caso.....	92
3.3.3. Las técnicas de recogida de información.....	94
3.3.3. La revisión documental.....	95
3.3.4. La entrevista cualitativa.....	99
3.3.5. Los instrumentos de la investigación.....	103
3.3.6. Los informantes y los criterios de selección.....	105
3.3.7. El acceso al campo.....	107
3.4. La estrategia analítica.....	110
3.4.1. El tratamiento de la información.....	111
3.4.2. La codificación y la construcción de categorías.....	113
3.4.3. El informe de investigación.....	115

### **CAPÍTULO CUATRO. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.**

4.1. Los significados de los docentes hacia la evaluación del desempeño.....	120
--	-----

4.1.1. Las experiencias de los docentes en el programa de carrera magisterial.....	127
4.2. El papel de la autoridad para informar a los maestros sobre el proceso de evaluación al desempeño .....	134
4.3. La experiencia de los docentes durante el proceso de evaluación.....	145
4.4. La percepción de los docentes sobre los resultados de la evaluación a su desempeño.....	161
4.5. La valoración de la evaluación al desempeño docente como estrategia del gobierno.....	170
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>180</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>185</b>

## INTRODUCCIÓN

A lo largo del tiempo la evaluación ha jugado un papel importante en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos, fortaleciéndose cada vez más a través de diversos y mejorados instrumentos que han permitido obtener información válida para conocer con mayor exactitud la situación de la educación en cada época.

A partir de la década de los noventas, en México, comenzó a crecer la discusión pública en torno a la evaluación y su importancia, ya no solo en el proceso aprendizaje sino también en el de la enseñanza, pero ¿Cómo se alcanzaría una educación de calidad?, la respuesta sería mediante una enseñanza de calidad, mayor cobertura en los niveles medio superior y superior, equidad educativa, e impulsando la educación científica y tecnológica a través de nuevos planes y programas.

El supuesto de que a mayor calidad de enseñanza habría mayor calidad de aprendizaje y por ende mayor calidad educativa ha sido de suma importancia en la formulación de políticas educativas. Se cree que, mediante la evaluación al desempeño de los maestros y su constante actualización, esa premisa será posible.

Por esta razón se ha vuelto inevitable fijar la atención en la formación inicial de los maestros, en la evaluación de su desempeño, en los cursos de formación continua y otras estrategias que la SEP ha implementado como programas de apoyo económico y de mejoramiento de las escuelas normales.

Es así que el maestro es considerado por las autoridades educativas, medios de comunicación y pieza clave y único responsable para impulsar la calidad educativa. Esto se ve reflejado en la Reforma Educativa del 2012 y la Ley del Servicio Profesional Docente, donde se plasma la necesidad de evaluar obligatoriamente el desempeño de los maestros, mediante estándares preestablecidos. No obstante, estas evaluaciones propuestas no contemplan los diversos contextos en que cada maestro se desempeña. Aunado a esto, se debe tener consideración que una sola prueba no permite dar cuenta de las realidades que se viven dentro del aula ni determina los verdaderos conocimientos, habilidades y actitudes que posee cada maestro.

La pregunta entonces es ¿Cómo llevar a cabo una evaluación al desempeño docente si el mismo concepto de evaluación es entendido como medición o calificación por la mayoría de las personas en México?, se cree que los exámenes son la evaluación *per se* en vez de considerar a éstos como medios que ayudan a la misma evaluación. Se tiene arraigada la idea de que evaluación es sinónimo de premio y castigo, dependiendo de la calificación obtenida.

La evaluación es un proceso de suma importancia en la educación, puesto que brinda retroalimentación con la finalidad de mejorarla. Si se llevara a cabo de la manera ideal, es decir reflexionando su por qué, para qué y cómo; reconociendo su verdadero potencial, sin castigos, ni premios, sin tomarlo como mero requisito administrativo, teniendo la única intención de mejorar, se podría decir que se tendría una verdadera cultura de la evaluación.

En este marco de ideas, la presente investigación gira en torno a la implementación de la Reforma Educativa, en este sentido, consideramos pertinente conocer las percepciones que los docentes construyen respecto a su evaluación y cómo influye en la práctica educativa cotidiana en el aula y así mismo identificar por qué ha tomado una especial importancia en el ámbito educativo considerándola como aquella que garantiza la calidad en la educación básica en México.

La Reforma Educativa 2012 y la creación del Servicio Profesional Docente, fueron dos hechos contundentes que intentaron transformar la educación y garantizar la calidad educativa. Sin embargo, la evaluación al desempeño docente hace omisión de componentes importantes del sistema educativo nacional que intervienen y determinan las cualidades del ejercicio. Por esta razón es insuficiente para impulsar una transformación en la educación básica.

La Reforma Educativa del 2012 tiene como eje central la evaluación del desempeño de los maestros de nivel básico, que comprende la educación preescolar, primaria y secundaria, en sus distintas modalidades. Escogimos específicamente el nivel básico, primaria, porque es en este dónde se fortalecen las habilidades que los alumnos adquirieron en la educación preescolar, se obtiene conocimientos básicos para la vida y además se desarrollan hábitos de estudio necesarios para los posteriores niveles académicos. Por ello el papel que los maestros desempeñan es

fundamental, ya que no solo guían el aprendizaje de los estudiantes, sino también pueden ser una parte fundamental en la motivación de estos para continuar con sus estudios académicos.

Para ello, hemos estructurado nuestra investigación en cuatro capítulos que dan cuenta de estos significados que el docente construye y comparte generando percepciones que a su vez le permiten reorientar su desempeño y dar sentido a su quehacer profesional.

En el primer capítulo se aborda el marco contextual abarcando en primera instancia los conceptos de evaluación que poseen los distintos sectores como: el político a través de leyes y reformas; la visión social; la visión magisterial como el Sindicato Nacional de Trabajadores de la educación (SNTE), la Secretaría de Educación Pública (SEP) y los maestros; y la visión académica, es decir los expertos en estos temas educativos y de evaluación.

Este apartado tiene como objetivos identificar cómo es entendida la evaluación desde estos sectores, en un intento de acercarse a una definición común de este concepto que se ha vuelto fundamental en la política educativa. Así mismo, el lector encontrará un apartado de nuestro problema de investigación. Aquí se puede encontrar la construcción de nuestro objeto de estudio a partir de la problematización que en todo momento la presentamos como un ejercicio de indagación, y para ello se planteó como objetivo general *Conocer, analizar e interpretar las percepciones que los profesores de educación primaria construyeron acerca del proceso de evaluación al desempeño docente, para dar cuenta de los procesos por los cuales transitó dicha evaluación al interior de las aulas.*

Las preguntas que guiaron nuestra investigación fueron: ¿Cuáles son las percepciones que construyeron los profesores respecto a la implementación de la evaluación al desempeño docente propuesta en la reforma 2012 -2018? y ¿Cuáles son los significados que los profesores de educación primaria construyeron de su evaluación al desempeño docente a partir de las narraciones de sus experiencias?, las que dieron soporte al planteamiento y nos permitió conocer las experiencias de los maestros de educación primaria para lograr el objetivo propuesto en la investigación.

En el segundo capítulo se realiza una revisión de las orientaciones teóricas que nos permiten colocarnos frente a las posturas teóricas que sustentan la investigación, nos referimos a la noción de construccionismo social, nuevo sentido común y vida cotidiana.

Señalando que la construcción social de la realidad es consecuencia de un proceso dialéctico entre las relaciones sociales, hábitos tipificados y estructuras sociales, ya que nos interesan los significados que han construido los docentes respecto a la evaluación y la forma en que comparten en el transcurrir de la cotidianeidad para establecerse como referentes que orientan su desempeño profesional.

Es entonces que desde esta perspectiva podemos comprender que las percepciones se construyen en las interacciones subjetivas de los actores y la complejidad que ello conlleva, por lo cual se asume que los actores están bañados de una carga simbólica que da cuenta de su pensar y actuar, así como su posicionamiento con respecto a determinados objetos y sujetos, que posibilitan la investigación y la justificación de su originalidad.

En el tercer capítulo se plasman los fundamentos metodológicos que permitieron el desarrollo práctico de este estudio. Así mismo, se expone la estrategia metodológica que nos ha conducido a cumplir nuestro objetivo. Inicialmente mostramos las características del método cualitativo y el estudio de caso, fundamentos que nos permitieron caracterizar al universo de estudio que se compone de 5 docentes de nivel primaria, pertenecientes a la escuela Guillermo Prieto de la comunidad de San Andres Buenavista.

También justificamos la utilización de determinadas técnicas e instrumentos de recolección del dato empírico para obtener la información deseada de acuerdo al carácter de nuestra investigación. En suma, argumentamos la utilización de la entrevista semi-estructurada como instrumento de indagación.

En el cuarto capítulo encontraremos “las voces de los maestros” a partir del análisis de la información, luego entonces nos habremos colocado en el apartado cumbre de la investigación que es la interpretación en donde presentamos las percepciones que construyen los docentes respecto a su evaluación al desempeño,

las cuales interpretamos y comprendemos a la luz del contexto donde los sujetos se desenvuelven, empleando el sustento teórico para comprender las circunstancias en las que se generaron.

En la parte final a manera de cierre hemos colocado un apartado de conclusiones, en estos párrafos presentaremos de manera genérica el papel de la construcción social de la realidad y el análisis de la relación entre nuestros hallazgos y el planteamiento de nuestro supuesto teórico, con la finalidad de crear una reflexión que invita a la continuación de investigaciones de corte cualitativo que recuperen la voz de los actores mediante estrategias para captar los significado de las personas y tener una mejor comprensión de nuestra realidad social.

# CAPÍTULO UNO. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA REFORMA EDUCATIVA

## 1. 1. El papel del docente en el marco de la reforma educativa 2012-2018

EL 01 de diciembre de 2012 rindió protesta como presidente de la nación Enrique Peña Nieto declarando que en su administración iniciaría una nueva etapa en la vida democrática del país, con un gobierno eficaz, en donde hubiera diálogo para llegar a consensos y fortalecer a todos, partidos políticos y ciudadanos. Al día siguiente, rompió con esta declaración firmando el *Pacto por México*, que tras bambalinas y sin consenso de los ciudadanos y académicos, firmó el pacto con la aprobación de los dirigentes del PAN Gustavo Madero Muñoz, por el PRD Jesús Zambrano y del PRI Cristina Díaz, retomando así los principios del estado hegemónico.

Educación de calidad y con equidad fue uno de los acuerdos pactados, para lo cual se llevó a cabo las siguientes acciones: la creación del sistema de información y gestión educativa, la consolidación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, la autonomía de la gestión de las escuelas, el establecimiento de escuelas de tiempo completo, dotación de computadoras portátiles con conectividad, la creación del servicio profesional docente, el fortalecimiento de la educación inicial de los docentes, la incrementación de la cobertura en educación media superior y superior y la creación de un programa nacional de becas. En lo referente a la creación del servicio profesional docente se mencionó:

*Se estableciera un sistema de concursos con base a méritos profesionales y laborales para ocupar las plazas de maestros nuevas o las que queden libres. Se construirán reglas para obtener una plaza definitiva, se promoverá que el congreso económico de los maestros sea consecuentemente con su evaluación y desempeño, y se establecerá el concurso de plazas para directores y supervisores (Pacto por México, 2012: compromiso 1.3).*

Lo que se mostró con este pacto es que, el gobierno tendría la rectoría del sistema educativo, y esto causó graves consecuencias a la educación, ya que de acuerdo con Arnaut (2018) se construyó una jaula jurídica, un marco institucional y un marco jurídico laboral, en donde metieron a los docentes del país. Y para poder analizar la

evaluación al desempeño docente una política educativa del sexenio de Peña Nieto, Casanova (2017) nos menciona que se deben tomar en cuenta cinco dimensiones: la política, la legislativa, la judicial, la mediática y la pedagógica.

Dentro de la dimensión política, la evaluación para el ingreso, permanencia y estímulo, se coloca en la agenda pública; se da cabida a otros actores como los empresarios y se otorga autonomía plena al INNE. Estos ejercicios son políticas gubernamentales, que son aquellas que tienen el sello de una administración y engloban las diferentes acciones que este realizó (Franco, 2012: 87).

Ahora bien, la modificación a los artículos 3 y 73 constitucionales y la Ley General de Educación, son muestra de la dimensión legislativa. Estas gestiones, según Franco (2012), representan una política de Estado, ya que son acciones palmadas en la constitución con preceptos claros y que trascienden periodos de gestión de gobiernos. En lo referente a lo judicial, la aprehensión de la líder sindical Elba Esther Gordillo manifiesta el control del Estado para derogar las prácticas sindicales. En cuanto a lo mediático, se dio un excesivo apoyo a las televisoras y otros medios de comunicación, para el desprestigio y descalificación de los docentes.

La dimensión pedagógica “brilló por su ausencia”, ya que se evaluarían los resultados más no el proceso, convirtiéndose en una acción punitiva administrativa y laboral “[...] hoy se vive una gran incertidumbre en la educación. La verticalidad de las decisiones y la limitada visión de la evaluación entendida mayormente como medición son solo parte de la problemática” (Casanova, 2015). En este sentido la política deja su carácter público en cuanto no existe un consenso entre gobierno y sociedad, y se convierte en una arena de poderes que pone en juego a la educación, como lo señala Ordorika (2016:191) la mal llamada reforma educativa consistió en el “control político y laboral de los maestros, el realineamiento y la continuidad de la sumisión del SNTE al partido oficial y al gobierno, y el sometimiento de otras organizaciones agrémiales de oposición, como la CNTE”.

## **1. 2. Calidad y evaluación: recomendaciones Internacionales para México**

Calidad y evaluación son dos conceptos que a lo largo del tiempo se vienen repitiendo y ejecutando sin lograr un consenso en su definición o en su manera de implementación en los sistemas educativos de todo el mundo. Estos términos han impulsado una serie de reformas y políticas educativas, que tienen su origen en las declaraciones de las diferentes instancias internacionales que imponen a la educación y su mejora, como parte fundamental de las estrategias para responder a la dimensión social y económica, y con una visión que consiste en afirmar que la educación de calidad eficiente y eficaz resolverá la problemática mundial y erradicará la pobreza.

Sin embargo, estos programas que se han llevado a cabo en la última década han demostrado que la visión educación-pobreza es una estrategia simple, ya que solo se ve el aspecto económico y deja de lado el contexto social y cultural; lo que origina mayor desigualdad. Y es aquí precisamente en donde los organismos internacionales como La Organización de las Naciones Unidas para la Educación de la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), adquieren una gran influencia en la planeación estratégica de la política pública, ya que funcionan como reguladores de la educación, porque de la ejecución de sus recomendaciones, dependen sus créditos y financiamientos, así como la incorporación de los mercados internacionales y la globalización.

Un ejemplo de esto, es el Acuerdo de Cooperación México –OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas, firmado entre el gobierno de nuestro país y la OCDE (2008-2010), en el cual se elaboró un diagnóstico de la situación educativa en México, comparando nuestro país con los miembros de dicha organización. A partir de este diagnóstico, se redactó el informe “Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México”, en el que se expusieron ocho recomendaciones para consolidar la profesión docente de calidad. La última de ellas, en su orden de presentación, es implementar un riguroso sistema de evaluación docente enfocado a la mejora. En este sentido para la OCDE (2010: 26):

*México tiene que abordar problemas relacionados con la calidad del profesorado, así como el ausentismo, la impuntualidad y la falta de preparación pedagógicas necesario mejorar los programas de preparación de maestros, los procesos de asignación de personal a las escuelas y el enfoque general de la profesión del educador. Sin embargo, si estos cambios no vienen acompañados de un sistema de evaluación de la calidad docente bien diseñado e implementado, que oriente a cada educador sobre cómo mejorar los resultados, los cambios tendrán poca probabilidad de generar un impacto en el desempeño estudiantil.*

Por su parte el BM sugirió varias estrategias para países subdesarrollados entre estas están: la descentralización, privatización, gestión gerencial, enfoque por competencias, evaluación y seguimiento, desarrollo de los sistemas y rendición de cuenta. En el año 2000 este organismo en también presentó un estudio, donde llegó a la conclusión de que existía una deficiente calidad en la preparación y actualización, los sistemas de enseñanza eran anacrónicos y pasivos, y también que existía un bajo nivel salarial. Para lo cual sugirió un mayor nivel de competitividad, y a como consecuencia de esto el BM (2015) llegó a afirmar:

*Para poner fin a la pobreza, fomentar la prosperidad compartida y alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible, debemos valernos de la financiación para el desarrollo y de los conocimientos técnicos especializados para producir cambios radicales. Debemos colaborar para que todos los niños tengan acceso a oportunidades de aprendizaje y educación de calidad durante la vida, independientemente del lugar donde hayan nacido, de su sexo o de sus ingresos familiares.*

Con esto, el BM se comprometió a apoyar a los países que solicitaran financiamiento o asistencia técnica para garantizar una educación de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos. Por otro lado, varios organismos como: a UNESCO, el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF), el BM, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), organizaron el Foro Mundial sobre la educación 2015 en Incheon que se celebró del 19 al 22 de mayo de ese mismo año. En este foro Mundial se reafirmó lo que en pasados foros como el de Jomtien en 1990 y Dakar en el 2000 se había promulgado “*educación para todos*”, lo que implicaba una nueva visión que permitiera garantizar una educación inclusiva de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

Ahora bien, con todas estas declaraciones y acuerdos, la calidad y la evaluación son dos factores clave en la educación y en donde el docente pasa a ser figura en la que recae su implementación. Por lo tanto, la evaluación es el medio que permite medir su eficacia y eficiencia a través de parámetros cuantitativos, ya que lo que importa son los números donde el docente es visto como un empleado que tiene que rendir cuentas de su productividad escolar.

Y aunque estas declaraciones internacionales han sido para todos los países miembros de estas instituciones, la forma en que cada país ha diseñado su política educativa e implementado sus políticas públicas, ha sido diferente “cada política es una política” (BID, 2016) y responde a las necesidades educativas de cada país y están en función de los actores, escenarios políticos, económicos y sociales.

México comienza su incursión en estudios internacionales de evaluación en 1995 con el Tercer Estudio Internacional en Matemáticas y Ciencias (TIMSS). En 1997 participó en el primer estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemáticas y factores asociados para alumnos de tercer grado y cuarto grado de la educación básica, realizado por el Laboratorio latinoamericano de Evaluación de la Calidad (LLECE) de la UNESCO. En 2000, 2003 y 2006 ha participado de manera consecutiva en el programa Internacional para la Evaluación de los estudiantes (PISA), auspiciado por la OCDE (Padilla, 2009: 45). De hecho:

*“En el plano internacional la situación no es distinta desafortunadamente y a pesar de los mínimos avances en el año 2000 al 2009 en términos de puntaje obtenidos en la prueba PISA ejecutada por la OCDE, la situación sigue siendo alarmante, si consideramos que México es uno de los países con mayor presupuesto destinado a la educación con relación al PIB (producto interno bruto) y en comparación a los demás países pertenecientes a dicho organismo. “Los primeros resultados del programa para la evaluación internacional de los estudiantes en 2009, indicaban que México ocupó el lugar 48 (420 puntos en promedio) de aproximadamente 65 naciones, 33 de la OVDE, en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, con una escala que va de los 262 a 698 puntos. En el 2000 el país presentó 6 puntos menos en ciencias y avanzó en comprensión de lectura 2 puntos. Desde el 2000 el área de matemáticas es la única donde hay un constante crecimiento ya que el desempeño de los jóvenes de 15 años subió 32 puntos. El estudio también arroja que el 46 % de los jóvenes tiene resultados insuficientes de aprendizaje al llegar a los 15 años y se ubican en los tres niveles más bajos” (Universia, 2012:5)*

Con estos resultados queda claro que la valoración de nuestro sistema en términos cuantitativos deja mucho que desear y nos hace repensar respecto a los factores que están interviniendo para que nuestros resultados estén por debajo de lo esperado. Ante esto y entendiendo que si bien los resultados no determinan a ciencia cierta nuestro nivel educativo, si representa un indicador de suma importancia para considerar en torno a lo que estamos dejando de hacer por la educación en nuestro país, en sentido estricto y bajo el panorama que nos presenta los resultados internacionales en los últimos años es como día con día actores de la educación, intelectuales, investigadores, servidores públicos, y especialistas, han puesto sobre la mesa la discusión referente a lo necesario que resulta generar un sistema educativo de calidad, empezando por debatir qué estamos entendiendo por dicho concepto y mediante qué formas y métodos nos estamos guiando para conseguirla.

Con estos datos presentados respecto a la prueba PISA asumimos que, si bien es cierto que se habla de calidad educativa desde hace décadas, el énfasis en el término se ha venido acrecentando en los últimos diez años por dos razones importantes; por un lado, los deplorables resultados obtenidos en las pruebas y, por el otro, por la cobertura, que poco a poco hemos ido superando, alcanzando numerosos atractivos en la educación básica y en donde los infantes de nuestra nación van teniendo un sitio asegurado en la educación formal.

### **1. 3. Acercamiento a las nociones de evaluación**

Con la premisa “todo puede medirse” la evaluación se ha constituido como el instrumento o la acción estratégica, que permite fundamentar decisiones que afectan de forma directa a los actores educativos. Nada escapa a la evaluación, constantemente estamos evaluando o siendo evaluados ya sea de forma improvisada o siguiendo un proceso riguroso o método científico.

La evaluación es un proceso que permite recoger información para conocer la realidad en la que transitan los sistemas educativos, asignándoles un juicio de valor con el fin de mejorarlos; por un lado, se evalúan las instituciones, el currículo, los alumnos, los procesos, los docentes y su desempeño; y cada una de estas

evaluaciones responde a concepciones, modelos y usos de diferentes como lo muestran en su desarrollo a través de la historia.

<b>Generación</b>	<b>Evaluación</b>	<b>Características</b>	<b>Exponente</b>	<b>Año</b>
Primera generación	Evaluación como medición	Medición psicofísica Test mental Métodos estadísticos Escalas para medir inteligencia. Medición pedagógica.	Fechner Galton Pearson Binet Rice Thomdike	Mediados del siglo XIX hasta 1950
Segunda generación	Evaluación como descripción	Un currículo organizado en tomo de objetivos y la evaluación como mecanismo para mejora. Evaluación orientada a objetivos preestablecidos.	Tyler  Glaser	Década de los Treinta
Tercera generación	Evaluación como toma de decisiones	Toma de decisiones Evaluación formativa y sumativa Modelo CCIPP	Cronbach Scriven Stufflebeam	Década de los sesenta
Cuarta generación.	Evaluación orientada a la negociación.	Paradigma constructivista	Stake	Década de los noventa.

**Fuente:** Elaboración propia con base a la información del autor Mateo (2006: 24-36).

Este recorrido por las generaciones que presenta el autor nos permite entender los cambios de paradigma y el cómo las evaluaciones responden a las necesidades de cada época o situación donde se aplique.

*Evaluar supone siempre necesariamente el acto de establecer el valor de algo y, para ello, no bastara con la mera recogida de información evaluativa, sino que precisaremos interpretarla, ejercer una acción crítica sobre la misma, buscar referentes, analizar alternativas, ofrecer visiones no simplificadas de las realidades evaluadas (Mateo, 2006: 22).*

En este sentido, evaluar implica una reflexión profunda y de dos formas: la evaluación centrada en los resultados y la evaluación orientada al estudio de los procesos. De acuerdo con Mateo (2006) estas dos propuestas presentan limitaciones, la primera es meramente técnica lo que reduce a la evaluación a la medición de los resultados; la segunda propuesta es subjetiva, porque va a estar condicionada por el interés de quien evalúa sesgando la información.

Así mismo el autor Scriven (1997) ve a la evaluación como un ciclo, que permite realimentar los procesos para mejorarlos, esto corresponde a una evaluación orientada al perfeccionamiento o evaluación formativa. También menciona que la evaluación de control responde a la toma de decisiones laborales, escalafonarias y salariales, es decir, es una evaluación sumativa que se focaliza en los resultados obtenidos.

Para Díaz Barriga (1987) el término evaluación no tiene tradición dentro de los planteamientos pedagógicos. Tampoco puede considerarse solo como un remplazo científico de las prácticas de examen; en el fondo, es una concepción que ha surgido con la transformación industrial de los Estados Unidos.” De esta manera no es casual que el problema de la evaluación aparezca muy vinculado a la selección de personal en la empresa. Lo pedagógico ha olvidado tal relación sencillamente para ocultar los sentidos latentes de esta problemática” (Díaz Barriga, 1987: 3).

En los modelos de evaluación de base racional positivista, solo se consideran los propósitos del poder y los comportamientos observables son reducidos e indicadores que no reflejan su complejidad y riqueza, planteando una visión teórica de la realidad. “Una evaluación incapaz de asignar adecuadamente las valoraciones correspondientes no gozará de validez, una evaluación de la que no se deriven acciones de mejora perderá su credibilidad” (Mateo, 2006: 23).

Así mismo en los fines de la evaluación se dan tres propósitos: el primero “al control del rendimiento para lograr una enseñanza eficaz” lo cual conlleva que cada

profesor realice un trabajo de excelencia. El segundo refiere “la oportuna movilidad dentro del sistema”; esto lograría cambios, ascensos o despidos que activan a la organización. El tercer propósito es el control del sistema organizativo; lo que va más allá del control escolar, ya que rinde cuentas al estado o sociedad (Fernández, 2008: 47).

De acuerdo con lo que han descrito los autores en los apartados anteriores, podemos deducir que el concepto de evaluación se emplea en diversos contextos, dependiendo de las necesidades, propósitos u objetivos de una institución u organización y particularmente en el área educativa se emplea la evaluación para realizar una valoración, una medición o la combinación de ambas concepciones.

Así una vez esclarecido el concepto de evaluación y considerando que nos interesa conocer cómo se concibe la evaluación docente a continuación destacamos una serie de autores que definen “la evaluación en la docencia” porque convergen en que la evaluación docente permite tener información sobre las habilidades, los conocimientos y las responsabilidades profesionales de los docentes y directivos en servicio, y sirven como base para generar una oferta e formación y capacitación que contribuya a su profesionalización.

Hunt (2009) citado en Pérez (2018: 10) señala que “la evaluación docente debe basarse en datos de efectividad, es decir, basados en logros deseados que un maestro puede obtener”.

Barrera y Myers (2011) citado en Pérez (2018: 11) afirman que “la evaluación magisterial está basada en estándares y debe utilizarse como base para la remuneración basada en los conocimientos y habilidades”. Esto quiere decir que el sistema de retribución dependerá de la adquisición de nuevos conocimientos a través de su formación continua. Cabe mencionar que estos dos autores se enfocan en la efectividad, remuneración salarial y estándares, sin embargo, no hay presencia de elementos pedagógicos ni tampoco relevancia de la práctica como instrumento de valoración.

A su vez Isoré (2010) citado en Pérez (2018: 11) menciona que “la evaluación de los docentes se encuentra relacionada con criterios específicos que permitan la contratación, permanencia y promoción”. En este sentido, la evaluación funge como

un filtro para que los maestros conserven su trabajo o adquieran un puesto de mayor jerarquía.

Y por último el autor Chaparro (2008) citado en Pérez (2018: 11) añade que en una buena evaluación magisterial deben considerarse los siguientes aspectos: primero las necesidades de los estudiantes, familias, en diferentes contextos y segundo la mejora de una calidad educativa centrada en la excelencia magisterial y las prácticas educativas.

Dicho de otra manera, las concepciones enunciadas nos llevan al siguiente punto: se presenta una correlación entre remuneración salarial y evaluación docente; para evaluar a un maestro se establecen estándares, sin embargo, es importante tomar las particularidades que presenta la población; si un maestro acredita una evaluación de conocimientos, es contratado o es ascendido a una mayor jerarquía si por el contrario no acredita entonces pone en riesgo su permanencia en el servicio docente.

En definitiva, tanto la SEP (2010) como Díaz Barriga (2005) coinciden en que la evaluación es un parámetro que sirve para tomar decisiones sobre la regularización de un proyecto o situación, tomando en cuenta las habilidades, actitudes y aptitudes que los seres humanos desarrollan a lo largo de su vida. También es importante mencionar que este proceso se encuentra presente a lo largo de nuestra vida y lo podemos observar cuando valoramos nuestro desempeño en la familia, en la escuela o en algún otro contexto. Por lo que es conveniente subrayar que la evaluación docente es un proceso complejo que no solo incluye una prueba cuantitativa, sino que es importante visualizar el contexto del maestro y de sus alumnos, también es indispensable contar con los instrumentos que arrojen resultados cualitativos, es decir, evaluar habilidades y actitudes del magisterio frente a grupo.

#### **1. 4. La implementación de la evaluación al desempeño docente: tensiones políticas entre gobierno, sindicatos y docentes**

El concepto de reforma educativa está relacionado con otros fines como innovación, cambio y mejora, con los que comparte una serie de caracteres comunes (perspectiva de novedad, alteración cuantitativa o cualitativa de un estado de cosas previo, intencionalidad o planeación) todos ellos valorables en función de los presupuestos de partida (Bolívar, 2000: 23). Bajo esta premisa la reforma se conformó con la toma de decisiones del gobierno entrante; con una construcción de arriba hacia abajo, en donde es el propio gobierno quien crea la agenda, diseña las políticas las implementa y evalúa, y para su implementación delegó las funciones para concretar las acciones. Entonces, la toma de decisiones ya no se queda en el discurso, sino pasa a la acción, a la implementación y al entramado de actores en los que encomendó la responsabilidad de llevar a todo el magisterio a una educación de calidad. De acuerdo con Franco (2012:91) la implementación es “la acción encargada de ejecutar la política decidida, es el momento en el que lo decidido se aplica a la realidad, [...] con ella ocurren los recursos, la tecnología, la organización, la información y las capacidades”.

Por ello, para llevar a cabo la implementación de la evaluación se le dio autonomía al INNE, quien tuvo la tarea más compleja y cargada de incertidumbre donde se pusieron a prueba las leyes, la voluntad política y las capacidades institucionales, frente a las resistencias, las restricciones institucionales y los conflictos, lo que en conjunto marca los espacios de viabilidad entre los fines y lo que realmente se concretó. Esto le dio un excesivo peso a la evaluación, en donde la única participación del docente fue someterse a un régimen jurídico laboral. Y el darle autonomía al INNE llevó a un grave riesgo en dos sentidos: la independencia otorgada, lo desvió de los objetivos iniciales y el segundo que fue satisfacer las necesidades únicamente del organismo, o el dominio del gobierno sin una reglamentación clara. Ahora bien, para implementar la evaluación al desempeño, la SEP siguió una ruta con actividades que se cumplieron en los ciclos escolares del 2016 al 2019, y que se destacan a continuación.

- Generar las condiciones para que más docentes participen en la evaluación al desempeño.
- Mejorar los mecanismos de coordinación para garantizar que todos los maestros destacados en la evaluación del desempeño, disfruten del incentivo de promoción por función.
- Generar las condiciones para lograr la meta de participación de los docentes en la evaluación del desempeño.
- Fortalecer la participación de los maestros adscritos en las escuelas de zonas de alta pobreza y alejadas de zonas urbanas.
- Revisar y mejorar el nuevo modelo de la evaluación al desempeño.

Con estos postulados las metas que el organismo pretendió lograr para los ciclos 2018 y 2019 eran que el 50% de los docentes de educación básica y media superior de todo el país hayan participado en la evaluación al desempeño y que el 100% de los docentes destacados en su desempeño disfrutarán del incentivo de promoción en la función. Los responsables fueron la Coordinación del Servicio Profesional Docente y autoridades educativas en coordinación con el INNE (SEP, 2017). Sin embargo, los resultados arrojados en los diversos grupos evaluados mostraron las siguientes cifras:

La evaluación que se programó para el primer grupo, bajo la dirección del servicio profesional docente contemplo para educación básica que 116 977 docentes presentarán la evaluación sin embargo solo se evaluaron 103 313 docentes lo que representó un 88% del total de éstos, 88 768 obtuvieron calificación favorable, 14 545 resultaron insuficientes, y 13 664 no se presentaron.

Las entidades federativas con mayor porcentaje de asistencia fueron: Yucatán, 100%; Puebla, 99.98%; Coahuila, 99.89%, y Colima, 99.88%. En contraste, las entidades federativas con el mayor porcentaje de inasistencia fueron: Michoacán, 78.01%; Oaxaca, 68.01%; Guerrero, 47.66%, y Chiapas, 36.26%.

De los 103 313 docentes que presentaron la Evaluación del desempeño, 88 768 (86%) lograron obtener una calificación favorable: 38 824 con valoración Suficiente, 41 791 con Bueno y 8 153 con Destacado. Las entidades federativas que

presentan un mayor porcentaje en los resultados con valoración destacada fueron: Baja California Sur (15.17%), Quintana Roo (15.11%), Colima (14.51%) y Yucatán (13.85%), mientras que las entidades con mayor porcentaje en valoraciones insuficientes fueron: Sonora (28.63%), Chiapas (28.14%), Zacatecas (27.59%) y Morelos (21.88%).

En lo que respecta al segundo grupo, periodo de 2016-2017 de un total de 15 431 docentes presentaron la evaluación, los tres estados con mayor porcentaje de maestros que presentaron la evaluación fueron: Estado de México con un total de 1849 de los cuales el 9.2% obtuvo destacado, el 51.7% bueno, el 36.0% suficiente, y el 3.1% insuficiente. El segundo estado es la ciudad de México con un total de 1396 evaluados de los cuales 11.2% obtuvieron destacado, 53.5% bueno, el 29.7% suficiente y el 5.6% insuficiente. El tercer estado fue Veracruz con un total de 1692, de los cuales 14.2% obtuvo destacado, el 47.9% bueno, el 33.3% suficiente y el 4.6% insuficiente.

Los estados que presentaron menor porcentaje de asistencia en este grupo fueron Oaxaca con solo un docente que presentó la evaluación y su resultado fue suficiente, también está Michoacán con 4 docentes y cuyos resultados obtenidos son el 25.0% obtuvo destacado, el 0.0% bueno, el 50.0 % suficiente y el 25.0% insuficiente. Asimismo, otro estado que también presentó un porcentaje bajo fue Hidalgo con un total de 60 docentes y los resultados obtenidos son 26.7% destacado, 58.3% bueno, él 11.7% suficiente y el 3.3 % insuficiente.

Para el tercer grupo del periodo 2017-2018, encontramos que los resultados que arrojó el sistema se encuentran concentrados en que los 3 estados con mayor porcentaje de asistencia son Tamaulipas con 3138 asistentes a la evaluación y los resultados obtenidos se distribuyen de la siguiente manera 13.4% obtuvieron destacado, el 41.5% bueno, el 32.7% suficiente y el 12.4 %insuficiente. El segundo es Tabasco con 3145 asistentes de los cuales el 9.3% obtuvo destacado, el 41.5 % bueno, el 37.7% suficiente y el 11.4% insuficiente. El tercer estado es San Luis Potosí con 3061 asistentes de los cuales el 14.3% obtuvo destacado, el 40.8% bueno, el 32.8 suficiente, y el 12.1 insuficiente.

Los estados con menor porcentaje de asistencia es Michoacán con tan solo un docente cuyo resultado fue insuficiente. Otro estado fue Oaxaca con un total de 10 asistentes de los cuales el 10% obtuvo destacado, el 60% bueno, y 30% insuficiente. También en el estado de Guerrero solo asistieron 224 de los cuales el 11.6% obtuvo destacado, el 46.4% bueno, el 31.3% suficiente y el 10.7% insuficiente.

Ante este panorama de grupos evaluados y de acuerdo con Díaz Barriga nos deja ver que la evaluación docente fue ante todo un tema político. En realidad, la dimensión educativa de la evaluación ha sido irrelevante desde que se procesó la legislación; de ahí la ingenuidad del congreso al pensar que podía evaluar a cuatro millones de maestros en solo cuatro años y que la intención fue evaluar a los maestros para poder correrlos, aunque formalmente se habló de calidad de un buen docente, en realidad el tema central fue que la evaluación habilitó al gobierno para despedir a profesores.

Y es que la resistencia de algunos profesores a ser evaluados no era el miedo a la evaluación sino su resistencia estaba asociada con la confusión que se tenía respecto de los fines de la evaluación, pues no se lograban distinguir una evaluación de tipo formativo dirigida a propiciar su aprendizaje profesional y la mejora de sus prácticas de enseñanza. Para Ravela (2009) era una evaluación sumativa con consecuencias, tales como clasificar a los docentes en función de sus conocimientos y competencias profesionales o entregarles reconocimientos salariales.

#### **1. 4. 1. Evaluación política pública como medio de control**

Las normas del Joint Committee Joint Committee on Standards for Educacional Evaluación “aconsejan que los evaluadores y las personas involucradas en este proceso cooperen entre sí para que las evaluaciones puedan cumplir cuatro condiciones principales”:

- Ser útil al facilitar informaciones acerca de virtudes y defectos, así como soluciones para mejorar.
- Ser factible al emplear procedimientos evaluativos que se puedan utilizar sin mucho problema.

- Ser ética al basarse en compromisos explícitos que aseguren la necesaria cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados
- Ser exacta al describir el objeto en su evolución y contexto, al revelar virtudes y defectos, al estar libre de influencias y al proporcionar conclusiones (Stufflebeam y Shinkfield 1995: 26; citado en Mora 2004: 5).

Y aunque estos fueron los consejos, la implementación de la evaluación al desempeño ignoró estos criterios. Por lo que desde su concepción y discurso la evaluación fue de control, ya que no se valoraron los procesos en el aula, solo se midieron los resultados para desprestigiar y despedir a los docentes “no idóneos”. La evaluación por consiguiente generó un intenso debate, entre el Estado, la SEP y el INNE que la vieron como una medida necesaria para alcanzar la calidad educativa por su parte el magisterio y sindicatos la consideraron una política gubernamental tendenciosa y punitiva, una evaluación de control y no de perfeccionamiento. En este sentido (Schulmeyer,2002:26) menciona que hay otros actores educativos (refiriéndose a los sindicatos) que obstaculizan todo esfuerzo porque se instauran políticas de este tipo, a partir de posiciones básicamente gremiales que, tratando de proteger al docente, olvidan el derecho de los alumnos a recibir una educación cualitativamente superior e incluso no reflexionan en el derecho que tiene los docentes a recibir asesoramiento y control que contribuyan al mejoramiento de su trabajo, lo que implica también que el proceso de selección de quienes aspiran a la carrera de docente deben ser más exigente, a la par que las condiciones del maestro deben ser otras.

Asimismo, la evaluación en el aula, de la escuela, de los docentes, del sistema educativo deben estar orientados a mejorar la capacidad de cada actor, en cada nivel, de cumplir mejor con el propósito de hacer realidad el aprendizaje de calidad, de manera equitativa, para todos los habitantes del país (INNE, 2004: 14).

Sin embargo, esto solo quedó en el papel, ya que la evaluación no se implementó de forma útil, ni factible, ni ética, ni exacta. El INNE aplicó un examen estandarizado, no con el fin de una evaluación formativa, ni con miras de posicionar el capital

humano que representaba el docente en un camino de desarrollo y mejora pedagógica, sino con la finalidad de escalar puntaje, gratificar o castigar.

En este sentido, repensar la evaluación docente en el contexto de un sistema nacional ya sea para ingresar o para los docentes en servicio, debe estar orientada a fortalecer un sistema de evaluación integral, equitativo y comprensivo, adecuado a las necesidades regionales y no como un medio de control o vigilancia para conceder privilegios.

#### **1. 4. 2. Visión sindical de la evaluación**

Desde su creación en 1943 el SNTE se ha distinguido por ser una organización gremial que representa y vela por las garantías laborales de los trabajadores de la educación pública en los ámbitos nacional y estatal, razón por la cual la reforma implementada en el 2013 cimbro los pilares del corporativismo sindical, debido a que el propósito central de la reforma fue deslindar la competencia laboral del sindicato respecto de la profesional o educativa (centrada, en adelante en los criterios para evaluar el desempeño y el mérito para el ingreso, la promoción y la permanencia en el servicio docente). En este sentido es subrayable el hecho de que la reforma quita al SNTE diversas garantías laborales, lo excluyó, y relegó al papel de simple observador.

La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) elaboró en mayo del 2013 un documento titulado *Hacia la educación que necesitamos los mexicanos* cuyo fin fue expresar sus razones para oponerse a la reforma educativa y así mismo presentar su propuesta pedagógica. Este documento plantea:

*una educación de humanista que sustituya los valores del mercado por la práctica de valores universales; que recupere y coloque en primer plano el respeto y la ampliación del derecho humano a la educación, el fortalecimiento de la educación pública y un proceso educativo sólidamente arraigado en las necesidades del desarrollo de las personas y de sus comunidades y regiones. Una educación fincada en la memoria histórica de nuestro pueblo, pero abierta a la cultura y conocimiento universal, con una visión amplia de la ciencia y las humanidades. Una educación sólidamente anclada en la autonomía y la participación democrática y fuera del aula. (CEEN,2013:2)*

Por otro lado, Juan Díaz de la Torre, Presidente del consejo general del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), en su discurso durante el Foro Nacional para la Revisión de la Educación Básica, menciona:

*no podemos aspirar a incorporarnos competitivamente al mundo actual sin una educación que aporte a las personas las condiciones para ir a tiempo con el conjunto de cambios y transformaciones que ocurren a diario en todos los ámbitos y en todas las latitudes. Una educación que haga coincidir las competencias en el uso de las tecnologías con respecto a los derechos humanos y los valores necesarios para una convivencia responsable y solidaria, será parte de los restos inmediatos. Una educación integral y no fragmentaria que articule los niveles de la educación básica a través del desarrollo de competencias transversales, que permitan a nuestros alumnos seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. Una educación que integre habilidades para vivir una vida saludable, con conocimiento y apreciación artística, que sean valorados estos temas en los mismos términos que asignaturas de Matemáticas y español (Díaz,2014: s/p)*

Como podemos dar cuenta para la CNTE y el SNTE la educación es percibida de manera distinta, ya que para los primeros la educación debe ser humanista, con valores universales, la ven como un derecho humano, que contribuya al desarrollo tanto personal como de comunidades, que posea memoria histórica y que al mismo tiempo este abierta a nuevos conocimientos permitiendo autonomía y participación social. Para el SNTE esta debe ir encaminada a desarrollar las competencias de los estudiantes, permitiendo enfrentar y responder a cambios y transformaciones que la sociedad demanda. Articulada entre los distintos niveles y que contribuya al desarrollo de habilidades y adquisición de conocimientos.

Para la CNTE (2013:5) la evaluación la percibe como sinónimo de medición remitido a un examen estandarizado. Ellos proponían una "...evaluación horizontal realizada desde las propias escuelas y comunidades, desarrollada como ejercicio dialógico a nivel de cada zona, región y entidad federativa. Una evaluación que, al mismo tiempo describe los problemas, analiza que los causan, los remedios que pueden darse y recoge las experiencias exitosas de maestros y escuelas para mejorar la educación".

Por lo que respecta al SNTE (2016) la evaluación no es otra cosa que "un ejercicio de comparación" por lo tanto no es saludable evaluar para acumular saber enciclopédico ni estadístico incuestionable, se compara para saber qué tan cerca

estamos de nuestros objetivos, por lo tanto, la evaluación es una actividad que va después de la definición de nuestras metas, la evaluación nos dice en dónde estamos. Los resultados de las evaluaciones nos aportan indicios confiables de la naturaleza y dimensión de los problemas, no lo resuelven por sí misma. Compartimos la visión de que la evaluación es una herramienta para identificar áreas de oportunidad y mejorar los resultados, por ello no debe ser vista como un último fin, sino como el proceso necesario para mejorar la calidad educativa.

### **1. 5. El papel del docente como actor de la evaluación**

Si partimos del supuesto de que para una educación de calidad se requiere docentes de calidad, entonces con tal fin, los docentes son sometidos a procesos de evaluación continua:” Durante los últimos años por una serie de circunstancias complejas, los sistemas educativos ya no solo los sujetos activos de la evaluación, sino que ahora son también objeto de evaluación” (Tenti, 2003: 166). Se pone en la mirada a los docentes, otorgándoles un gran peso en el engranaje del sistema educativo, y la causa del bajo rendimiento en evaluaciones internacionales como nacionales se atribuye a la falta de preparación de los docentes. Es así que, como se ha venido analizando, el docente pasó de ser un profesional eje rector de la educación, a ser el responsable del fracaso educativo.

*De alguna forma podríamos afirmar que paulatinamente la profesión y el desempeño de los docentes fue puesto en entredicho, entre otras razones: a) por insuficientes resultados que los alumnos obtienen en las pruebas internacionales a gran escala , en particular la prueba PISA; b) por el fracaso desde el punto de vista de rendimiento escolar de los alumnos de los programas de incentivos y del programa de subvención por el desempeño de excelencia, y c) por la cada vez más fuerte asunción de una pedagogía eficientista, cercana al “capital humano”, donde la primera tarea de la educación es dotar al estudiante de las habilidades y destrezas para desempeñarse eficazmente en el mundo laboral (Díaz Barriga, 2017: 9).*

Sin embargo, la evaluación no es algo nuevo para el magisterio mexicano, este siempre ha sido evaluado, con diferentes procesos y propósitos. En México se han desarrollado tres programas dirigidos a los docentes, cuyo objetivo es evaluar al

magisterio en sus diferentes niveles y modalidades: Carrera Magisterial, Estímulos a la Calidad Docente y Evaluación Universal.

Cada programa tiene su propósito y se encuentra plasmado en sus respectivos documentos normativos: "Carrera Magisterial" plantea como finalidad "coadyuvar a elevar la calidad de la educación, fortalecer la profesionalización de los maestros de educación básica y estimular el mejor desempeño docente en función del aprendizaje de los alumnos"; estímulos a la calidad docente tiene como objetivo "premiar y estimular a quienes están en los primeros sitios y los esfuerzos de quienes logran avances significativos en el aprendizaje de sus estudiantes"; y, por su parte, "la Evaluación universal", pretende elaborar un diagnóstico integral de competencias profesionales de los docentes (Cordero, Luna y Patiño, 2013).

El programa nacional de carrera magisterial, fue creado a partir de la firma en 1992 del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, por parte del gobierno federal, los gobiernos de los estados y el SNTE. El acuerdo plantea, entre otros principios, la revaloración de la función social del magisterio. Esto se tradujo en un sistema de promoción horizontal que se considera pionero de la línea de sistemas nacionales de incentivos docentes en el ámbito mundial (Santibáñez et al., 2006:54). El programa busca reconocer el desempeño de los maestros otorgando bonos salariales sin que estos tengan que dejar su puesto. El desempeño docente se evalúa a partir de seis factores, uno de los cuales es el de preparación profesional (SEP-SNTE, 1998). Para valorar este factor, que se definió como los conocimientos que requiere el docente para llevar a cabo su función. La SEP elaboró un examen que se ha aplicado a gran escala desde casi veinte años, hasta que se firmó el Acuerdo de Cooperación México-OCDE (2008-2010) para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas, para lo cual el gobierno mexicano realizó tres acciones importantes en 2011. Propuso ajustes a la Carrera Magisterial, que se expresaron en los lineamientos generales del programa Nacional de Carrera Magisterial en agosto del 2011. Además, como parte de la Alianza por la Calidad de la Educación (2008) se habían comprometido dos programas adicionales: el Estímulo a la Calidad Docente y la Evaluación Universal, que también se concretaron en el 2011. Los lineamientos del Programa de Estímulos se firmaron en marzo de

2011 y la Evaluación Universal en mayo de 2011. Estos tres programas han sido producto de un acuerdo político entre la SEP y el SNTE, de ahí que están suscritos por los representantes de ambos organismos. Es importante mencionar que el programa de carrera Magisterial y estímulos a la calidad docente operaron desde 1992 hasta 2013, cuando con la expedición de la LGSPD se creó una nueva estrategia para transformar la Educación Básica.

De acuerdo con la información mencionada, se puede identificar diversas finalidades: los tres programas pretendieron evaluar a los maestros de acuerdo con la denominada calidad, que se encuentra explícita en la reforma de Peña Nieto, posteriormente con base en sus resultados, el magisterio podría o no gozar de estímulos salariales y finalmente la SEP buscó identificar la deficiencia de competencias profesionales con relación a las establecidas por la OCDE. A continuación, presentamos un cuadro comparativo que enuncia las características generales de los programas de evaluación docente en México de acuerdo con (Cordero, Luna y Patiño 2013: 9).

<b>CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS PROGRAMAS</b>			
	<b>Carrera Magisterial</b>	<b>Estímulos a la calidad docente</b>	<b>Evaluación Universal</b>
Definición	Sistema de promoción horizontal.	Programa de estímulos a los maestro en función del logro de los alumnos.	Diagnóstico de competencias profesionales y de aprovechamiento escolar.
Propósito	Mejorar las condiciones de vida, laborales y educativas.	Premiar y estimular a quienes logran avances significativos en el aprendizaje de sus alumnos.	Focalizar los trayectos de formación continua.
Características	No obligatorio e individual.	No obligatorio. Individual y colectivo. Dos modalidades de asignación: estímulo	Obligatorio e individual.

		individual (mejor puntaje de los estudiantes) y estímulo colectivo (mayor puntaje promedio y mayor incremento promedio de un ciclo escolar a otro).	
Niveles y modalidades educativas.	Educación Inicial, preescolar y primaria, internados, educación indígena, secundaria general, secundaria técnica, telesecundaria, educación física, artística, especial, extraescolar, centros de formación para el trabajo.	Educación preescolar, educación preescolar, educación especial, primaria y secundaria.	Educación inicial, preescolar, educación especial, primaria (general e indígena) y secundaria.
Destinatarios	Profesores frente a grupo (vertiente 1). Directivos (vertiente 2) y asesores técnico pedagógicos (vertiente 3).	Docentes, coordinadores, subdirectores, directores y asesores técnico pedagógicos.	Profesores, asesores técnico-pedagógicos y directores.
Periodicidad	Anual	Anual	Cada tres años. Fase I. 2012. Educación Primaria, primaria indígena e internatos. Fase II. 2013. Secundaria General, secundaria técnica y telesecundaria. Fase III. 2014. Educación general.

**Fuente:** Cordero, A., Luna, E. y otros. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente.

En relación con el cuadro comparativo, es importante recalcar algunos puntos de interés: en la definición de los tres programas se subrayó la relevancia de evaluar a los docentes con el propósito de elevar los estímulos salariales y la importancia de mejorar la calidad de vida con base en los estímulos; así mismo, destacó la mejora continua en el proceso de formación docente; posteriormente, en las características es interesante observar que las pruebas de Carrera Magisterial y Estímulos a la Calidad Docente no son de carácter obligatorio, puesto que son las evaluaciones que propician los estímulo al magisterio y, finalmente, en el apartado de periodicidad se observa que únicamente la evaluación universal se aplica cada tres años y las pruebas dirigidas a otorgar compensaciones se aplican anualmente. Sin duda, organizar un sistema de evaluación educativa requiere considerar dos aspectos fundamentales: lo que se refiere a la evaluación del aprendizaje y el de la docencia y sus factores e instrumentos a fin como lo enuncian (Martínez y Blanco, 2010: 22).

*Promover la integración de los diversos esfuerzos de evaluación existentes en un auténtico sistema nacional de evaluación educativa, reduciendo el número de pruebas y evitando duplicidades innecesarias, no como una nueva estructura, sino como una red de instancias con una normatividad básica común y mecanismo eficientes de coordinación y control de calidad.*

En esta perspectiva, la evaluación del docente implica una práctica de medición compleja y multidimensional, de alto impacto por sus consecuencias sociales. Se culpó al magisterio y su idoneidad se convirtió en el estandarte de los recursos internacionales y las líneas de acción para implementar políticas que determinaron su ingreso y permanencia. En este sentido la reforma educativa de Enrique Peña Nieto 2012-2018 a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) dio a conocer el acuerdo que estableció el Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica, así como sus reglas de operación, que de conformidad con lo dispuesto en el Décimo Transitorio de la Ley General del Servicio Profesional Docente, el programa de Carrera Magisterial concluyó y fue reemplazado por el programa de Promoción por Incentivos en Educación Básica.

Este programa tenía cuatro aspectos fundamentales: el primero referente a los procesos de evaluación, mediante los cuales se aseguró que únicamente quienes destaquen en su desempeño y obtengan resultados sobresalientes en la evaluación

adicional que determine el INNE, accedieran al primer nivel de incentivos. El segundo respecto al monto del incentivo, que motive la participación de los trabajadores y estimule la mejora continua de su desempeño y consecuentemente contribuya a incrementar el nivel de aprendizaje de los alumnos. El tercer aspecto habló del nivel de desempeño con porcentajes de despegue para cada uno de ellos y abarcó la vida laboral de los participantes a efecto que durante toda su trayectoria profesional estén motivados, y el último que impulsó las fortalezas del personal para la mejora de la práctica educativa. Esta oferta de formación continua debía favorecer el mejoramiento de la calidad de la educación; ser diversa en función de las necesidades de desarrollo del personal por lo que la evaluación al desempeño fue obligatoria y era un aspecto fundamental en el programa de incentivos, toda vez que quienes alcanzaran los resultados suficientes en este tipo de evaluación, aseguraban su permanencia en el servicio durante cuatro años, tras lo cual deberían sujetarse nuevamente a este proceso.

## **1. 6. Evaluación al desempeño docente**

Antes de entender la evaluación del desempeño docente habría que definir que es el desempeño docente, por ser el objeto que se tiene que evaluar. Para este fin, es necesario definir y delimitar la labor docente, lo que implica una gran dificultad, ya que “la docencia es una actividad determinada por las condicionantes políticos económicos, sociales, epistemológicos y filosóficos que estructuran a la sociedad” (Rueda, 2009: 18).

Siendo una actividad compleja, multireferencial y multidimensional, requiere de una investigación profunda y a detalle, lo que no es objetivo de este trabajo. Sin embargo, es necesario dar un panorama general de esta actividad para entender el proceso de evaluación. A grandes rasgos, el desempeño docente se refiere a las actividades que los docentes realizan en el aula, los procesos de enseñanza aprendizaje. El perfil docente, constituido por un conjunto de competencias que integran conocimientos, habilidades y actitudes, se pone en juego con la intención

de generar ambientes de aprendizaje para que los estudiantes, a su vez desplieguen competencias genéricas formuladas en el perfil de egreso (Rueda, 2009: 5).

Es un antes que implica conocimientos de disciplina, una planeación y gestión de los tiempos; un durante que se refiere a los procesos de enseñanza aprendizaje y un después que da paso a los productos de enseñanza y a la evaluación de los resultados. Involucrando a los requerimientos de formación como de reconocimiento.

Para el INNE (2014-2015) el desempeño se refiere al: “Resultado obtenido por sustentante en un proceso de evaluación o en un instrumento de evaluación educativa”. Este es un concepto reduccionista que solo ve el resultado en un examen estandarizado, sin tomar en cuenta el contexto social y cultural en el que se desenvuelve la profesión docente y sus múltiples actividades.

Por lo que la evaluación docente tendría que ubicarse en el contexto mismo de la interacción profesor-estudiante: vivida en el aula. Dando indicadores que permitan valorar las competencias generales del docente, como conocimientos, actitudes y habilidades; lo que proporcionó en ese momento información útil para mejorar su práctica.

Rueda (2009) refiere que, siendo una evaluación de las competencias docentes, es necesario que con antelación se siga el modelo de enseñanza por competencias y que tomen en cuenta las dimensiones propuestas por la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIED, 2008): dimensión política de la evaluación, teoría metodológica –procedimental, de uso y dimensión de evaluación de la evaluación (Rueda, 2009: 10).

Es importante recalcar que para que se realice la evaluación al desempeño docente, se debe definir y delimitar lo que será evaluado, reconociendo la naturaleza de lo que se somete a evaluación, tomando en cuenta, niveles académicos, organización, clima y contexto; elaborar los indicadores que den cuenta de los resultados con confiabilidad y veracidad; desarrollar instrumentos y técnicas evaluativas y determinar la participación de los evaluadores que deben cumplir con un perfil: capacidad técnica, experiencia, autoridad y legitimidad académica (Rueda, 2009).

En el artículo 29 de los lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia, dirección o supervisión en educación básica y media superior, se menciona la finalidad de la misma:

*La evaluación del 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 compromiso profesional que se requiere un sistema escolar para garantizar el derecho a la educación de calidad (PPI, 2018:11)*

En el contexto actual de la evaluación al desempeño docente, esta no tomó en cuenta la intencionalidad ni la naturaleza de la actividad de lo que se somete a evaluación, se utilizan instrumentos estandarizados no pertinentes con el contexto, existiendo una gran dificultad para relacionar enseñanza aprendizaje ya que se valora a la docencia sobre supuestos y creencias.

Es necesario que el análisis de la evaluación no se limite a una sola fuente, y que se apoye en todos los componentes importantes. Se requiere que exista dimensionalidad, confiabilidad, generalización y validez. Estos factores deben reflejar la enseñanza efectiva. Sin embargo, la validez y confiabilidad de un instrumento, puede verse muy afectado por los factores políticos y administrativos, y uso de los resultados.

No es evaluar por evaluar con un instrumento diseñado para obtener un resultado, se trata de reflexionar sobre el desempeño docente, y la dificultad radica en que cada contexto, clima, curso estudiantes, docentes, niveles, académicos, son una variable que condiciona el análisis. “Es muy difícil evaluar si no está claro el papel que esperamos que cumplan los docentes, ni las condiciones que se deben cumplir para que desempeñen bien su trabajo y se obtengan buenos resultados en los aprendizajes (Rueda, 2016: 198).

Hasta ahora la valoración del impacto de la evaluación se ha centrado en el cumplimiento de indicadores sin que se aprecie con claridad su incidencia específica sobre la calidad, y sin que ello, a su vez, tenga implicaciones en la forma de decisiones de otros actores (Buendía, 2003: 19).

De acuerdo con los planteamientos de Ardoino (2001), para construir una propuesta articulada de evaluación de la docencia, es necesario a partir de la necesidad de responder a dos postulados básicos: hacer de la función docente y su

evaluación, una práctica regulada institucionalmente, e instrumentar además un tipo de evaluación que considere los aspectos referentes al sentido y a la pertinencia de la misma.

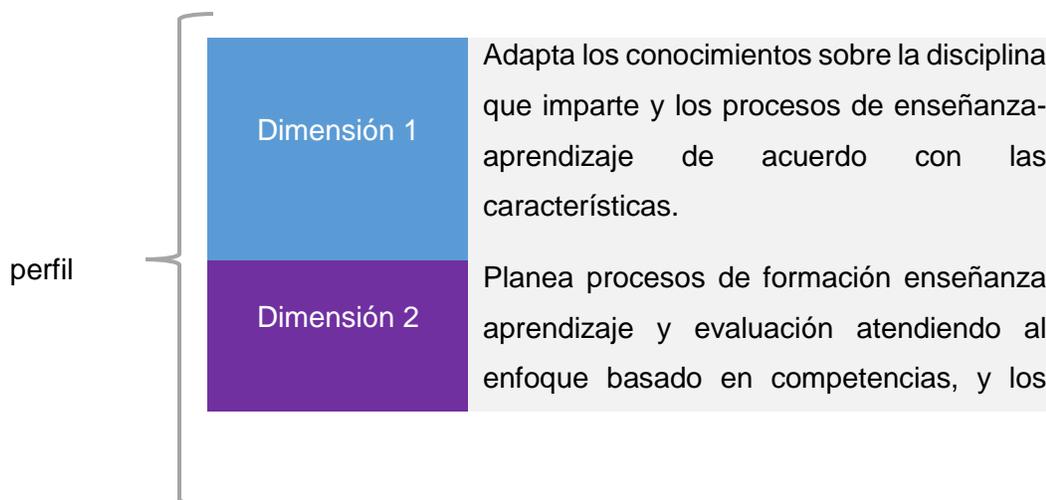
### 1. 6. 1. Dimensiones, parámetros e indicadores para evaluar el desempeño profesional docente

El docente para que pueda considerarse “idóneo”, debe cumplir con un perfil determinado por la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Dicha ley se construyó en consenso con la Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y de Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), contando con la participación de las autoridades educativas y organismos descentralizados.

Este perfil único, indica la idoneidad de los conocimientos y aptitudes que se requieren para impartir una educación de calidad.

*La definición de este perfil permitió el establecimiento de los criterios para el ingreso de los docentes y técnicos docentes que imparten las asignaturas y módulos de los componentes de formación básica, propedéutica y profesional de los subsistemas que construyen la Educación Media Superior (PPI, 2018:5)*

De acuerdo con el INNE (2017) el perfil se divide en cinco dimensiones, las cuales se enfocan en el desempeño en el aula, y en la capacitación y actualización permanente, como se muestra en el siguiente esquema.





La dimensión 1 se refiere a los conocimientos para el desempeño de la función tiene 4 parámetros y 14 indicadores; abarca los procesos de planeación y adecuación del currículo con base en las características de los alumnos y el modelo por competencias.

La dimensión 2 versa sobre la práctica docente, tiene 4 parámetros y 9 indicadores; trata sobre la puesta en marcha de la planeación, es decir, un inicio, con recuperación e identificación de saberes previos; desarrollo, que abarca, estrategias de enseñanza-aprendizaje y un cierre, con obtención de productos de aprendizaje y uso de técnicas e instrumentos de evaluación.

La dimensión 3 describe el desarrollo propio de la función, tiene 3 parámetros y 8 indicadores; menciona la organización y agencia de la capacitación y actualización constante, así mismo el trabajo colaborativo en academias. Esta dimensión no se toma en cuenta en las etapas de evaluación, ya que no se considera la experiencia como parte de los indicadores de desempeño.

La dimensión 4 hace hincapié en la necesidad del vínculo con el contexto escolar, tiene 3 parámetros y 8 indicadores, los cuales mencionan la habilidad del docente de relacionar el contexto interno y externo con su práctica

Por último, la dimensión 5 trata sobre la normativa y ética en la función, tiene 3 parámetros y 10 indicadores; se refiere a que el docente construya ambientes de aprendizaje colaborativos, en donde los estudiantes se conduzcan de acuerdo a las

normas establecidas, se fomente el respeto, la inclusión, el autoconocimiento, valoración y resolución de conflictos. No se refiere a la ética de su función sino más bien a que promueva en los estudiantes actitudes y valores de acuerdo a las normas establecidas.

Estas dimensiones buscan un patrón ideal del desempeño docente, que involucre conocimientos disciplinares, estratégicos, didácticos y contextuales. Es un marco de referencia que proporciona los criterios y estándares para su evaluación.

Por otro lado, lo que no está tomando en cuenta este perfil es lo concerniente a la ética profesional de los profesores, en la que se menciona que la docencia es una actividad humana y social. Martínez (2010) menciona que el profesional docente: presta un bien o un servicio específico a la sociedad, de forma institucionalizada, que parte de una vocación, sin fines de lucro ya que ejercen la profesión de forma estable y obtienen a través de ella su medio de vida quien trabaja en colectivo estableciendo normas a través de códigos éticos, en donde se accede al ejercicio de la profesión a través de un largo proceso de capacitación teórica y práctica es decir a través de unos estudios claramente reglados, de los que depende la acreditación o licencia para ejercer la profesión y, que reclaman autonomía en el ejercicio de su profesión, asumiendo la responsabilidad de sus actos (Martínez, 2010: 55).

Ahora bien, el perfil que determina la LGSPD no está tomando en cuenta la personalidad ética, se queda en una cuestión técnica, que solo determina estándares de desempeño, quitándole sentido e identidad a la profesión. De acuerdo con Martínez (2010: 62) los buenos profesionales en el sentido integral, son aquellos “técnicamente capaces y al mismo tiempo moralmente íntegros en el desempeño de sus labores profesionales” Lo que desmiente aquello de que cualquiera puede ser docente.

En síntesis, ser un profesional excelente significa ser al mismo tiempo competente e íntegro, y para ello es preciso reunir tres requisitos básicos: estar bien informado en el ámbito de su profesión, tomar decisiones sensatas en el ejercicio de la misma, y mostrar los sentimientos morales congruentes con la actividad de que se trate.

Por lo que el perfil, parámetros e indicadores formulaos por la LGSPD, solo están dando cuenta de la parte técnica, formulada como estándares de desempeño para ser evaluados. Díaz Barriga (2017) menciona que la evaluación docente, no debe ser reducida a una mediación de conocimientos, siendo una tarea compleja, solo puede valorarse en contextos situacionales.

Dentro de esta trama de actores era el INNE el encargado de evaluar y aprobar al docente. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación fue creado por decreto presidencial el 8 de agosto de 2002, durante el gobierno de Vicente Fox Quesada. Antes de constituirse como organismo autónomo, operó en una primera etapa, del 8 de agosto de 2002 al 15 de mayo de 2012, como descentralizado de la Secretaría de Educación Pública y, en una segunda, del 16 de mayo de 2012 al 25 de febrero de 2013 como descentralizado no sectorizado.

Como establece en el decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación, a partir del 26 de febrero de 2013 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación se convirtió en un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. En esta etapa, el INNE tuvo como tarea principal evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Para cumplir con ello debe:

- a) Diseñar y realizar las mediciones que corresponden a componentes, proceso o resultado del sistema.
- b) Expedir los lineamientos a los que se sujetaran las autoridades educativas federal y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden y
- c) Generar y difundir información para que, con base en esta emitir directrices que sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad como factor esencial en la búsqueda de la igualdad social.

Aunado a lo anterior, el INNE coordinó el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) y, se replanteo los siguientes propósitos:

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

Sin embargo, fue la Secretaría de Educación Pública (SEP) la que siguió determinando los perfiles correspondientes al personal docente y técnico docente; formulando los parámetros e indicadores para el ingreso al servicio; así como etapas, métodos e instrumentos para la evaluación.

El INNE (2014-2015) definió la evaluación como: “proceso sistemático mediante el cual se recopila y analiza información, cuantitativa o cualitativa, sobre un objeto, sujeto o evento, con el fin de emitir juicios de valor al comparar los resultados con un referente previamente establecido. La información resultante puede ser empleada como insumo para orientar la toma de decisiones”.

### **1. 6. 2. Etapas de la evaluación al desempeño docente**

La Ley General del Servicio Profesional Docente, publicada el 11 de septiembre de 2013, estableció los criterios, los términos y las condiciones para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio, para asegurar la calidad del desempeño docente (DOF: 2013, LGSPD).

Esta ley señala en el artículo 52 que la evaluación del desempeño es obligatoria para los docentes y técnicos docentes en servicio de educación y que se realizará por lo menos cada cuatro años. Las autoridades educativas locales implementan los procesos de evaluación en las entidades y proponen parámetros e indicadores de las evaluaciones complementarias.

Para tal fin la Secretaría de Educación Pública (SEP) al conjuntarse con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE) establecieron las siguientes etapas de evaluación para los periodos 2015-2016 y 2016-2017.

- Etapa 1. Informe de responsabilidades profesionales.

- Etapa 2. Expediente de evidencias de enseñanza (EEE)
- Etapa 3. Evaluación de conocimientos disciplinares actualizados y de competencias didácticas que favorecen el aprendizaje y el logro de las competencias de los estudiantes, a través de la aplicación de dos exámenes: Examen de conocimientos disciplinares y Examen de competencias didácticas.
- Etapa 4. Planeación didáctica argumentada (PDA)

Para el periodo 2017-2018 se realizaron cambios, los cuales se derivaron de las evaluaciones anteriores. El propósito de este ciclo fue: valorar el desempeño, identificar las necesidades de formación y desarrollar un programa de estímulos e incentivos.

Por lo tanto, se modificaron las etapas de evaluación quedando de la siguiente manera:

Etapa 1. Informe de responsabilidades profesionales. Se evalúa a través de dos cuestionarios estandarizados, autoadministrables y suministrados en línea.

Etapa 2 proyecto de enseñanza. Elaboración de un diagnóstico del grupo de la asignatura que imparte, planeación de una secuencia didáctica y la realización de un texto de análisis que dé cuenta de la reflexión de sus prácticas.

Etapa 3. Examen de conocimientos y habilidades didácticas. Se evalúa a través de dos instrumentos estandarizados, autoadministrables y de opción múltiple, examen de conocimientos disciplinares y examen de habilidades didácticas.

Como se puede observar en este cambio se eliminó una etapa, sin embargo, la PDA quedó como parte de la planeación siendo un componente de la planeación de una secuencia didáctica y texto de análisis del EEE, estableciéndose los mismos criterios de evaluación.

Para realizar estas etapas el INNE publicó las guías académicas y técnicas por asignatura a evaluar, para la elaboración de la PDA y posteriormente del EEE.

En la guía académica se explica al docente: el marco normativo de la evaluación del desempeño; los propósitos, etapas, descripción y aspectos a evaluar

de la PDA o EL EEE; y el cómo seleccionar las evidencias y la redacción del texto de análisis. En las guías técnicas se dan los pasos a seguir para el ingreso de las evidencias al sistema, lo cual se da en dos momentos: la selección y la digitalización de las mismas; y el procedimiento para el manejo de la plataforma para la redacción del texto de análisis.

Díaz Barriga (2006) menciona que cuando se le da la mayor importancia al análisis del instrumento, se pierde de vista la totalidad del proceso, y que cuando se perfecciona dicho instrumento este aplica indistintamente, en cualquier asignatura o situación.

Esto se va convirtiendo en etapas mecanizadas, en donde el docente se ejercita en memorizar la información necesaria para resultar idóneo.

*con ello se rompe la dialéctica propia de una situación de enseñanza-aprendizaje, que coloca al grupo escolar en condiciones de realizar múltiples actividades que configuran al aprendizaje como conjunto de acciones técnicas e irrepetibles en un proceso dinámico (Díaz Barriga, 2006: 162)*

Calificar de idóneo o no idóneo al profesor se contradice con la propuesta de una formación continua orientada al desarrollo profesional docente (Castañeda y Navia, 2017: 59).

En el documento Criterios y Procedimientos para el Análisis de los Instrumentos de Evaluación, el Proceso de Calificación y la Emisión de los Resultados de la Evaluación del Desempeño del Personal Docente y Técnico Docente (INNE 2016) A continuación se muestran los criterios genéricos de los niveles de desempeño:

<b>Descriptoros genéricos de los niveles de desempeño para el instrumento.</b>	
<b>Expediente de evidencias de enseñanza.</b>	
<b>Niveles de desempeño</b>	<b>Descriptor.</b>
Nivel I	El docente presenta dificultades en el análisis y la explicación de las evidencias de su práctica y los efectos que esta tiene en

(NI)	el aprendizaje de los estudiantes. Aunque ofrece algunos argumentos sobre métodos y materiales para impartir sus clases, se observa carencias respecto a la elección de los contenidos por desarrollar en su intervención docente y escasa habilidades para utilizar los resultados de la evaluación de sus estudiantes de manera congruente con el marco normativo vigente.
Nivel II (N II)	El docente fundamenta su práctica de enseñanza y analiza los efectos que está tiene en el aprendizaje de los estudiantes. Presenta argumentos sobre métodos, materiales y el diseño de estrategias de aprendizaje para impartir sus clases considerando el contexto, el entorno sociocultural y la diversidad de necesidades de aprendizaje de sus estudiantes; asimismo emplea los resultados de la evaluación para retroalimentar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera congruente con el marco normativo vigente.

<b>Descriptoros genéricos de los niveles de desempeño para el instrumento.</b>	
<b>Examen de conocimientos disciplinares.</b>	
<b>Niveles de desempeño</b>	<b>Descriptor</b>
Nivel I (NI)	<p>El docente demuestra pocos conocimientos sobre la naturaleza, métodos y congruencia de los contenidos, así como de los conceptos especializados de la disciplina que imparte y de la organización del contenido teórico-metodológico.</p> <p>Aunque reconoce el pensamiento inductivo y deductivo en el análisis y la solución de problemas en su disciplina muestra dificultad para afrontar y resolver situaciones de su práctica docente para cumplir con el programa de estudios.</p>

Nivel II (NII)	El docente demuestra conocimientos consistentes sobre la naturaleza, métodos y congruencia de sus contenidos, así como de los conceptos especializados de la disciplina que imparte y de la organización del contenido teórico-metodológico. Cuenta con capacidades para afrontar y resolver diversas situaciones de su práctica docente cumpliendo con las metas de aprendizaje establecidas para sus estudiantes. Utiliza en su intervención docente el pensamiento inductivo y deductivo en el análisis y la solución de problemas en la enseñanza de su disciplina
-------------------	--

<b>Descriptoros genéricos de los niveles de desempeño para el instrumento.</b>	
<b>Examen de competencias didácticas</b>	
<b>Niveles de desempeño</b>	<b>Descriptor</b>
Nivel I (NI)	El docente demuestra pocos conocimientos acerca de sus estudiantes, el programa de estudio vigente en su subsistema y el marco Curricular Común, los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana. Tiene dificultades para organizar su intervención docente y la evaluación de sus estudiantes con base en las orientaciones didácticas para el nivel; carece de habilidades para resolver con eficacia situaciones de su práctica cotidiana y para establecer vínculos con la comunidad en la que se encuentra la escuela.
Nivel II (NII)	El docente demuestra conocimientos consistentes acerca de sus estudiantes, el programa de estudios vigente en su subsistema y el marco Curricular Común, los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana. Organiza su intervención y la evaluación de sus estudiantes con base en las orientaciones

	<p>didácticas para el nivel, tomando en cuenta los contextos curriculares y sociales. Resuelve con eficacia situaciones de su práctica cotidiana, construye ambientes de aprendizaje, autónomo y colaborativo, basados en el Marco Normativo y Ético, y establece vínculos con la comunidad en la que se encuentra la escuela.</p>
<p><b>Descriptores genéricos de los niveles de desempeño para el instrumento.</b></p> <p><b>Planeación Didáctica Argumentada.</b></p>	
Niveles de desempeño	Descriptor
<p>Nivel I (NI)</p>	<p>El docente muestra dificultades para reconocer las características de sus estudiantes, sus intereses y formas de aprendizaje, así como del contexto interno y externo del plantel donde realiza su práctica docente. Demuestra pocas habilidades para diseñar y justificar estrategias didácticas y de evaluación, acordes al modelo por competencias y la transversalidad disciplinar. Carece de habilidades para generar ambientes de aprendizaje, colaborativos e incluyentes, en los que se atienden los propósitos educativos. Muestra dificultades para incorporar en sus secuencias didácticas las tecnologías de la información y comunicación, recursos didácticos y fuentes de información pertinentes.</p>
<p>Nivel II (NII)</p>	<p>El docente demuestra conocimientos consistentes acerca de las características de sus estudiantes, sus intereses y formas de aprendizaje, así como del contexto interno y externo del plantel donde realiza su práctica docente. Diseña y sustenta estrategias didácticas y de evaluación, acordes al modelo por competencias y la transversalidad disciplinar atendiendo los propósitos educativos y la generación de ambientes de aprendizaje colaborativo e incluyentes.</p>

	Incorpora en sus secuencias didácticas las Tecnologías de la información y comunicación ,recursos didácticos y fuentes de información pertinente
--	--

**Fuente:** INNE (2016).

Estos descriptores dan información sobre los conocimientos, habilidades y destrezas del directivo y docente, en cada una de las etapas. Zorrilla (2016) refiere que el proceso de evaluación ha sido muy complejo pues “se aplicaron 77 instrumentos de los cuales 58 son exámenes de opción múltiple, 16 son rúbricas (para calificar los instrumentos de respuesta construida) y otros tres instrumentos que se incluyen en el proceso”. La coordinación del Servicio profesional Docente (CSPD) contrató al CENEVAL para que elaborará los 58 exámenes de opción múltiple.

Rodríguez (2016:199) refiere que se optó por la forma más fácil de medir ya que es la más viable, “el instituto de la Opción Múltiple es el CENEVAL, y a hora el INNE está transitando a ser una réplica del instituto de la Opción Múltiple. Esto es realmente terrible”. El INNE calificó de la siguiente forma:

Para que un sustentante alcance el resultado “cumple con la función docente/técnico docente”, deberá satisfacer los siguientes criterios:

- 1) *Sustentar todos y cada uno de los instrumentos de la evaluación que son considerados para la calificación.*
- 2) *No obtener menos de 100 puntos (nivel NI) en más de uno de los instrumentos considerados para la calificación.*
- 3) *Obtener 1000 puntos o más en la escala de calificación global.*

*Un sustentante tendrá un resultado “insuficiente” cuando:*

- 1) *No presente alguno o algunos de los instrumentos que son considerados para calificación.*
- 2) *Obtenga NI en dos o más instrumentos con efecto en la calificación.*
- 3) *Obtenga menos de 1000 puntos en el resultado global de la evaluación (INEE, 2016).*

A la combinación de instrumentos de evaluación que un sustentante específico debía presentar se le llama “trayecto evaluativo”. En total hubo 38 trayectos evaluativos: 14 correspondieron a docentes de educación básica; cuatro a personal con funciones

de director de educación básica y 20 a docentes de educación media superior (Zorrilla, 2016).

Esta forma de evaluar es arbitraria, ya que justifica técnicamente, pero no se sabe por qué se tomó esta decisión, “es un secreto del que no se da cuenta” (Díaz Barriga, 2017: 15)

El INNE en diferentes documentos ha reconocido que existen debilidades y que para posteriores evaluaciones se subsanarían estas, replanteando el proceso haciéndolas más cercano al contexto de cada docente, y fortaleciendo la formación continua.

*Entre las debilidades se pueden mencionar las siguientes: una precaria comunicación sobre los propósitos de la evaluación y su conexión con mérito profesional insuficiente información y poco apoyo a los docentes para presentarse a la evaluación; una escasa relación de las guías de estudio y la bibliografía sugerida con el contenido de los exámenes; la existencias de reactivos poco claros y pertinentes, y la percepción de que los instrumentos no dan cuenta del contexto en el que se desarrolla la práctica profesional de los docentes (INNE,2017:4)*

Gil (2016:196) menciona que el INNE se escuda en que la evaluación es la que manda la ley “entonces, obedeciendo la ley, pasan por encima de la base ética y técnica, en la lógica de hacer una evaluación que tenga por sentido la mejoría del aprendizaje.

Desde esta perspectiva podemos deducir que la evaluación al desempeño docente se ha construido desde una visión política, como rendición de cuentas y no como una evaluación formativa y de proceso que ofrecería un diagnóstico para mejorar la educación. Para poder crear indicaciones de estándares de desempeño, se formuló un perfil idóneo del docente, que lo ve como técnico, ejecutor de programas, que no da clara respuesta de lo que se espera del docente como profesionalista colaborativo y de su autonomía de su quehacer cotidiano en la práctica docente.

A manera de cierre de este recorrido contextual podemos decir que estudiar la evaluación en el ámbito educativo y en particular en el nivel básico implica considerar el contexto de los maestros, las tareas que desempeñan, así como el escenario inmediato en donde se encuentran, en el cual es muy probable que se

construyan significados. En este sentido con la promulgación de la Ley General del Servicio Profesional Docente, el magisterio se enfrentó a un gran dilema, una incongruencia o una oportunidad de experimentar una nueva forma de evaluar. De ahí la importancia de hacer esta investigación que ponga de relevancia al actor, ya que es el quien construye la realidad y le da sentido a la misma, por ello esta investigación está enfocada a indagar las percepciones que construyen los docentes de educación primaria con respecto de la evaluación docente en el escenario de la reforma educativa 2012-2018.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Diferentes niveles de gobierno consideran al desempeño como un problema latente, así lo han transmitido a la sociedad mexicana en sus diversos discursos, y para ello se sustentan en las puntuaciones obtenidas en pruebas estandarizadas de gran escala tanto nacionales como internacionales: Enlace,( Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares) Pisa,( Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes) entre otras, estos referentes han sido de gran utilidad para realizar clasificaciones y diferenciaciones entre escuelas, docentes y directivos, también para ejecutar reformas educativas.

Ahora bien, la evaluación docente empezó a tener un papel estratégico dentro del sistema educativo nacional en la década de los noventa: en 1992 se expidió el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMB) una de sus finalidades era atender a la formación docente por lo tanto era necesario fortalecer la capacitación y actualización permanente de los profesores que se encontraban en servicio.

Sin embargo, la Evaluación al Desempeño Docente adquiere importancia como proyecto estelar de la reforma educativa y de la creación de la Ley del Servicio Profesional Docente, pues pretendió orientar los resultados de su aplicación para justificar la necesidad de contar con profesores con un nuevo tipo de perfil profesional que responda a las necesidades del mercado, ser competente y competitivo en el sentido más estricto y elevado se han convertido en habilidades necesarias que

preponderan el análisis de los resultados del desempeño en términos de medición estandarizada.

Con la consigna de la separación de las funciones de todo aquel que no acredite la evaluación en una serie de tres oportunidades, se han generado una serie de controversias desde espacios cotidianos de interacción entre profesores

El carácter obligatorio y la finalidad de relego o despido injustificado se han convertido en imperativos del proyecto de una reforma laboral que se disfraza por educativa, dejando en los maestros toda responsabilidad de una calidad educativa que fue confusa y que se presentó desde la eficiencia como su objetivo central.

El propósito de renovación y reducción de la plantilla docente se justificó por medio de una evaluación metodológicamente y desde un marco legal que trasgrede los derechos laborales de los maestros luego, entonces estos construyen y comparten significados desde el ámbito de su cotidianidad en donde el malestar queda de manifiesto considerando que dicha evaluación implica la persecución de su labor frente a grupo y en donde el carácter formativo está totalmente nulificado.

Entonces esta investigación permitirá conocer la percepción que los docentes tuvieron de la evaluación al desempeño desde su propia experiencia e interpretar esos significados construidos nos darán la apertura de comprender un fragmento de la realidad social que se dio en los espacios cotidianos y que de alguna manera nos ayuda a evitar la generalidad en términos del profesor y su manera de afrontar su proceso evaluativo, reconocer la heterogeneidad en la plantilla docente y conocer posicionamientos alternativos en contextos específicos es algo que pedagógicamente consideramos necesario para la planeación y mejora del sistema educativo.

## **PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN**

### **Preguntas**

¿Cuáles son las percepciones que construyeron los profesores respecto a la implementación de la evaluación al desempeño docente propuesta en la reforma 2012 -2018?

¿Cuáles son los significados que los profesores de educación primaria construyeron de su evaluación al desempeño docente a partir de las narraciones de sus experiencias?

### **Objetivo general**

Conocer, analizar e interpretar las percepciones que los profesores de educación primaria construyeron acerca del proceso de evaluación al desempeño docente, para dar cuenta de los procesos por los cuales transitó dicha evaluación al interior de las aulas.

### **Objetivos específicos**

Recuperar los principales principios establecidos en la reforma educativa implementada en 2012-2018 que sustentan la evaluación al desempeño docente.

Indagar y describir las percepciones que construyeron los profesores sobre su evaluación al desempeño docente, a través de la narración de sus experiencias.

## **CAPÍTULO DOS MARCO TEÓRICO. IDEAS BÁSICAS SOBRE CÓMO LOS INDIVIDUOS CONSTRUIMOS EL MUNDO**

### **2. 1. El mundo de la vida cotidiana desde una perspectiva construccionista**

En el mundo de las ideas se está produciendo una gran transformación, en todas partes surgen cuestionamientos acerca de la verdad, la objetividad y la lógica, dudas que nos resultan cada vez menos claras y que en respuesta a esta agitada situación surgen nuevos conceptos que hablan de esperanza y futuro para los seres humanos, como lo señalan:

*La construcción social es la creación de significados mediante el trabajo colaborativo. La construcción social no es atribuible a un único individuo ni a un grupo, y tampoco es singular ni unificada, sino que responde a una creación compartida socialmente (Kenneth y Gergen, 2004: 9).*

En otras palabras, la idea de los autores representa reconsiderar prácticamente todo lo que pensamos acerca del mundo y de nosotros mismos y abrirnos a nuevas e interesantes formas de actuar, en donde los adultos construyen el mundo de una forma diferente, el origen de esta diferencia se halla en las relaciones sociales. A partir de ellas el mundo se ha convertido en lo que es.

Para entender mejor esta idea Gergen, J. Kenneth (2004: 13) señalan que la idea fundamental de la construcción social parece bastante sencilla, pero es a la vez profunda: todo lo que consideramos real ha sido construido socialmente. O lo que es más radical, nada es real hasta que la gente se pone de acuerdo en que lo es.

Si lo que tomamos como real se deriva de un acuerdo común para entenderlo así, entonces lo que llamamos verdad solo existe en el seno de esas relaciones personales, o en el contexto de esa comunidad. Y en este sentido la sociología del conocimiento debe analizar los procesos por los cuales se produce la construcción social del conocimiento.

Según Berger y Luckmann (2001: 30):

*La sociología del conocimiento debe ocuparse de todo lo que se considera "conocimiento" en la sociedad puesto que así son las cosas la sociología del*

*conocimiento debe ocuparse de lo que la gente conoce como “realidad” en su vida cotidiana, dicho de otra manera, el “conocimiento” del sentido común más que de las “ideas” debe constituir el tema central de la sociología del conocimiento. Precisamente este “conocimiento” constituye el edificio de significados sin el cual ninguna sociedad podría existir.*

Dado que nuestro propósito es comprender la realidad de la vida cotidiana, para ser más exactos del conocimiento que orienta la conducta en la vida cotidiana, debemos tener en cuenta su carácter intrínseco antes de proceder al análisis sociológico propiamente dicho. La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente (Bergen y Luckmann, 2001: 36).

Conviene subrayar que la realidad de la vida cotidiana se construye día a día con la interacción de los individuos, donde el intercambio de experiencias los lleva a aprehender el uno del otro en un espacio determinado por un conjunto de acciones, valores, estilos de comportamiento y que el simple hecho de nacer lo hace estar inmerso en un mundo lleno de objetividades creadas en él, y compartidas por una colectividad que determina el comportamiento y la actitud. Donde comprender que existen elementos que dotan de significado el mundo cotidiano del cual es parte y que ese mundo natural gira entorno a lo ya establecido, implica un proceso de múltiples relaciones sociales.

Para Berger y Luckmann (2001: 40):

*La realidad de la vida cotidiana se presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros. Y lo que es de suma importancia, sé que hay una correspondencia continua entre mis significados en este mundo, que compartimos un sentido común de la realidad de éste. La actitud natural es la actitud de la conciencia del sentido común, precisamente porque se refiere a un mundo que es común a muchos hombres. El conocimiento del sentido común es el que comparto con otros en las rutinas normales y autoevidentes de la vida cotidiana.*

Esto quiere decir que existe una relación con los otros, hay una intersubjetividad del mundo de la vida cotidiana que se desarrolla continuamente, puesto que la vida cotidiana es un conjunto de experiencias en común compartida con los individuos en determinado contexto. En donde la experiencia más importante que se tiene de los otros se produce en la situación “cara a cara” que es prototipo de la interacción social

y del que se deriva todos los demás casos. En la situación “cara a cara” el otro se me aparece en un presente vivido que ambos compartimos sé que en el mismo presente vivido yo me presento a él mi “aquí y ahora” y el suyo gravitan continuamente uno sobre otro en tanto dure cara a cara” (Berger y Luckmann, 2001: 46).

Esto significa que en la situación cara a cara se comparte un espacio y una temporalidad que permite establecer un conjunto de relaciones que favorecen a la combinación de subjetividades lenguajes y símbolo que se convierten en parte fundamental del reconocimiento de los otros en un determinado contexto. Y que en esta interacción de experiencias compartidas es donde podemos hacer una tipificación del otro la cual nos permitirá pensar algo de los demás. En este sentido:

*La realidad social de la vida cotidiana es pues aprehendida en un continuum de tipificaciones que se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan del “aquí y ahora” de la situación “cara a cara”. La estructura social es la suma total de esas tipificaciones y de las pautas recurrentes de interacción establecidas intermedio de ellas. En ese carácter, la estructura social es un elemento esencial de la realidad de la vida cotidiana. (Berger y Luckmann, 2001: 51)*

A su vez lo antes descrito por los autores nos permite entender que el intercambio de subjetividades y tipificaciones favorecen al ordenamiento espacial, temporal y social, lo que impone ciertas prácticas cotidianas del individuo y regula su proceder y comportamiento al interior de una colectividad.

Por otra parte, estas tipificaciones se dan a través del lenguaje, el cual resulta de gran importancia para descubrir la realidad, pues la expresión humana es capaz de objetivarse a través del lenguaje, además de poder significar y expresar su subjetividad y acumular conocimiento y experiencia.

De acuerdo con Berger y Luckmann (2010:54):

*Los signos se agrupan en una cantidad de sistemas. Así pues, existen sistemas de signos gesticulatorios de movimientos corporales pautados, de diversos grupos de artefactos materiales y así sucesivamente. El lenguaje, que aquí podemos definir como un sistema de signos vocales, es el sistema de signos más importante de la sociedad humana.*

Por lo tanto, el lenguaje desde esta perspectiva ocupa un lugar importante en los procesos de objetivación y significación, puesto que por medio de este se establecen los elementos lingüísticos que sustentan la significación. Por lo tanto, la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana.

Así mismo el análisis de la vida cotidiana nos lleva a deducir que es una construcción social, determinada por una cultura, una historicidad y un contexto que determinan las condiciones en la que se da la interacción de los sujetos, intercambiando experiencias que les permitan ir construyendo nuevas formas de actuar y de dar cuenta del mundo que los rodea. Para comprender todos estos procesos sociales que ocurren en una realidad concreta solo se puede realizar por medio de la investigación cualitativa.

De manera que “La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (Héller, 1987: 19), y que la investigación cualitativa es específicamente relevante para el estudio de las relaciones sociales en un momento como el actual, donde como se mencionó en el primer apartado el rápido cambio social vinculado a la diversificación y pluralidad de mundos de la vida, hacen que el investigador tenga una mirada comprensiva de su objeto de estudio y de la complejidad del contexto que se estudia.

## **2. 2. Orígenes de la institucionalización: la sociedad como realidad objetiva**

Para Berger y Luckmann (2001: 84) “La sociedad es un producto humano. La sociedad una realidad objetiva. El hombre es un producto humano, el hombre es un producto social.” Esta idea del autor nos lleva a deducir que la sociedad se descubre como una realidad objetiva, es decir exteriorizada, como objetivada, donde estos dos procesos (exteriorización y objetivación) alimentan la institucionalización en un sentido amplio, donde diversos actores efectúan una tipificación recíproca de las acciones habitualizadas.

Además, para Berger y Luckmann (2001:74) “Toda actividad humana está sujeta a la habituación.” Esto quiere decir que todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse con economía y esfuerzos y que es aprendida por el que lo ejecuta. También implica que la acción de que se trata puede volver a ejecutarse en el futuro de la misma manera y con idéntica economía de esfuerzos.

Por otra parte, las acciones habitualizadas retienen por supuesto su carácter significativo para el individuo, aunque los significados que extrañan llegan a incrustarse como rutinas en su depósito general de conocimiento que da por establecido y que tiene a su alcance para proyectos futuros. Lo que implica que empíricamente, la parte más importante de la habituación de la actividad humana se desarrolla en la misma medida que su institucionalización. Como bien lo señalan Berger y Luckmann (2001: 76):

*La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores. Toda tipificación de esa clase es una institución. Lo que hay que destacar es la reciprocidad de las tipificaciones institucionales y la tipicidad no solo de las acciones sino también de los actores en las instituciones. Las tipificaciones de las acciones habitualizadas que constituyen las instituciones siempre se comparten, son accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social y la institución misma tipifica tanto a los actores individuales como a las acciones individuales.*

Dicho de otra manera, las instituciones surgen cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por diversos tipos de actores lo que nos lleva a deducir que toda tipificación es una institución donde estas instituciones tiene una historicidad y control, y más aún adquieren cierta solidez y estabilidad gracias a la acción de la historia, a través de fenómenos de cristalización de las tipificaciones y los hábitos, por lo que respecta a su carácter controlador, es que es inherente y está aislado de cualquier mecanismo de sanción que se establezca para su entendimiento, porque controlan el comportamiento humano estableciendo pautas, definidas de manera previa, que lo canalizan en una dirección determinada. Así que decir, “que un sector de la actividad humana se ha institucionalizado es decir que se ha sometido al control social” (Berger y Luckmann, 2001: 77), puesto que comparte

sus mecanismos de funcionamiento, su transmisión de normas, creencias roles y pautas de relación.

Para Berger y Luckmann (2001), las instituciones que en la experiencia concreta se manifiestan como colectividades que abarca grandes cantidades de gente que deben especializarse en un proceso de división de trabajo, donde los propios actores desempeñan una función tipificada, mejor dicho, roles socialmente diferenciados. Donde la división del trabajo es posibilitada por la construcción de un trasfondo de rutina, que a su vez abre una vía a las innovaciones que llevarán a nuevas habituaciones, ampliando más el trasfondo común a ambos individuos. En otras palabras, estará en vía de construcción un mundo social que contendrá en su interior las raíces de un orden institucional en expansión. También el análisis de los roles tiene particular importancia para la sociología del conocimiento porque revela las mediaciones entre los universos macroscópicos de significado, que están objetivados en una sociedad y las maneras como estos universos cobran realidad subjetiva para los individuos.

Ahora bien, Berger y Luckmann (2001:122) mencionan que para mantenerse los universos institucionales requieren legitimaciones de orden cognitivo y normativo, esto es, formas simbólicas que permiten su conocimiento práctico y teórico y que les confieren valor y que se transmiten de unos a otros. Además, la institucionalización al ser transmitida a otra generación, se perfecciona.

De donde se infiere que el mundo institucional requiere legitimarse, es decir: explicarse, justificarse, donde su principal función consiste en lograr que el mundo socialmente construido esté objetivamente disponible y subjetivamente plausible, que indica a los seres humanos por qué debe realizar una acción y también por qué las cosas son como son. Así mismo explica cómo se regulan y ordenan las relaciones y como esas relaciones han transformado y construido normas. Y son las instituciones las que se vuelven administradoras de la realidad del así se hacen las cosas y el mundo se convierte en la percepción de la nueva generación en el mundo, esa realidad dada, de modo análogo al mundo natural.

En consecuencia, cuando hablamos de procesos de institucionalización, nos referimos a expresiones de pautas de comportamientos que integran el desempeño

de roles en el curso de la interacción humana y en una situación determinada, conviene subrayar que un rol tiene como origen el conocimiento acumulado socialmente. Por otro lado, las instituciones, al objetivarse en diversos establecimientos escolares se superponen a los individuos que encarnan, como si tuvieran una realidad propia, inalterable y evidente por sí misma y se legitiman en la medida en que los individuos son capaces de justificarlas, referenciarlas y explicarlas de una generación a otra o mejor dicho de un colectivo a otro, utilizando al lenguaje como un instrumento de la acción y de la producción del mundo social.

### **2. 3. La sociedad como realidad subjetiva (internalización)**

La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente. El mundo de la vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos acciones y que está sustentado como real por estos. Y ya que la sociedad existe como una realidad tanto objetiva como subjetiva, cualquier comprensión teórica adecuada de ella debe abarcar, estos dos aspectos. Así mismo Berger y Luckmann (2001: 164) entienden a la sociedad en términos de un continuo “proceso dialéctico compuesto de tres momentos: externalización, objetivación e internalización”. Los tres se caracterizan simultáneamente a la sociedad y a cada sector de ella, porque estar en sociedad es participar de su dialéctica, sin embargo, el “individuo nace miembro de una sociedad”: nace como una predisposición hacia la sociabilidad y luego llega a ser miembro de una sociedad.

Es decir, en la vida de todo individuo, existe verdaderamente una secuencia temporal en cuyo curso es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad, y este es el punto de partida del proceso de la internalización: “la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado o sea cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en

consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí” (Berger y Luckmann, 2001: 165).

Esto no significa que el actor social comprenda adecuadamente al otro, porque puede comprenderlo erróneamente, sin embargo, la subjetividad de este actor le resulta objetivamente accesible y llega a ser significativa, haya o no congruencia entre sus procesos subjetivos de ambos. Ahora bien, la congruencia entre estos dos significados subjetivos y el conocimiento recíproco de esta congruencia presupone la significación. Sin embargo, la internalización en un sentido más general subyace tanto a la significación como a sus propias formas complejas”. La internalización en este sentido más general, constituye la base, primero para la comprensión de los propios semejantes y, en segundo para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social” (Berger y Luckmann, 2001: 165).

De acuerdo con el autor interpretamos que la aprehensión no resulta de las creencias autónomas de significado por individuos aislados, sino que comienza cuando el individuo sume el mundo en el que ya viven otros, donde una vez asumido el mundo, puede ser creativamente modificado o hasta recreado, en este sentido no solo comprendemos nuestras mutuas definiciones de las situaciones compartida; sino también las definimos recíprocamente, es decir existe una continua y mutua identificación entre nosotros, “no solo vivimos en el mismo mundo sino que participamos cada uno en el ser del otro” (Berger y Luckmann, 2001: 165).

Solamente cuando el individuo ha llegado a este nivel de internalización puede considerárselo miembro de la sociedad. El proceso ontogenético por el cual esto se realiza se denomina socialización y puede definirse como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o un sector de él. Para explicar el proceso de socialización Berger y Luckmann (2001) utilizan tres conceptos: socialización primaria, socialización secundaria y mantenimiento y transformación de la realidad subjetiva.

La socialización primaria suele ser la más importante para el individuo, porque es la primera por la que atraviesa el individuo en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de una sociedad. “crea en la conciencia del niño una

abstracción progresiva que va desde los "roles" y actitudes de otros específicos, a los "roles y actitudes en general" (Berger y Luckmann, 2001: 168).

Donde las definiciones que los otros significantes hacen de la situación del individuo le son presentadas a este como realidad objetiva, entonces resulta ocioso agregar que la socialización primaria comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo, se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional, donde el niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales; pero sean cuales fueran la internalización se produce solo cuando se produce la identificación es decir el niño acepta los roles y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia de ellos.

*Esta abstracción de los "roles" y actitudes de otros significantes concretos se denomina el otro generalizado. Su formación de la conciencia significa que ahora el individuo se identifica no solo con otros concretos, sino con una generalidad de otros, o sea con una sociedad. Solamente en virtud de esa identificación generalizada logra estabilidad y continuidad su propia auto-identificación (Berger y Luckmann, 2001: 169).*

Esto significa que el yo es una entidad reflejada, porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros significantes, el individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran, pues no solo acepta roles y actitudes de otros, sino que el mismo proceso acepta el mundo de ellos, entonces el niño aprende que él es lo que lo llaman, y que las apropiaciones subjetivas de su identidad y del mundo social son nada más que aspectos diferentes del mismo proceso de internalización mediatizados por los mismos significantes.

Para Berger y Luckmann (2010) la sociedad, la identidad y la realidad se cristalizan subjetivamente en el mismo proceso de internalización y que esta cristalización se corresponde con la internalización del lenguaje y que este es el instrumento más importante para la socialización. "Cuando el otro generalizado se ha cristalizado en la conciencia, se establece una relación simétrica entre realidad objetiva y subjetiva. Lo que es real "por fuera" se corresponde con lo que es real "por dentro. La realidad objetiva puede "traducirse" fácilmente en realidad subjetiva, y viceversa (Berger y Luckmann 2001: 170). Esto significa que el individuo aprende a sí mismo como estando fuera y dentro de la sociedad, y que esa relación entre el

individuo y el mundo social es como un acto de equilibrio continuo. Y como el niño no interviene en la elección de sus otros significantes, se identifica con ellos casi automáticamente, los internaliza como mundo, el único que existe y que puede concebir:

*El niño no internaliza el mundo de otros significantes como uno de los tantos mundos posibles: lo internaliza como el mundo, el único que existe y que se puede concebir, el mundo tout court. Por esta razón, el mundo internalizado en la socialización primaria se implantará en la conciencia con mucha más fuerza que los mundos internalizados en la educación secundaria (Berger y Luckmann, 2001: 171).*

Con esta idea el autor destaca que los contenidos específicos que se internalizan en la socialización varían, de una sociedad a otra y que es precisamente el lenguaje lo que debe internalizarse y estos esquemas proporcionan al niño programas institucionalizados para la vida cotidiana; algunos que le resultan de aplicación inmediata y otros que le anticipan el comportamiento socialmente definido para etapas biográficas posteriores. También es probable “que el mundo de la niñez retenga su realidad peculiar en la retrospección, y siga siendo el “mundo del hogar” por mucho que podamos alejarnos de él en épocas posteriores, hacia regiones que no tengan nada de familiar para nosotros” (Berger y Luckmann 2001: 172).

Dicho lo anterior y avanzando en nuestro razonamiento, para Berger y Luckmann (2010) la socialización primaria comporta secuencias de aprendizaje socialmente definidas, como que a la edad A el niño debe aprender X y a la edad B debe aprender Y, y así sucesivamente. Esto nos indica que las habilidades se desarrollan de acuerdo a la edad. Y puntualizan que la socialización primaria finaliza cuando el concepto del otro generalizado se ha establecido en la conciencia del individuo y a esta altura ya es miembro efectivo de la sociedad y está en posesión subjetiva de un yo y un mundo. Entonces la socialización primaria termina con la posesión subjetiva de un yo y un mundo, por lo que resulta imposible concebir una sociedad en la que no se produzca otra socialización después de la primaria, donde dicha sociedad tendría un acopio sencillo de conocimiento y con cierta distribución social de este conocimiento, y que también posea cierta división del trabajo, y mientras así ocurra la socialización secundaria se vuelve una necesidad.

*La socialización secundaria es la internalización de “submundo” institucionales o basados en instituciones, su alcance y su carácter determinan, pues la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento (Berger y Luckmann, 2001: 174).*

Esto significa que estos submundos internalizados en la socialización secundaria son generalmente realidades parciales que contrastan con el mundo de base adquirido en la socialización primaria, además estas realidades se caracterizan por componentes normativos y afectivos a la vez cognoscitivos, que los conduce al conocimiento específico de roles. La socialización secundaria requiere la adquisición de vocablos específicos de roles, lo que significa, por lo pronto, “la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional” (Berger y Luckmann, 2001: 175).

Entonces los procesos fómales de la socialización secundaria se determinan por un yo formado con anterioridad y con un mundo ya internalizado; donde la realidad ya internalizada tiende a persistir. Cabe resaltar que, en la socialización secundaria, las limitaciones biológicas se vuelven cada vez menos importantes las secuencias de aprendizaje, el cual ahora llegan a establecerse en términos de las propiedades intrínsecas del conocimiento que ha de adquirirse, o sea, de la estructura fundacional de ese conocimiento”. Las secuencias de aprendizaje pueden también manejarse según los intereses creados de quienes administran el cuerpo de conocimiento” (Berger y Luckmann, 2001: 177).

Esto significa que las estipulaciones se han establecido institucionalmente para realzar el prestigio de los roles en cuestión, o para conformar otros intereses ideológicos, en este sentido la socialización secundaria puede proceder efectivamente con la sola dosis de identificación mutua que interviene en cualquier comunicación entre los seres humanos. Además, como se mencionó anteriormente en la socialización primaria el niño internaliza el mundo de sus padres como el mundo y no como perteneciente a un contexto institucional específico; por el contrario “en la socialización secundaria suele aprehenderse el contexto institucional” (Berger y Luckmann 2001:178). Donde la interacción social entre maestros y educandos puede formalizarse como se describe a continuación:

*Los maestros no tienen por qué constituir otros significantes en ningún sentido de la palabra: son funcionarios institucionales con la tarea formal de transmitir conocimiento específico. Los roles de la socialización secundaria comportan un alto grado de anonimato, vale decir se separan fácilmente de los individuos que lo desempeñan. (Berger y Luckmann, 2001: 179)*

Conviene subrayar que la consecuencia más importante de esto consiste en atribuir el contenido de lo que se aprende en la socialización secundaria con una inevitabilidad subjetiva mucho menor que la primaria por lo consiguiente resulta más fácil dejar de lado las socializaciones secundarias, pero no así las primarias. Esto posibilita el separar una parte del yo y su realidad concomitante como algo que atañe solo a la situación específica del rol de que se trate. Ahora bien, el acento de la realidad del conocimiento internalizado en esta socialización debe ser forzada por técnicas pedagógicas específicas, es decir debe hacerse sentir al individuo como algo familiar.

De manera que Berger y Luckmann (2001) establecen que existen sistemas sumamente diferenciados de la socialización secundaria en las instituciones complejas, en ocasiones ajustadas muy sensiblemente a los requerimientos diferenciales de las diversas categorías de elencos institucionales. Y que la distribución institucionalizada de tareas entre la socialización primaria y secundaria varía de acuerdo con la complejidad de la distribución del conocimiento y que el desenvolvimiento de la educación constituye, por supuesto un ejemplo inmejorable de la socialización secundaria, que se efectúa bajo los auspicios de organismos especializados.

Ahora veamos si en la socialización primaria el niño internaliza el mundo de sus padres y la socialización secundaria se aprende en el contexto institucional entonces qué papel juega el mantenimiento y transformación de la realidad subjetiva. Podríamos comenzar por decir que el proceso socialización nunca se acaba entonces “toda sociedad debe desarrollar procedimientos de mantenimiento de la realidad para salvaguardar cierto grado de simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva” (Berger y Luckmann, 2001:185).

En este sentido es conveniente distinguir dos tipos generales de mantenimiento de la realidad “Mantenimiento de rutina y mantenimiento de crisis. El

primero está destinado a mantener la realidad internalizada en la vida cotidiana y el segundo en las situaciones de crisis” (Berger y Luckmann, 2001: 187).

Dicho de otra manera, la realidad de la vida cotidiana se mantiene porque se concreta en rutinas, lo que constituye la esencia de la institucionalización y, se reafirma continuamente en la interacción del individuo con los otros. Y que de acuerdo con Berger y Luckmann, 2001: 191):

*El vehículo más importante del mantenimiento de la realidad es el dialogo. La vida cotidiana del individuo puede considerarse en relación con la puesta en marcha de un aparato conversacional que mantiene, modifica y reconstruye continuamente su realidad subjetiva. Dialogo significa principalmente que la gente conversa entre si lo cual implica que se nieguen las copiosas emanaciones de comunicación no oral que rodean al habla.*

De manera que si comprendemos esto podemos advertir claramente que la gran parte del diálogo cotidiano mantiene la realidad subjetiva, porque es un diálogo casual basado en las rutinas de un mundo ya establecido, donde las objetivaciones del lenguaje se vuelven objetos de la conciencia individual, de esta manera el hecho fundamental del mantenimiento de la realidad reside en el uso continuo del mismo lenguaje para objetivizar la experiencia biográfica en proceso de desenvolvimiento, en el más amplio sentido, todos los que usan este mismo lenguaje son otros mantenedores de la realidad social.

Y en definitiva la realidad social determina no solo la actividad y la conciencia sino también en gran medida el funcionamiento del organismo, el hombre está biológicamente predestinado a construir y a hablar un mundo con otros, ese mundo se convierte para él en la realidad dominante y definitiva, donde sus límites los traza la naturaleza, pero una vez construido ese mundo vuelve a actuar sobre la naturaleza, a través de un proceso dialéctico (externalización, objetivación e internalización) donde el propio organismo se transforma y construye una realidad y por lo tanto se reconstruye el mismo.

## **2. 4. El papel del lenguaje en la construcción social como proceso de significados mediante el trabajo colaborativo**

A lo largo de los apartados hemos hablado de la vida cotidiana, esta vida cotidiana que para Berger y Luckmann (2001) implica un mundo ordenado mediante significados compartidos con la comunidad, y que el sustento de cualquier orden cotidiano se encuentra en la conciencia subjetiva que permite al individuo reconocer el hecho de que estos significados son válidos para aquellos con quienes se comparte lo cotidiano; así es como se construye el sentido común que alimenta la vida cotidiana. Es decir, lo cotidiano es una realidad que supone un consenso en torno al significado objetivo de lo real, y dicho consenso es lo que los autores llaman sentido común.

Estos autores también que expresan que el mundo cotidiano posee entonces una estructura de carácter dual, toda vez que se sostiene sobre la base de una facticidad objetiva, cuya reproducción social solo es posible mediante el reconocimiento subjetivo, de modo que es la interiorización individual de la realidad objetivada lo que permite la reproducción de los significados socialmente establecidos, donde la apropiación individual de las objetivaciones solo es posible a través del lenguaje. Por lo tanto, el lenguaje es el instrumento que ofrece al individuo la posibilidad de participar del mundo cotidiano, de su lógica y de su temporalidad como se expresa a continuación:

*La vida cotidiana, por, sobre todo, es vida con el lenguaje que comparto con mis semejantes y por medio de él. Por lo tanto, la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana (Berger y Luckmann, 2001: 55).*

Como se afirma en la cita anterior, el lenguaje es entonces una producción social, toda vez que es resultado de códigos creados colectivamente y, como tal supone prácticas socialmente diferenciadas, y esto coincide con lo que el autor Mercer expresa “el lenguaje es un instrumento para realizar una actividad intelectual conjunta, una característica distintiva del ser humano diseñada para satisfacer las

necesidades prácticas y sociales de los individuos y de las comunidades” (Mercer, 2000: 17).

En este sentido el lenguaje se considera el medio principal para la construcción de la realidad, por un lado, y para la mediación de la realidad construida socialmente, por el otro. También es el portador del acervo de conocimiento social, y un sistema de acción que se actualiza en situaciones de interacción concretas y en procesos contingentes. Este acervo del lenguaje se puede definir como un sistema de signos vocales, y es el sistema de signos más importante de la sociedad humana” (Berger y Luckmann, 2001: 55).

*Los signos se agrupan en una cantidad de sistemas. Así pues, existen sistemas de signos gesticulatorios de movimientos corporales pautados, de diversos grupos de artefactos materiales, y así sucesivamente. Los signos y los sistemas de signos son objetivaciones en el sentido de que son accesibles objetivamente más allá de la expresión de intenciones subjetivas (Berger Luckmann, 2001: 54).*

De este modo, el lenguaje como sistema de signos posee la cualidad de la objetividad y proporciona una posibilidad ya hecha para continuas objetivaciones que necesita la experiencia para desenvolverse. Dicho de otra manera, el lenguaje tiene una expansividad tan flexible como para permitir objetivar una gran variedad de experiencias que salen al paso de la vida. “El lenguaje también tipifica experiencias permitiéndome incluirlas en categorías amplias en cuyos términos adquieren significado para mí y para mis semejantes” (Berger y Luckmann, 2001: 57).

Por otro lado, el lenguaje es capaz de trascender por completo la realidad de la vida cotidiana porque no sólo es capaz de construir símbolos sumamente abstraídos de la experiencia cotidiana, sino también de “recuperar” estos símbolos y presentarlos como elementos objetivamente reales en la vida cotidiana. De esta manera, el simbolismo y el lenguaje simbólico llegan a ser constituyentes esenciales de la realidad de la vida cotidiana y de la aprehensión que tiene de esta realidad el sentido común” (Berger y Luckmann, 2001: 59).

Llegados a este punto podemos decir que esta aprehensión del lenguaje de la vida cotidiana se origina en la situación “cara cara “donde el lenguaje posee una cualidad inherente de reciprocidad que lo distingue de cualquier otro sistema de

signos, “La continua reproducción de signos vocales en la conversación puede sincronizarse sensiblemente con las continuas intenciones subjetivas de los que conversan” (Berger y Luckmann, 2001: 56). Es decir, hablo a medida que pienso, y lo mismo que mi interlocutor en la conversación, entonces en esta interacción se usa el lenguaje para pensar conjuntamente, para comprender la experiencia y resolver problemas colectivamente. De acuerdo con (Mercer, 2000: 19):

*Todos pensamos colectivamente y este tipo de trabajo en equipo es vital para muchas clases de actividad. El primer paso para comprender cómo lo hacemos es reconocer que el lenguaje tiene esta función especial para el pensamiento colectivo; en caso contrario infravaloremos su importancia psicológica y social.*

En otras palabras, el autor resalta la importancia del lenguaje como un medio para compartir y construir conocimientos conjuntamente e inician a los aprendices en los usos del lenguaje que les permitan satisfacer las necesidades de estas comunidades de práctica del mundo social. Sin embargo, el lenguaje ofrece algo mucho más valioso que el simple intercambio de información, puesto que los significados de las palabras no son invariables y la comprensión siempre supone interpretación entonces la acción de comunicar supone una actividad creativa conjunta. “Las palabras pueden transmitir significado distintos de lo expresado conscientemente por los hablantes o los escritores porque los oyentes o lectores aportan sus propias perspectivas a los mensajes que reciben” (Mercer, 2000: 22).

Por otro lado, el hecho de que el lenguaje no siempre sea fiable para generar unos significados precisos en la mente de otra persona es un reflejo de su fuerza como medio para crear nuevas comprensiones. En consecuencia, no podemos entender el lenguaje simplemente como transmisión de información de personas. “Cada vez que hablamos con alguien participamos en un proceso de colaboración en el que se negocian significados y se movilizan conocimientos comunes” (Mercer 2000: 22). De manera que el producto de una conversación suele ser el logro de un conocimiento común, donde el lenguaje está diseñado para hacer algo mucho más interesante que transmitir información con precisión de un cerebro a otro: “permite que los recursos mentales de varios individuos se combinen en una inteligencia

colectiva y comunicadora que permita a los interesados comprender mejor el mundo e idear maneras prácticas de tratar con él” (Mercer, 2000: 23).

Así que, en el nivel práctico de la vida cotidiana, el pensamiento individual y la comunicación interpersonal se tiene que integrar para hacer nuestras ideas reales para otras personas, tenemos que expresarlas con palabras y para que estas palabras puedan tener algún impacto social, debemos ponerlas en práctica o comunicarlas a los demás para que influyan en sus acciones, “es decir empleamos el lenguaje para convertir el pensamiento individual en pensamientos y acciones colectivas” (Mercer, 2000: 25).

Para concluir, diremos que el lenguaje tiene una importancia especial para nuestra vida, porque nos ofrece un medio para pensar juntos, para crear conjuntamente conocimiento y comprensión. Por lo que no es un simple sistema para transmitir información, sino para pensar colectivamente, además lo empleamos como instrumento para crear conocimiento, para que el lenguaje mismo y el conocimiento que creamos con él, sean recursos para los individuos y las comunidades.

## **2. 5. Retórica y discurso en educación**

La relación entre retórica y educación es muy amplia, pues es un hecho que los principales retóricos fueron los grandes filósofos de la educación en la antigüedad, un ejemplo de ello es la retórica de Aristóteles que la define más que una habilidad en el decir, como una competencia de observación: “consideramos que la retórica es la facultad de observar cuáles son, en cada situación, los medios disponibles para la persuasión” (Aristóteles, 1355; citado en Bolívar, 2002: 44). En este sentido podemos entender a la retórica como una dimensión o un dispositivo de estudio necesario, para el análisis de la realidad del mensaje con el que se pretende persuadir, inducir o cautivar en un contexto.

Esta idea de la retórica sigue muy vigente, sin embargo, se suele pensar que es errónea y engañosa: es decir que solo se utiliza con fines retóricos, para señalar una distinción entre dos tipos de discurso y aunque la distinción es real, la

denominación es errónea. Por eso los nuevos estudios de retórica han demostrado esto de modo contundente y esta disciplina está tomando, cada vez con mayor fuerza un lugar predominante en la literatura científica contemporánea. Bajo este panorama en este capítulo vamos a señalar algunos aspectos fundamentales a nuestro juicio que constituyen la retórica.

*Una teoría de la argumentación retórica es, también, una teoría del texto, subordinados ambas, de un modo más pragmático a la intencionalidad persuasiva. De ahí también que pueda ser comprendidos como actos del habla (Bolívar, 2002: 44).*

Lo que el autor quiere decir es que las palabras tienen un sentido estético que se proyecta a lo valorativo, y esa magia de las palabras puede envolver de modo equívoco a una realidad y que esa equivocidad puede verse incrementada o reducida por la utilización de determinados recursos retóricos. Entonces “la retórica puede ser cosmética y engañosa” (Bolívar, 2002: 44).

Hasta este momento hemos hablado de retórica en términos generales, pero sin llegar a un concepto específico, por lo que, para comprender mejor haremos una aproximación al concepto de retórica y su relación en el campo de la educación, iniciaremos principalmente por decir, como lo define el diccionario de la real Academia que recoge como primera acepción del vocablo “arte del bien decir, de embellecer la expresión de los conceptos, de dar el lenguaje escrito o hablado eficacia bastante para deleitar, persuadir o conmover”.

Pasando de esta consideración coloquial a una caracterización más específica, se puede aportar una serie de definiciones de diversos especialistas, entre los que se produce, en líneas generales una notable coincidencia:

*La retórica no se debe limitar a expresiones manifestaciones argumentativas o explícitamente persuasivas y deberían verse como un aspecto fundamental de la manera en que las personas interactúan y llegan a la comprensión (Billig, 1987; citado en Potter 1996: 140).*

*La retórica de acuerdo con los tratadistas clásicos, es el ars bene discendi, la técnica de expresarse de manera adecuada para lograr la persuasión del destinatario. En el sistema de las artes liberales, junto con gramática y dialéctica, formar parte del trívium. Es, de este modo, la retórica una técnica verbal, originalmente ligada a la*

*oralidad y al discurso no literario que pronto acogería la escritura y la poesía en su seno (Azaustre y Casas, 1997; citado en Bolívar, 2002: 45).*

*Retórica (es)...la práctica y teoría del discurso dirigido a producir un efecto de persuasión y convicción, Si se acepta como arte, en su concepto debe incluirse la capacidad natural del orador (ingenium-physis) y su habilidad con la palabra (ars-téchne), independientemente de sus cualificaciones morales. La retórica está al servicio principal de la persuasión y no tanto de la información (Ortega, 1989; citado en Bolívar, 2002: 45).*

*Cuando se dice retórica se habla de dos cosas dependientes una de la otra, aunque bien diferenciadas. Una es la práctica y la técnica comunicativa, y al tiempo el modo en el que se expresa (persuasivo, apropiado, elegante, ornado...; o contrariamente, falso, redundante, vacío, exhibicionista, etc.) ...La otra denominación de retórica es una disciplina, por consiguiente, una doctrina compleja: la ciencia del discurso...que describe su funcionalidad (Mortara 1992; citado en Bolívar, 2002: 45).*

*La retórica es a la vez un arte y una ciencia. Como arte o técnica consiste en la sistematización y explicitación del conjunto de instrucciones o reglas que permiten la construcción de una clase de discursos que son codificados para influir persuasivamente en el receptor. Como ciencia la retórica se ocupa de dichos discursos en sus diferentes niveles de internos y externos, en sus aspectos constructivos y en sus aspectos referenciales y comunicativos (Albaladejo, 1993; citado en Bolívar, 2002: 46).*

Lo dicho hasta aquí por los autores supone que el campo de aplicación de la retórica queda definido, por dos componentes o direcciones, una la relativa a la orientación del discurso hacia ciertas materias, fundamentalmente las relacionadas con la vida pública, las condiciones políticas y morales; y la otra su finalidad. En este sentido y desde la perspectiva que vamos a emplear en esta investigación, la retórica no es solo ni principalmente una teoría de la elocución, es decir un arte de la expresión, más bien queremos hacer alusión a este otro lado de la definición clásica: "Retórica se refiere, pues, a la manera en que, en un contexto específico, el discurso presenta y justifica una perspectiva particular de la realidad a la audiencia, así como argumenta contra perspectivas contrarias" (Bolívar, 2002: 47).

Bajo esta argumentación se pueden considerar de acuerdo con (Potter, 1996: 141) dos tipos de discurso, el cosificador que construye versiones del mundo como si fuera algo sólido y factual. Los discursos cosificadores producen algo como si fuera un objeto, sea un suceso, un pensamiento o un conjunto de circunstancias. Por otra parte, se le denomina el discurso ironizado al que se dedica a socavar versiones. El

discurso ironizado se refiere al habla o la escritura que socava el carácter descriptivo literal de una versión.

Entonces la finalidad del discurso retórico es el convencimiento, la persuasión del oyente, orientada siempre desde una perspectiva ética, la persuasión sobre temas justos y buenos. En una buena distinción, llaman persuasiva a la argumentación que solo pretende servir para un auditorio en particular, y nominalmente convincente a la que supone que obtiene la adhesión de todo ente de razón, es decir a un posible auditorio universal. La persuasión induce a la acción, convencer es una operación intelectual (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989; citado en Bolívar, 2002: 47).

Además de este modo nos permite distinguir entre una argumentación racional, que es aquella que trata de lograr la convicción de un auditorio universal y aquel que tiene un uso instrumental: el discurso dirigido a un auditorio en particular tiende a persuadir, mientras que el que se dirige al auditorio universal tiende a convencer. De este modo queda definido el discurso convincente como “aquel en el que las premisas y los argumentos son universalizables, es decir, aceptables, en principio, para todos los miembros del auditorio universal (Bolívar, 2002: 47).

Por otro lado, en un esfuerzo continuado y fructífero por actualizar y validar la retórica, (López Eire, 1995; citado en Bolívar, 2002: 48) dice que:

*La retórica es el arte que nos enseña a realizar un operativo acto de habla (o hecho del habla) señalado y cautivador de los oyentes, al que a veces, de puro bueno y ejemplar, se le puede y debe incluso arrancar del contexto inmediato para destinar a futuros y más amplios y hasta universales auditorios, y tras, someter a una esmerada elaboración, consignarlo por rescrito para que sea una posesión para siempre, para que no se nos pierda ni escape a la memoria de los hombres, sino que sea susceptible de repetición cuantas veces el receptor desee que el prestigioso emisor desconocido y distante le embelese con su discurso silencioso convertido ya en obra literaria y recreando por el lector en su particular y peculiarísima situación de lectura. Y entonces pasa a ser literatura. Podemos, pues sin miedo, a partir de ahora llamar hablante al escritor y oyente al lector.*

Dicho brevemente el objeto de la retórica se abre notablemente de una visión superficial y limitada al mensaje oral, se pasa a considerar un territorio mucho más amplio. En principio, cualquier mensaje verbal sea oral o sea escrito podría ser analizado retóricamente, entonces el propósito de la retórica ya no es solo el discurso

oral, sino también cualquier *sermo absentis ad absente*, cualquier mensaje sin emisor ni destinatario (Bolívar, 2002: 48).

Como se ha dicho hasta aquí el análisis retórico puede y debe considerar por tanto dos aspectos, por una parte, el análisis del texto y el análisis del acto del habla. Para ejemplificar podemos decir que al parecer todo texto puede ser entendido, por tanto, como un proceso interactivo, de negociación de significados entre autor y lector. “Un texto puede definirse ampliamente como cualquier secuencia coherente de signos lingüísticos, producida en forma concreta por un hablante y dotada de una intencionalidad comunicativa específica y una determinada función cultural” (Bertinetto, 1979; citado en Bolívar, 2002: 50). Por lo que respecta de los actos del habla con intencionalidad persuasiva, de los textos orientados “a lograr un buen argumento, es decir, un bien razonado y emotivo argumento, expresado en un bello y atractivo discurso, produce una ampliación notable de los contenidos retóricos” (Bolívar, 2002: 57).

Todo esto parece confirmar que estos dos factores son imprescindibles en la consideración de la retórica: la persuasión y la idea del texto, entonces la finalidad de la retórica es persuadir por medio del lenguaje, para lo cual han de ser contruidos discursos que, por sus características, puedan cumplir ese objetivo. Un ejemplo de ella es la retórica de la educación que va dirigida a la retórica clásica y nueva en el sentido inductivo, viendo como están contruidos (dispositio) los discursos reformistas en la educación, de acuerdo con los recursos y reglas retóricas, más que como preceptivamente deben ser contruidas, entonces tenemos como tal una retórica que se nos presenta como:

*Un sistema metateórico provisto de categorías y componentes perfectamente estructurados y relacionados entre sí, de tal modo que dicho sistema constituye un modelo teórico de explicación del texto retórico y de la estructura de su comunicación, centrada en la producción textual* (Albaladejo, 1993; citado en Bolívar, 2002: 57).

Esto hace que la teoría retórica, con sus últimos desarrollos sea actualmente una teoría sólida y completa para explicar el discurso hablado y también se puede aplicar a la argumentación escrita, es decir: “yo entiendo que centrarse en el discurso significa que el interés se centra en el habla y en los textos como parte de prácticas

sociales” (Potter 1996:138) esto significa considerar el discurso como un práctica social que supone reconocer su naturaleza constructiva, es decir no es que las relaciones de las personas con la naturaleza y con la sociedad estén afectados o influidas por el lenguaje en que se formulan sino que están conformadas por él: los significados que construimos mediante nuestras explicaciones no están fijadas para siempre sino están en permanente construcción y abiertos a cambios y desarrollos continuos, además están abiertos porque su origen se encuentra en los intercambios y negociaciones entre las personas, pero también porque depende del manejo del lenguaje en que se formulan y de la retórica que se despliega.

Por lo que nuestro análisis puede entenderse justamente como el análisis retórico de la legislación sobre algún tipo de proceso relacionado con la educación, sobre los recursos persuasivos que una y otra ponen en juego, y en su síntesis aparece expresa la intención de la reforma educativa o de un programa de innovación en la enseñanza: “enseñar a otros cómo hacer las cosas en la escuela. Y enseñar por medio de la ley” (Bolívar, 2002: 58).

Una ley puede ser considerada como un objeto retórico de primer plano, cuando se pública y ha pasado ya por una fase de debate, un proceso de discusión y análisis en la institución correspondiente, en el que se han presentado una serie de argumentos a favor y en contra de la propuesta, dentro de la normativa y la cultura parlamentaria de un país y de un contexto determinado. En este sentido según los hechos de que trata el discurso y la función del receptor, en una clasificación taxonómica textual, la retórica diferencia tres tipos de discurso.

- a) *Un discurso o género judicial, con un sentido inminentemente dialéctico y orientado a convencer al juez de una determinada cuestión.*
- b) *Un género deliberativo en el que se intenta conseguir la opinión favorable de un colectivo, convencer a un grupo de la procedencia o pertinencia de nuestra propuesta. Su ámbito de aplicación más evidente son las Asambleas, Parlamentos o Congresos como órganos legislativos, y se orientan a otros sobre la convivencia de la implantación de determinada ley.*
- c) *Por último, un mensaje demostrativo, sea laudatorio, sea crítico y recriminatorio. Su terreno de aplicación puede ser muy variado. La enseñanza entendida en un sentido tan amplio como aparece en los retóricos clásicos, es una de sus pretensiones (Bolívar, 2002: 59).*

En ese marco, los recursos utilizados en los procesos de diseminación de las reformas educativas constituyen un arsenal de medidas didácticas, se orientan a la

consecución de un proceso de comunicación con la intencionalidad de modificación de los modos de actuar de los profesores y estos modos de actuar constituyen justamente una serie de medidas didácticas, es esa intención que puede simplificarse en una formulación tal como se debe enseñar. Es así que políticos, pedagogos y retóricos se dan la mano, porque unos y otros confían genéricamente en la eficacia persuasiva del discurso. Unos lo estudian en su sentido general, otros ven la retórica como un instrumento a utilizar para conseguir efectos mediante un mensaje. Y el discurso persuasivo del pedagogo para convencer a otros pedagogos sobre la conveniencia de utilizar otros procedimientos, otros procesos diferentes en su actuación en el aula, se convierte en un evidente ejercicio retorico. “la retórica, más que un saber, es una habilidad práctica que se presenta con las pretensiones de un verdadero saber” (Bolívar, 2002: 61).

En síntesis y después de todo lo dicho hasta aquí y entendiendo a la retórica como una ciencia particular y la educación como un campo de estudio, podemos decir que la retórica se encarga de estudiar todas esas interacciones educativas que son discursivas. Sin embargo, es importante puntualizar que hay asuntos educativos que competen a la retórica y que pueden ser estudiados por ella; de este modo el aprendizaje de la retórica podría ayudar a muchos docentes y a todo actor relacionado con la escuela para lograr su labor, ya que la buena enseñanza no solo es asunto de ser eficiente, desarrollar competencias, maestría en las técnicas y poseer el cuerpo correcto de conocimientos, “la buena enseñanza suele implicar un trabajo afectivo que infunde placer, pasión, creatividad cambio y deleite (Bolívar, 2002: 68).

## **2. 6. La legitimación del discurso de la evaluación docente**

Si nos remitimos al diccionario Real de la Academia Española, encontramos que la definición del concepto “legitimar” es probar o justificar algo o la calidad de alguien o algo conforme a las leyes. Bajo esta definición podemos decir que el tema legitimidad es un tópico del pensamiento político. “el término “legitimación” deriva de Weber, que lo desarrolla particularmente en el contexto de su sociología política (Berger y

Luckmann, 2001: 120). Aunado a este término hay múltiples definiciones, sin embargo, se cita la siguiente:

*La legitimación consiste en un acuerdo tácito y sobreentendido entre gobernantes y gobernados, en virtud del cual se establecen ciertos principios y reglas que sirven de pautas, de parámetros referenciales, para fijar las atribuciones y límites a los que necesariamente deben constreñirse las acciones de los titulares del poder (Ferrero, 1998: 271).*

Lo que dice el autor parece confirmar que una de las mayores virtudes de la legitimidad radica en su capacidad para determinar sobre qué sujetos recae el derecho a mandar y sobre cuáles el deber de la obediencia, lo cual nos llevaría a interpretar que en el lenguaje cotidiano los criterios de legitimidad para que operen sin necesidad de recurrir a coacciones deben tener el status de creencias colectivas donde “todo principio de legitimidad debe contener siempre un núcleo sustancial, ser una realidad, algo efectivo y operante” (Ferrero, 1998: 172) es decir algo incuestionable, en cuanto en una determinada configuración cultural, y solamente ella es considerada como algo obvio y valido en sí mismo.

Por ello la mejor manera de describir la legitimación como un proceso, es decir que constituye una objetivación de “segundo orden”. Lo cual quiere decir que la legitimación produce nuevos significados que sirven para integrar a los ya atribuidos a procesos institucionales dispares cuya función consiste en lograr que las objetivaciones de “primer orden” ya institucionalizadas lleguen a ser objetivamente disponibles y subjetivamente plausibles (Berger y Luckmann, 2001: 120).

En este sentido es preciso agregar que la “integración, en una forma u otra es también el propósito que motiva a los legitimadores. La integración y, concordantemente la cuestión de la plausibilidad subjetiva, se refiere a dos niveles: en primer lugar, está la totalidad del orden institucional deberá tener sentido, concurrente, para los participantes en diferentes procesos institucionales, así pues “Existen un nivel “horizontal” de integración y plausibilidad, que relaciona el orden institucional en general con varios individuos que participan de él en varios “roles” o con varios procesos institucionales parciales en los que pueden participar un solo individuo en un momento dado” (Berger y Luckmann, 2001: 121).

El segundo lugar, la totalidad de la vida del individuo, el paso sucesivo a través de diversos órdenes del orden institucional, debe cobrar significado subjetivo. En otras palabras, la biografía individual, en sus varias fases sucesivas y pre-definidas institucionalmente, deben adquirir un significado que preste plausibilidad subjetiva al conjunto. Por tanto, es preciso agregar un nivel “vertical”, dentro del espacio de la vida de cada individuo, al plano “horizontal” de integración y a la plausibilidad subjetiva del orden institucional (Berger y Luckmann, 2001: 121).

Siguiendo con nuestro análisis podemos decir que para Berger y Luckmann (2001), la legitimación no es indispensable en la primera fase de la institucionalización, cuando la institución no es más que un hecho que no requiere apoyo intersubjetivo ni biográficamente, porque es evidente por sí mismo a todos los interesados, el problema de la legitimación surge inevitablemente cuando las objetivaciones del orden institucional deben transmitirse a una nueva generación, entonces el carácter auto evidente de las instituciones ya no puede mantenerse por medio de los propios recuerdos y habituaciones del individuo, porque la unidad de historia y biografía se quiebra entonces para restaurarla y volver a ser inteligibles ambos aspectos deben ofrecerse explicaciones y justificaciones de los elementos salientes de la tradición institucional y, a este proceso de “explicar” y justificar constituye la legitimación”.

*La legitimación “explica” el orden institucional atribuyendo validez cognoscitiva a sus significados objetivados. La legitimación justifica el orden institucional adjudicando dignidad normativa a sus imperativos prácticos. Es importante comprender que la legitimación tiene un elemento tanto cognoscitivo como normativo. En otras palabras, la legitimación no solo es cuestión de “valores”: siempre implica también “conocimiento” (Berger y Luckmann, 2001: 122).*

Con esto quiero decir que la legitimación no solo indica al individuo porque debe realizar una acción y no otra; sino también le indica porque las cosas son lo que son, en otras palabras, el conocimiento precede a los valores en la legitimidad de las instituciones. Así mismo el autor nos permite distinguir diferentes niveles de legitimación:

*La legitimación incipiente. Este nivel parece tan pronto como se transmite un sistema de objetivaciones lingüísticas de la experiencia humana. Es pre-teórico, pero*

*constituye el fundamento de conocimiento auto-evidente sobre el que se deben descansar todas las teorías subsiguientes y, recíprocamente, el que deben alcanzar si han de llegar a incorporarse a la tradición.*

*La legitimación que contiene proposiciones teóricas en forma rudimentaria. Aquí podemos hallar diversos esquemas explicativos que se refieren a grupos de significados objetivos. En este nivel son comunes los proverbios, las máximas morales y las sentencias y también a él corresponden leyendas y cuentos populares que suelen transmitirse en forma poética.*

*La legitimación de teorías explícitas. Este corresponde al tercer nivel y contiene teorías explícitas por las que un sector institucional se legitima en términos de un cuerpo de conocimiento diferenciado. Estas legitimaciones proporcionan marcos de referencia bastante amplios a los respectivos sectores de comportamiento institucionalizado, en razón de su complejidad y diferenciación, suelen encomendarse a personal especializado que las transmite mediante procedimientos formalizados de iniciación. En otras palabras, con el desarrollo de teorías legitimadoras especializadas y su administración a cargo de legitimadores con dedicación exclusiva, la legitimación comienza a trascender la aplicación pragmática y a convertirse en "teoría pura". Con este paso la esfera de legitimaciones va alcanzando un grado de autonomía de las instituciones legitimadas y eventualmente, puede generar sus propios procesos institucionales.*

*Los universos simbólicos. Constituyen el cuarto nivel de legitimación, son cuerpos de tradición teórica que integran zonas de significado diferentes y abarcan el orden institucional en una totalidad simbólica, donde los procesos simbólicos son procesos de significación que se refieren a la realidad que no son las de la experiencia cotidiana. Es el nivel más amplio de legitimación, con lo que trasciende de una vez por todas la esfera de la aplicación pragmática, ahora bien en este nivel ya es posible hallar un alto grado de integración de las áreas particulares de significado y distintos procesos de comportamiento institucionalizado, donde todos los sectores del orden institucional se integran, sin embargo, en un marco de referencia general, que ahora constituye un universo en el sentido literal de la palabra, porque ya es posible concebir que toda la experiencia humana se desarrolla dentro de aquél. (Berger y Luckmann, 2001: 125).*

Como se ha dicho, todas estas legitimaciones, desde la más sencillas, las legitimaciones pre-teóricas de significado institucionales distintos hasta los establecimientos cósmicos de universos simbólicos pueden, a su vez describirse como mecanismos para el mantenimiento de universos, los que como podrá fácilmente advertirse, requieren en buena medida de sofisticación conceptual desde el principio. Sin embargo, debemos destacar que el universo simbólico se concibe como la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales; toda sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo, entonces en el interior de estos dominios

separados de la realidad se integran dentro de una totalidad significativa que los “explica” y que quizá también los justifica es decir “el universo simbólico se construye, por supuesto mediante objetivaciones sociales” (Berger y Luckmann, 2001: 126).

Por eso al llegar a este nivel de legitimación la integración reflexiva de los distintos procesos institucionales alcanza su realización y se crea todo un mundo, entonces todas las teorías legitimadoras de menor cuantía se ven como perspectivas especiales de fenómenos que son aspectos de este mundo donde: “los roles institucionales se convierten en modos de participar en un universo que trasciende y abarca el orden institucional” (Berger y Luckmann, 2001: 126). Ahora si consideramos que:

*El universo simbólico permite “volver a la realidad de la vida cotidiana” porque es la esfera a la que pertenecen todas las formas de comportamiento institucional y los “roles”, el universo simbólico proporciona la legitimación definitiva del orden institucional concediéndole la primacía en la jerarquía de la experiencia humana. (Berger y Luckmann, 2001: 128).*

Entonces el autor nos da la pauta para explicar que los universos simbólicos proporcionan una amplia integración de todos los procesos institucionales aislados, donde la sociedad adquiere sentido y las instituciones y los “roles” particulares se legitiman al ubicárselos en un mundo significativo, por ejemplo, “el orden político se legitima por referencia a un orden cósmico de poder y justicia y los roles políticos se legitiman como representaciones de estos principios cósmicos” (Berger y Luckmann, 2001: 134).

Llegado a este punto y retomando lo que el autor nos dice que el orden político se legitima, y considerando que “centrarse en el discurso significa que el interés se centra en el habla y en los textos como parte de prácticas sociales” (Potter, 1996: 138) y como un acto compartido por todos los miembros de una cultura partiendo por quienes ejercen la pedagogía en un mismo sistema educativo.

En este sentido y de acuerdo con (Thomas Popkewitz ,1988; citado en Bolívar, 2002:29) quien en sus diversos trabajos ha subrayado el carácter ceremonial, simbólico y retórico de las reformas educativas, como forma de hacer más creíble las instituciones educativas, mostrando que respondan adecuadamente a las

expectativas de una buena sociedad. Las actividades de la reforma deben ser enmarcadas en los modos en que nuestras instituciones parecen responder mejor, de forma progresiva y eficiente a las contradicciones sociales. La llamada reforma es relativa a la ilusión de progreso y a la promesa de un sueño milenario.

De este modo, los discursos educativos reformistas ejercen el papel de poner en circulación una retórica pública para hacer creer que las expectativas sociales existentes en cada momento se van a solucionar con dichas propuestas, al tiempo que determinados apoyos teóricos/científicos le sirven para legitimar las políticas curriculares. En este sentido las reformas educativas también son prácticas sociales de legitimación social que crean ilusiones de cambio y progreso, mediante rituales y retórica para hacer creer que las instituciones van a responder a las presiones de modernización.” El discurso pedagógico, de este modo, mediante el lenguaje educativo, contribuirá a transformar los intereses particulares de determinados grupos sociales en modos que aparezcan objetivos, naturales y universales para toda la sociedad” (Popkewitz, 1981; citado en Bolívar 2002: 29) en este sentido la reforma solo es un discurso para satisfacer los intereses de las grandes élites y que su propósito siempre será un dilema dependiendo de la perspectiva con que se mire sin embargo para finalizar podemos decir que las reformas irán dejando su rastro en el lenguaje técnico pedagógico en forma de conceptos-clave, teorías y esquemas de acción para poner en práctica, que empiezan a formar parte del argot usado entre profesores y que son referencias concretas con las que se identifica a la reforma como un movimiento singular en su tiempo.

## **2. 7. El mito de la reforma educativa**

Comenzaremos por decir que las reglas institucionalizadas son clasificaciones incorporadas en la sociedad, como tipificaciones o interpretaciones intercambiadas (Berger y Luckmann, 1967: 54). Así mismo esas reglas simplemente se pueden dar por hecho o pueden ser apoyadas por la opinión pública o por fuerza de la ley (Starbuck, 1967; citado en Meyer y Rowan, 1999: 80). Con estas afirmaciones los autores nos quieren decir que las instituciones inevitablemente conllevan

obligaciones normativas, pero a menudo ingresan en la vida social principalmente como hechos que los actores deben tener en cuenta. “La institucionalización conlleva procesos por los que los procesos sociales, las obligaciones o las realidades llegan a tomar un status de reglas en el pensamiento y la acción social” (Meyer y Rowan, 1999: 80).

En este sentido las reglas institucionales pueden tener efecto sobre las estructuras organizacionales y su cumplimiento en el trabajo técnico real, los cuales son muy diferentes de los generados por las redes de conducta y las relaciones que integran y rodean una organización determinada por lo que se debe hacer una distinción clara entre estructura formal de una organización y su actividad diaria.

*La estructura formal es un plan para las actividades que incluye, ante todo, el cuadro de la organización: una lista de las oficinas, departamentos, posiciones y programas. Estos elementos vinculan mediante metas y políticas explícitas que conforman una teoría racional del modo, y el propósito, al que se deberán ajustar las actividades (Meyer y Rowan, 1999: 80).*

Por lo que en las teorías convencionales la estructura formal racional es el instrumento más efectivo de coordinar y controlar las complejas redes de relaciones implícitas. Por otro lado, la formación de estados centralizados y la penetración de los centros políticos en las sociedades también contribuyen al surgimiento y difusión de la organización formal. Por eso cuando las redes de relaciones implícitas en el intercambio económico y en la administración política se hacen muy complejas, se piensa que las estructuras burocráticas son los medios más efectivos y racionales para uniformar y controlar las subunidades (Meyer y Rowan, 1999: 81).

*El control burocrático es muy útil para los centros políticos en expansión y frecuentemente se requiere uniformidad tanto en las unidades centrales como en las periféricas. Los centros políticos organizan cargos que logran ampliar la conformidad y desplazan actividades tradicionales en todas las sociedades. (Meyer y Rowan, 1999: 81).*

Dicho de otra manera al concentrarse en el manejo de complejas redes de relaciones y en el ejercicio de coordinación y control en las teorías prevalecientes la legitimidad está dada: las afirmaciones sobre burocratización se basan en el supuesto de normas de racionalidad, entonces cuando las normas juegan papeles causales en

las teorías de burocratización, se debe a que se considera que forman parte de las sociedades y personalidades modernas como valores generales, los cuales cree facilitar la organización formal.

Con respecto a las estructuras formales Meyer y Rowan (1999) menciona que no solo son producto de sus redes de relaciones en la organización social, sino que en las sociedades modernas, los elementos de las estructuras formales racionalizadas están fuertemente acoplados con y, reflejan los entendimientos difundidos de la realidad social, donde muchas de las posiciones políticas, programas y procedimientos de las organizaciones modernas se cumplen gracias a la opinión pública, las opiniones de los ciudadanos destacados, el conocimiento legitimado mediante el sistema, el prestigio social, las leyes y las definiciones de negligencia y prudencia que usan los tribunales.

Esos elementos antes mencionados de la estructura formal son manifestaciones de poderosas reglas institucionales, las cuales funcionan como mitos sumamente racionalizados que son obligatorios para determinadas organizaciones. Y en ese sentido los mitos que generan estructuras organizacionales formales tienen dos propiedades clave:

*Primero, son preinscripciones racionalizadas e impersonales que identifican como técnico varios propósitos sociales y especifican a manera de reglas los medios adecuados para buscar racionalmente estos propósitos técnicos (Ellul, 1964; citado en Meyer, 1999: 82).*

*Segundo, están considerablemente institucionalizados y, por tanto, en cierta medida, se hallan más allá del arbitrio de cualquier participante u organización individual. Por consiguiente, deben tomarse como legítimos, parte de las evaluaciones de su efecto en los resultados de trabajo (Meyer, 1999: 83).*

Dicho de otra manera, las reflexiones del autor nos indican que muchos elementos de la estructura formal están altamente institucionalizados y funcionan como mitos, y nos proporciona algunos ejemplos que incluyen, profesiones, programas y tecnología. En este sentido podemos ilustrar lo dicho hasta aquí con una investigación realizada por (Popkewitz, 2007) que lleva por nombre “El mito de la reforma”, es una serie de estudios etnográficos, de políticas e históricos trasladados

a una noción diferente de la política de la escolarización y que en su última indagación investiga:

*Los sistemas de razón existentes en la escolarización, la política y la investigación como gestos dobles de inclusión y exclusión. Es decir, el fenómeno de la escolarización y de la reforma genera principios que gobiernan quién es el niño, quién debería y quién no es esa clase de niño (Popkewitz, 2007: 6).*

Además, el autor analiza el problema de la selección y organización de los contenidos enseñados en las escuelas (reforma educativa) tratándolo desde la sociología del conocimiento. Este enfoque es lo que justifica un estudio etnográfico en el que se explora, cómo se realiza culturalmente en las escuelas un programa de reforma estandarizada sobre las prácticas de la enseñanza por lo que cabe destacar que el estudio no se ajusta tanto a un programa de reforma en específico sino en general.

La pedagogía es política, mediante la generación de reglas y estándares, a través de las cuales se clasifican las experiencias, se localizan los problemas y se dan los procedimientos para ordenar lo que se ve, para pensarlo y actuar sobre ello, es decir esa política configura y moldea la conducta no trata solo de lo que deberíamos ser, sino también procesa el rechazo o no la exclusión de lo que no encaja en los espacios normalizados (Popkewitz, 2007: 6).

De tal manera que cuando se mira lo político en el estudio de la escolarización se intenta escudriñar y hacer visible las distinciones y divisiones de los fenómenos educativos y sociales como efectos del poder, incluidos aquellos que proclaman la emancipación. Es así que la investigación que formó el análisis en El Mito de la Reforma Educativa pretendió comprender la cultura de la escolarización a través de la comparación de diferentes lugares. La política de la escolarización estaba en la noción de cultura, vinculada con dos tipos de ideas: la primera era la distinción entre reformadores (el contexto de la formulación de la reforma escolar) y el segundo el contexto y la realización (las normas, valores y creencias reales aplicadas en el aula y en las que se hallaba organizada la enseñanza) (Popkewitz, 2007: 7).

Asimismo, el autor utilizaba el término cultura para considerar los discursos de la reforma, como en una institución socialmente construida que mediatiza valores

culturales e intereses humanos particulares. De esta manera el estudio plantea la clasificación de diferentes culturas escolares: la cultura técnica, la cultura ilusoria y la cultura constructivista. Con las cuales se intentaba comprender los efectos de un estratificado sistema escolar y social, en sus prácticas cotidianas en el aula. Por ejemplo, en la escolarización técnica examina cinco aspectos para explorar el efecto que tienen estos valores escolares técnicos sobre la experiencia escolar y como mantienen una lógica social que da credibilidad a las interacciones y a la estructura:

- *Un proceso de desarrollo del currículo dominado por las suposiciones de planeación racional, que tienen como resultado una búsqueda profesional de la eficiencia en la que se resalta la certidumbre intelectual y la estandarización.*
- *La organización del discurso áulico, del trabajo escolar y de la interacción social, de tal modo que mantengan y legitimen las rutinas y los procedimientos técnicos.*
- *La creación de un ambiente cálido, de apoyo psicológico, que haga agradable a los alumnos la perspectiva de participar en las rutinas de la vida escolar.*
- *La asignación de estatus periférico a la ambigüedad, creatividad y aprendizaje no estandarizado, que no están sancionados institucionalmente, aunque sean valoradas personalmente por los docentes.*
- *El apoyo profesional y de la comunidad para la estandarización y la eficiencia como valores normales y razonables en la conducta de la escolarización (Popkewitz, 2007: 80).*

Cabe mencionar que estos cinco elementos se apoyan mutuamente entre sí por lo que surgen como significativos a la hora de crear un conjunto socialmente derivado de normas, creencias y pautas que dan coherencia y credibilidad a los acontecimientos que se producen en las escuelas y al programa de reforma, por lo que “la interacción de estos elementos puede considerarse como la producción de una lógica para la acción que surge de las pautas sociales encontradas en la vida cotidiana de estas escuelas y que contrasta en los significados transmitidos por el lenguaje público de las escuelas y por características organizativas formales de la misma” (Popkewitz, 2007: 81).

Por otro lado, la organización social y material de las escuelas mantienen y dan la legitimidad al currículo estandarizado y la vida cotidiana así mismo las escuelas refuerzan la rutina y la estandarización. Los docentes analizan persistentemente las técnicas y procedimientos que mejor transmiten el sistema predeterminado de objetivos y pruebas a los alumnos y la gestión del material y de los recursos humanos

es el centro de atención de las decisiones profesionales. Por lo que los valores institucionales de las escuelas técnicas son justificados y aprobados por los profesionales en las escuelas y distritos escolares, que los consideran sensibles a los valores de las comunidades en las que se hallan insertas y las percepciones de los docentes sobre el trasfondo social y cultural de la comunidad se prestan a depositar la fe en las definiciones técnicas de la educación (Popkewitz, 2007: 100).

En lo que respecta a la cultura de la escolarización constructivista en el desarrollo de la Educación Guiada Individualmente fue evidente la presencia de dos enfoques diferentes respecto a la pedagogía de la escolarización elemental, uno de ellos era de comportamiento, que conceptualizaba la escolarización a través del análisis de sistemas, los objetivos de comportamiento y las mediciones referenciadas según criterio y un segundo enfoque se refiere a que la pedagogía se derivó de la psicología constructivista. La tradición constructivista considera que los niños son capaces de construir conocimiento a través de sus encuentros con sus experiencias de la escolarización, por lo que:

*La escolarización constructivista, en lugar de resaltar estados de conocimiento, presta atención a las formas en que se crea el conocimiento. En el currículum, se resaltan las ideas relacionales y, dentro de ese contexto, se desarrollan la exploración de los principios y conceptos generales y las habilidades (Popkewitz, 2007: 124).*

Esto significa que el énfasis pedagógico esté puesto en la amplitud y profundidad de la experiencia en el aprendizaje y corresponde con el énfasis en el desarrollo de la habilidad interpersonal y del control por lo que la cultura constructivista requiere un ambiente social en el que a los niños se les permita tomar la iniciativa y asumir la responsabilidad sobre sus propias ideas.

Y por último tenemos la escolarización ilusoria, que como lo dice (Popkewitz, 2007: 145) al analizar los significados de las escuelas, buena parte de la acción desarrollada en estas escuelas creaba una imagen de empresa racional, controlada y productiva y sus prácticas parecían estar gobernadas por el deseo de crear una imagen positiva, que transmitiera la idea de que estaba sucediendo realmente aquello que deseaban los profesionales y los padres por lo que había hechos y materias a enseñar, pero los rituales y ceremonias del currículum formal no estaban

relacionadas con este contenido y, en consecuencia, no podían producir éxito para la mayoría de alumnos, no obstante, los procesos sociales de las actividades diarias tenían un significado sustantivo.

*La etiqueta de la escolarización ilusoria se aplica tanto a las imágenes como a los detalles de la vida en estas escuelas, a las falsas impresiones creadas por las pautas cotidianas de actividad y a los valores sustantivos representados por esas pautas de escolarización. El énfasis puesto en la patología de la comunidad, la pedagogía como terapia y el ritual dan a estas escuelas un significado diferente al de las escuelas técnicas y constructivistas (Popkewitz, 2007: 146).*

Asimismo, en las escuelas ilusorias, los docentes eran pesimistas y no estaban muy seguros de poder superar las deficiencias de aprendizaje de los niños, ninguna habilidad técnica o profesional podía compensar defectos sociales. La ideología de la práctica profesional que surge en las escuelas ilusorias es de patología social: la convicción de la inadecuación cultural de los niños que asistían a estas escuelas. Por lo que el conocimiento y el trabajo transmitido en estas escuelas está relacionado con esta visión patológica. En este sentido en las escuelas ilusorias se daba importancia a ciertos valores y comportamientos que no poseían los niños que llegaban a la escuela. No se valoraban las actitudes, comportamientos y el conocimiento que los niños aportaban a la escuela. En cambio, daban prioridad a la enseñanza de lo que se consideraba como los comportamientos necesarios, el autocontrol y las actitudes, antes que, al trabajo escolar formal, y eran los mensajes sociales de los procesos de enseñanza lo que daba definición al concepto de conocimiento y trabajo (Popkewitz, 1999: 69).

De manera que en el mito de la reforma educativa de Popkewitz, (1999) primero se exploraron las prácticas de la escuela a través de las diferentes pautas de interacción y comunicación instituidas, el estudio situó las diferencias dentro de las culturas de los contextos institucionales de escolarización ilusoria y técnica y constructivista. Segundo las nociones de lo urbano y lo rural se asumieron como conceptos geográficos en el estudio de las culturas de las escuelas en las pautas institucionales y tercero el estudio de los sistemas de razón es lo que queda constituido como las experiencias de escolarización y hacen históricamente posible “pensar”, “hablar”, “sentir” y actuar como lo hacemos.

De esta manera las diferentes culturas escolares adquieren inteligibilidad a través de las formas particulares de ordenar y clasificar la escolarización al niño, al maestro y el cambio. El estudio de los sistemas de razón es constituido como las experiencias de escolarización y hacen posible como ya se mencionó anteriormente pensar, sentir y actuar como lo hacemos. Tal es así que el estudio del mito de la reforma educativa sitúa el conocimiento no simplemente como algo idealizado para describir el mundo. Ya que al pensar en el uso de noción de cultura lo hicieron pensando en explorar como los sistemas de razón que organizaban la escolarización son principios de acción y participación.

## CAPÍTULO TRES. MARCO METODOLÓGICO

### 3. 1. Fundamentos del proceso de investigación cualitativa como punto de partida para comprender los procesos sociales

El término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas en las ciencias sociales, se aplica a la manera de realizar investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos lleven a elegir una u otra metodología. En este sentido la metodología de la investigación supone la sistematización, es decir, la organización de los pasos a través de los cuales se ejecutará la investigación. Es por ello que para abordar mi objeto de estudio que son las percepciones que los docentes de educación primaria construyen en relación a la evaluación al desempeño docente, es que hemos concebido como necesario asumir la idea de lo que para nosotros implica la realidad misma donde pensamos que se construyen dichos significados y en donde los docentes reorientan su desempeño profesional posibilitándoles la fundamentación de su accionar en su entorno social.

Asumimos que la realidad se construye socialmente, luego entonces, nos importa esa realidad que los profesores piensan, viven y transforman, aludimos a una realidad subjetiva que se intenta objetivar en el mundo de la vida cotidiana, un mundo donde las opiniones, las actitudes y las percepciones conforman una realidad representada y esta le permite justificar su acción, pero, además, le hace visible encontrar sentido de su desempeño. Considerando que es en este espacio cotidiano donde las relaciones personales cobran sentido, ahí los encuentros humanos dan cuenta de la intersubjetividad, el mundo es compartido y como tal, se asume que a través de la interacción de los individuos y del intercambio de conocimientos y acciones van construyendo la realidad, o sea la vida cotidiana.

*La realidad de la vida cotidiana se da por establecida como realidad. No requiere verificaciones adicionales sobre su sola presencia y más allá de ella. Esta ahí sencillamente, como facticidad evidente de por sí e imperiosa, sé que es real (Berger y Luckmann, 1998: 39).*

Esta noción de la realidad nos permite pensar en un diseño para la investigación de corte cualitativo, cuyo objetivo sea que los docentes a través de su nuevo sentido común expresan un discurso a partir de lo dicho y lo hecho, es decir, de lo que piensan, dicen y ejecutan como lo señala (Ray Rist, 1997; citado en Taylor y Bogdan 1987:19). *La frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas habladas o escritas y la conducta observable.*

De acuerdo con lo dicho por este autor la metodología cualitativa consiste en un método sobre cómo recoger datos descriptivos, es decir, las palabras y conductas de las personas sometidas a investigación, que en este caso son los docentes de tal manera que para nosotros resulta atinado poder consultarle y que desde su voz pueda emitir todo tipo de expresiones, entender su mundo, su realidad, obligándonos como investigadores a tener un acercamiento con él, y buscar los espacios donde el profesor suele expresarse, los escenarios de discusión y aquellos momentos de su cotidianeidad en los que suele abrirse en relación al proceso evaluativo, cómo vivieron este proceso de evaluación y qué significado tiene para los docentes la experiencia social que se construyó en la escuela.

Y para comprender esa experiencia social el autor Ruiz (1999) nos dice que el método cualitativo tiene como punto de partida que el mundo social está integrado por significados y símbolos lo que implica la indagación de esa construcción de sus significados, donde las técnicas cualitativas pretenden incluirse en el desarrollo de la construcción social, buscando crear una estructura básica de experiencia, a partir de los significados y la participación del lenguaje. Es así que las técnicas cualitativas nos permiten indagar en esa vida cotidiana cuya esencia es el análisis objetivo del significado subjetivo que presenta el comportamiento de los individuos.

Al respecto varios autores como Flick (2011); Denzin y Lincoln (2002); Taylor y Bogdan (1987) coinciden en que la investigación cualitativa tiene que considerar las prácticas sociales de los sujetos, su comportamiento y sus acciones así mismo consideran que los métodos cualitativos que nos permiten lograr este objetivo son la observación participante, la entrevista en profundidad, historias de vida entre otros que nos permiten obtener datos descriptivos de los momentos habituales y llenos

de significados en la vida de los individuos. Así, los autores coinciden en que la investigación cualitativa no es solo un conjunto de técnicas para recoger datos, más bien es un modo de encarar el mundo empírico, donde las características que describirían este proceso son: la investigación cualitativa es inductiva, holística, comprensiva, humanista, naturalista.

Inductiva porque se desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de los datos, por lo que esta investigación adquiere un sentido flexible. Holística porque las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables sino, son considerados un todo. El investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables sino considerados como un todo. (Taylor y Bogdan, 1986; citado en Rodríguez, et al., 1999: 33)

También se dice que es comprensiva ya que se trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, por lo tanto, es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan, en este sentido para el investigador todas las perspectivas son valiosas, es decir, no busca la verdad sino una comprensión detallada de las perspectivas de las otras personas.

Por otra parte, se dice que es humanista debido a que los métodos mediante los cuales estudiamos a las personas necesariamente influyen sobre el modo que las vemos, entonces si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad. Y finalmente naturalista cuando se reflexiona sobre la ubicación del investigador en el lugar natural del suceso o fenómeno de estudio, por lo tanto, los datos se recogen en el interactuar de los informantes de un modo natural y no intrusivo.

Entonces tal como lo consideran estos autores en investigación cualitativa es de suma importancia los constructos de los participantes, los significados de las acciones de los individuos, el medio, el vínculo entre el investigador y el objeto de conocimiento. Por lo que bajo este mar de ideas que coinciden y comparten los autores y pensando en nuestro objeto de estudio el cual consiste en describir las percepciones que construyen los profesores a partir de las opiniones que emiten y

comparten en su quehacer cotidiano ,podemos deducir que los métodos cualitativos son los que nos van a permitir justificar esta interpretación intersubjetividad de los actores, y nos van a dar la posibilidad de comprender dichos significados que a su vez permean en el mundo de la vida cotidiana, y que cobran sentido en la interacción de los maestros en su espacio local educativo.

### **3. 2. Los paradigmas de la investigación cualitativa**

La investigación científica es un proceso de reflexión, de control y de crítica que funciona a partir de un sistema, y que se propone aportar nuevos hechos, datos y relaciones o leyes en cualquier ámbito del conocimiento científico. Cuando el investigador se encuentra en la etapa inicial de la formulación del proyecto de investigación es indispensable conocer y posicionarse en un determinado paradigma que guie el proceso investigativo ya que como lo menciona Guba y Lincoln (1994) no se puede entrar el terreno de la investigación sin tener una clara percepción y conocimiento de qué paradigma direccionará la aproximación que tiene el investigador hacia el fenómeno de estudio. Otro rasgo importante es que toda investigación debe tener tres elementos: el objeto de estudio entendido como el tema que se indaga, que es la evaluación al desempeño docente, el medio que se refiere al conjunto de métodos y técnicas para realizar la investigación que en este caso se propone abordar desde un enfoque cualitativo y la finalidad de esta investigación que consiste en mostrar un estudio de caso. Por lo cual, estos tres elementos se conciben como partes del paradigma que las engloba.

Por ello, para poder entender al paradigma cualitativo, empezaremos por conceptualizar paradigma desde el punto de vista de varios autores: Pattón (1990) el paradigma indica y guía a sus seguidores en relación a lo que es legítimo, válido y razonable. El paradigma se convierte en una especie de gafas que permitirá al investigador poder ver la realidad desde una perspectiva determinada, por lo tanto, este determinará en gran medida, la forma en la que desarrolle su proceso investigativo. Así mismo se considera *a los paradigmas como realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan*

*modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica* (Kuhn, 1986; citado en Gurdíán, 2007: 13).

Acorde con los autores podemos decir que la noción de paradigma diferencia una comunidad científica de otra, ya que comparten por consensos teorías y métodos que se consideran legítimos, así como los criterios para enjuiciar la validez de las soluciones propuestas, de modo que un paradigma es lo que comparten los miembros de una comunidad científica y a la inversa una comunidad científica consiste en una comunidad de personas que comparten un paradigma (Kuhn, 1986: 271 citado en Gurdíán, 2007: 60). Además, un paradigma es un modelo o patrón aceptado por los científicos de determinada época que normalmente ha llegado a ser vigente tras imponerse a otros paradigmas, y también alude en un sentido epistemológico como marco de referencia para la investigación científica. Esta es la razón por la que se afirma que un paradigma es un sistema teórico dominante en la ciencia en cada periodo de su historia, que organiza y dirige la investigación científica en determinada dirección y que como lo menciona los paradigmas deben entenderse como sistemas de creencias básicas sobre:

- a) *La naturaleza de la realidad investigada, supuesto ontológico. La identificación de un paradigma se produce al conocer cuál es la concepción o creencia que sostiene la investigadora o el investigador respecto a la naturaleza de la realidad investigada.*
- b) *El modelo de relación entre la investigadora o el investigador y lo investigado, supuesto epistemológico.*
- c) *El modo en que podemos obtener conocimiento de dicha realidad, supuesto metodológico. Tiene que ver con los métodos y procedimientos que se derivan de las posturas adoptadas en los niveles epistemológicos* (Gurdíán, 2007: 40).

Ahora podemos decir que cuando hablamos de supuesto ontológico hacemos referencia a la naturaleza de la realidad investigada, es decir, cuál es la creencia que mantiene la investigadora o el investigador con respecto a la realidad que investiga, más específicamente se refiere a la visión del mundo que tiene el investigador, el concepto de realidad, a su dinámica y complejidad en la que subyace el proceso investigativo y del que dependerá el tipo de problema que se plantean, la perspectiva desde la cual se aborda y la forma en que se trata de buscar respuestas. Estas

visiones de la realidad están íntimamente vinculadas con nuestros valores y con nuestra ética.

Por lo que respecta a los supuestos epistemológicos, partiremos por decir que epistemología significa: Ciencia de o teoría de la ciencia. Según Aristóteles es ciencia que tiene por objeto conocer las cosas en su esencia y en sus causas. Viene de la palabra griega episteme que significa saber (Gurdián, 2007:66) En este sentido epistemología se refiere a la concepción sobre el proceso de conocimiento en que se fundamenta la relación sujeto-objeto y el contexto donde está inmersa esta relación.

Y finalmente los supuestos metodológicos se refieren a la forma en que enfocamos los problemas, interrogantes o situaciones y les buscamos las respuestas, también comprende el procedimiento, la identificación y selección de las fuentes de donde vamos a obtener la información que buscamos, las técnicas e instrumentos de recolección y de análisis de datos, es el modo en que podemos obtener los conocimientos de la realidad que investigamos. Cabe resaltar que estos fundamentos son la base del paradigma cualitativo.

En pocas palabras la razón por la que esta investigación será cualitativa es porque desde estos fundamentos busca comprender la realidad que vivieron los maestros de la evaluación al desempeño docente y reflexionar sobre los procesos sociales, prácticas y patrones de comportamiento construidos alrededor de este fenómeno social en su propio contexto. Es más fácil realizar una descripción de los métodos cualitativos que intentar definirlos, es decir, la investigación cualitativa equivale a un intento de comprensión global, y se inclina por conocer la realidad así lo afirma (Ruiz, 1999: 20):

*Se identifica la técnica cualitativa como una investigación con rigor y profundidad metodológicas. Se identifica la técnica cualitativa como una investigación en contexto de descubrimiento que sirve de puente para la verdadera investigación, en contexto de comprobación rigurosa y precisa.*

En otras palabras, el autor señala que hablar de métodos cualitativos es mencionar un estilo o modo de indagar en lo fenómenos sociales, en el que se pretende lograr ciertos objetivos, para responder a determinados problemas que enfrenta la

investigación, por ello la investigación cualitativa carecería de sentido si no viniese acompañada de criterios que la garanticen y por el mismo motivo, carecería de sentido si el investigador no capta el significado del fenómeno social y si su descubrimiento no va arropado con criterios de excelencia y de rigor metodológico

Por consiguiente, la investigación cualitativa debe iniciarse con la definición concreta del problema (la evaluación al desempeño docente) porque a partir de esta problemática podemos definir el punto central del análisis cualitativo, y también puntualizar las técnicas cualitativas, que nos permitirán seguir el proceso de investigación.

Dicho lo anterior el proceso de investigación cualitativa mantiene sus formas de realizar la actividad investigadora, y señala que tanto los procesos, como los diseños de investigación se originan del análisis del investigador. En la investigación cualitativa se bosqueja que los observadores informen de manera objetiva sobre sus observaciones de la realidad social y sobre las experiencias de otros a través de un conjunto de técnicas o métodos para registrar sus observaciones.

*La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales-entrevistas-experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos, que describan la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (Rodríguez, et al., 1999: 32)*

Esto quiere decir que los métodos cualitativos se identifican a menudo con la observación, las entrevistas en profundidad, el trabajo de campo y las historias de vida, porque permiten al investigador descubrir el significado y la significación de los fenómenos sociales para las personas que experimentan esos entornos y por eso son las más adecuadas para estudiar las interacciones de persona a persona.

En resumen, la razón por la que se propone abordar esta investigación desde una metodología cualitativa es porque nos va a permitir aproximarnos a la realidad y comprender un nuestro objeto de estudio desde un enfoque interpretativo y naturalista del mundo. Y algunas características que nos permitieron conducirnos a dicho paradigma, es su interés por la comprensión de los fenómenos en condiciones naturales, y de cómo penetra en el mundo personal de los hombres y mujeres recuperando las interpretaciones de las diversas situaciones que viven en su vida

cotidiana, qué significan para ellos, así como las motivaciones y creencias que les guían. Lo cual significa que la investigación se estudiará desde un escenario natural (escuela) tratando de entender o interpretar el fenómeno social (evaluación al desempeño docente) en función de los significados que las personas les dan (docentes).

### **3. 3. La estrategia de investigación**

#### **3. 3. 1. Los métodos de investigación**

Para Denzin y Lincoln (Vol. III: 40). *“Una estrategia de investigación describe las aptitudes, presupuestos, representaciones y prácticas materiales que los investigadores utilizan cuando pasan de un paradigma y un diseño de investigación a la reunión de materiales empíricos”*. Asimismo, las estrategias de investigación conectan a los investigadores con enfoques y métodos específicos para recolectar y analizar materiales empíricos. Es decir, las estrategias de investigación ubican a los investigadores y los paradigmas en sitios empíricos y materiales específicos y en prácticas metodológicas específicas, haciendo de un caso un objeto de estudio.

Y bajo esta premisa y como esta investigación busca conocer las percepciones de los docentes respecto de la evaluación al desempeño docente, es que se partirá de una línea de corte cualitativo ya que un rasgo que distingue el paradigma cualitativo de las ciencias sociales es el interés por los significados sociales y la insistencia en que tales significados solo pueden ser examinados en el contexto de la interacción de los individuos. En este sentido es importante tomar en cuenta que el ser humano no se puede estudiar en un contexto aislado, porque se encuentra unido a una red de conexiones que lo hacen parte de una sociedad o comunidad. Después de posicionarnos en el paradigma es importante hacer la reflexión de que método es pertinente para acompañar nuestro tema de estudio, por lo que de acuerdo con el objetivo que persigue la investigación seleccionamos el estudio de caso porque es el estudio concreto y particular de una situación y que más adelante se desarrollara a detalle.

Una investigación es una actividad dedicada a la obtención de un nuevo conocimiento, en las distintas áreas del saber humano e implica distintos tipos de razonamiento y procedimientos, según el método de investigación elegido. *El término método de origen griego que significa “camino”, se refiere a todos los procedimientos utilizados en el estudio para producir conocimientos, al responder a las preguntas de investigación, concretar los propósitos, e interactuar con el contexto conceptual* (Vasilachis, I., (coord.) 2006:86)

Esto quiere decir que un método es un procedimiento que elegimos para obtener un fin determinado, en consecuencia, los métodos de investigación son los distintos modelos de procedimiento que se pueden emplear en una investigación específica. Por ello esta investigación es de corte cualitativo como ya se mencionó anteriormente, la razón que justifica este método es que la investigación busca conocer las percepciones que construyen los profesores respecto de la evaluación al desempeño docente, y este método particularmente busca indagar en las expresiones de los sujetos en la vida cotidiana, la forma en que viven y la construcción de pensamiento.

La investigación cualitativa se escoge con el fin de comprender las percepciones de los docentes que participaron en la evaluación al desempeño docente en el nivel primaria, con la finalidad de profundizar en su mundo social y obtener información sobre sus experiencias. Como lo menciona Ruiz (1999) el método cualitativo tiene un estilo para investigar los fenómenos sociales, con objetivos concretos con el propósito de responder a problemas que presenta en la investigación, tienen como objetivo captar los comportamientos, actos y procesos para reconstruir los significados. El modo de recoger la información es flexible por medio de la observación, entrevista entre otros.

Dado que esta investigación equivale a un intento por comprender el objeto de estudio a partir de argumentos puntuales del origen de este fenómeno, es necesario reconocer:

*Todos estaremos de acuerdo en que la naturaleza de las cuestiones de investigación guía y orienta el proceso de indagación y por lo tanto la elección de unos métodos u otros. Destacaremos de esta forma el carácter instrumental del método. Pero los métodos de investigación surgen bajo las concepciones y necesidades de los*

*investigadores que trabajan desde una disciplina concreta del saber, la cual determina en cierta medida, a su vez, la utilización de los métodos concretos y las posibles cuestiones a tratar (Rodríguez, et al., 1999: 40)*

En la investigación social podemos identificar que los métodos para estudiar los fenómenos sociales son diversos y tienen diferentes orientaciones, por ejemplo: la fenomenología, la etnografía, teoría fundamentada, la etnometodología: análisis del discurso, la investigación acción y la biografía. Estos métodos subrayan la inmersión del investigador en un determinado entorno de investigación y el esfuerzo por descubrir el significado y la significación de los fenómenos sociales para las personas que experimentan esos entornos. Las principales características de estos métodos cualitativos son:

La investigación fenomenológica es la descripción de los significados vividos y existenciales, que procura explicar los significados los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana (Rodríguez, et al., 1999: 40). Es decir, la fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante aquí es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define y actúa en consecuencia, por lo que el fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando.

La etnografía es un método de investigación por el cual se aprende el modo de vida de una unidad social concreta que persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado (Rodríguez, et al., 1999: 44). En este sentido hacer etnografía es intentar construir un esquema teórico que recoja y responda lo más fielmente posible a las percepciones, acciones y normas de juicio de esa realidad social.

La teoría fundamentada es una metodología general para desarrollar teoría que está fundamentada en una recogida y análisis sistemático de datos. La teoría se desarrolla durante la investigación y esto se realiza de una continua interrelación entre el análisis y la recogida de datos (Strauss y Corbin, 1994; citado en Rodríguez et al., 1999: 48). En efecto el enfoque de la teoría fundamentada es descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos, y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes.

Por lo que respecta a la etnometodología podemos decir que intenta estudiar los fenómenos sociales incorporados a nuestros discursos y nuestras acciones a través del análisis de las actividades humanas. La característica distintiva de este método radica en su interés por centrarse en el estudio de los métodos o estrategias empleados por las personas para construir, dar sentido y significado a sus prácticas sociales cotidianas. Además, a la etnometodología no le basta con la simple comprobación de las regularidades, sino desea también y sobre todo explicarlas. (De Landsheere, 1994; citado en Rodríguez et al., 1999: 50).

Ahora vamos con la investigación acción que es definida como una búsqueda auto reflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales incluyendo las educativas, para perfeccionar la lógica y la equidad de: a) las propias prácticas sociales o educativas en las que se efectúan estas prácticas) comprensión de estas prácticas y c) las situaciones en las que se efectúan estas prácticas (Kemmis, 1998; citado en Rodríguez et al., 1999: 53)

Y para finalizar el método biográfico, que en voz de Pujadas (1992) consiste en mostrar el testimonio subjetivo del sujeto en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que la persona hace de su propia existencia, lo cual se materializa en una historia vida, es decir en un relato autobiográfico, obtenido por el investigador mediante entrevistas. Así que dicho lo anterior y considerando el objetivo que persigue la investigación utilizaremos el *estudio de caso* porque se desea investigar y analizar el fenómeno en su contexto real, además de conocer la interacción de los participantes en la escuela y desde el cual se intenta recoger la información pertinente para dar respuesta a las preguntas de investigación y lograr el objetivo de misma.

Considerando que el método que utilizaremos es el *estudio de caso*, no hay que olvidar que de acuerdo con Stake (2007) este diseño exige una organización conceptual de ideas que determinen la comprensión que se requiere, los medios conceptuales que tomen como punto de partida lo que ya se conoce, la estructura cognitiva, que sea un medio de guía para orientar la recogida de datos, así como esquemas para representar las interpretaciones a otros sujetos.

Así, con este *estudio de caso* intentamos tener un acercamiento a la realidad de los docentes y fundamentar el tema y las preguntas centrales de la investigación además enfocar nuestra atención en la complejidad de este contexto y ver las cuestiones desde diferentes ángulos y reconocer que los problemas que surgen o se manifiestan son en la interacción social:” *Los temas pueden ser buenas preguntas de investigación para organizar un estudio de caso*” (Stake, 2007: 27) porque una de las tareas más compleja para todo investigador es la de redactar preguntas a partir del diseño de la estructura conceptual de su investigación.

### **3. 3. 2. El estudio de caso**

Los estudios de casos constituyen un modo común de llevar a cabo la investigación cualitativa, en muchos campos profesionales y prácticos. Como forma de investigación, el *estudio de caso* se define por el interés en un caso individual.” *El estudio de casos es la particularización no la generalización* (Stake, 2007: 20). De acuerdo con el autor este método tiende a focalizar en el escenario -que para nosotros es la *Escuela Guillermo Prieto* los hechos y situaciones dadas respecto a la evaluación docente para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual.

Desde este enfoque de Stake (2007) el estudio de caso es un estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para lograr comprender su actividad en circunstancias determinadas. Para una comunidad de investigación el estudio de caso optimiza el entendimiento persiguiendo cuestiones de investigación académica. Gana credibilidad al triangular en forma detallada las descripciones y las interpretaciones, no solo en una etapa única, sino de modo continuo a lo largo del estudio. Para una comunidad de investigación cualitativa, el estudio de caso se concentra en el conocimiento experiencial del caso y se presta detallada atención a la influencia de sus contextos social, político y otros.

Los autores Stake (2007) y Rodríguez et al., (1999) coinciden en que un caso singular puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular, la única exigencia es que posea algún límite

físico o social que le confiera entidad. Por lo que un entorno educativo, un alumno, un profesor, una clase, un centro pueden constituir casos potenciales, objetos de estudio.

Asimismo, el estudio de caso generalmente se basa en el razonamiento inductivo, las generalizaciones, conceptos o hipótesis surgen a partir del examen minucioso de los datos. Lo que caracteriza al estudio de caso es el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación o comprobación de hipótesis previamente establecidos.

En este sentido el estudio de caso se define como una estrategia en el diseño de investigación, hay una relación con el propósito de la investigación y de esta forma se desarrolla el estudio de caso. (Stake,1999:16) sostiene que no todos los estudios de casos son cualitativos, aunque muchos si lo son, centrándose en aquellos que están anexados a los paradigmas naturalistas, holísticos, culturales y fenomenológicos, asevera que el estudio de caso no es una elección metodológica, sino una elección del objeto que ha de estudiarse e identifica varios tipos de estudio de casos: intrínseco, instrumental y colectivo.

Denomina *estudio de caso intrínseco* si el estudio se emprende, en primero y último lugar, porque uno quiere lograr un mejor entendimiento de este caso en particular. No se lo emprende principalmente, porque el caso representa otros casos o porque ilustra un rasgo o problema en particular, sino porque *en toda su particularidad y en su carácter ordinario, este caso en si es de interés* (Stake, 1999:17). Como bien lo dice el autor el objetivo no es la construcción de teorías, aunque en momentos el investigador puede hacerse justamente eso, realmente el estudio de caso apunta a desarrollar lo que se percibe que son cuestiones, contextos, e interpretaciones propias del caso.

En lo que respecta al término *estudio de caso instrumental* es de interés secundario, tiene una función de respaldo y facilita nuestro entendimiento de algo más. El caso aún es analizado en profundidad, sus contextos son escrutados y sus actividades ordinarias, detalladas, pero todo se debe a que ello nos ayuda a perseguir el interés externo. *“el caso puede verse como típico de otros casos o no”* (Stake, 1995 citado; en Vasilachis 2006 (coord.): 219). Aquí la elección del caso se

hace para progresar en el entendimiento de ese otro interés, cabe mencionar que no hay una línea que distinga el estudio de caso intrínseco del instrumental, sino una zona de propósitos combinados; sin embargo, hay que resaltar que los estudios de caso instrumental llevan al investigador a ilustrar cómo las preocupaciones de los investigadores y los teóricos están manifiestas en este caso.

Por otro lado, se habla de un estudio de caso múltiple o estudio de caso colectivo cuando: *se puede estudiar un número de casos en forma conjunta a fin de investigar un fenómeno, población o condición en general* (Stake, 1994 citado; en Vasilachis 2006 (coord.): 220). Se trata de un estudio extendido a varios casos, y es posible que sepa con antelación que los casos individuales del conjunto manifiestan alguna característica común, pueden ser similares o distintos, pero tanto la redundancia como la variedad son importantes, se les elige porque se considera que entenderlos conducirá a un mejor entendimiento y quizá una mejor formulación de teorías de un conjunto de casos aún más grandes.

Sin lugar a dudas el estudio de caso, es un método cualitativo de gran relevancia porque nos permitirá entender a los docentes, sus experiencias y sus percepciones, en su escenario social que es la escuela, como bien se señala en la siguiente expresión” el estudio de caso facilita la comprensión del lector del fenómeno que se está estudiando “(Rodríguez, et al., 1999: 98). Esto nos indica que el estudio de caso cualitativo se caracteriza por el hecho de que los investigadores pasan un largo tiempo en el lugar, en contacto personal con las actividades y las operaciones del caso, reflexionando y revisando descripciones y significados de lo que está aconteciendo para lograr un mayor entendimiento del fenómeno estudiado.

### **3. 3. 3. Las técnicas de recogida de información**

Como se ha mencionado en el apartado anterior el método que se utilizará en nuestra investigación cualitativa es un estudio de caso y para poder llevarlo a cabo es indispensable hacer uso de algunas técnicas de investigación, primero para que nos permita ordenar las etapas de la investigación, segundo para identificar en él, instrumentos para manejar la información y tercero para orientar la obtención de

conocimientos. En este sentido, en los estudios cualitativos hay una variedad de técnicas, sin embargo, hay tres que destacan sobre todas las demás; la observación, la entrevista en profundidad y la lectura de textos, aunque cabe resaltar que en la presente investigación solo se va a hacer uso de la entrevista y la revisión documental. Según Ruiz (1999) cuando se utilizan las técnicas como la observación y la entrevista, el investigador busca encararse al medio y estudiar la conducta rutinaria para captar el significado auténtico de los fenómenos sociales.

En este sentido, las técnicas que se consideran relevantes para realizar esta investigación son la investigación documental y la entrevista cualitativa. Ambas consideradas como instrumentos valiosos que nos permitirán ponernos en contacto directo con el objeto de estudio que es la evaluación al desempeño docente y el acopio de testimonios de los profesores que nos permitan confrontar la teoría con la práctica en esa búsqueda de la verdad objetiva.

### **3. 3. 3. La revisión documental**

Comenzaremos por decir que ninguna investigación parte de cero, de ahí que cuando un investigador emprende un estudio como lo es la evaluación al desempeño docente, debe consultar e informarse sobre lo ya investigado sobre el tema y realizar un primer contacto con el problema a estudiar. Lo que nos lleva a una exhaustiva tarea de búsqueda de referencias; consulta bibliográfica y acercamiento preliminar a la realidad del objeto de estudio. Esto es lo que suele denominarse fase exploratoria, y su propósito es “el de permitir al investigador familiarizarse e interiorizarse con parte de los conocimientos existentes dentro del campo o ámbito que es el objeto de estudio” (Ander-Egg, 1993: 142).

*La fase exploratoria comporta cuatro tareas principales:*

- a) consultas y recopilación documental (revisión de literatura, consulta documental)*
- b) consulta de mapas;*
- c) contacto global o primer abordaje de la realidad;*
- d) consulta de informantes clave.*

Lo que nos dice el autor a través de esto cuatro aspectos es que la revisión de literatura referente al tema de investigación es una labor preliminar que nos llevará

a informar acerca de lo que se ha dicho y de lo que se dice sobre el problema en cuestión, y también proporcionar una orientación inicial que permita una mejor formulación y delimitación del problema. Por consiguiente, en la presente investigación se realizó un compilado de documentos primarios y secundarios que conformaron el estado del arte y que autores como: Valdez (2005), Fernández (1998) y Díaz Barriga (2007) lo definen así:

*El estado del arte como forma de compilar y analizar los distintos trabajos de investigación generados en un área de conocimiento ha ido ganado fuerza para situarse en la lista del enfoque teóricos-metodológicos utilizados por investigadores (Valdés, et al., 2005 citado; en Jiménez, 2009: 130).*

*Considera el estado del arte como una indagación parcial de los avances de un campo de conocimiento (Fernández 1998) citado; en Jiménez, 2009: 132).*

*El estado del arte es el estudio de la forma como en un momento específico se realizan las investigaciones sobre determinado tema (Díaz Barriga, 2007 citado; en Jiménez, 2009: 131).*

En este sentido estos conceptos nos llevan a deducir que el objetivo central del estado del arte es realizar una búsqueda documental exhaustiva sobre la temática de la evaluación al desempeño docente como punto de partida, estableciendo un límite temporal, a partir de un análisis minucioso de las fuentes de información pertinentes con el fin de acceder y seleccionar los documentos más importantes en diversos portales como: Red de revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. (Redalyc), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Organización para la cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Instituto Nacional para la Evaluación (INNE), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y por último la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) a partir de los cuales seleccionamos artículos de corte nacional e internacional, sobre todo aquellos que se sitúan en el contexto de la educación básica; particularmente en el nivel primaria.

A partir de la revisión de algunos documentos; podemos mencionar en el ámbito internacional que existen artículos como Reformas Educativas y Luchas Docentes en América Latina (Gentili, 2004); donde se habla del conjunto de cambios

dramáticos en sus estructuras económicas y sociales, las cuales han estado sometidos a profundos procesos de reforma, basados en principios de racionalización del gasto público y redefinición de las modalidades de intervención del Estado en materia económica, social y educativa, explicando la línea generalizadora que han seguido los países de América Latina. Cabe mencionar que este es un ensayo de corte teórico que nos presenta datos empíricos, además que trata el tema de la evaluación educativa a Nivel América Latina. Aportando, para esta tesis, evidencias de ciertas problemáticas en un contexto específico como es México a partir de la reforma del año 2006.

Otro escrito que habla de las reformas educativas a nivel internacional es *Globalización y Reforma Educativa En América Latina*; en este análisis se explican los procesos y cambios a nivel nacional y sub- nacional como una respuesta y medio a través del cual la globalización impacta en lo social (Gorostiaga, 2011). Por otro lado, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE), presentó un informe llamado *Los docentes en México* (2015), este documento informa las variantes ajenas que afectan el actuar profesional del docente, dejando en claro que la economía es uno de factores de mayor relevancia en la estabilidad de la sociedad; tanto en el nivel institucional como en el contexto familiar.

Por otra parte, en el aspecto político El instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) publicó un artículo *¿Qué opinan los expertos sobre la evaluación docente?* en donde participaron diversos especialistas en el área de educación que nos ayudan a comprender la reforma educativa a partir de una perspectiva política; los debatientes fueron: Hugo Casanova, Ángel Díaz Barriga y Mario Rueda (González 2015). Y continuando con el tópico de las dimensiones en donde se fundamenta la propuesta educativa.

Tapia (2013) en su documentos *Sindicalismo Magisterial y Logro Educativo* , indica que la reforma carece de una dimensión pedagógica porque en la propuesta predominan los contenido políticos , administrativos y laborales; así mismo señala a los profesores como causantes de los problemas educativos y Ayala (2015) coincide y está de acuerdo con la falta de la dimensión pedagógica en la propuesta educativa; en su documento *La génesis del federalismo educativo y el SNTE a la luz del*

contexto de la reforma educativa, donde expone que se presentan varios problemas en su implementación y ejecución ya que en ella solo se rectificó la gobernabilidad del SISTEMA Educativo Nacional y se omitieron temas importantes para elevar la calidad de la educación con el país como analfabetismo, rezago educativo y el mejoramiento de los programas de educación.

Cabe destacar que en el documento del autor destaca la capacitación magisterial como un sistema centralizado por dos instituciones la Secretaria de Educación Pública (SEP) y el instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE). Asimismo, Navarro (2013) en su publicación *“La reforma educativa: despojo y castigo constitucional al magisterio”*, analiza la participación del organismo internacional en la elaboración del documento; la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha representado una de las herramientas más eficaces para la recolonización del Sistema Educativo Nacional. Que ha acompañado la imposición del proyecto educativo neoliberal.

Además de lo antes mencionado la riqueza del estado del arte estriba en dar una mirada al tratamiento de los datos, la metodología y la construcción del objeto de estudio, ya que al mismo objeto de estudio se le puede investigar bajo la mirada de diferentes líneas de investigación y enfoques, por eso un primer momento se buscó investigaciones que tuvieran como base el objeto de estudio que es la evaluación al desempeño docente, después se indagó sobre investigaciones que retomaran la perspectiva del construccionismo social y finalmente sobre la metodología cualitativa.

Todo esto con la finalidad de que estos aportes construyeran el cuerpo de la investigación, y que bajo esta perspectiva teórica metodológica en el escenario de lo educativo nos permitiera indagar los símbolos y significados que emergen en la vida escolar de los sujetos que la integran, lo cual abre un abanico de posibilidades para realizar investigaciones que abordan diversas temáticas como la que persigue esta investigación.

### 3. 3. 4. La entrevista cualitativa

La entrevista cualitativa es una técnica de investigación, que no es otra cosa que una herramienta para obtener información, mediante una conversación profesional con una persona o varias personas para un estudio analítico de investigación. La entrevista en opinión de Denzin y Lincoln (1993), “es la herramienta metodológica favorita del investigador cualitativo. La entrevista es fundamental en una conversación en la que y durante la que, se ejercita el arte de formular preguntas y escuchar respuestas.

En este sentido realizar una entrevista para esta investigación implica abrir un diálogo con los profesores de educación primaria con el objetivo de identificar los significados que construyen en relación a la evaluación del desempeño docente, qué representa para ellos desde sus opiniones, luego entonces, resulta importante abrir este canal de comunicación, sobre todo de la conversación y en ésta poder identificar lo que plasmamos como objetivo, y así lo describe la siguiente afirmación:

*La entrevista cualitativa, al igual que la conversación, se encuentra a medio camino entre la conversación cotidiana y la entrevista formal. Es una técnica o actividad que, conducida con naturalidad, hace imperceptible su importancia y potencialidad. Los o el sujeto, a partir de relatos personales construyen un lugar de reflexión de autoafirmación de un ser, de un hacer, o de un saber de “objetivación” de su propia experiencia (Gurdián, 2007: 197).*

Esto significa que la entrevista como técnica de recopilación va desde la interrogación estandarizada hasta la conversación libre y que dependiendo del propósito profesional que se busca, en la investigación social puede asumir la modalidad de entrevista estructurada y entrevista no estructurada. Para Ander Egg, (1993: 102) la entrevista estructurada toma la forma de un interrogatorio en el cual las preguntas se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos. Esta entrevista se realiza sobre la base de un formulario previamente preparado y estrictamente normalizado. En cambio, la entrevista no estructurada, deja una mayor libertad a la iniciativa de la persona interrogada y al encuestador, tratándose en general de preguntas abiertas que son respondidas dentro de una conversación teniendo como característica principal la ausencia de una

estandarización formal, cabe mencionar que este tipo de entrevista puede adoptar tres modalidades: la entrevista focalizada, la entrevista clínica y la entrevista no dirigida.

Por ello pensamos en la aplicación de una entrevista semiestructurada definida como: “Una entrevista semiestructurada del mundo de la vida intenta entender asuntos del mundo cotidiano vivido desde la propia perspectiva de los sujetos. Esta entrevista trata de obtener descripciones del mundo vivido de los entrevistados con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos” (Kvale, 2011: 34). Dicho lo anterior la entrevista semiestructurada implica apoyarse en una serie de preguntas que puedan dirigir la charla y centrar el diálogo en relación a la evaluación docente, buscando, ante todo que surja la espontaneidad y experiencia del profesor para que pueda expresarse en sus propias palabras.

Ahora bien el carácter de esta técnica nos obliga a diseñar un guion que sirva de apoyo; porque referirnos a una entrevista semiestructurada implica que habrá una secuencia de los temas y algunas preguntas sugerida es decir, el objetivo no está centrado en seguir de manera metódica cada uno de los cuestionamientos escritos en nuestra planeación de entrevista, buscamos tenerlo de modo que nos permita tener un soporte para mantener viva la conversación, sembrar el interés en nuestro entrevistado; nuestro propósito al indagar es obtener la mayor información posible respecto de opiniones, actitudes, perspectivas, percepciones que el profesor de educación primaria puede tener respecto a la evaluación docente, considerada como el proceso estelar de la reforma educativa 2012-2018 y que incide directamente con su situación desde el espacio laboral.

Así mismo, con la entrevista buscamos que el docente se abra ante ese mundo que ahora lo coloca en el centro de toda discusión educativa y que va más allá de las consecuencias que se deriven de la aplicación de dicho proceso, existe un posicionamiento significativo que lo guían u orientan en su accionar cotidiano, “la entrevista toma la forma de relato de un suceso, narrado por la misma persona que lo ha experimentado, y desde su punto de vista” (Ruiz,2012: 76), bajo esta perspectiva podemos entender el mundo del entrevistado y desmenuzar los significado de sus experiencias. De lo anterior, es importante precisar que el

profesor(a) a quien entrevistaremos ya ha vivido esta experiencia de someterse a la evaluación docente de tal manera, que consideramos oportuno tener dicho acercamiento ya que pensamos que el docente, tiene mayores elementos para poder expresar de diferentes formas lo que le ha representado ser parte de dicho proceso de evaluación.

Finalmente, el uso de la entrevista y toda información que se deriva de la misma nos dará la posibilidad de interpretar lo dicho por el docente. Desde nuestra lógica, el instrumento diseñado tiene la peculiaridad de indagar sobre la evaluación docente y mediante un tipo de cuestionamiento que intenta develar lo que para el profesor representa esta evaluación para “centrarse en la experiencia subjetiva de los sujetos seleccionados con el objeto de conseguir de ellos su definición de la situación” (Ruiz, 2012: 77).

Considerando este argumento la entrevista de esta investigación busca descubrir e interpretar el significado de los temas centrales del mundo del entrevistado. Donde el entrevistador registra e interpreta el significado de lo que se dice y la forma en que se dice, hablamos entonces, que esta modalidad de la entrevista nos permitirá adentrarnos en este mundo de expresiones desde su sentir y desde sus opiniones, darle voz al profesor con la libertad que requiere para emitir su sentir y desde este identificar e interpretar su significado.

Para llegar a este diálogo es necesario que el investigador desempeñe diferentes roles, con carácter complementario al desarrollo y diseño de la investigación cualitativa, estos roles totalmente definidos tienen que ver esencialmente con dos dimensiones: la primera con el grado de participación en la toma de decisiones y la segunda con el grado de implicación en las situaciones investigadas (Rodríguez et al., 1999: 121).

Entonces si hablamos del rol que puede desempeñar el investigador respecto a la toma de decisiones podemos encontrar que el primer rol que desempeña es el de su propio “rol como investigador “:

*Es una persona que tiene conocimientos sobre metodología de investigación y domina una serie de habilidades y técnicas que le permiten planificar una investigación cualitativa, también asume el “rol de participante”. Se convierte en un instrumento de investigación que escucha, observa, escribe, en este papel el investigador realiza las*

*funciones propias de aquellos con los que comparte determinadas situaciones educativas: es profesor, coordinador, es jefe de estudios, es alumno, es padre de alumnos etc. (Rodríguez et al., 1999: 122)*

En algunas ocasiones el investigador cualitativo es un “intermediario”, es decir, se convierte en un traductor o interprete que trasmite los modos de vida y los significados propios de una cultura a los grupos o comunidades que la desconocen por pertenecer a otras culturas diferentes (Rodríguez et al., 1999: 122).

Y en este tópico también podemos enunciar otros roles como el de “observador externo” y “evaluador”. En el primero se le pide que realice un análisis e interpretación de conductas y significados propios de un grupo, institución o comunidad sin que forme parte de ellos. El segundo, aporta, una comprensión y valoración de un programa, una institución, un colectivo o un individuo determinado.

Por lo que respecta a la segunda dimensión podemos decir que una variable fundamental al considerar los diferentes roles que el investigador puede adoptar en el trabajo de campo es su grado de implicación en las situaciones estudiadas. Y entre las diversas tentativas realizadas para trazar un mapa de los diversos roles que el investigador cualitativo puede adoptar en el trabajo de campo son:

El “rol de participante completo “en este rol las actividades del investigador pasan a segundo plano. Es decir, el investigador puede integrarse en un grupo de profesores de enseñanza primaria, en una organización o en una institución como lo haría otro cualquiera de sus miembros, pero con el propósito de lograr la investigación (Rodríguez, et al., 1999: 123).

El “rol de participante observador” que concierne al nivel de compromiso con las situaciones estudiadas y el grado de subjetividad en las interpretaciones por eso en este rol el investigador puede ser miembro de una institución o grupo y realizar las actividades que le correspondan, pero su actividad fundamental es la de observar la conducta de los demás miembros (Rodríguez et al., 1999: 124).

El “rol de observador participante” es este rol se da un cierto grado de subjetividad y compromiso, pues el investigador ya no es miembro de la organización, grupo o institución que estudia, tampoco aspira a pasar por serlo,

simplemente es un observador que participa de las situaciones o actividades que observa como parte de una estrategia que le permite comprenderlas e interpretarlas.

Y por último el “rol de observador completo” en este rol es posible apreciar el máximo grado de imparcialidad y objetividad, porque el investigador recoge información y la analiza “desde fuera” es decir, no participa en las actividades que realizan los miembros de un grupo, sino que se limita a observarlas y evidentemente, al no ser parte del contexto, no asume compromisos ideológicos o funcionales con las personas y situaciones que estudia (Rodríguez et al., 1999: 124).

Todo esto confirma la importancia del rol que adopte tanto el investigador y los participantes en el transcurso del estudio, y por ende implica un continuo proceso de negociación con todas y cada una de las personas implicadas en el campo. Ya que, como lo menciona (Rodríguez et al., 1999) para conseguir una cierta armonía, sentimiento básico de confianza que abra el flujo de información, la relación entre investigador y participante debe tener una secuencia de cuatro pasos: aprensión, cooperación y exploración. Y que a través de esta interacción “cara a cara” nos va permitir entender asuntos de la vida cotidiana vividas desde la propia perspectiva de los sujetos.

### **3. 3. 5. Los instrumentos de la investigación**

Para Rubio y Varas (2004) el método es el que orienta y desarrolla una investigación y por consiguiente cada método contiene una serie de técnicas e instrumentos coherentes con sus planteamientos. Por ello para diseñar los instrumentos para la recolección de información de esta investigación, es necesario cuidar la coherencia entre la teoría que sustenta la investigación, sus objetivos y las preguntas que la orientan y como se busca conocer las percepciones de los docentes respecto de la evaluación docente, entonces debemos de prever el instrumento que vamos a utilizar en el estudio de campo.

*Para recoger y registrar información el investigador cualitativo, se servirá de diferentes sistemas de observación (grabaciones en videos, diarios, observaciones no estructuradas), de encuestas (entrevistas a profundidad, entrevista en grupo),*

*documentos de diversos tipos, materiales y utensilios, etc. En un principio está recogida de información será más amplia, recopilando todo. Progresivamente se ira focalizando hacia la información mucho más específica (Rodríguez et al., 1999: 73).*

En este sentido el proceso de investigación para recabar la información hace necesaria la utilización de instrumentos de investigación como el diario, el cuestionario y algunos otros que nos permitan registrar la información que nos proporcionen los docentes. Para ello se tiene pensado recabar la información en un proceso de tres pasos: el primero de ellos fue la revisión documental, lo que nos ha permitido conocer las fuentes, los acuerdos y los documentos que le dan sustento a la evaluación del desempeño docente.

*El diseño de toda investigación requiere una organización conceptual, ideas que expresen la comprensión que se necesita, fuentes conceptuales que arranquen de lo que ya conoce, estructuras cognitivas que guíen la recogida de datos, y esquemas para presentar las interpretaciones a otras personas (Stake, 1999: 25).*

El segundo paso es elaborar un guion para poder llevar a cabo la entrevista y como lo que se pretende es obtener información sobre la población investigada entonces se tiene pensado que los ítems que contenga dicho guion exploren cuatro ejes: evaluación, práctica, calidad y tensiones, es importante recalcar que el diseño debe responder al propósito de lograr que los docentes produzcan un discurso libre y más amplio.

*Una guía de entrevista es un guion que estructura el curso de la entrevista de manera más menos ajustada. La guía puede simplemente contener algunos temas que deben cubrirse o puede constituir una secuencia detallada de preguntas cuidadosamente formuladas (Kvale, 2011: 85).*

Esta definición nos da la pauta para elegir la entrevista precisamente por su congruencia con el paradigma cualitativo, entendiendo este recurso como un instrumento que apunta a la indagación e interpretación de fenómenos ocultos a la observación y el sentido común, y su diseño es flexible y se va ajustando a las necesidades tanto del entrevistado como de los sujetos participantes con la finalidad de llegar al punto clave, que es obtener información profunda asociada a conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias y experiencias de los docentes.

Si bien estas actitudes, sentimientos y creencias pueden ser parcialmente independientes de un grupo o su contexto social, se revelan también mediante la interacción colectiva. Ahora bien, esto implica que durante la aplicación de la entrevista se promuevan tres aspectos fundamentales: el primero tiene que ver con crear un ambiente de confianza y seguridad, donde el entrevistado no se sienta en un interrogatorio, sino que se promueva una charla donde el entrevistado le sea fácil expresar sus ideas y de manera natural y cómoda. El segundo factor a considerar es tiempo y el lugar que toma desarrollar la entrevista y el tercero tiene que ver con la disponibilidad o reticencia de los docentes para ser grabados.

Rodríguez et al., (1999) señala que las grabaciones de audio y video nos apoyan para registrar con fidelidad la interacción verbal entre el entrevistador y entrevistado, además su uso nos ayuda a enfocar la atención en lo que menciona el informante y aunque la grabadora es un instrumento valioso en la investigación, no siempre se debe hacer uso de ella sobre todo cuando la persona entrevistada se niegue o cuando genere incomodidad ante el equipo de grabación. El autor también recomienda que el entrevistador puede tener un diario de investigación para registrar comentarios que se relacionen con el problema (actitudes, gestos, ambiente,).

Lo antes descrito nos lleva a esperar que durante la entrevista logremos “la buena voluntad y capacidad del individuo para hablar sobre la experiencia y expresar sus sentimientos” (Taylor y Bogan, 1987:109). Y el tercer paso que consiste en la selección de los informantes y los criterios de selección que se desarrolla en siguiente apartado.

### **3. 3. 6. Los informantes y los criterios de selección**

No debemos perder de vista que la investigación cualitativa se enfoca, a menudo, a personas o grupos de ellas. Entrevistarlas con respecto a su experiencia con la enfermedad crónica significa que usted tiene que buscar personas que hayan tenido esa experiencia y tratar de encontrar varias que la hayan pasado en intensidad diferente, durante un periodo mayor o menor de tiempo y con tipos distintos de enfermedad (Flick, 2015: 52).

Esto significa para nosotros realizar un muestreo de personas que como lo menciona el mismo autor se centra, no solo en la selección de las personas que se van a entrevistar o las situaciones que se van a desarrollar, sino también en la selección de sitios en los que se espera que sean posible encontrar esas personas o situaciones (Flick, 2015: 549). Entonces el muestreo de la investigación cualitativa no se guía en la mayoría de los casos por una selección formal, de una población existente o supuesta, por el contrario, se concibe como una manera de establecer una colección de casos, materiales o acontecimientos seleccionados deliberadamente para construir un corpus de ejemplos empíricos con el fin de estudiar de la manera más instructiva el fenómeno de interés.

*Para las entrevistas, el muestreo se orienta a encontrar las personas indicadas; aquellas que han tenido experiencia relevante para el estudio. En la mayor parte de los casos, el muestreo es deliberado; aleatorio o formal es más bien la excepción. Los entrevistados deben ser capaces también de reflexionar sobre su experiencia, de verbalizar esta reflexión y estar dispuestos a dedicar parte de su tiempo al encuentro (Flick, 2015: 111).*

Estas puntualizaciones nos hacen inferir en la difícil tarea que será convencer a los seleccionados por la profunda desvinculación que existe entre el escenario de práctica y el de la investigación. Sin embargo, algo que nos puede facilitar sin lugar a dudas este trabajo, es que nos encontramos inmersos en la escuela primaria.

Las escuelas primarias públicas son instituciones en las cuales laboran diferentes actores, lo anterior no implica que todos los actores que laboran en su interior tengan la función de docente frente grupo, debido a que en estas instituciones se pueden encontrar los siguientes cargos: Director, Apoyo Técnico Pedagógico (ATP), Prof. Educación física, Apoyo y Servicio a la Educación (ASP), y Prof. frente a grupo. Por lo que las elecciones de informantes para esta investigación se derivan de dos aspectos: los informantes que nos permiten conocer los antecedentes históricos y el contexto y los informantes clave que los docentes evaluados y que poseen un conocimiento y han tenido la experiencia.

Como lo señala Kvale (1999) el muestreo en las entrevistas no se refiere solo a encontrar y seleccionar personas para hablar con ellas, sino también a descubrir las partes correctas del material. Esto es relevante a veces para las decisiones sobre la

transcripción e incluso más para analizar y comprender el contenido de las entrevistas como un todo. Por eso al decidir observar la realidad educativa de la escuela Guillermo Prieto de la comunidad de San Andrés Buenavista en el Municipio de Tlaxco tuvimos un primer acercamiento con la supervisión de la zona escolar 13, quien nos facilitó información de los profesores que fueron sometidos a evaluación. También acudimos al Director de la institución para obtener información de los docentes que integran la escuela primaria Guillermo Prieto. Lo que nos ha permitido tener información crucial para esta investigación, y poder establecer desde nuestro punto de vista dos 2 criterios básicos que deben cumplir los docentes:

- Docentes que estén en función en educación primaria.
- Docentes evaluados en los periodos de 2012-2018.

Bajo estos criterios se tiene contemplados hasta el momento 5 docentes de los 15 que integran la escuela, ya que cumplen con los criterios antes mencionados, de los cuales 3 tienen más de 15 años en el servicio y los otros dos 10 años de servicio, cabe resaltar que aún no se han abordado para saber si quieren apoyar en la construcción de esta investigación. Por lo que de la decisión de estos actores escolares dependerá el curso o modificación de la misma. Finalmente podemos decir que la selección de informantes es importante, y aunque sabemos que no es fácil acceder a este terreno porque implica para el investigador utilizar habilidades comunicativas y la pericia como entrevistador, y es aquí donde adquiere importancia el marco conceptual, porque gracias a él, se adquiere un sentido crítico y analítico para elegir y cuestionar a sus informantes, ya que serán el acervo de información para la investigación.

### **3. 3. 7. El acceso al campo**

El acceso al campo se entiende como un proceso por el que el investigador va accediendo progresivamente a la información fundamental para el estudio. Esto quiere decir que en un primer momento el acceso al campo supone simplemente un permiso que hace posible entrar a una escuela o clase para poder realizar una observación, pero más tarde llega a significar la posibilidad de recoger un tipo de

información que los participantes solo proporcionan a aquellos en quienes confían y que ocultan a todos los demás (Rodríguez et al., 1999: 72).

En este sentido podemos hablar de que el acceso al campo es un proceso casi permanente que se inicia el primer día en que se entra en el escenario objeto de investigación (escuela, clase, asociación) y que termina al finalizar la investigación. De ahí que el momento más difícil de todo el trabajo de investigación es poner un pie por primera vez en el campo y saber qué hacer en ese momento (Rodríguez et al., 1999: 72). Lo que nos dice el autor es que los primeros momentos de la investigación, las observaciones pueden no estar centradas y es preciso que el investigador vaya construyendo esquemas o mapas de los participantes en el lugar y un mapa de distribución física del escenario. Esto implica que:

*A través de la habilidad, paciencia y visión, el investigador obtiene la información necesaria para producir un buen estudio. Debe estar preparado para confiar en el escenario, ser paciente y esperar hasta que sea aceptado por los informantes; ser flexible y tener la capacidad de adaptación y “ser capaz de reírse de sí mismo” (Wax, 1917; citado en Rodríguez et al., 1999: 71).*

Esta definición nos lleva a ser conscientes de que existen diferentes formas de obtener la información necesaria y que es preciso ser persistentes porque la investigación se hace paso a paso y que los datos se contrastan una y otra vez, se verifican, se comprueban y que las dudas surgen y la confusión es precisa superarla, por lo que el papel del investigador es fundamental porque debe tener una buena preparación teórica sobre el tópico objeto de estudio y sobre las bases teóricas y metodológicas además de que debe ser meticuloso, cuidando cualquier detalle, sobre todo en lo que se refiere a la recogida de información y su archivo y organización.

Por otro lado, el autor Rodríguez et al., (1999) destaca que el investigador tiene que enfrentar en esta fase de la investigación decisiones relativas al acceso al campo y a la recogida productiva de datos. Por lo que respecta al acceso al campo el autor nos dice que son dos estrategias que se suelen utilizar “el vagabundeo” y la “construcción de mapas”. La primera supone un acercamiento de carácter informal, incluso antes de la toma de contacto inicial, al escenario que se realiza a través de

la recogida de información previa: que es lo que lo caracteriza, aspecto exterior, opiniones, características de la zona y el entorno.

La segunda estrategia supone un acercamiento formal a partir de la cual se construyen esquemas sociales, espaciales y temporales de las interacciones entre individuos e instituciones; características personales y profesionales, competencias, organigramas de funcionamiento, honorarios, utilización de espacios y tipologías de actividades.

Por lo que respecta a la recogida productiva de datos el autor menciona que a lo largo de la segunda fase de la investigación en la que se incluye la recogida de datos en el campo, el investigador cualitativo habrá de seguir tomando una serie de decisiones, modificando, cambiando y alterando o rediseñando su trabajo. La duración de las entrevistas, las cuestiones a realizar, el tiempo la dedicación y el carácter flexible con el que se desarrollaran.

Ahora bien, cuando el investigador se siente a gusto y relajado y se centra en lo que está sucediendo, y los participantes comienzan a entender que es lo que se está estudiando y reconocen el interés especial del investigador, entonces puede facilitar mucha más información para la indagación. “En este momento está comenzando la recogida productiva de datos” (Rodríguez et al., 1999: 74). Sin embargo, no debe perder de vista y estar atento a la señal inconfundible de que ha llegado el momento de abandonar el campo cuando el investigador llega a ser considerado parte integrante del contexto en el que se encuentra, cuando se considera “nativo” (Rodríguez, et al., 1999: 75).

Con todo esto solo nos resta decir que el acceso al campo en la investigación cualitativa es la fase en la que se desarrollan una serie de acciones, en el mismo terreno donde ocurre el fenómeno con la finalidad de acceder a la información necesaria para su estudio, y que desde nuestro punto de vista antes de entrar al campo es importante planificar dicho trabajo bajo tres condiciones fundamentales: la naturaleza del fenómeno a estudiar , los principios filosóficos o epistemológicos del método a bordar dicho fenómeno y por último alcanzar el objetivo previsto en la investigación.

### 3. 4. La estrategia analítica

Como estrategia de análisis se ha hecho una revisión teórica y metodológica de diferentes autores para formular una estrategia analítica que nos sea útil para organizar los datos que se obtengan de la investigación del campo. Para Rodríguez et al., (1999) el análisis de datos cualitativos es considerado como un proceso realizado con un cierto grado de sistematización, que a veces permanece implícita en las actuaciones emprendidas por el investigador. En este sentido, el análisis de los datos constituye una de las tareas más complejas del proceso de investigación porque implica, para el investigador tanto organizar como darle coherencia y significado a todo un cúmulo de materiales informativos, procedentes de diversas fuentes y manifestaciones realizadas por los informantes: es discriminar los componentes, es examinar, conocer y descubrir sus relaciones, además, el análisis tiene como objetivo el conocimiento de la realidad que se va a estudiar y lograr la descripción por medio de modelos conceptuales:

*Cuando hablamos de análisis de los datos cualitativos, en cualquier caso, nos referimos a tratamiento de los datos que se llevan a cabo generalmente preservando su naturaleza textual, poniendo en práctica tareas de categorización y sin recurrir a las técnicas cualitativas (Rodríguez et al., 1999: 201).*

Desde la perspectiva del autor el análisis de los datos es una actividad difícil que realiza el investigador debido al carácter polisémico de los datos. Sin embargo, es posible establecer una serie de tareas u operaciones que constituyen el proceso analítico básico, común a la mayoría de los estudios en que se trabaja con datos cualitativos. Estas tareas serían: a) reducción de datos; b) disposición y transformación de datos; c) obtención de resultados y verificación de conclusiones (Rodríguez et al., 1999: 75).

Cabe mencionar que en cada una de estas tareas es posible distinguir, asimismo una serie de actividades y operaciones concretas que son realizadas durante el análisis de los datos, aunque no necesariamente todas ellas estén presentes en el trabajo de cada analista. Puesto que entre ellas no siempre se establece una sucesión en el tiempo, y pueden ocurrir de forma simultánea, o incluso

estar presente varias de ellas dentro de un mismo tipo de tareas. Por lo que a continuación describimos algunos aspectos de la estrategia analítica que se utilizará en esta investigación, que tienen que ver con el tratamiento de la información, la codificación y categorización y el informe de investigación.

### **3. 4. 1. El tratamiento de la información**

Cuando encaramos la tarea de analizar se produce en nosotros incertidumbre, desazón angustia ya que se confrontan la interpretación de los sujetos, la comprensión del mundo simbólico (representado y organizado por el lenguaje) y de sus prácticas y acciones concretas. Una de las decisiones más importantes del análisis cualitativo se manifiesta cuando la información obtenida debe ser condensada para poder así pensar en significados, en sentidos, en categorías y finalmente en conclusiones. La información que se presenta es infinita y por ello se desde almacenar, precodificar, cortar, agregar, examinar y considerar, pero ¿Cómo hacer estas tareas o a partir de que criterios?, pues en la investigación cualitativa tenemos muy claro que el criterio esencial es el de los propios participantes.

La complejidad de la tarea de análisis demanda desde un principio, es decir desde el momento en que definimos el tema a estudiar la elección de cómo abordaré los aspectos a observar, qué variables estratégicas plantearemos, secundarias o complementarias, la forma de analizarlas y por la que seguramente optaremos. Esto es, circunscribirlo, elegir y mirar con lupa el proceso para equivocarnos lo menos posible en la reducción que haremos. Y a pesar de que no existe un método único y estandarizado de llevar a cabo el análisis, si es posible distinguir una serie de tareas u operaciones que constituyen el proceso analítico básico, común en la mayoría de los estudios cualitativos (Rodríguez et al., 1999: 204).

En tal sentido en este apartado trataremos de describir las tareas básicas del proceso analítico de los datos cualitativos, adoptando el esquema general que propuso (Miles y Huberman 1994 citado; en Rodríguez et al.,1999: 204) según el cual en el análisis concurren tareas de la reducción de datos, presentación de datos o extracción y verificación de conclusiones.

Cabe mencionar que las actividades no definen un proceso lineal de análisis de datos en el que se pase secuencialmente de unas tareas a otras, sino que a veces puede darse de manera simultánea, encontrarse presente en un mismo tratamiento los datos o aparecer de modo reiterativo a lo largo del mismo proceso. En este sentido las tareas y actividades incluidas en el proceso de análisis se describen a continuación:

En una investigación cualitativa, el investigador recoge abundante información acerca de la realidad sobre la que centra su trabajo, entonces un primer tipo de tarea que deberá afrontar para el tratamiento de la información consiste en la reducción de los datos, es decir: “La simplificación, el resumen, la selección de la información para que sea manejable” (Rodríguez et al., 1999: 205).

Por otro lado, dentro de la reducción de datos cualitativos, posiblemente las más habituales son la categorización y la codificación, incluso a veces se ha considerado que el análisis de los datos cualitativos se caracteriza precisamente por apoyarse en este tipo de tareas. De acuerdo con Rodríguez et al., (1999) cuando el investigador decide recoger determinados datos y no otros, cuando anota en su diario solo determinados sucesos que considera relevantes sin prestar atención a otros que tal vez pasan de inadvertidos, se está dando una reducción consiente e inconsciente de los datos. Es decir, las tareas de reducción de datos forman parte incluso de las tareas más básicas de análisis que comporta la propia elaboración de los datos.

La reducción de datos también supone descartar o seleccionar para el análisis parte del material informativo recogido, teniendo en cuenta determinados criterios teóricos o prácticos y está presente cuando el investigador resume o esquematiza sus notas de campo. Para poder entender nos centraremos en la a) segmentación de unidades, b) codificación/categorización y c) el agrupamiento.

La segmentación de unidades generalmente comporta la segmentación en momentos singulares, especialmente cuando los datos son de tipo textual, por lo que en el conjunto global de datos pueden diferenciarse segmentos o unidades que resultan relevantes y significativas. Por ejemplo, los criterios para para dividir la información en unidades pueden ser muy diversas:

- *Criterios espaciales: de acuerdo con tales criterios, constituirán unidades las líneas del texto, los bloques de un determinado número de líneas, las páginas, etc. Se trata de una segmentación artificial, ajena al contenido de la información.*
- *Criterio temporal. Al analizar transcripciones de entrevistas podrían definirse los segmentos o unidades estableciendo una duración en minutos; los registros de observación pueden quedar segmentados igualmente por periodos temporales de minutos, horas o incluso días. Para este tipo de segmentación resulta imprescindible que junto al registro de los datos se vayan anotando referencias temporales.*
- *Criterios temáticos. Es más frecuente y posiblemente más interesante que el uso de criterios físicos como los anteriores, considerar unidades en función del tema abordado. Considerando conversaciones, sucesos, actividades que ocurren en la situación en la situación entendida es posible encontrar segmentos que hablan de un mismo tema.*
- *Criterios gramaticales. Usando este tipo de criterios, podríamos diferenciar como unidades básicas del texto las oraciones o párrafos, lo cual alude en el momento de las separaciones el tener que realizar juicios acerca del contenido de cada unidad. En el fondo, se asume que la oración es la unidad de información con sentido completo, y que igualmente un párrafo suele incluir oraciones sobre un mismo tema o de contenido a fin.*
- *Criterios conversacionales. Las declaraciones o turnos de palabra, cuando intervienen diferentes sujetos en entrevistas o reuniones de grupos, constituirán otro punto de referencia para segmentar un conjunto de datos textuales. Este criterio es especialmente adecuado cuando estamos interesados en la información aportada por cada sujeto en particular.*
- *Criterios sociales. Cada segmento diferenciado en el texto podría corresponderse con información relativa a sujetos que ocupan un mismo status o rol social (Rodríguez et al., 1999: 207)*

### **3. 4. 2. La codificación y la construcción de categorías**

Por lo que respecta a la identificación y clasificación de unidades podemos decir que es precisamente la actividad que realizamos cuando categorizamos y codificamos un conjunto de datos. Consiste en examinar las unidades de datos para identificar en ellas determinados componentes teóricos que nos permitan clasificarlos en una u otra categoría de contenido. En este sentido, categorización y codificación son respectivamente los aspectos físicos y conceptuales de una misma actividad a la que indistintamente suelen referirse los investigadores con una u otra denominación.

*La categorización, constituye sin duda, una importante herramienta en el análisis de datos cualitativos, hace posible clarificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico. Una categoría soporta un significado o tipo de significados. Las categorías pueden referirse a situaciones y contempla actividades y acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones*

*sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos y estrategias, procesos* (Rodríguez et al., 1999: 208).

Con esto queremos decir que la categorización es una tarea simultánea a la separación en unidades cuando ésta, se refiere a criterios temáticos, con el fin de clasificarlos en determinada categoría de cambio. En este sentido la categorización desde la perspectiva del autor nos permitirá conceptualizar las unidades que tienen cobertura en un tópico identificado y planificado en el guion de entrevista, que en este caso puede ser alguna situación, concepto o acontecimiento que el actor social narre durante la entrevista.

A su vez Rodríguez et al., (1999) nos dice que la codificación es un proceso físico, manipulativo mediante el cual dejamos constancia de la categorización realizada, además a través de esta operación concreta se asigna una unidad indicativa(código) propio de la categoría, donde los códigos que representan a las categorías consisten en:

*Marcas que añadimos a las unidades de datos, para indicar la categoría a la que pertenecen las marcas, estas pueden ser de carácter numérico, haciendo corresponder cada numérico a una categoría concreta, aunque sea más frecuente, utilizar palabras o abreviaturas de palabras con las que se han etiquetado las categorías* (Rodríguez et al., 1999: 208).

Hay que mencionar también que el autor nos dice que una de las razones por las que recomienda utilizar etiquetas verbales sobre numéricas es porque se encuentra la posibilidad de utilizar nombres estrechamente relacionados con el concepto o los conceptos que representan a fin de recuperar más rápidamente el significado de cada unidad de información que tener que trasladar el código numérico a alguna tabla donde se indique la correspondencia entre este y la categoría.

En este sentido para Strauss (1987 citado; en Rodríguez et al., 1999: 210) define a codificación como un proceso en el que se parte de la búsqueda de conceptos que traten de cubrir los datos y analiza , examina línea a línea o párrafo por párrafo, preguntándose acerca cual tema es el tema sobre cual habla cada fragmento: qué conductas y sucesos han sido observados y descritos en documentos, qué categoría indica un determinado incidente, qué ideas o temas

reflejan las palabras de entrevistados e informantes, y asigna un nombre cargo provisional a cada unidad de contenido.

Otro rasgo importante de la codificación según Miles y Huberman (1994 citado; en Rodríguez et al., 1999: 210) es que puede llevarse a cabo en diferentes momentos de la investigación, con la posibilidad de diferenciar códigos declarativos (atribuyen una unidad a una clase de fenómenos), que son utilizados en un primer momento y códigos con un mayor contenido inferencial (interpretativos y explicativos) utilizados posteriormente.

Para simplificar podemos decir que la categorización y codificación son por tanto actividades que giran en una operación fundamental: la decisión sobre la asociación de cada unidad a una determinada categoría. Donde una categoría queda definida por un constructo mental al que el contenido de cada unidad puede ser comparado, de modo que pueda determinarse su pertinencia o no a esa categoría. Por lo que avanzando en nuestro razonamiento y tomando en consideración las dos características de (Mucchielli, 1998 citado; en Rodríguez et al., 1999: 212) las cuales consideran más apropiada para un análisis de datos cualitativos y que nos parecen cruciales para guiar nuestra investigación y que textualmente las describe así:

- Objetividad. Las categorías deben resultar inteligibles para distintos indicadores de forma que la mala interpretación del contenido de las categorías no dé lugar a una cierta inconsistencia de intercodificadores.
- Pertinencia. Las categorías habrían de ser relevantes en relación a los objetivos del estudio y adecuadas al propio contenido analizado.

### **3. 4. 3. El informe de investigación**

La finalidad de la investigación cualitativa es comprender e interpretar la realidad y cómo es entendida por los sujetos participantes en los contextos estudiados, por lo que la elaboración de un informe permite conservar la investigación, registrarla en un formato que haga posible su recuperación en cualquier documento futuro y facilite su difusión y comunicación a las distintas audiencias interesadas. “El informe de investigación supondría la culminación de todo un proceso de trabajo, recogiendo,

como prueba de ello, las conclusiones y los rasgos más significativos derivados del estudio” (Rodríguez et al.,1999: 259).

Desde otra perspectiva también podemos entender el informe como la conclusión de un paso más, que posiblemente abra nuevas fronteras en la aproximación del conocimiento de un tipo de realidad o fenómenos no únicamente como la etapa final sino como un proceso de investigación que suponga un punto de partida hacia nuevas investigaciones. Por lo que el informe no solo contempla los resultados de un estudio sino el modo en que se realizó la investigación.

*La comprensión de unos resultados, su valoración y relativización, solo es para conocer la actividad desarrollada por el investigador para llegar hasta ellos, por eso el informe de investigación incluye también los pasos seguidos desde planteamiento inicial del problema hasta la obtención de las conclusiones finales (Rodríguez et al., 1999: 260).*

Para ser más específicos con lo que dice el autor, entendemos que el informe de investigación tiene una finalidad comunicativa dependiendo a quien va dirigida, y dependiendo de esa audiencia deben adaptarse a un formato, contenido o estilo para que sean útiles a ese fin, por ejemplo, en el caso de la investigación cualitativa los puntos a incluir en el informe, refieren igualmente al planteamiento del problema, a la metodología, seguidos de los resultados alcanzados, y aunque estos no siguen un orden o un formato de presentación específico.

*La construcción de un informe cualitativo no tiene tan claramente establecido puntos a abordar o el estilo que debe emplearse, sobre todo en la presentación de los resultados, que este tipo de investigación suele constituir la parte más compleja y relevante del informe (Rodríguez et al.,1999: 261).*

De acuerdo con el autor la investigación tiene una variedad de estilos a la hora de redactar el informe porque la misma investigación es abierta y flexible, por lo que al momento de redactar el investigador se enfrenta a escribir, pero esta escritura no es superficial ya que supone valorar y organizar ideas, sospechas, interpretaciones, conclusiones tentativas que han ido surgiendo a lo largo de su trabajo, todo ello con la finalidad de abrir nuevas vías para la comprensión, por lo que tiene que promover la relectura de los datos o la recogida de algunos nuevos, así como la revisión de

categorías empleadas en la reducción para ir triangulando la información y construir el informe. En consecuencia, el informe en la investigación cualitativa tendría por finalidad la comunicación, pero también el pensamiento sobre la realidad y generación de ideas, por eso, se ha llegado a afirmar que “la redacción del informe es un método de indagación para el descubrimiento y el análisis “(Rodríguez et al.,1999: 261).

Como hemos mencionado anteriormente a la investigación cualitativa la distingue la diversidad, y esto impide que se pueda presentar un modelo único del informe, sin embargo, podemos decir que, dependiendo del propósito de la misma, los contenidos abordados pueden diferir ligeramente, alterar su orden de presentación y cobrar mayor o menor importancia. En consecuencia y de acuerdo con Rodríguez et al., (1999) el informe de investigación podría contener los siguientes aspectos:

- *Revisión de la literatura y planeamiento del problema*

Se trata del modo en que se enmarca el estudio en un contexto teórico, analizando y los principales hallazgos del tema a bordar y las distintas posiciones que encontradas en la literatura.

- *Metodología.*

La metodología del estudio es una explicación del proceso seguido, es decir la estrategia metodológica adoptada en el estudio y que solo mencionare conceptualmente puesto que ya han sido desarrolladas anteriormente, solo con el fin de que ustedes como lectores se den una idea del proceso seguido para llegar a las conclusiones del estudio: acceso al campo, selección de informantes, estrategia de recogida de información y registro de datos, abandono del campo y análisis de datos.

- *Resultados y conclusiones.*

Los resultados y conclusiones del informe representan el aspecto más importante en el informe de investigación cualitativo. Es el punto que en algunos casos se ha llegado a identificar a estos con el informe de resultados porque incluye generalmente una descripción o interpretación de los casos estudiados, apoyando las afirmaciones que se realizan en citas extraídas, entrevistas a los participantes, de los registros de información, los diarios y otras fuentes de información.

- *Referencias bibliográficas.*

Todos los informes de investigación incluyen referencias bibliográficas especialmente cuando se presentan el enfoque teórico desde el que se desarrolla la investigación, las estrategias metodológicas, o se contextualiza teóricamente las conclusiones del estudio. Normalmente, los consejos de redacción establecen ciertas normas para la redacción y presentación del trabajo, entre las que se incluye el formato de para la bibliografía, cabe mencionar en este aspecto que el formato utilizado para citar es harbar.

- *Datos originales*

Es habitual incluir en los informes, algún anexo al final con parte o en la totalidad de los datos utilizados, en el acceso al campo: observaciones, transcripciones de entrevistas etc.

Además de todos los aspectos que se han mencionado, el escribir un informe de investigación es una tarea a la que los investigadores se enfrentan con actitudes diferentes, para algunos es el momento de sentarse frente a una hoja en blanco lo que representa un momento incómodo y terminan bloqueados en cambio, para otros la redacción del informe es una operación natural en la que no se invierte un gran esfuerzo. Lo cierto es que el rol del investigador y su actitud serán muy importantes pues bastara con seguir una serie de normas usuales en la construcción del discurso y sobre todo el estilo de redacción sugerido por los asesores y esto lo logrará con una práctica continuada, tanto en escribir informes como en leer los que otros

publican, y sin poseer dotes artístico-literarias, cualquier investigador puede adquirir una técnica depurada para la redacción de informes, en conclusión,” la vía para aprender a escribir es escribir” (Rodríguez et al.,1999: 267).

## **CAPÍTULO CUATRO. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS**

### **4. 1. Los significados de los docentes hacia la evaluación del desempeño**

La evaluación es una práctica fundamental que se desarrolla en el Sistema Nacional de Educación como medio que garantiza la calidad de los servicios que ofrece. Sin embargo, la evaluación al desempeño docente constituyó uno de los ejes centrales de la Reforma educativa en México implementada en el 2013 y representó el medio por el cual se obtuvieron indicadores de desempeño para el ingreso, permanencia y estímulo salarial o promoción con lo que la convirtieron en una evaluación de base racional y positivista. La concepción que se tuvo de la evaluación en los diferentes contextos y en la práctica fue muy diferente. En este sentido resulta oportuno conocer de manera directa cómo los maestros de la escuela construyeron sus percepciones sobre ésta, ya que son quienes vivieron la experiencia de ser evaluados, asimismo saben qué sucedió con los resultados y cómo han repercutido en su práctica cotidiana.

Con la intención de establecer un contraste que ayude al análisis, real y sostenible para la investigación, realizamos siguiendo la metodología de la investigación cualitativa, una indagación más profunda con un grupo de maestros a los que aplicamos la entrevista, que nos permitió identificar a través de sus narraciones el significado de la evaluación al desempeño docente en su quehacer cotidiano.

La escuela primaria a la que accedimos para realizar las entrevistas fue “Guillermo Prieto” ubicada en San Andres Buenavista Municipio de Tlaxco. En total entrevistamos a 5 maestros que conforman la plantilla docente en esa escuela, fue un grupo pequeño, no obstante, nos brindó información veraz y consistente para desmenuzar los significados y percepciones de los docentes acerca de este fenómeno social desde una perspectiva de la construcción social, es decir, podemos considerar el construccionismo social como un diálogo continuado sobre los orígenes de lo que tomamos por el conocimiento de lo real, lo lógico, lo verdadero y lo bueno: no hay duda de que todo esto tiene un sentido en la vida (Kenneth y Gergen, 2004).

Por lo cual, las siguientes líneas tienen la finalidad de mostrar el significado que han construido los docentes sobre la evaluación por medio del establecimiento de interacciones sociales y a través de las cuales emergen un conjunto de elementos culturales, sociales y personales compartidos desde diversos contextos en los cuales el docente desarrolla su práctica, creando un sistema de creencias que determinan su comportamiento en función a estos elementos referenciales de la vida cotidiana.

Mediante las entrevistas podemos recuperar elementos centrales que construyen los maestros acerca de la evaluación, porque consideran que debe ser continua y permanente, así mismo la relacionan como aquella que permite dar cuenta de cómo trabajan con los niños, su forma de abordar los contenidos si se actualizan o no y su desarrollo en general dentro del aula y la propia escuela. Su testimonio evidencia el desarrollo de un pensamiento subjetivo que se crea por medio de las convivencias y la experiencia que son parte de su trayectoria profesional, como lo podemos apreciar en las siguientes entrevistas.

*...la evaluación docente yo creo que es la capacidad de los conocimientos que tenemos nosotros entiendo eso, para poder evaluar a nuestros alumnos, los tipos de evaluación que tomamos en cuenta para ese proceso de evaluación y que nos permiten fortalecer nuestra formación (caso 1).*

*... evaluar, el desempeño de un maestro, así como nos los plantearon era evaluar el cumplimiento de nuestras responsabilidades y funciones en la escuela, eso creo y también pretendían a través de un examen identificar nuestras fortalezas y debilidades en la práctica docente, aunque más bien a mí parecer con un examen buscaban estandarizarnos y decir eres idóneo o no idóneo sin considerar muchos factores que influyen en la práctica docente, y por supuesto esto implicaba tensión y miedo para muchos de nosotros (caso 5).*

*...La forma de ver qué maestros están capacitados y están dentro de lo que se requiere para que los niños sean encaminados a ese aprendizaje que se requiere porque muchas veces hay de todo. También hay maestros buenos, habemos maestros que no vimos con buenos ojos la evaluación y yo creo que es indispensable porque así nosotros nos damos cuenta en que estábamos fallando y lo que necesitamos aprender o que estamos haciendo bien y seguir llevando ese mismo tipo de enseñanza (caso 4).*

Uno de los entrevistados hace referencia a que las instancias gubernamentales encargadas de llevar a cabo la evaluación solo buscaban catalogar a los maestros como funcionales o no funcionales, si estaban dando resultado o no, sin tomar en

cuenta el contexto del maestro, si este vive lejos de su lugar de trabajo o qué tipo de situaciones se enfrentaba dentro del salón de clase día a día.

*...Pues yo la definiría que es cosa del gobierno, que nada más quisieron manipularnos, son cuestiones, yo así lo considero, cuestiones políticas que quisieron tapar pues no sé qué tendrían las autoridades que con la evaluación iban a tapar un hoyo profundo y mediante esta evaluación lo tapamos y caiga quien caiga, entonces yo lo considero que fue lo que hicieron ellos (caso 2).*

Para los maestros la evaluación al desempeño docente sirvió principalmente para conocer qué fortalezas o debilidades presentan a la hora de impartir clase, no obstante la mayoría estuvo en desacuerdo en cómo se llevó a cabo este proceso desde los programas de evaluación que se implementaron, por ejemplo la evaluación universal y lo que propuso la Ley del Servicio Profesional Docente, ya que estos exámenes son estandarizados y no toman en consideración los contextos en los que los maestros se desempeñan ya que cada maestro es diferente.

Aunado a esto, los maestros comentaron no sentirse satisfechos con la evaluación al desempeño docente, que se propuso en la Reforma Educativa, específicamente con la Ley de Servicio Profesional Docente, pues admitieron no tener un profundo conocimiento acerca de la reforma Educativa, y esto fue porque no se dieron la oportunidad de revisarla y también porque las autoridades educativas no la proporcionaron en tiempo.

Acerca de la Ley del Servicio Profesional Docente, sabían por lo que llegaban a escuchar de otros compañeros que se estableció la aplicación de una evaluación a cierto tiempo y que estas serían tres, y que si no pasaban la primera evaluación tendrían oportunidad de presentarla dos veces más y si en la tercera vez no lograban obtener el puntaje señalado, los iban a reubicar de área o incluso despedirlos.

Los maestros mostraron preocupación y total desacuerdo respecto a ese punto que se planteó en el artículo 53 de la Ley de Servicio Profesional Docente en su párrafo 4.

*En caso de que el personal no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación que se practique, se darán por terminados los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la autoridad educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda...*

Aunado a esto, el magisterio no se sentía seguro ya que una vez terminada su carrera podían ejercer automáticamente y permanecer en el servicio hasta el momento de su jubilación, no obstante, con esta ley se aplicaron exámenes de permanencia quitando seguridad y estabilidad laboral como lo podemos apreciar en las siguientes líneas de los entrevistados.

*...híjole pues, así como lo plantearon en ese cambio de gobierno para mí fue un atropello a nuestros derechos quiero expresarlo de esa manera porque se dieron muchas circunstancias en las que no era si tu querías, era obligatorio, además no estaba de acuerdo con el eventual despido solo por no cumplir con los lineamientos de esta mal llamada reforma, por así le nombrábamos en ese tiempo (caso 5).*

*...nos dijeron que si no presentábamos el examen nos iban a quitar la plaza, nuestro trabajo prácticamente nos iban a despedir lo cual sucedió con varios compañeros que también estaban en proceso de evaluación entonces es un temor que te generas y te sientes presionado si no lo paso qué voy a hacer con mi vida, con mi familia, mi situación económica era una forma estresante de que tenías la presión del examen y tenías que pasarlo por pasar, te desvelabas no dormías nada más por estar pensando en ello pero gracias a Dios ya estamos estables (caso 2).*

Lo que resulta evidente e interesante es que el discurso de la evaluación de los profesores en su contexto tuvo un carácter polémico, que en su momento se utilizó como un instrumento de control, que de todas maneras inhibió la libertad profesional e influyó en el buen ánimo del docente para el óptimo desempeño de sus tareas académicas, convirtiéndose en un mecanismo que suscito conflictos sociales dentro de la organización escolar, pues para los maestros la evaluación es un proceso importante, pero la forma en que la llevaron a cabo era inadecuada, puesto que el examen que se utilizó para evaluarlos fue estandarizado y solo tomó en cuenta los conocimientos, dejando de lado el contexto, la experiencia y el trabajo diario con los alumnos. En este sentido, podemos decir que “La realidad de la vida cotidiana se presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros. Y lo que es de suma importancia, sé que hay una correspondencia continua entre mis significados en este mundo, que compartimos un sentido común de la realidad de éste. La actitud natural fue la conciencia del sentido común, precisamente porque se refiere a un mundo que es común a muchos hombres. El conocimiento del sentido

común es el que comparto con otros en las rutinas normales y autoevidentes de la vida cotidiana (Berger y Luckmann, 2001).

Así mismo, esta actitud la justifican por las experiencias que cada uno de los maestros ha vivido en los procesos de evaluación y la información que recibieron de los medios de comunicación y demás por sus compañeros, por eso mostraron su desacuerdo no a que el maestro fuera evaluado, sino a que las formas no eran las correctas ya que cada zona escolar y cada región del país es diferente, puesto que argumentan que cada alumno es diferente y posee ritmos de aprendizaje diferentes y esta prueba estandarizada, no permite conocer la realidad de los niños y por ende tampoco se puede derivar de sus resultado si el maestro es idóneo o no idóneo ¿según quién?, ¿según el perfil establecido por el INNE y la SEP?, ¿y este perfil realmente cubre las características del maestro idóneo?, ¿idóneo para los contextos reales de México? Al parecer esto no es así, ya que el contexto en el que se desempeñan los maestros no es tomado en cuenta por estas evaluaciones, según sus respuestas.

*...no tanto en una evaluación como la que realizamos, para mí me gustaría y lo expresé en un momento, que, si fuera evaluado el docente pero que también fuera directo al grupo, porque muchas veces nos vamos con la evaluación que presentamos, pero la realidad es otra, el estar frente al grupo el desempeño de los niños es diferente entonces yo para mí la evaluación del docente debería de ser evaluar a los alumnos directamente (caso 1).*

*... siento que si deben ser evaluados, pero no desde un escritorio no desde una prueba no; a mí me gustaría que las pruebas, y que nos evaluaran frente a un grupo en la práctica, que vieran como estamos dando nuestra clase que no nos digan el día que van a llegar y que llegaran como cuando llega la supervisora, y a ver maestra presenta tu planeación y que está viendo y no se a lo mejor te grabo a lo mejor yo te dije en esto estas fallando y si lo vieras de esta manera sabes hay un curso de esto no se hay muchas cosas pero desde el aula no desde un escritorio desde un examen, porque eso es muy fácil porque muchos maestros son buenos para eso precisamente pero para darse entender con el alumno para transmitir el conocimiento no lo son (caso 5).*

Al respecto, un entrevistado afirma que el examen no era garantía para mejorar la educación.

*Pues evaluado como tal no me considero que me guste a lo mejor para cumplir un requisito si porque, porque la evaluación, para quien no lo sabe yo tuve un alumno*

*que una vez lo vi como hizo su examen y me dijo yo voy a jugármelo en volados y cuando voy calificando tenía nueve de calificación en volados entonces aprende uno diferentes cosas que realmente una evaluación no te va a dar o te va a decir que eres excelente una evaluación cumple para un estándar para un requisito que digamos somos mejores (caso 4).*

No obstante, la situación que se planteó con la Ley del Servicio Profesional Docente no quedó únicamente en clasificar si un maestro es idóneo o no, sino que, en caso de no serlo, éste podía perder su puesto como docente. Aunado a que no fue una evaluación justa, ya que no tomó en cuenta muchos factores que hacen que una evaluación sea válida y confiable.

Eso fue una constante que las autoridades educativas no tomaron en cuenta la opinión de los maestros al momento de elaborar las políticas educativas de cada sexenio, o al hacer cambio de planes y programas de estudio, lo cual es sumamente importante, puesto que quienes conoce mejor la realidad educativa dentro de las aulas son los propios maestros de grupo, pues ellos son los que viven y se enfrentan a diversos retos día a día, y conocen las características de su grupo, las necesidades materiales de la escuela y de la comunidad con la que trabajan, porque cada zona es totalmente diversa y por ellos deben tomar en cuenta las necesidades de estas para contribuir a un cambio real en la educación y quitar la vieja idea de un país homogéneo o uniformado se sostiene más independiente, pues una reforma real debe reconocer la diversidad de cada región para garantizar resultados.

Según lo dicho por los entrevistados la reforma educativa no tomó en cuenta el modelo educativo ni propone un cambio de estructura, únicamente se basó en la evaluación del docente, apostándolo todo a la evaluación para elevar la calidad educativa, por ello no fue una reforma educativa, como lo podemos apreciar en el siguiente extracto.

*...Prácticamente lo que ellos querían era que muchos de nosotros dejáramos el lugar a sus allegados a las autoridades educativas porque no era tanto una reforma educativa era laboral, tu dejas ese lugar y yo se lo doy a mí allegado entonces yo pienso que esa era la finalidad o con ese fin lo hacían, porque realmente no cambiaron nada de los planes y programas, lo único que modificaron fue la forma y los términos legales en cómo íbamos a trabajar (caso 2).*

Así mismo el siguiente entrevistado afirma al respecto que un examen no es garantía para mejorar la educación.

*...conozco compañeros que se prepararon para el examen, pero eso no quiere decir que saben desempeñarse muy bien porque discúlpenme que pueda decir eso de ellos porque no están presentes, pero como maestros como docentes que se bajen el nivel del alumno, discúlpenme, pero no dan el ancho, en un salón de clases, y es que a lo mejor les gusta estudiar, pero no enseñar, lo cual quiere decir que el examen no garantiza una buena enseñanza, por eso pienso que el examen fue un engaño” (caso 3).*

De acuerdo a lo dicho anteriormente los docentes manifestaron su inconformidad con las decisiones tomadas por el gobierno de implementar modelos que no son aplicables en cada contexto, debido a la homologación del curriculum y por consiguiente de los criterios de evaluación, visto ya desde el marco normativo de la Ley del Servicio Profesional Docente que buscaba una homogenización del magisterio, sin tomar en cuenta características propias de cada comunidad y que con los discursos retóricos de elevar la calidad de la educación se buscó integrar o más bien incorporar a todas las poblaciones a una evaluación que ponía en duda su labor docente y condicionaba a pasar un examen para asegurar su empleo.

Y así lo podemos apreciar en las siguientes reflexiones de incertidumbre y temor que la evaluación les generó, debido a que el instrumento aplicado no tenía la confiabilidad y veracidad porque los usos de sus resultados fueron utilizados de forma punitiva, traduciéndose en la pérdida de su trabajo.

*...pues la información que nos llegó a nosotros si nos condicionaba y teníamos hasta cierto punto miedo de ser evaluado, precisamente de no pasar la primera etapa, porque desconocíamos muchas cosas entonces para mí fue un reto muy fuerte, pues le repito tenía miedo de perder mi empleo ya que soy una mujer no precisamente sola tengo a mi esposo, pero lo tengo lejos precisamente por el trabajo. (caso 3)*

Para los docentes la evaluación representó varias limitaciones e inconsistencias, como la forma en que se implementó el modelo educativo y la descontextualización del examen con su práctica y el aprendizaje de los alumnos, pareciera que el INNE generó un instrumento totalmente desfasado con los aprendizajes de los alumnos, agregando una carga pesada al evaluado.

*...No se relacionaba mucho con los aprendizajes del alumno, prácticamente fue encaminada al maestro, medir el aprendizaje del maestro que algo que, pues no se da, nos hablaban de concepto que tenían que aprendernos tal y como está el plan y programa, lo que te dice los aprendizajes esperados de pies a cabeza de primero a sexto grado por qué no te daban un grado definido entonces pues no tanto se relacionaba (caso 2).*

Por el contrario, los siguientes extractos de entrevistas muestran que si hay una relación entre la evaluación y los aprendizajes de los alumnos.

*...si, vienen relacionados porque nos preguntaban precisamente de los contenidos y era de primero a sexto no únicamente de nuestro grado sino era de manera general, los contenidos entonces teníamos que tener el dominio de primero a sexto sabernos el programa de los seis grados. (caso 1).*

*...Si existe relación, pero es muy mínima los conceptos que ahí tienen son más de escritorio y todo con términos coloquiales de los niños porque hay muchos términos que ni nosotros mismos entendemos, los entendemos a raíz de que leemos, comprendemos los términos que siguen o posteriormente están entonces es como uno empieza a asimilar lo que realmente quieren las preguntas o los compañeros (caso 4).*

Con la reforma educativa 2012, los maestros resultaron ser el punto medular de la misma bajo la idea de elevar la calidad educativa. La mayoría de ellos no fueron consultados para estructurarla y porque en su momento peligraba su trabajo, aunado a esto estaba el que no conocían con profundidad la reforma educativa, y con tales niveles de desconcierto y duda resulta políticamente imposible una transformación de la educación, puesto que esta situación generó oposición y total rechazo por parte de los maestros.

En el siguiente apartado, los maestros narran cómo fueron sus experiencias en los distintos programas de evaluación al desempeño docente que se han implementado para mejorar la práctica educativa, así como los diversos cursos de actualización que se ofrecieron y su postura ante el planteamiento de que ellos son la pieza clave para elevar la calidad en la educación.

#### **4. 1. 1. Las experiencias de los docentes en el programa de carrera magisterial**

En cuanto a las experiencias de evaluación al desempeño docente, la mayoría de los maestros hicieron referencia a Carrera Magisterial, como un proceso donde se evaluaban contenidos básicos, se realizaba cada año, y contenía preguntas de los planes y programas de estudio y una materia. Uno de los entrevistados comentó que iba por el incentivo económico al subir de nivel:

*...si tengo carrera magisterial y el proceso era de que primero asistíamos a cursos y ya después de asistir al curso teníamos que presentar la evaluación, entonces hacíamos la evaluación y el que tuviera mayor puntaje era el que obtenía el nivel la A, B, y así hasta llegar a la E, entonces era por nivel y cada cuatro años era como se iba subiendo de nivel, en mi persona yo asistía porque me gustaba y aspiraba a tener un nivel más para beneficio personal económico, era muy difícil también el asistir a los cursos después del horario de clases, entonces prácticamente estábamos todo el día fuera de casa, era estresante porque tenía que preparar las clases para el siguiente día y todo se juntaba, pero bueno creo que he tenido la oportunidad de participar y ascender y me quede en nivel B (caso 1).*

Al mismo tiempo al narrar su experiencia mostraron la frustración porque este tipo de evaluación estaba más interesado en conocer el puntaje y saber si se pasa al siguiente nivel, y comentaron casos en los que algunos maestros no asistían a cursos, solo llegaban y contestaban su examen, haciendo referencia a la corrupción que se daba al presentar el examen.

*...No siempre tenía 6, es lo que dije por qué seis, por qué seis, nunca pase de ahí, 6.5, 6, 7 y no pasaba de ahí entonces en algún momento si me interesó participar en carrera pero ya después por las situaciones que nos comentaban de que sólo los allegados a los que tenían lo de carrera magisterial pues eran los que iban a entrar pues eso desilusiona o que tenías que pagar tanto para entrar a carrera magisterial entonces te desilusionas y presentas el examen, y ya el último examen que presenté para ingresar carrera magisterial fue de tin marín de don pingue al fin que ni lo voy a pasar y fue 6.7 si me acuerdo y dije ya no vuelvo a hacer examen (caso 2).*

*...Si conocí el programa de carrera magisterial lamentablemente no pude entrar porque tenía la licenciatura en telesecundaria entonces no pude entrar hasta cierto tiempo y cuando me dijeron que podía entrar y hacer mi examen ese fue el último año y ya no pude acceder porque equis motivo, no había economía, dijeron que no, y ya no pude ascender, me quedé dijeron en el hilito. Pero lo raro es que había muchos compañeros que tenían años intentando entrar a carrera magisterial sin poder lograrlo y otros lo hacían con gran facilidad, y como todo se comentaba ¿cómo le hiciste?, ¿pásame la receta? y saz, después te vas enterando que tenía conocidos, o allegados, hubo una maestra recuerdo que me dijo, si quieres la clave del examen*

*es tanto, entonces ese tipo de cosas te desaniman, pero le comento hay de todo (caso 4).*

En su experiencia los maestros hicieron referencia a los aspectos que se consideraban para poder participar en dicho programa, y de los planes y programas de estudio.

*...Si un examen, bueno tenías que tomar curso y de esos cursos tenías que presentar examen y ya obtenías una calificación de acuerdo al puntaje que obtengas en la evaluación y los cursos es como obtenías el nivel, algo que me gustaba es que al inicio de esos exámenes te mandaban una retroalimentación para que vieras en donde estuviste mal y te reforzaban los conocimientos te decían tienes que repasar esto y esto al inicio ya posteriormente ya nada más te mandaban tus resultados y no te decían en dónde estabas mal. (caso 2).*

*..Ese proceso bueno consistía en que deberían tener el perfil de educación primaria principalmente y como yo tenía el perfil de telesecundaria tuvieron que pasar 10 años para poder participar, para participar tuve que ir a cursos hacer mi examen y al realizarlo me enfrento con muchas cosas donde no es un examen donde digan qué estrategias y demás es una reflexión que tenemos que hacer y encontrar las preguntas que no son válidas, y si tu encuentras las preguntas que no son válidas te llevan la respuesta correcta porque dan unas definiciones grandísimas, y lo que encontré es que hay mucha confusión las mismas preguntas en varias ocasiones te las repiten sólo cambian algunos conceptos términos que hacen que te confundas (caso 4).*

En su experiencia, los maestros nos hicieron notar que carrera magisterial fue un programa laborioso donde tenías, primero que tener el perfil, luego tomar una serie de cursos de capacitación y finalmente realizar un examen de conocimientos para que, en su totalidad generar un puntaje y obtener un nivel, no de conocimientos sino de mejora salarial.

Como podemos visualizar fue inquietante la actitud que mostraron a la reforma educativa, basada en una normatividad diseñada por un gobierno neoliberal que mencionaba en su Programa Sectorial de Educación 2012-2018 que la educación de calidad era la mayor garantía para el desarrollo integral de los mexicanos y era la base de la convivencia pacífica y respetuosa.

Así mismo mencionaba que las posibilidades de desarrollo del país dependían de una educación de calidad. Sin embargo, en muchos casos, las actividades de la reforma adoptan funciones ceremoniales o simbólicas. Los enfoques ofrecidos por los programas de reforma demuestran al público que las escuelas están actuando

para llevar a cabo su propósito socialmente asignado y los procedimientos y estrategias de la reforma ofrecen espectaculares pruebas del poder de una institución para ordenar y controlar el cambio. (Popkewitz,2007: 36)

Nuestros entrevistados consideraron que los programas de reforma no fueron desarrollados según la propuesta original, como tampoco podemos asumir que sabemos cómo los docentes construyen y llevan a la práctica en las escuelas los programas de reforma, de una manera cotidiana, pues lo dicho en los siguientes extractos de entrevista, cuando el nuevo currículum se instauró a las prácticas cotidianas de la escuela, no se materializó lo descrito y, mucho menos la curiosidad intelectual que las reformas proponen para inyectar en los programas escolares.

*...a través de las clases que realizamos en el aula y del conocimiento de los alumnos, de sus intereses, sus estilos, su contexto porque se debe ir relacionando los contenidos con lo que nos van a evaluar en la fecha del examen docente porque debe ser de algo que nosotros estamos desarrollando y practicando en el aula, porque si no es así no tendría sentido la evaluación docente (caso 1).*

*...de qué forma, pues yo creo no ha habido muchos cambios realmente si se da cuenta es lo mismo, pues tenemos que conocer el plan y programa para poder lograr aprendizajes significativos en los alumnos y entonces ya lo trabajamos con mucha facilidad aunque que influye mucho los contextos, el apoyo de los padres de familia, pero creo que todo viene muy relacionado creo que no hay muchos cambios y pues tampoco para el alumno no creo que haya mucho problema hasta la fecha no, más bien siento que para lograr los objetivos solo se requiere de un buen equipo, entre el padre el alumno y el maestro. (caso 3).*

En contraste los siguientes testimonios argumentan que las reformas educativas son prácticas sociales de legitimación social, que crean ilusiones de cambio y progreso, mediante rituales y retórica para hacer creer que los docentes van a responder a las presiones de una evaluación y por consiguiente a la ilusión de progreso.

*..No había manera de lograr los objetivos del currículum porque teníamos mucha presión...era una gran presión como le vuelvo a repetir la presión era que si no pasabas el examen te despedían, entonces estabas más enfocada en aquello que llegaba el momento en el que dejábamos a los niños al ahí se va, quédate aquí y déjame estudiar, pero son experiencias que uno vive y hay que seguir adelante porque los niños no tienen la culpa, nosotros como docentes sabemos nuestras responsabilidades que tenemos o que debemos hacer dentro y fuera de la escuela, pero con esta evaluación fue difícil pues lo único que haces es cumplir con todo para que no te despidan y dejas en segundo plano la enseñanza-aprendizaje (caso 3).*

*..Híjole, la verdad es que para mí no había forma de lograr los objetivos del currículum, pues siento que la presión y el estrés tan solo de pensar que vas a realizar un examen, y es que no era miedo al examen sino a la forma en que se estaba dando, era una incertidumbre que no sabías que hacer, entonces yo en lo personal trataba de cumplir, y debo reconocer que en muchas ocasiones no les preste atención a mis alumnos entonces mucho menos al currículum, pues estaba más concentrada en estudiar y pasar el examen (caso 5).*

*Es un tantito ambiguo porque a veces no se cumple lamentablemente lo que se escribe en un papel se transforma en un aula de clases en el lugar que sea porque si yo puedo escribir ahorita voy a realizar una sopa, tengo que ver si tengo dinero, si puedo hacer la sopa, si se guisar entonces son formas distintas entonces lo que se plasma y lo que nuestro gobierno y nuestras autoridades principales hacen es darnos un escrito donde nos podamos basar pero en ocasiones nosotros para llevarlo a cabo tenemos que destruirlo, complementarlo y hacer infinidad de cosas para llegar al objetivo que dicen es lo mismo, si pero le pone el toque personal de cada uno si es que lo quiere llevar si no pues hay se va , se termina haciendo hay se va y pues hay también se va y se terminó así (caso 4).*

Una reforma educativa se dirige prioritariamente a modificar la estructura de un sistema educativo y/o curricular, como algo externo a los propios agentes educativos, que son los que de hecho realizarán las posibles innovaciones, justamente por su carácter externo suelen quedarse fuera del alcance y poder de los agentes educativos que están a cargo del día a día de la educación.

Como tal son fruto de acciones políticas o legislativas por lo que la mayoría de los profesionales de la educación mostraron su rechazo a la evaluación, pues consideraban que la evaluación se impuso desde un nivel central a la periferia y centros, y tenía un carácter instituyente, a generar en la organización, desde una base, hasta lograr expandirse, por lo que los docentes se vieron obligados a redefinir y traducir los elementos del currículum de acuerdo con sus creencias, teorías implícitas o constructos personales con los que percibe, filtra e interpreta las demandas de la evaluación docente como un acontecimiento no de mejora si no de presión laboral, como lo podemos apreciar en los siguientes fragmentos.

*...la reforma no tenía fines educativos más bien quería despedirnos por simple hecho de no pasar un examen y entonces uno se pregunta dónde queda nuestra experiencia y es que muchas ocasiones no comprenden que hay factores que no dependen de*

*nosotros, porque si nos adentramos a lo que son las aulas los niños como le vuelvo a repetir aprenden de diferente manera, entonces el nivel educativo es totalmente diferente, aunque nosotros quiéranos que los alumnos tengan buenos aprendizaje o tengan un conocimiento básico no es posible a veces porque la situación en la viven muchos de ellos no tiene recurso económico los papas salen a trabajar, los dejan con la abuelita, se van fuera del país a buscar recurso económico y para que para que los niños lo tengan, entonces no (caso 3).*

*...Prácticamente lo que ellos querían era que muchos de nosotros dejáramos el lugar a sus allegados a las autoridades educativas porque no era tanto una reforma educativa era laboral, tu dejas ese lugar y yo se lo doy a mí allegado entonces yo pienso que esa era la finalidad o con ese fin lo hacían, porque realmente no cambiaron nada de los planes y programas, lo único que modificaron fue la forma y los términos legales en cómo íbamos a trabajar. (caso 2).*

*...El sentido es que de alguna forma nuestro gobierno digiera los maestros son evaluados mírelos estos son competentes y ponernos en un estándar que a nivel mundial estamos cumpliendo con muchos requisitos, aunque la realidad pues no porque ya lo puse de ejemplo tuve que terminar mi examen de tin marín de don pingue porque ya ni terminé las preguntas de leerlas llevaba un tanto que si las leí y las reflexione y las cheque porque esas fueron las indicaciones de nuestros conductores en ese momento chequen las preguntas que ustedes consideren que si pueden contestarlas, y las que no déjenlas al último, le ponen lo que quieran y de esa forma pero cuando a mí me falla el sistema tuve que tomar otra estrategia que, aunque no era buena, pero me funcionó pero era la que tenía en ese momento y a mí me funcionó por eso no todo es verdad hay un tanto de mentira la reforma no quería mejorar la educación, quería reformar el contrato colectivo de trabajo, o sea terminar con nuestros derechos laborales, porque yo no le encuentro otra explicación. (caso 4)*

Esto demuestra la actitud que asumieron los docentes acerca de la implementación de la reforma que llevaba implícitamente la evaluación docente, que en algunos casos fue de resistencia, y otros trabajaron esta nueva metodología con responsabilidad y buenas estrategias para acatar la reforma educativa y hacerse a la idea de una evaluación al desempeño obligatoria cada cuatro años con el objetivo de mejorar la calidad de la educación.

Para el INNE la evaluación es una herramienta de mejora de los elementos, procesos y resultados educativos. La evaluación descubre las dimensiones de los problemas, su ubicación, sus diferencias y permiten acercarnos a atender sus posibles causas. Por lo cual debe ser de calidad ética, formativa, comprensiva, reflexiva y progresiva para brindar retroalimentación a los maestros para la mejora

de su desempeño, por lo que es un punto clave en el desarrollo de cualquier proyecto y tiene repercusión directa en el trabajo y la evolución de la organización y es el punto de partida de la planeación, que lejos de pretender ser una crítica a su trabajo o limitar su libertad de cátedra, se configura como un proceso para mejorar el desempeño de su labor y garantizar los objetivos educativos y así se percibe en los siguientes testimonios de entrevistas.

*Bueno para mí es importante porque nos permite conocer nuestras fortalezas y debilidades que tenemos en la práctica y entonces nos permite hacer un autorreflexión e ir mejorando nuestras estrategias, claro si queremos hacerlo si no pues ahí queda como un examen que ya pasé y entonces me olvido y sigo haciendo lo mismo. Además, esta evaluación influyó en tanta tensión, ese es el estrés yo creo que deben de bajarle un poquito a lo mejor manejar las etapas de evaluación como ellos lo van haciendo pero que no sea tan estresante y que los facilitadores tengan el conocimiento de lo que nos van a dar porque es una parte importante que vamos a recibir de ellos, de ellos vamos a depender para ir haciendo el proyecto, la forma de cómo nos van evaluando entonces que ellos también se pongan en el lugar del docente. (caso 1).*

*...Pues es algo muy importante para mí a lo mejor no tan trascendental para mí expediente, digámoslo así, pero para mí si es una experiencia más, es algo que me ha ayudado a recapacitar y que me gustaría que en todo momento que si lo hubiera desafortunadamente a veces nos dejamos llevar no es que yo esté en contra del gobierno verdad que bueno tiene ideas muy buenas pero si me gustaría que los docentes que si se ganaran su lugar que si estuvieran preparados para dicho trabajo hay muchos maestros que están preparados y no tiene el trabajo que nosotros si podemos gozar y que todos tengamos la misma oportunidad. (caso 3)*

*Es una experiencia no muy agradable porque al momento nos presionaban cuando a mí dijeron maestra va a ser evaluada lo sentí como un balde de agua fría, y me bajo mucho la moral, pero después me di cuenta que, aunque no fue una experiencia agradable me permitió conocer mis fortalezas y debilidades y además al ser evaluada me di cuenta de muchas cosas que yo no debía hacer con los alumnos. (caso 2)*

Como podemos apreciar los docentes comparten una visión social de que la evaluación es importante en la trayectoria de un docente pero no fue un experiencia muy agradable por las condiciones en las que se presentaba, además de que consideraban que la evaluación no era un referente confiable para saber en qué se falló o comprobar si realmente tenía un buen desempeño, además de que no se

debería tomar como un mero dato duro, sin explicaciones o recomendaciones para obtener lo que se está buscando por interés o juicios predeterminados, sino se tenía que brindar la descripción de hechos, tomar en cuenta contextos, interpretando la información y poniendo vías de mejora para que como consecuencia se pueda mejorar lo evaluado.

#### **4. 2. El papel de la autoridad para informar a los maestros sobre el proceso de evaluación al desempeño**

En la vida cotidiana el conocimiento aparece distribuido socialmente, vale decir que diferentes individuos y tipos de individuos lo poseen en grado diferente. Así pues, como lo describen Gergen y Luckmann (2001) la distribución social del conocimiento arranca del simple hecho de que no sé todo lo que saben mis semejantes y viceversa y culmina en sistemas de idoneidad sumamente complejos y esotéricos.

En este sentido destacamos que la percepción de los profesores para construir significados no es más que el resultado de un tipo de pensamiento de sentido común que se permea en lo cotidiano y se genera de la complejidad de un tipo de pensamiento que invariablemente, se sostiene de lo imposible, de lo lejano, de lo contradictorio, pero en gran medida, busca equilibrar el pensamiento de una persona en su relación con la realidad, luego, entonces resulta pertinente en esta categoría analizar las expresiones de los docentes, respecto al proceso de evaluación.

Los profesores consideran que lejos de estar bien asesorados respecto a todos los implícitos de la evaluación docente, únicamente contaban con información superficial, es decir, sabían lo que su director les informaba como lo mencionan los siguientes extractos.

*...el director fue a mi salón y me dijo maestra le traigo este oficio para que lo firme va a ser evaluada son ordenes de la supervisión y aquí está. Venía sellada de supervisión y del sector, entonces no traía sello de USET, porque lo que nosotros pedíamos ya después más adelante es que todo oficio viniera firmado y sellado por parte de las autoridades, lo cual nunca fue atendido porque nada más giraban el oficio y fírmalo y ya y no venía firmado por USET sólo por el sector y supervisión. (caso 2)*

*...hubo una reunión en donde el director nos preguntó quién quería evaluarse y en esa reunión se determinó quien iba evaluarse y yo fui la propuesta porque todos los compañeros botaron por mí. (caso 4)*

*... recuerdo que llegó el director, a mi salón y me hizo el comentario de que iba a ser evaluada, que yo fui elegida y estaba en la lista entonces yo le cuestioné esa parte de como fui elegida, y la verdad es que se echaban la pelotita, el director decía que la supervisión, el supervisor que estaba en ese momento decía que la lista venía de USET, total que nunca me pudieron dar respuesta ni me hablaron con la verdad, hubo un momento en que el supervisor me dijo, a ver maestra ya le dije que usted va a ser evaluada y si no quiere usted ya sabe a lo que se atiene y pues no me quedó de otra ante el miedo y la frustración hice mi evaluación. (caso 5)*

Las opiniones de tres de los entrevistados, muestran que tienen un referente en común, fueron elegidos para la evaluación sin saber cuál fue el verdadero criterio de su elección, aunque existe otra opinión en la que se argumenta que, al ver esta situación de represión, ella mejor decidió hacer voluntariamente la evaluación y no esperar a que la obligaran.

*...en un consejo técnico nos hacen la propuesta para entonces ya estábamos viendo muchas situaciones e incongruencias por parte de los directores, y digo directores porque ellos eran los que te mandaban, y disculpe la expresión pero te mandaban al matadero, entonces yo sabía que en cualquier momento me iban a mandar a mí para hacer el examen, así que yo decidí hacerlo, dije creo que a mal tiempo buena cara, me arme de valor y entonces yo decidí hacerlo por mi voluntad, después supe que ya era por oficio, y aun así hubo maestros que tenían miedo y no lo hicieron, de hecho, muchos recurrieron al amparo. (caso 3)*

Es un hecho que, con lo mencionado por los docentes, la evaluación al desempeño docente fue un generador de crisis, esto quiere decir, que en el contexto en el que se pronunció la necesidad de evaluar al maestro permearon situaciones propias de la organización escolar que influyeron indudablemente quien debería ser evaluado y quién no.

Tal como lo afirma (Berger y Luckmann, 1967) las reglas institucionalizadas son clasificaciones incorporadas en la sociedad, como tipificaciones o

interpretaciones intercambiadas. Esas reglas simplemente se pueden dar por hecho o pueden ser apoyadas por la opinión pública o por la fuerza de la ley.

En este sentido las instituciones inevitablemente conllevan a obligaciones normativas, pero a menudo ingresan en la vida social principalmente como hechos que los actores deben tener en cuenta. La institucionalización conlleva procesos por los que los hechos sociales, las obligaciones o las realidades llegan a tomar un estatus de reglas en el pensamiento y la acción social.

Por otro lado, a través de lo dicho por los docentes pudimos encontrar que no existió una convocatoria donde se explicaban los requisitos, sino era sobre la marcha que iban recibiendo la información lo que generó confusión pues no a todos les llegó la misma información para integrar su expediente. Así lo podemos apreciar en los siguientes extractos.

*...No convocatoria no hubo fue así nada más de palabra ... nos avisaron quienes iban a ser evaluados y ya de esa manera bueno cada quien tenía ver a donde teníamos que asistir a los cursos. (caso 1)*

*...Se escuchaba mucho sobre la evaluación, los maestros van a ser evaluados, van a ser evaluados pero en si no se esclarecía quien iba a ser evaluado, simplemente se mencionaba va a ver evaluación para los docentes, va a ver evaluación para los docentes y hasta ahí nada más y pues lo que a mí me sorprendió fue cuando el director me dijo que fui elegida , pero una convocatoria como tal no, según lo que me dijo el director fue que me eligieron porque yo era puntual, era buena maestra en la escuela, cumplía con todo, iba a los cursos y por eso me designaron las autoridades del sector y la zona, pero después al paso del tiempo me enteré que yo no era la elegida, era un maestro que se negó total y rotundamente y pues no había quien y pues dijeron tu maestra te vas, entonces no me pidieron opinión y nada simplemente me llegó el oficio de la supervisión y hasta ahí ese ya era tu problema. (caso 2)*

*...si tenía requisitos para evaluarse para cumplir pero como tal una convocatoria que yo recuerde no, yo siento que era cumplir, cumplir ciertos requisitos y peor si llegaste a una escuela nueva, porque hubo algunos compañeros que yo escuché si llegaste a un escuela nueva pues tú te vas porque acabas de llegar y ya digieran los viejos que estaban en la escuela se escudaban en ello tu llegaste al último tú te toca esos eran los requisitos algunos que no se dicen en papel pero estaban a si plasmados a ti te toca o por sorteo y el que salió y tú vas realmente esos objetivos planteados a lo mejor los modificaba uno al mero momento de seleccionar quien iba porque hubo*

*quienes por sorteo, porque quisieron o a quienes les digieran tú te vas y no me interesa si quieres o no quieres entonces por eso no me convencía esa evaluación.  
(caso 4)*

Como se ha afirmado anteriormente había inconformidad y desconfianza del proceso de evaluación docente por las situaciones laborales en las que se ejerció.

En este punto resulta lógico recordar lo que señala (Meyer y Rowan, 1999) al respecto de que, en las sociedades modernas, los elementos de las estructuras formales racionalizadas están fuertemente acopladas con y reflejan, los entendimientos difundidos de la realidad social. Muchas de las posiciones, políticas, programas y procedimientos de las organizaciones modernas se cumplen gracias a la opinión pública, las opiniones de ciudadanos destacados, el conocimiento legitimado mediante el sistema, el prestigio social, las leyes y las definiciones de negligencia y prudencia que usan los tribunales. Esos elementos de la estructura formal son manifestaciones de poderosas reglas institucionales, las cuales funcionan como mitos sumamente racionalizados que son obligatorios para determinadas organizaciones.

En este sentido, la imagen que tenían los maestros de respeto hacia la evaluación al desempeño docente se permeó de ideas negativas que lejos de justificarla la colocaron en una posición de un proceso engorroso que fue diseñado para perjudicar la estabilidad emocional de los maestros, cimentada en el malestar manifestado por las formas de comunicación establecidas desde el ámbito de las instituciones gubernamentales y quienes las representaban.

El profesor nunca encontró el sitio en el que pudiera expresar sus dudas, y no recibió nociones básicas de quien realmente determinaba su participación y así lo expresaron, cuando se les preguntó cómo determinaban las autoridades quien debería evaluarse.

*...la verdad no lo sé, y es que se escuchaban muchas cosas, pero en mi caso el que me designó fue el director, según él la indicación venía de supervisión, pero al menos a mí nunca me mostraron un documento oficial (caso 1).*

*...realmente no lo sé, el que a mí me dijo que iba a ser evaluada fue el director entonces recuerdo que le dije yo no quiero ser evaluada sea buena o mala yo no quiero ser evaluada yo sé lo que hago en el salón y se cómo trabajo y no es necesario*

*...Los resultados están con mis alumnos, además le comenté que había más compañeros y porque yo era la que tenía que evaluarme primero, entonces el director me dijo maestra son órdenes y aquí está el oficio, lo cual el oficio lo recibí pero nunca lo firme y cada oficio que me giraban yo no lo firmaba solo lo recibía (caso 2).*

*...En la primera vez lo determinaron por sorteo en donde los que salieron fueron, la segunda vez ya llegó quien quisiera y quien se sintiera capaz y ya se hizo, la tercera, fue ya con una hoja de decir tú te vas, salieron nombre y fue cuando empezaron a escudarse le untaron un poquito de sus amparos y demás para no hacer la evaluación, pero al final de cuentas si no las hubieran aplicado en este momento todos estuviéramos evaluados y muchos de los que realmente vemos como compañeros que no la hacen pues anduvieran ahorita en otra cosa hubiera despidos o no se hubieran cambiado de clase o algo así. (caso 4)*

Hasta aquí podemos identificar, que, para los docentes, la evaluación fue un nuevo modo de ejercer su profesión y que exigió novedosas habilidades que presumieron de un tipo de racionalidad que preponderaba las libertades, pero en realidad solamente los sometía a un “deber ser” estrictamente impositivo.

Por lo tanto, se atendió con premura, con prisa, no hubo tiempo, por el contrario, todo fue tan rápido, poco tiempo para pensar y reflexionar acerca de que la evaluación tenía un carácter obligatorio y que la comunicación como parte del proceso de evaluación al desempeño docente trastocaba sus emociones, y los hizo reaccionar en su inmediatez, siempre atendiendo el deber, en este caso su obligación.

Debemos admitir que en las entrevistas pudimos identificar el énfasis que los docentes hicieron en relación al proceso que siguieron las autoridades escolares para capacitarlos para la evaluación, pues el estrés como parte del proceso cobró relevancia en todas sus vertientes, les generó un estado inestable e irritable. Las formas y tiempos en que se les notificó, las indicaciones para su seguimiento y continuidad en el proceso fue bochornoso, los docentes nos indicaron que, en la charla con sus colegas, pensaban cosas distintas porque tenían información distinta, desde la contraseña hasta la notificación para participar retardada, la incertidumbre los envolvió y lo peor, no saber a quién dirigirse y así lo muestran los testimonios.

*Asistir al curso de capacitación para prepararnos para el examen para el proyecto que se tenía que hacer después terminando el curso hacer el proyecto y ser evaluada por el director, que en este caso no me evaluó el director, me evaluaron los compañeros pero le correspondía al director entonces eso afecta a lo mejor en la evaluación porque yo como docente no voy a evaluar a mi compañero, si es la parte que le corresponde al director entonces en este caso yo ahí sí creo que la función del director es muy importante, porque él debe estar así como él nos notificó que teníamos que ser evaluados pues también tenía que realizar su parte de evaluarnos como le correspondía y no delegar su obligación.(caso 1)*

*Cuando mi director que dijo que iba a ser evaluada, me dijo este es su oficio y para lo cual tenía que ir al aula seis a dejar esta documentación la cual lo tiene que hacer porque como ya está en lista, sino lo hace prácticamente la van a despedir, entonces ahí fue cuando me estresé y dije como, la verdad me puse a llorar porque como era posible que algo que no quería me obligaran a hacer, fui al aula seis entregue mis documentos y quede inscrita, de ahí ya nada más me dijeron espere a que la manden a llamar porque la van a entrevistar para recabar si los datos son verídicos los que usted vino a dar y a partir de ahí usted ya sabe lo que tiene que hacer, póngase a estudiar planes y programas, maestra apréndase todos los aprendizajes de primero a sexto, maestra apréndete los contenidos de primero a sexto, lo que es el perfil de egreso tanto material que nos daban que no sabías ni cual, te daban algunas guías para repasar y estudiar, pero a veces estudiar esto estudiar aquello te confundía entonces son situaciones o experiencias que se te presentaban, yo estudio esto y que tal si no viene y repaso este y no viene entonces yo leía estudiaba de todo un poco, lo cual no me sirvió. (caso 2)*

*Si nos dijo que teníamos que registrarnos, que teníamos que ir a la Secretaría de Educación Pública en Tlaxcala, fui me inscribí, ellos me dieron una registro y contraseña, posteriormente me dieron las pautas que teníamos que seguir estuve yendo a algunos cursos precisamente de evaluación (caso 3).*

*Mis autoridades primero hicieron que llenaré mi ficha después me empezaron a llamar a algunos cursos, no era la gran cosa, nos empiezan a dar curso, nos empiezan dar información, una directora era la que nos daba los cursos a veces a contra turno, a veces en el mismo horario de clases, el chiste es que tuvimos un poquito de información pero al final de cuenta toda esa información no era, lo que venía en el examen totalmente diferente porque las preguntas, los conceptos y todo eso porque nosotros estudiamos lo que venía en el plan y programa los cambios de una reforma con otra y demás y todo eso no venía porque venían conceptos de que tú qué harías en el caso de que el niño estuviera en ese problema y así muchos casos, totalmente diferente a lo que ellos nos empaparon las leyes el artículo tercero*

*y demás nos empezaron a implementar y del artículo tercero creo que vinieron como cuatro preguntas pero todo era diferente a lo que habíamos estudiado. (caso 4)*

La información tergiversada fue un aspecto central en la expresividad de los maestros, ya que la obligación de participar desconociendo los elementos básicos para hacerlo fue un provocador férreo en la construcción de ideas en los docentes, en su mayoría negativas ante la presencia del rumor, pues resultó inquietante, más allá del proceso en sí, a las consecuencias del mismo que de manera repentina había acabado con su estabilidad emocional y su tranquilidad.

Con el acceso a la información de manera desorganizada y dispersa, el docente se dio a la tarea de sortear la situación, pero además de buscar posibles soluciones al poco entendimiento que tenía del proceso, luego entonces optó por echar mano de una de las habilidades que les exigió en los nuevos perfiles, la investigación.

Pero la investigación no en el sentido académico sino en la connotación de búsqueda de proactividad, en este caso, el profesor armó como medida emergente, un plan de acercamiento y capacitación para tener la mejor preparación para el proceso de evaluación, algunos se acercaron a los centros de maestros como se muestra en los siguientes extractos de entrevista.

*Nos iban a capacitar para dar información de cómo iba hacer la evaluación, que es lo que teníamos que hacer para presentar esa evaluación que era el proyecto y en ese proyecto teníamos que hacer la planificación, entregar con evidencias y todo el proceso para llegar a la evaluación teníamos que estar yendo los fines de semana o entre semana también había los curso y teníamos que asistir a ellos de ahí ya teníamos que elaborar el proyecto pero en mi caso no nos dio tiempo terminar el proyecto ahí en el curso, a veces también la falta de, pues no de capacidad si no de conocimiento de los que están impartiendo el curso, de los facilitadores porque a veces ellos no dominan el contenido de lo que ellos nos iban a dar a nosotros y había muchas dudas entonces no falta ahí el compañero que ya tiene más conocimiento de esto entonces ya como que empiezan a, no atacar sino a intimidar a la facilitadora entonces en lugar de que hubiera la explicación a veces se iba el día en hacer el debate de que si estoy de acuerdo no estoy de acuerdo y porque no de esta manera y que a veces no es a lo que vamos, sino vamos a que nos expliquen nos preparen para ver cómo vamos a hacer nuestro proyecto y en mi grupo no fue así. (caso 1)*

*Pues como tal no, nos daban embarradas de curso, que este curso te va a ayudar, que este otro y nada más, nos mandaron atraer un ejemplo dos veces al Xerox que nos iban a dar información acerca del examen la verdad terminábamos yendo, pero no era lo que nosotros queríamos no era lo que nosotros enfrentábamos, si hubo un gran abismo entre lo que se hace y lo que se dice, porque si tú decides hacer el examen tú ya sabes a que te vas a enfrentar si estudias o no estudias si lees o no lees si reflexionas, no hubo como tal el acompañamiento, te dejan a tu suerte, porque te dan material y tú sabes si lo estudias eso si te dan mucho materiales material que son como unas cinco mil hojas que en esas cinco mil hojas, realmente no trajo nada el examen. (caso 4)*

Retomando las narraciones anteriores podemos destacar que los maestros buscaron participar y asesorarse en los cursos con la intención aprobar la evaluación, la necesidad de adquirir todo lo concerniente al proceso se volvió un objetivo primario para el estudio, en otra ocasión destinaban tiempo, pues lo que importaba era conocer el proceso en la dimensión administrativa, después vendría lo pedagógico.

Ahora bien, una vez que los docentes conocieron la información en términos de procedimiento formal y administrativo para participar, entonces algunos docentes proclamaron la necesidad de capacitarse y buscaron las formas como lo menciona el siguiente testimonio.

*No había cursos, nosotros solitos teníamos que estudiar prepararnos para la evaluación, en algún momento nos organizamos los maestros de la zona que íbamos a ser evaluados y pedimos permiso con las autoridades para estudiar entre compañeros apoyarnos un día a la semana, que solamente fueron cuatro veces, fue un mes, que nos dieron, nos dieron cuatro viernes para reunirnos y estudiar entre compañeros, ese círculo de estudio que teníamos iba guiado por el ATP. (caso 2)*

En este sentido, se aprecia según lo dicho por los docentes, que los cursos son impartidos por personas poco preparadas respecto al tema, es decir no dominan completamente esa temática, así mismo comentaron que los cursos duraron muy poco tiempo y por esta razón no se profundizaba en los temas por esa razón y ante la urgencia de los contenidos a estudiar resultó prioritario salir de su cotidianidad y decidieron ser autodidactas, buscando por su cuenta bibliografía que los apoyara en la evaluación como lo podemos visualizar en el siguientes testimonios:

*Pues estudiando maestra yo creo que ya con la experiencia que he tenido de presentar exámenes anteriores pues más o menos ya sabía que pudiera ser el mismo entonces yo me ponía a estudiar de los programas de la Ley General de todo lo que me iba arrimando para mis herramientas para poder estudiar, entonces de esa manera y el hacer el proyecto era un parte, pero ya de la parte de los conocimientos ya era de la práctica docente y de conocer algunos otros recursos. (caso 1)*

*Yo buscaba guías de estudio y me contacté con una maestra de Tlaxcala, y ya ella me apoyó con algunos materiales ya que ella también iba a ser evaluada y compartíamos lo que nos llegaba lo analizábamos mediante el teléfono y dábamos nuestros puntos de vista. (caso 2)*

*De hecho, varios compañeros nos preparamos para el examen investigando y buscando información, de hecho, varias editoriales ofertaron cursos y yo entre en ellos compre algunos libros y me vendieron algunos folletos y yo me puse a estudiar y a buscar información por todos lados y por mis propios medios. (caso 3)*

*Pues me preparé con toda experiencia que fui acumulando durante varios años, primero hacía cursos de telesecundaria porque pensé que podía lograr pasarme a telesecundaria, después hacía curso de tele y de primaria y me fui empapando de mucha información durante varios años, después cuando logré entrar la UPN todo lo que aprendí en la UPN es bastante información, y me ayudó, después estuve tres años en la subdirección entonces complemento todo eso, entonces eso fue lo que me ayudó no terminé estudiando todo lo que me dieron de información, me aburrí porque a veces empezaba a leer y como no tengo la costumbre mucho de leer terminaba saturado de información y terminaba botando los libros, cuando tenía la oportunidad de leer unos libros si lo hice, y fueron libros que no recuerdo el título pero traían casos de reflexión y demás y terminaron apoyándome pero pues hay que involucrarse un poco de todo porque realmente no es suficiente el material que nos dan, porque no sabes si van a venir todas esas preguntas o no van a venir esas preguntas o realmente te cambien el panorama cuando llegas a la realidad . (caso 4)*

Dentro de este orden de ideas y en palabras de los entrevistados es contradictorio que la misma SEP imparta curso que no beneficiaron a los maestros, y que quien los capacitaba eran los mismo compañeros sin tener una previa y adecuada capacitación, por lo que las autoridades debieron prestar atención a ello, pues cómo pretendían tener una educación de calidad a través de una evaluación al desempeño si los cursos no cubrían las necesidades de formación que exigía este proceso, ya

que si se pretendía regularizar a los maestros que no aprueben las evaluaciones y seguir sobre la misma línea se volvía imperante la necesidad de una transformación de planeación impartición y evaluación de los cursos, puesto que serían una referencia más para evaluar a los maestros.

De hecho los maestros asistieron a cursos a contra turno esperando que estos realmente les permitiera aprender, cubrir sus necesidades, mejorar su labor diaria y pasar su evaluación, porque si bien es cierto que es responsabilidad de los maestros el actualizarse aunque sea de forma autodidacta y mostrar mayor interés en este proceso, también era responsabilidad de las autoridades ofrecer una oferta de cursos y generar las condiciones para que los maestros se actualicen de forma pertinente y coherente con las necesidades reales que exigió el proceso de evaluación al desempeño.

De esta manera entró en juego no solo lo que estaba establecido o prescrito formalmente, sino también los modos en que las personas se relacionaban cotidianamente y los significados e interpretaciones que atribuyeron a los acontecimientos que ocurrieron dentro de la organización. En otras palabras, el clima que se generó en los centros escolares ante un fenómeno social como la evaluación estuvo determinado por el tejido relacional complejo de su organización, difícil de comprender y así lo describen los siguientes extractos.

*Si hubo inconformidad con la compañera que no estaba de acuerdo porque hasta nos trataba de borregos (sonriendo) porque nos decía que íbamos como borregos que si nos decíamos que teníamos que hacer examen hay íbamos hacer examen, que eso no podían obligarnos para hacer una evaluación porque si éramos docentes ya teníamos nuestra preparación porque hacer otra evaluación que a lo mejor era perjudicial para que nos quitaran nuestra plaza pero nosotros teníamos la culpa por ir como borregos entonces en esa discusión el director intervino y le dijo: mire maestra no es porque yo haya dicho que usted va a hacer su examen sino que a mí me mandaron la lista solamente yo le notifiqué y ustedes y salieron en la lista de los que van a ser evaluados, entonces yo observaba que era temor a enfrentarnos a una evaluación pero yo lo veía como algo que es para saber hasta dónde somos capaces y hasta donde tenemos la capacidad de poder presentar una evaluación, ver nuestras debilidades, que nos falta, para que nosotros podamos ser mejores en nuestra práctica docente porque para eso es, tenemos que ser mejor cada día, creo que la evaluación es una parte que nos va evaluando nuestras debilidades como docentes. (caso 1)*

*Pues hubo indiferencia porque no todos los compañeros les gusta apoyar, y algunos si estaban conmigo y otros no, entonces fue una situación en la cual a veces yo les pedía apoyo y no me lo quisieron dar, a otros compañeros les pedí apoyo y gracias a dios lo hicieron, y creo que eso te da fortaleza de seguir adelante y continuar con el proceso que tenías, yo creo que cuando hay un grupo unido se siente en ambiente favorable y cuando no se siente un estrés, así como de decir ya basta salirte de este lugar y dejar todo, pero ahora sí que con el apoyo de los compañeros que había se siguió adelante y con los que no lo dejamos a la deriva y no los tomamos en cuenta. (caso 2)*

*Varios compañeros me dijeron que no, que no tomara esa decisión que me espera hasta que me mandaran a llamar pero yo dije no ya había tomado una decisión, a lo mejor soy muy terca pero yo soy de las personas que cuando toma una decisión es porque sé lo que voy a hacer, tal vez la educación que recibí desde muy chica mis padres me inculcaron que la decisión que uno toma se respeta y no debe ser uno mediocre, tampoco dejar las cosas a medias, tiene uno que terminar las cosas y no quedaba más que estudiar, yo no le veía gran cosa yo decía no me pueden preguntar otra cosa que no sea de educación y de primaria porque ese es mi ramo entonces qué me podían preguntar: La Ley General, los lineamientos, planes y programas, lo que lleva una planeación, pues si de primero a sexto grado que es lo que viene y realmente a mí no se me hizo difícil, la verdad algunos compañeros decían que estaba difícil, y bueno a lo mejor si es decepcionante el saber que no pasaste el examen pero había otras dos opciones todavía y ya sabías más o menos por donde iba el asunto del examen entonces, no ibas como la primera vez, a ver que me van a preguntar ya sabías más o menos entonces solo era cuestión de prepararte y seguir adelante. (caso 3)*

*Generé un clima que casi casi me dijeron que me sentía el sabelotodo porque me sentía capaz de enfrentar algo a los que los demás le temían, entonces de por sí he sido alguien de iniciativa y no me gusta que me impongan siempre me ha gustado ir a los desafíos, si me va bien o me va mal no importa, lo único que si había un poquito de polémica pues mis compañeros decían que no querían, entonces cuando soy el único que aceptó los puse en jaque porque dijeron si el piensa evaluarse porque nosotros no, empecé a hacer un clima de guerra sin tener que decir más, entonces fue cuando ellos empezaron a ponerse nerviosos y en jaque, y tuvieron que decidir de manera voluntaria dos compañeras para ir al examen, dijeron si tú te sientes capaz porque yo no, y fue como jalarlas porque yo me consideraba suficiente para llegar a eso, pues vamos y si nos apoyas estudiamos y no sé qué tanto pero cuando tomas una decisión ya sabes sea buena o mala el resultado digieran el no ya lo tenemos ganado vamos por el sí pero así es esta forma tomar esa decisión y asumir las consecuencias, pero las consecuencias con base en que vas a lograrlo porque vas consiente de que vas a lograrlo porque si vas a decir no lo voy a lograr entonces para qué vas (caso 4).*

En resumidas cuentas, podríamos decir que las dimensiones organizativas que configuran un centro escolar vienen dadas por el hecho de que, en cualquiera de ellos, existe una estructura organizativa formal donde se desarrollan determinadas relaciones entre los individuos que lo componen y donde se legitiman y cultivan ciertos supuestos, valores y estrategias de actuación a través de las cuales la organización funciona.

De este modo la realidad subjetiva depende pues de estructuras de plausibilidad específicas, es decir, de la base social específica y los procesos sociales requeridos para su mantenimiento (Berger y Luckmann, 2001). Por lo tanto, se explica que las socializaciones dentro de los centros escolares corren la posibilidad de que la realidad subjetiva pueda transformarse porque vivir en sociedad ya comporta un proceso continuo de modificación de la realidad subjetiva.

#### **4. 3. La experiencia de los docentes durante el proceso de evaluación**

Los ambientes de familiaridad se caracterizan por acortar la distancia entre los sujetos, es decir, se experimenta una relación cara, cara, con nuestros alteregos como lo menciona Schütz (1994). “El hablar del otro y nuestro escuchar son experiencias de la intersubjetividad, pues significa que capto la subjetividad del alterego al mismo tiempo que vivo mi propio flujo de conciencia”. Y es precisamente de estos ambientes que indagaremos sobre el proceso de evaluación al desempeño, pues los sujetos además de resignificar información adquieren de acuerdo a su esquema de valores una actitud a favor o en contra hacia el objeto representado.

Y como señala John Searle (1997) si quieres comprender los hechos sociales resulta esencial comprender la intencionalidad colectiva. En este sentido este apartado está destinado a dar a conocer las opiniones y expresiones de quienes participaron en el proceso de evaluación al desempeño.

Pero antes de conocer las opiniones es preciso mencionar que en la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, se mencionaban los lineamientos a los que deberían de sujetarse las autoridades educativas para llevar

a cabo las funciones de la evaluación y para alcanzar los propósitos que el Servicio Profesional Docente planteó los aspectos que se abarcarían, estos fueron: las funciones de docencia, dirección y supervisión; identificar las características básicas del desempeño del Personal del Servicio Profesional Docente en contextos sociales y culturales diversos; y establecer los niveles de competencia para cada una de las categorías que definan la labor de quienes realizaban la función de docencia, dirección y supervisión, y para ello, el INNE determinó en su momento los perfiles parámetros e indicadores, así como los niveles de desempeño mínimos para el ejercicio de la docencia y cargos de dirección y supervisión, así mismo las etapas, aspectos, instrumentos y métodos que comprendían los procesos de evaluación.

Y es en este marco normativo por el cual transitan los maestros en su vida escolar, en donde se despliega su práctica educativa, siendo ellos quienes mejor la conoce y desde esa percepción se desprenden las opiniones y toman una postura respecto a la organización y logística del proceso.

*Muy buena realmente nos dieron muy claras las indicaciones de cómo era ese proceso, fueron muy claras muy concisas yo no me perdí para nada las ligas los tiempos incluso los horarios, fue todo muy claro no hubo realmente algo en lo que yo digiera cómo le hago, a lo mejor un poquito en la tecnología, pero pidiendo ayuda con los compañeros, con los hijos que ellos manejan mucho mejor eso, pero de antemano no, fueron lineamientos muy claros que uno tenía que llevar para lograr el objetivo. (caso 3)*

Sin embargo, para otros docentes se construyó una imagen de desorganización cimentada en el malestar, e incompreensión para con su proceso de evaluación.

*Pues yo digo que no estaban tan organizados porque lo que ellos pretendían es despedir a tantos, no era tanto organizar porque si hay una organización nos hubieran capacitado, nos hubieran dado días, estudia y prepárate maestro docente y haz tu examen sin ninguna traba sin ningún problema, sin ningún golpe, sin ninguna presión para hacer el examen, pero lógicamente no había un acompañamiento. (caso 2)*

*Pues hay como todo hay personas amables en el aspecto que te dicen a qué vas, que te pueden apoyar, que te pueden orientar, pero hay otras que de plano no porque se sienten que están en el puesto porque se sienten que se lo ganaron, porque están*

*ahí y nadie los va a mover, así como que sienten mucho y te tratan como quieren, pero hay mucha gente amable que dice mira estudia esto, puedes hacer esto, te falta, llenar esto, si no tienes algunas claves tienes que ponerle ciertas cosas, y no nada más en esto sino, en todo momento hasta para llenar los oficios y demás siempre nos ponen alguna clave y luego no sabes de que se trata, hay gente amable que te dice y te orienta pero hay quienes de plano eran déspotas y te dicen que no sabes o no lo leíste, a veces por una letra o por una interpretación mal no le entendiste o tienes otro concepto de, entonces hay un poco de todo. (caso 4)*

Se puede notar en estas narraciones que desde la experiencia escolar de la cual parten los maestros les permite construir una imagen de incongruencia ante la nueva forma de evaluar establecida en la Ley General del Servicio Profesional Docente, donde se consignan los criterios, los términos y las condiciones para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio.

Esta ley señaló en su artículo 52 que la evaluación al desempeño docente era obligatoria para los docentes y técnicos docentes al servicio de la educación y que se realizarían por lo menos cada cuatro años. En consecuencia el INNE estableció para los periodos 2015-2016 y 2016-2017 cuatro etapas para llevar a cabo la evaluación al desempeño, estas eran: la etapa uno que era un informe de responsabilidades profesionales, la etapa dos consistió en elaborar un expediente de evidencias, la tercera era un avaluación de conocimientos disciplinares y de competencias didácticas que favorecen el aprendizaje y el logro de competencias a través de la aplicación de dos exámenes: exámenes de conocimientos disciplinares y examen de competencia básicas. Y la cuarta etapa que consistió en realizar una planeación argumentada. Cabe mencionar que, derivado de las evaluaciones anteriores, para el ciclo 2017-2018 la instancia solo contempló tres etapas para llevar a cabo el proceso de evaluación. Y así lo podemos apreciar en las siguientes descripciones de los entrevistados.

*Yo recuerdo que eran tres etapas, la primera etapa era la evaluación del director, y que ahí era por cuestionarios que el director tenía que ir viendo el desempeño de nosotros en la escuela, la segunda etapa era lo de asistir al curso y elaborar un proyecto y subir las evidencias y la tercera etapa era un examen de conocimientos. (caso 1)*

*Recuerdo que tuve que realizar una planificación argumentada que corresponde al contexto interno y externo de la escuela, también nos mandaron a un taller en el cual nos capacitaron para hacer un expediente de evidencias de los alumnos de bajo y alto aprovechamiento y ahí lo subimos a plataforma y después de eso nos mandaron a realizar el examen. (caso 2)*

*Si, la primera fue un examen que nos hicieron en casa y fue con respecto a la educación de los alumnos, después realice un expediente de evidencias que hicimos con un alumno más alto y con un alumno más bajo pero fue algo realmente muy sencillo, posteriormente creo que fue en una primaria en Panotla que ahí fui a hacer el examen en donde le digo que se me apagó la computadora y la tercera ya fue presentar los puntos clave por ejemplo de la planeación, en la que hubo una persona que me ayudó nada más en cuestión de que era mi secretaria yo le iba dictando y ella iba escribiendo y llenando los campos, pero realmente no se me hizo nada difícil, todo para mí fue sencillo, no tuvo la gran novedad. (caso 3)*

*Realmente ya no me acuerdo exactamente bien pero la primera etapa es la selección, luego te registras, de registrado te dan la orientación y demás después te mandan a una sede, donde vas a hacer tu examen no recuerdo de que, el chiste es que son dos exámenes es como si fueras kinestésicos y otro de conocimientos lo manejamos así más o menos en términos generales, también te hacían hacer una planificación y un proyecto con dos alumnos de tu grupo uno de alto desempeño y uno con bajo, la verdad ya no recuerdo bien ,como que a veces se empieza a olvidar el proceso, pero más o menos era de esa forma. (caso 4)*

Dicho esto, es evidente que los maestros transitaron por las diversas etapas planteadas por la Ley del Servicio Profesional Docente y que no quedó solo en clasificar si un maestro es idóneo o no, sino que, en caso de no serlo, este podía perder su puesto como docente. Aunado a que no es una evaluación justa, ya que no tomaron factores que dieran mayor validez y confiabilidad.

Durante estos procesos, las autoridades educativas no tomaron en cuenta la opinión de los maestros al momento de elaborar las políticas educativas, o al hacer cambio a los planes y programas de estudio, lo cual es sumamente importante, puesto que quien conoce mejor la realidad educativa dentro de las aulas son los propios maestros de grupo, ya que ellos viven y se enfrentan a estos retos día con día y conocen las características de sus grupos, las necesidades materiales de la escuelas y de la comunidad con la que trabajan.

Cabe resaltar que la evaluación al desempeño docente tuvo como objetivo contribuir a garantizar la idoneidad de los docentes en servicio y esto fue un gran reto para el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, debido a las dificultades técnicas, operativas y de coordinación en cada una de las etapas del proceso de evaluación.

En función de lo planteado en primer lugar nos gustaría expresar que el papel de las autoridades educativas fue fundamental para el proceso, pues en los sistemas educativos centralizados, la dirección de los centros docentes es la última agencia antes de llegar al profesor, entonces el director es un agente encargado de cumplir y hacer cumplir las normas, instrucciones órdenes y orientaciones que llegan de las diferentes instancias educativas. Y desde esta lógica es importante subrayar el papel que jugó dentro de este proceso, y a las cuales tuvo que hacer frente.

Para Ball citado en María Teresa González (2009) los directores pueden satisfacer a una parte de las personas todo el tiempo o pueden satisfacer a todas las personas parte del tiempo, pero nunca pueden satisfacer a todas las personas todo el tiempo. Tal es así que en el ámbito escolar el rol del director se ve influido por las relaciones interpersonales y su presencia en la escuela, en definitiva, el director siempre va a ser criticado y cuestionado tanto si lo hace como si no lo hace. Entonces el ejercicio del director lo lleva a cumplir una serie de tareas específicas que se relacionan en primer lugar con la normativa que regula el funcionamiento de los centros escolares, pero también tiene que ver en el propio modo de ser de la persona que ocupa el cargo, dado que la normativa legal no puede anular la personalidad del individuo.

Una de las principales tareas que la SEP-INNE delegó a los directores y que está implícita en el documento Criterios Técnicos y de Procedimiento para el Análisis de los Instrumentos de Evaluación, fue el proceso de calificación y la emisión de resultados de la Evaluación al desempeño de quienes realizan funciones de docencia en la educación básica establecido en el “Informe de Cumplimiento de Responsabilidades Profesionales”, mismo que determinó que tendría como función contar con datos sobre el cumplimiento del docente en sus funciones y debía ser proporcionado en tiempo y forma por el directivo escolar correspondiente. Este

informe de responsabilidades abarcó diversos elementos como: normalidad mínima de operación escolar, participación en el funcionamiento de la escuela, participación en órganos colegiados, vinculación con padres de familia, vinculación con la comunidad, organización y contenidos didácticos, intervención didáctica, ambientes de aprendizaje e intervención en el aula, y evaluación de aprendizaje de los estudiantes. Su aplicación se realizó en línea y al finalizar el informe el sistema generaría un comprobante, que se le enviaría al sustentante, así como a la autoridad inmediata (director del plantel).

Sin embargo, solo quedó en el discurso promovido en la norma, ya que los docentes expresaron opiniones encontradas respecto a su operación. En algunos casos se cuestionó la capacidad del director para evaluar objetivamente el trabajo de los maestros, por lo alejado que este estuvo de cuestiones pedagógicas. Desde esta perspectiva, en el extremo estuvieron los señalamientos de que, en algunos casos, el informe pudo usarse como un mecanismo de presión y control, es decir, como arma política contra los docentes, como podemos apreciar en los siguientes relatos de entrevista.

*Pues en ninguna porque él tenía que intervenir en la primera, para evaluarme, pero no quiso evaluarme, dijo que me evaluaran los compañeros, entonces para mí fue una experiencia no agradable, creo que si el director hubiera cumplido con su función a lo mejor me hubiera faltado menos puntaje porque ahí fue donde salí más baja la facilitadora me dijo después de que habían dado los resultados de la evaluación, me habló por teléfono, y me dijo cómo saliste en tu examen porque yo acudía a ella a las asesorías, entonces iba, ella era de la Trinidad entonces yo iba hasta la Trinidad para que me revisara mi proyecto y todo como iba entonces ella me dice sabes que lo que faltó acá fue la evaluación de tu director, porque todo lo demás ella lo checó, y dice saliste bien, pero te faltó entonces ese puntaje que no te dio el director, fue lo que te faltó para que llegaras a la meta, ya que la meta era obtener el incentivo. (caso 1)*

*Si hubo un momento en el cual el director mandó a llamar a los compañeros y les dijo vamos a evaluar a la maestra, les dio una hoja y les dijo vamos a evaluar a la maestra y los compañeros docentes asentaron su evaluación hacia mí, posteriormente el director lo tenía que reportar en la plataforma, y después él me entregó un reporte de los resultados, y eso era el informe de responsabilidades que llenaba el director. (caso 2)*

*Pues él me dio la información dijo que vía telefónica me iba hacer una llamada y que me iba a hacer algunas preguntas y pues cuando llegó el momento, me marcó y me empezó a realizar una serie de preguntas, que tenían que ver con mi práctica docente, la verdad él estuvo muy pendiente en mi caso y digo esto porque al parecer no fue así con todos los compañeros, pero creo que eso ya fue una cuestión personal, o no lo sé. (caso 3)*

En pocas palabras, sobre la forma en como dicho informe fue elaborado, los docentes refirieron que fueron convocados sus propios compañeros de la escuela para llenar el formato por ellos y no por el directivo como indicaban los documentos.

Cabe decir que la dirección fue, es y será un asunto importante en las propuestas de reforma que se han llevado en las dos últimas décadas no solo en México sino en números países del mundo ya que tienen como lema elevar el nivel de calidad de los sistemas educativos, tal y como ponen de manifiesto los informes internacionales (OCDE, 2001). Por ello debemos destacar de que la función directiva no se interpreta de la misma forma en los diversos sistemas educativos y, por lo tanto, las funciones, roles y actitudes de los directivos no son equivalentes en todos ellos ni las actitudes de los profesores ante la dirección.

Ahora bien, en segundo lugar, los docentes que fueron evaluados nos comparten cómo algunos aspectos resultaron novedosos como el hecho de presentar el examen en línea, lo que les implicó movilizar competencias y recursos tanto individuales como colectivos, para dar respuesta a lo que se demandaba como lo expresan las siguientes opiniones.

*Pero creo que fue en Tlaxcala (preocupada) en el Centro de Convenciones, ahí fue donde nos citaron y ahí nos asignaron un lugar donde teníamos que asistir a la evaluación, entonces yo llegué, me presenté nos entregaron la computadora, ni lápiz, nada, solamente la computadora y nuestra suerte. (caso 1)*

*Realmente no me acuerdo del nombre de la primaria, o creo que fue secundaria llegué me pidieron mi identificación, vieron en una lista si estaba yo y me hicieron pasar solamente a mí y la persona que me acompañaba se quedó a fuera posteriormente me indicaron por donde debería llegar, llegué al salón en donde estaban los compañeros y cada compañero tenía una computadora nuevamente volvieron a ver que, si estaba en esa lista, me asignaron un lugar y empezó muy puntual el examen. (caso 3)*

*Recuerdo que me tocó en el cobat 6 porque era por regiones, entonces yo llegué como quince minutos antes pues a mí me gusta ser muy puntual y como yo ya conocía el lugar me fue más fácil, ya en el lugar entramos por una puerta posterior a la que entraban los alumnos, entonces entramos ahí, llevábamos la credencial para entrar y sin acompañante, algo que no me gustó es que la persona que estaba a la entrada fue déspota pero tolerable, me indicó para llegar al centro de cómputo y ya ahí nos asignaban una computadora por número de lista y como yo era de los últimos de la lista, me mandaron hasta atrás del salón en las últimas computadoras. (caso 4)*

Los maestros construyeron una experiencia en la que lo educativo, lo laboral, lo social y lo familiar se interrelaciona, y como parte de esta experiencia configuraron una perspectiva en relación a la consistencia y los pormenores de cada una de las etapas al desempeño docente que estuvieron direccionados en un doble sentido, desde la perspectiva de la gestión, los organismos que fueron encargados de hacerles llegar la información a los docentes dejaron mucho que desear, de hecho, siendo determinantes, desorientaron al profesor diluyendo un mundo de información que de alguna manera fue bastante difícil de digerir. Y desde otra visión, este cúmulo de información con pretensiones de orientar es un elemento clave para comprender que provocó un estado emocional que perturbó la cotidianeidad laboral los docentes desde su desempeño profesional.

Los maestros hacen énfasis en un adjetivo que sintetiza su sentir físico y emocional el estrés. El estrés provocado por las innumerables situaciones que de alguna manera se le presentaron al profesor incesantemente, lo llenaron de sensaciones negativas, respecto a la duración del examen, a las condiciones en que se estaba resolviendo, a su estructura y contenido, así como al número de preguntas, la plataforma utilizada que presentó problemas al momento de la aplicación, fue una experiencia notablemente angustiante como lo podemos apreciar en las siguientes líneas.

*Pues si era desconfianza y el temor del tiempo que nos dan, que nos dieron dos horas y media para contestar el examen, y eran creo 120 preguntas ya no recuerdo bien pero eran 120, y el estar contestando el examen pues se pasa rapidísimo y en lo que uno está recordando o relacionando cuando nos damos cuenta el tiempo*

*pasa, y es lo que nos estresa que nos dan poco tiempo porque prácticamente es un minuto o dos minutos para cada reactivo, y cada reactivo a veces una pregunta viene de una hoja porque cada opción viene amplio el texto, entonces, a veces uno tiene que memorizar todo el texto de lo que estamos estudiando porque vienen así la preguntas luego viene la respuesta de acuerdo a la Ley General de Educación, y viene las opciones por párrafos muy amplios una pregunta viene de casi una hoja, una cuartilla, en la que uno tiene que estar leyendo mucho sale hasta con dolor de cabeza porque está uno estresado, está pensando en el tiempo, y luego todavía los aplicadores que dicen les queda tanto tiempo o llevan tanto tiempo o sea en lugar de que nos den confianza como que nos estresan más en ese momento eso es lo que no me fue agradable. (caso 1)*

*No, bueno si me presenté pero no entré, porque en donde me tocó fue en Panotla presentar examen, había mucha gente y desconozco si eran maestros, desconozco si eran civiles, no supe quien, todos los maestros que entraban a ese centro de aplicación de examen los golpeaban, los metían, algunos los jaloneaban porque no los dejaban entrar, otros que llegaban a entrar entraban todos ensangrentados porque yo lo viví y lo vi y pues me dio temor entrar de esa manera, y me salí; algo que nos decían cuando yo estaba ahí, nos decían los policías, porque había muchos y nos decían maestros si ustedes no quiere entrar en este centro de trabajo lo llevamos a otro entonces díganos quien y súbanse a las camionetas y nos vamos y yo si les contesté para que nos hagan como los estudiantes de Ayotzinapa no mejor me quedo aquí, porque si nos querían subir a las camionetas de los policías y llevarnos a los que no queríamos entrar por miedo a que nos golpearan. (caso 2)*

*No maestra ni para voltear a ver al compañero porque los facilitadores nos dijeron al inicio no pueden voltear a ver ni siquiera a sus compañeros ni al frente ni a los lados, hubo una maestra que pobrecita era más grande que yo y ella yo creo que la edad y tenía el ánimo para presentar su evaluación y a lo mejor mucho conocimiento mucha experiencia, pero al sentir esa tensión la maestra en ese momento dijo sabe que señorita yo ya no veo y no voy a presentar el examen, y la aplicadora le dijo sabe que yo voy contestando le leo la pregunta y las posibles respuestas y usted me dice cuál, dice mire señorita ya déjeme en paz no voy a hacer mi examen, y que agarra su bolsa y que se sale, fue tanto el estrés que mejor se salió y cuando yo estuve haciendo el proyecto hubo dos maestras que se enfermaron por tanto estrés y eso es lo que a veces las autoridades no ven que tanta presión genera hasta problemas de salud con nosotros mismos porque tenemos actividades, sabemos que tenemos un compromiso con los niños pero también ellos deben ser más conscientes y humanistas, para ponerse en el lugar de nosotros que tanto presión a donde nos lleva entonces imagínese que problemas para estas maestras que se enfermaron porque una maestra se enfermó se le alteraron mucho los nervios a otra le dio parálisis facial por la tensión entonces eso fue lo que ganaron ya ni presentaron examen ni terminaron su proyecto solamente ganaron enfermarse y afectar su estado emocional y de salud. (caso 5)*

En el caso de los maestros, esta recurrencia de comentar que el estrés acumulado responde a la presión de afrontar un proceso que desde su óptica fue desorganizado, lo que detonó su ansiedad y su constante preocupación. Consideran que la evaluación al desempeño docente era una imposición y un atropello que desde el poder político tenía un carácter punitivo, es decir que castigaba al profesor desde el ámbito de sus derechos laborales, el profesor pensó que la única consigna de la evaluación era relegarlo de sus funciones, pues lejos de ayudarlo lo lastimó por su carácter de estandarizada y por su intención de relegar al docente en caso de no resultar idóneo como lo indicaba la Ley del Servicio Profesional Docente.

Aseverar que la evaluación al desempeño es punitiva conlleva a una carga simbólica y de significación, es decir en términos de jerarquización el docente considera que el estrés es producto de una finalidad que se intenta ocultar pero que estaba presente en la legislación de la evaluación a partir de la Ley del Servicio Profesional Docente (LGSPD).

Además, los docentes también hicieron referencia y emitieron juicios críticos de las personas que participaron en la ejecución de la evaluación, veamos los siguientes extractos.

*Nos esculcaban, nos quitaron bolsa, nos quitaban teléfono y nos decían pásenle y tiene cuatro horas para contestar el examen, y cuando terminen puede salir, no puede hablar, no puede girar la cabeza, ni voltear, tiene que estar atenta a su examen. (caso 2)*

*Es muy difícil, traté de estar lo más y mejor controlada, pero yo creo que fue mucha tensión, hasta me sentí incomoda por el trato porque desde que entrabas, te revisaban y no te dejaban entrar con nada, tu bolso lo tenías que dejar a la entrada en un estante y ni para tomar agua porque los aplicadores nos dijeron que si salíamos al baño, se perdía el tiempo y que esa ya era nuestra responsabilidad, es mucha tensión estar con la luz el monitor, los dedos, luego la presión de los aplicadores es mucho, mucho... porque salí hasta con dolor de cabeza. (caso 1)*

*Híjole que le puedo decir, no sé si los aplicadores eran así porque querían o porque eran las indicaciones que tenían, pero recuerdo que para iniciar el examen tenías que meter tu clave, y ellos te iban guiando, entonces todos logramos entrar y el reloj*

*empezó a correr para contestar, y saz que se apaga mi computadora, entonces llamé a uno de los aplicadores y que me regaña, hay maestra a ver que hizo, que le movió, y ya me empezó a decir de cosas, entonces se acercó otro porque había cuatro y me dijo, no se preocupe maestra ahorita vemos qué pasó, y no prendía y no prendía, el chiste es que ya no prendió, entonces me pasaron a otra máquina, y cuál fue mi sorpresa, que el reloj no se paró, siguió corriendo y solo me quedaban 40 minutos, entonces le digo a los encargados que me repusieran el tiempo y que me contestan que ellos no podían y que mejor me apurara a contestar porque fue mi culpa, eso me molestó mucho porque era injusto y no solo para mí porque a otros compañeros del grupo les pasó lo mismo, pero así pasaron las cosas. (caso 5)*

Por el contrario, en la narración de las siguientes entrevistas, las condiciones y el trato fue óptimo y adecuado.

*fue muy agradable, en este caso como yo llevaba medicamento me dijeron que tomara mi medicamento antes para no estar interrumpiendo y en caso de querer salir al sanitario o algo dejara la computadora rápidamente y teníamos máximo 10 minutos no más entonces íbamos rapidito y regresábamos seguíamos con nuestro trabajo las personas se portaron muy agradables y muy concisas en sus lineamientos que tenían que llevar no hubo ningún inconveniente y nada que yo pueda decir de los aplicadores porque en todo momento estuvieron la pendiente y atentos. (caso 3)*

*Bien, nos dieron las indicaciones y nos dieron la confianza para poder llevar a cabo el examen, fueron muy claros y hubo un momento que el ambiente se tornó tenso y recuerdo que uno de los aplicadores, nos dijo a ver maestros levántense, respiren, tranquilo y nos hizo hacer unos ejercicios con las manos con los pies, nos comentó es necesario oxigenar el cerebro y aunque el reloj corría en el monitor, creo que todos los que estábamos ahí en ese momento nos ayudó a reaccionar porque hasta sueño te daba de leer en el monitor, de verdad llega un momento en el que ya no puedes más. (caso 4)*

De lo anterior podemos concluir que los docentes concibieron el trato desde la lógica del castigo y la desigualdad, buscando por todos los medios categorizar a los buenos y malos profesores, sin embargo, consideraron que esto no es posible desde la metodología y los proceso de evaluación aplicados, pues desde su opinión valorar su desempeño está más allá de cumplir con las etapas que exigió el INNE, el trabajo en grupo presenta innumerables situaciones especiales y exige diversos modos para accionar por parte de los maestros, de tal manera que no existe un modelo que pueda dar cuenta del buen o mal desempeño de un profesor, por el contrario tendrían que

converger varios modelos para presentar interpretaciones de los diferentes casos que se presentan, el mundo educativo escolarizado está inserto en una dinámica tan compleja que resulta atinado decir que la medición estandarizada no tiene cabida en un mundo plagado de subjetividades.

Ya que el examen no era del todo certero, puesto que quien esté contestándolo puede simplemente responder lo que debería ser, no así lo que realmente es su práctica docente haría. Quienes participaron en la prueba mencionaron que fue muy laborioso, donde cada pregunta había que leerle detenidamente, y mencionan que el peso de estas pruebas estaba dirigido más “al qué harías ante cierta situación” es decir el examen tenía cuestiones muy confusas, parecía que estaba dirigido a otro tipo de población y no coincidían con lo que se les había recomendado estudiar.

*Pues me sentí estresada, preocupada y nerviosa porque nos ponían textos grandísimos para contestar una pregunta que casi era lo mismo entonces tenías que leer y leer y lo que te estresaba era el tiempo porque los textos eran grandes, las mismas situaciones que te presentaban tenías que analizarla y el tiempo estaba avanzando pues te estresabas. (caso 1)*

*Eran textos amplios y la situación que te pedían eran las mismas te ponían tres o cuatro opciones las cuales al leerlas te cambiaban una palabra y entonces esa era la duda y la otra eran los casos, los casos que nos ponían y te decían si tu estuvieras en ese caso qué harías, lo cual globalizaban tantas escuelas de la sierra, escuelas rurales, urbanas, no diferenciaban y entonces si tu trabajas en una escuela rural que vas a saber que hacen en una escuela urbana, qué sabes que hacen en una escuela de la sierra, entonces ahí no se veía el nivel o el lugar o el contexto de los alumnos. (caso 2)*

*Para mí que ya tengo varios años en la docencia y he experimentado varios cambios en la educación puedo decirle sin temor a equivocarme que el examen no era una valoración, era un examen hecho con toda la intención de fregarnos, y disculpe mi expresión pues para mí era algo nuevo, pues no soy muy buena en la tecnología y era la primera vez que realizaba un examen en la computadora, y luego te preguntaban de qué harías en ciertos casos pero la extensión de los textos era de una cuartilla y la letra pequeña y las respuesta te generaban confusión porque solo les cambiaban una palabra y entonces te confundían mucho. (caso 5)*

Según lo dicho por los docentes el examen de conocimientos y competencias para valorar el trabajo cotidiano de los maestros en el aula fue un proceso complejo, y que no era congruente con los enfoques educativos que desde tiempo son la base del plan y programa de estudio; era anecdótico e iba en contrasentido con la forma en que los docentes trabajan con sus alumnos.

No obstante, lo anterior una gran parte de los cuestionamientos se centró en un grupo de preguntas referidas a temas particulares de educación especial, inclusión educativa, educación multigrado o protocolos de seguridad. Además, señalaron “la falta de contexto” de los casos al no considerar particularidades, pues las respuestas incluso podrían ser distintas considerando las realidades educativas en que cada maestro labora.

Sin embargo, dentro de los parámetros que estableció la evaluación de la reforma educativa 2013-2018 principalmente se encontraba el examen un instrumento que causó controversia porque ser buen maestro o no va más allá de una prueba de conocimientos. Díaz Barriga explica la controversia (1994). El examen se ha convertido en un instrumento en el cual se deposita la esperanza de mejorar la educación. Pareciera que tanto autoridades educativas como maestros, alumnos y sociedad considerasen que existe una relación simétrica entre sistema de exámenes y sistema de enseñanza. De tal suerte que la modificación de uno afectará al otro. De esta manera se establece un falso principio didáctico: a mejor sistema de exámenes, mejor sistema de enseñanza nada más falso que este planteamiento. El examen es un efecto de las concepciones sobre el aprendizaje, y no el motor que transforma a la enseñanza.

Con relación a esta cita de Díaz Barriga podemos ejemplificar a partir de las narraciones de los docentes y la bibliografía sugerida para el examen y que se incluyó en las guías, fue muy extensa, ya que se incluían libros completos, documentos normativos y otros textos. Documentos que al fin de cuentas para algunos maestros resultaron poco útiles para resolver el examen, pues ellos consideran que estaban desfasadas con su práctica docente como lo podemos apreciar a continuación.

*Había algunas preguntas que se relacionaban, con los contenidos, pero la mayoría eran casos por ejemplo te hacían preguntas de que un niño que tenía alguna discapacidad, como lo integrarías al grupo, algo así, entonces debes tener estrategias, pero a veces las respuestas que te presentaban no era lo que tu creías que deberías hacer, entonces era complejo, sus preguntas eran muy capciosas a mi parecer. (caso 1)*

*Pues no tanto no porque es totalmente diferente lo que tú vives en el salón de clase a lo que te estaban preguntando, entonces nada más eran como tips que te daban para que tu analizaras, reflexionaras y comprendieras si tú lo vivieras o llegaras a presentar en ese momento como lo resolverías. (caso 2)*

*Para mí no se relacionaban, más bien creo que quienes elaboraron las preguntas su finalidad era que no lo pasáramos, es que nunca nos informaron que el examen eran casos que tenías que reflexionar y aplicar la teoría, porque tenías que relacionar la teoría con la práctica y necesitabas conocer y manejar muchas guías de operatividad de la escuela porque por ejemplo te preguntaban: si estás dando tal clase y de repente un niño se para, de repente un niños se cayó o un niño no para de hablar, ¿ qué haces?, son de esas situaciones que pasan diariamente en la escuela pero debes conocer la normatividad para poder actuar, es difícil para mí hubiera sido más fácil un examen de conceptos. (caso 4)*

Por el contrario, en la siguiente opinión había un completa relación entre las preguntas y la práctica que se lleva a diario en el aula.

*Claro que sí y en todo momento yo creo que no se desfasa absolutamente en nada todo está totalmente enlazado. Es todo con respecto a educación son cosas que tenemos que saber son cosas que tenemos que manejar desafortunadamente los docentes somos flojos es este aspecto porque ya no nos gusta planear y compramos las planeaciones y entonces hay muchas cosas que damos por visto porque ya viene ahí específicamente, yo creo que una de las formas para conocer más el grupo para atender más nuestras necesidades es hacer una planeación precisamente adecuarla a nuestro propio contexto porque la planeación comprada pues viene para el contexto por ejemplo de la ciudad de otros lugares y sin embargo no tiene nada que ver con lo nuestro. (caso 3)*

La evaluación teórica fue un hecho controversial debido al tipo de reactivos que contenía el examen, y que desde su óptica no estaba relacionada con su práctica ni con lo que habían estudiado, además expresaron que el tiempo con el cual disponían

para resolver cada uno de los reactivos no era el óptimo, pues debido a las características del examen y al planteamiento extenso, requerían de una lectura con detenimiento para su comprensión.

*Yo creo que unas tres horas, nos han dado pero esta vez nos dieron dos horas y media, entonces como que media hora todavía nos da tiempo porque anteriormente nos daban tres horas para también de 100 a 120 preguntas entonces como que si nos daba media hora ese espacio para poder terminar algo que nos faltara o si ya terminé de contestar bueno a lo mejor dar una revisión de que me faltó y volver a releer para volver a contestar o dar una revisión de todo. (caso 1)*

*Pues yo considero que esa evaluación tendría que haber sido en dos días por la situación de que tienes que leer y analizar detenidamente las situaciones que te presentaban, y si te llevas tiempo el nervio de que el tiempo está avanzando y tú no puedes avanzar pues ya cuando llega el momento en que dicen tienes 30 minutos para terminar, y luego te dicen tienes 10 minutos para terminar y te faltan dos o tres preguntas y entonces qué tienes que hacer pues el tin marín vámonos, yo me espere hasta el final, dije aunque sea la última y también te entra el nervio cuando vez que salió el primero, el segundo, el tercero y tú sigues ahí, entonces como le hicieron de tin marín de don pingue o como entonces te entra el nervio y la angustia de que no puedes avanzar y ellos ya salieron por eso yo considero que en dos días. (caso 2)*

*Yo no estoy en desacuerdo con el tiempo porque nos dieron tres horas, lo que a mí me pareció injusto es que no se repusiera el tiempo por determinadas circunstancias, pues yo ya le había comentado, que se apagó mi máquina y no me dieron más tiempo y eso es lo que no me gustó, de hecho es una presión más porque vez los textos grandísimos y el tiempo corre y piensas y si no paso, entonces la verdad ya no te concentras, contestas por contestar, entonces para mi deben considerar el tiempo y si se perdió pues que te lo repongan para que puedas contestar tranquilamente y sin presión. (caso 5)*

*Fue muy acorde, realmente es de que precisamente yo siento que si lleva uno el conocimiento no se nos hace difícil rápidamente pero si no pues si divaga uno un poquito, había preguntas un tanto confusas decías la a, con la b y c hay dios pero te revolvió pero si lleva uno claro cómo va el orden no hay tanta necesidad, a mi lo que me pasó fue que contestaba todo lo que podía un capacitador de editorial trillas nos dijo si ven que se les está acabando el tiempo y que ustedes ven que les faltan 20 preguntas y se les está acabando el tiempo lo que tienen que hacer es contestar no dejen ninguna sin contestar entonces a mí se me estaba acabando precisamente el tiempo, contesté lo que sabía y lo que no pues me detuve y dije en esta no estoy muy segura pero yo le oprimo tal tecla tal respuesta y que sea lo que dios quiera, eso*

*fue algo que también nos ayudó porque ninguna se quedó en blanco entonces puede ser que a lo mejor en alguna pudimos haber acertado. (caso 3)*

En general, la etapa del examen fue una de las más críticas; por un lado, porque se habló del poco tiempo que se tuvo para contestar y por su extensión, lo cual ocasionó que no pudieran terminarlo o contestarlo como hacen mención de tin marín, debido a elementos distractores, caída del sistema, falta de reposición de tiempo perdido, preguntas descontextualizadas, examen no enfocado al conocimiento disciplinar, pocas habilidades tecnológicas de los docentes y falta de tacto y maltrato de los aplicadores.

También se hizo mención del desconocimiento de la estructura del examen, contenido y formatos y un gran número de preguntas enfocadas a casos con respuestas muy ambiguas.

Ahora bien, con la vivencia de este proceso los profesores tomaron conciencia de la importancia intelectual del proceso de evaluación, han considerado que no toda explicación de fenómenos sociales, como lo fue la evaluación al desempeño docente, puede encontrarse en el discurso científico y político. Ellos saben que desde la interacción de colegas y desde la experiencia de sus participaciones, han podido construir un tipo de conocimiento de sentido común que les fue muy útil para afrontar su proceso y ponderan que lo que comparten y construyen entre sí, está muy por encima de lo que se establezca en documentos.

En este sentido podemos decir que desde la narrativa de los profesores podemos visualizar a la evaluación desde una lógica contrastante y nada permanente, pues la consideraron lejana por la carencia de información e inconsistencias en cada una de las etapas, pero por su carácter de obligatoriedad establecida en la Ley del Servicio Profesional Docente la sintieron tan presente en su vida cotidiana que tuvieron que atenderla de una manera cuidadosa, ya que el resultados de esta les permitiría su permanecía en el servicio, es decir dictaminaría si son capaces o no de ejercer idóneamente su profesión.

#### **4. 4. La percepción de los docentes sobre los resultados de la evaluación a su desempeño**

El derecho de todos los mexicanos a una educación de calidad fue el fundamento de la reforma constitucional en materia educativa de 2013, expresada en el máximo logro de aprendizajes de los estudiantes y la necesaria creación de condiciones para garantizarla. Entre estas condiciones estuvo la idoneidad de docentes y directivos.

Como expresión de la relevancia atribuida al desempeño docente se derivó en las modificaciones al artículo 3° constitucional, la creación del Servicio Profesional Docente a través del cual se buscó regular el ingreso, promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio de los maestros de educación obligatoria, donde el proceso de evaluación se planteó como un aspecto relevante para la mejora educativa. Para la valoración de los resultados en todos los instrumentos se utilizaron cuatro niveles de desempeño; nivel I (N I), nivel II (N II), Nivel III (NII) nivel IV (N IV). Todos los instrumentos tuvieron la misma jerarquía o peso en la puntuación total de la calificación, por lo que el resultado global de la evaluación al desempeño se obtuvo considerando la puntuación que aporta cada uno de los instrumentos y para comunicar el resultado global de la evaluación, se establecieron los siguientes grupos de desempeño: Insuficiente, Suficiente, Bueno, Destacado.

De esta manera los docentes que participaron, coinciden en que faltó información puntual sobre las fechas y procedimientos para consultar los resultados y la descarga de su informe individual, como se muestra a continuación.

*Nos dijeron me parece que en mayo o junio iban a salir, no salieron en junio, pero parece que en julio salieron los resultados, a veces no son tan reales porque le comento en este caso hay compañeros que son muy dedicados pero a veces no son tan reales porque ya por experiencia más atrás y en el curso un compañero no asistió a los curso no entregó nada o sea ahí presencial cuando íbamos al curso, y después resulta que presenta examen y pasa el examen y le toca k1, entonces ahí es cuando entra la duda, bueno que pasó si nosotros vamos a las sesiones del curso y vamos el tiempo que nos están solicitando y compañeros que no entregan cómo le hacen, entregan fuera de tiempo o de manera personal o de qué manera como lo hacen o por qué les dan oportunidad de presentar el examen si no terminaron el curso o no asistieron entonces y ahí entra la duda de que no era tan legal o no es legal. (caso 1)*

*No recuerdo bien la fecha cuando fue el examen pero nos dijeron que en abril nos daban resultados pero paso abril y no había resultados, luego nos dijeron el tres de mayo eso si recuerdo y llega el tres de mayo y nada, hasta que nos mandan a nuestro correo electrónico revisen plataforma ya nos mandan la contraseña y revisen su plataforma ya están los resultados, entonces yo estaba en esa expectativa de cuándo, cuándo , cuándo y ya cuando me llega el mensaje a mi correo automáticamente dije, que lo pase no lo pase, me despiden o no me despiden y pues gracias a dios si lo pasé, no recuerdo bien creo que le llamaban niveles, entonces no era nivel alto, pero estaba en el de en medio. (caso 2)*

*Como cuatro meses me llegó a mi correo electrónico la respuesta de que si había pasado el examen y me llegó un domingo no lo esperaba y yo estaba feliz de tener una respuesta favorable. (caso 3)*

*Pues nos dijeron que, a través del sector, pero vives una incertidumbre de estar pensando lo pasé, no lo pasé, y yo estaba siempre al pendiente, pero todavía esperamos como tres meses para los resultados, hasta que un compañero de otra escuela nos dijo ya están los resultados revísenlos, pues voy y abro mi correo porque llegaron por correo y entonces veo, mi puntaje que fue creo de 1113 puntos. (caso 4)*

Los resultados obtenidos del proceso de evaluación también generaron desconcierto entre los docentes pues a su parecer, la valoración de evidencias no se encontraba mediadas por el contexto, perfil, las concepciones y las representaciones de cada docente sobre el aprendizaje, la escuela y los alumnos por lo que podría resultar incongruentes. Por eso los docentes no se sentían reflejados en los resultados de las diversas etapas, además señalaron que no se difundió suficientemente la información oficial sobre quienes serían los evaluadores y qué criterios utilizaron para arrojar estos resultados.

Con respecto a esto Barrera y Myers (2011) señalan la necesidad de establecer un conjunto de estándares consensuados y reconocidos tanto por las autoridades como por los docentes, además subraya que es esencial reconocer que un estándar se utiliza para calificar resultados, pero faltaría especificar cuáles son los procesos que permitirían arribar a esos resultados.

Desde esta lógica para que la evaluación al desempeño fuera exitosa, se debieron cumplir dos tareas: por un lado el acompañamiento o asesoría constante a

los docentes, directores y supervisores, entre otras figuras del sector educativo y por el otro, la evaluación debió formar parte de una planeación de mediano y largo plazo en la que expresamente se establecieran los objetivos de mejora para los docentes de cada escuela y no ir improvisando la información sobre la marcha del proceso, pues esto solo llevó a que los docentes tuvieran la percepción de que la evaluación tenía objetivos punitivos.

Es pertinente resaltar, que para los maestros que participaron en la evaluación al desempeño, el resultado global que experimentaron no reflejaba su desempeño, ni su labor realizada durante todos los años en la docencia.

Así que, desde esta perspectiva de los docentes, experimentaron en sus resultados una serie de incoherencias, además de desconfianza, lo que los llevó a tener muchas dudas respecto a la objetividad, cuestionando la capacidad de los evaluadores, pues los docentes compararon sus resultados con otros compañeros, y al verificar que había diferencias concluyeron que su calificación era subjetiva, pues se plantearon muchas dudas, un ejemplo al respecto fueron las evidencias subidas a la plataforma pues según su narrativa eran argumentadas de manera conjunta, sin embargo el resultado obtenido era diferente, como lo podemos apreciar en los siguientes extractos de entrevista.

*Hay maestra pues a veces no son tan reales porque le comenté en este caso hubo compañeros que son muy dedicados pero a veces no son tan reales, porque por experiencia me tocó ver en el curso que algunos compañeros no asistieron al curso y no entregaron nada, o sea ahí presencial cuando íbamos al curso y después resulta que presenta examen y pasa el examen y obtiene destacado entonces ahí es cuando entra la duda bueno qué pasó si nosotros vamos a las sesiones del curso y entregamos el proyecto a tiempo y todo lo que nos están solicitando y compañeros que no entregan ¿cómo le hacen? entregan fuera de tiempo o de manera personal o de qué manera, cómo lo hacen o por qué les dan oportunidad de presentar el examen si no terminaron el curso o no asistieron entonces y ahí entra la duda de que no era tan legal o no es legal, no se actualmente. (caso 1)*

*Si me quedé tranquila, porque dije sí valió todo el desvelo, dejar a mis hijos en el abandono, dejar un poquito a los alumnos en la escuela, pero si me tranquilizó y dije voy a seguir adelante, se acabó este estrés vamos a seguir adelante y echarle muchas ganas con los niños. (caso 2)*

*No sé, siento que mis resultados no fueron buenos ni malos, pasé y eso es lo importante, pero me hubiera gustado, que nos evaluaran en la práctica en lo que haces a diario en el aula, porque cumplir con las etapas cualquiera lo hace te pones a estudiar te aplicas y lo pasas, pero cuando estas en el aula y entonces tienes que bajarte al nivel de los niños y tienes que desarrollar un aprendizaje y vez que interfieren diversos factores, entonces es ahí cuando puedes ver y detectar como evaluador las fortalezas y también las debilidades, entonces no habría necesidad de hacer un examen, porque para mí no hay examen más difícil que la práctica diaria. (caso 3)*

*Híjole ¿cómo experimenté mis resultados? la verdad maestra me sentí bien porque pasé de verdad, aunque lo confieso hice trampa (riéndose) por eso para mí los resultados fueron irreales, porque fíjese que ante el temor de no pasar el examen y de perder mi empleo, una compañera de otra zona y yo nos pusimos de acuerdo e hicimos las evidencias juntas y subimos todo igual a la plataforma, y que cree en esta etapa ella salió destacada y yo solo buena, entonces te entra la duda... ¿Cómo explicas la diferencia?. (caso 5)*

Como pudimos apreciar algunos docentes destacan en sus narraciones que los resultados de la evaluación no fueron objetivos porque no calificaba el desempeño, sino exploraba a través de las diversas etapas los conocimientos, además de que estaba alejada de las prácticas educativas cotidianas de los maestros. Para otros docentes el resultado significó un alivio, que los liberaba de tanta presión y les permitía recobrar su estabilidad tanto emocional como laboral.

Pues la Ley del Servicio Profesional docente fue muy clara en su planteamiento: ofrecer una educación de calidad y para ello requería que el ingreso al sistema educativo, así como su permanencia se llevara a cabo a través de procedimientos “idóneos” relacionados con los fines de la misma.

Cabe mencionar que los propósitos del servicio profesional eran:

- 1) Mejorar la calidad de la educación para el desarrollo integral de los educandos y el progreso del país.
- 2) Mejorar la práctica profesional mediante la evaluación en las escuelas y el intercambio de experiencias.
- 3) Asegurar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal docente.

- 4) Estimular el reconocimiento de la labor docente mediante opciones de desarrollo profesional; asegurar el nivel suficiente de desempeño.
- 5) Otorgar los apoyos necesarios para el Servicio Profesional Docente pueda desarrollar sus fortalezas y superar debilidades.
- 6) Garantizar la formación, capacitación y actualización continua del personal, y
- 7) Desarrollar un programa de estímulos e incentivos que favorezcan el desempeño.

No obstante, la mayoría de los objetivos carecían de propuestas concretas que permitieran llevar a cabo una mejora en el ámbito magisterial. Un ejemplo de ello fue que para cumplir el propósito 7 de la Ley del Servicio Profesional Docente que consiste en desarrollar un programa de estímulos e incentivos que favorezcan el desempeño, se reemplazó el programa “carrera magisterial” por el “programa de incentivos en educación básica” el cual constaba de 7 niveles de incentivos económicos con vigencia de cuatro años, tiempo en el que se aplicaría cada evaluación de permanencia en el servicio. Sin embargo, para entrar a este programa y obtener el incentivo, además de cumplir con los lineamientos y requisitos, el maestro debería obtener un resultado sobresaliente en las diversas etapas del proceso de evaluación, es decir debería ser destacado para poder alcanzar el incentivo y mejorar sus condiciones y en este aspecto cuando se escucharon los argumentos de los maestros sobre la forma en que sus resultados modificaron su estatus laboral nos compartieron las siguientes líneas:

*Pues no, simplemente ver que el esfuerzo, damos todo, descuidamos muchas cosas a lo mejor hasta la familia, en la escuela los niños principalmente y no fue tan grata la experiencia para lograr lo que uno pretendía, que era lograr el incentivo, pero bueno yo me quedo con la satisfacción de aprender y de conocer nuevas experiencias.  
(caso 1)*

*Pues no lo modificó tanto porque seguí trabajando igual nada más que todo lo que viví dije yo no quiero que mis niños pasen esta situación quiero que mis niños no se estresen con una evaluación porque ellos también se estresan cuando les decimos mañana hay examen o para tal día examen, entonces yo traté cuando sea tiempo evaluar a mis niños lo vamos hacer con tranquilidad para que no vivan lo que yo viví para tener resultados favorables, claro que nosotros sabemos que aunque queramos*

*que hayan resultados favorables con los alumnos a veces no se puede porque no todos los niños aprenden igual. (caso 2)*

*Pues si cambia porque dices, había varias cosas que desconocía, pero ya viéndola desde otro punto de vista desde otro ángulo a veces son cosas que dice uno esto no me interesa, pero no sabes en qué momento lo vas a utilizar, entonces ya estando en un examen de este tipo te das cuenta de que si eran importantes y que tienes que saber tan simple y sencillamente son parte de tus derechos y si tu no lo conoces cómo te vas a defender, así de fácil. (caso 3)*

*Realmente no cambió...porque si lo veo por lo económico no logré obtener el puntaje para ser destacado y entonces obtener el incentivo, eso obviamente hubiera sido fantástico, porque conozco compañeros maestros que obtuvieron k1 y por supuesto que mejoró su salario, pero en mi caso no. (caso 5)*

Si bien es cierto que dentro de la organización escolar el docente ocupa un rol y este no fue modificado como lo mencionan los docentes debido a que su puntaje no les permitió obtener un resultado destacado, entonces ¿de qué manera estos resultados impactaron en su práctica docente? Siendo que otro de los propósitos del Servicio Profesional Docente de llevar a cabo este proceso era precisamente mejorar la práctica profesional mediante la evaluación en las escuelas y el intercambio de experiencias.

Teniendo en cuenta que la práctica docente se desarrolla en el seno de una organización y en este sentido el quehacer del maestro es también una tarea colectivamente construida y regulada en el espacio de la escuela, y representa un espacio privilegiado de socialización profesional y a través de ella entra en contacto con los saberes del oficio, las tradiciones, las costumbres y las reglas tácitas propias de la cultura magisterial, es decir es el organismo que explica el hecho de que la escuela no sea solamente la suma de individuos y acciones aisladas, sino una construcción cultural en la que cada maestro aporta sus intereses, habilidades, proyectos personales y saberes a una acción en común; la institucionalización.

Para Berger y Luckmann (2001) la institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores, y las tipificaciones de las acciones habitualizadas que constituyen las instituciones,

siempre se comparten de una forma accesible a todos los integrantes de un determinado grupo social y la institución misma tipifica tanto a los actores como las acciones individuales. Entonces decir que un sector de la actividad humana se ha institucionalizado ya es decir que se ha sometido al control social.

Bajo este argumento podemos decir que la práctica docente es una práctica social cuya función del maestro como profesional que trabaja en una institución está cimentada y regulada por las personas que participan en el proceso educativo. Tan es así que se buscaba que a través de la reflexión crítica sobre los resultados de su proceso de evaluación lo conducirían poco a poco a transformar su práctica cotidiana, en el trabajo diario, y partir de estos cambios se produciría un crecimiento personal y profesional, lo que le imprimiría un sentido formativo a este proceso de evaluación y por ende contribuiría a mejorar su práctica docente y a la mejora de la educación como lo podemos apreciar en las siguientes narraciones:

*...mmm, no cambia, se mejora, porque no pasé, pero por lo menos aprendí; aprendí como evaluar, los momentos de evaluación, las etapas de evaluación todo el proceso de evaluación me enseñó a conocer varias estrategias para aplicar en el aula y también que como docentes debemos conocer instrumentos para poder evaluar a los alumnos entonces pues si le digo que siempre se aprende a aprender... (caso 1)*

*Me dejó una experiencia en la cual tengo que seguir preparándote, tengo que seguir adelante y pues una evaluación a lo mejor no dice nada, pero en el momento en que la vives dice muchas cosas. (caso 2)*

*Cambia mucho la perspectiva porque ahí me di cuenta de que un docente debe estar bien preparado tiene que estar bien capacitado para poder desempeñarse en cualquier grado, a veces dicen los compañeros que están en sexto grado ¡haaay! primer grado es bien fácil, no es cierto es uno de los pilares más difíciles que hay porque son las bases y a mí me encanta primer grado, no sabe cómo yo disfruto muchísimo, yo creo que si no hubiera sido maestra de primaria hubiera sido de preescolar porque me encantan los pequeñitos, pero si hay que tener muchas buenas bases, recordemos que ahora ya no estamos en los tiempos en que los padres no estaban preparados ahora tenemos padres de familia muy bien preparados, padres de familia maestros y que tenemos que hablar con los suficientes elementos para podernos enfrentar, porque a veces nos hacen preguntas frente de los padres de familia, no sé si a veces son para saber si realmente sabemos o no, y debemos tener los suficientes elementos para poder dar una respuesta favorable. (caso 3)*

*Claro que mejora maestra, no sé en qué, pero mejora (bromeando) yo creo que como dicen te cae el veinte y tu perspectiva cambia, porque te das cuenta de que la experiencia es importante pero también hay que actualizarnos, porque muchos de los evaluados tuvimos que desempolvar y actualizar los conocimientos, y aunque realmente no todo vino en el examen pero te da herramientas para aplicar en el aula, porque le vuelvo a repetir, hay compañeros que mis respetos porque tienen varios años de experiencia, pero hace mucho tiempo que no asisten a cursos entonces se justifican diciendo que siempre es lo mismo y hasta corrieron con suerte porque no fueron evaluados.(caso 4)*

*Híjole, esta evaluación impacta en tu práctica porque te cuestionas muchas cosas, y te das cuenta que muchas de las veces no hay avance en los alumnos porque tu práctica es deficiente, no sé si sea el término correcto, pero vas viendo muchas cosas, entonces esta evaluación a mí me permitió reconocer que tengo que estar preparada y actualizada y de verdad me hubiera dado mucho gusto que todos los maestros hubieran sido evaluados, porque los que hicimos la evaluación rompimos con la rutina y volteamos a ver qué estábamos haciendo y hoy es triste ver como compañeros siguen en su misma dinámica. (caso 5)*

Los maestros señalaron que la evaluación al desempeño docente fue un proceso controversial y complejo, luego entonces objetivaron a la evaluación como un tipo de persecución sobre su labor pero que indudablemente los obligó a prepararse y profesionalizarse.

De hecho los maestros, no fueron expertos hablando teóricamente en la evaluación saben, reconocen y entienden el sentido de la evaluación desde un enfoque formativo en donde la formación implica una transformación del sujeto a partir de lo que recibe de la sociedad y cultura, siendo su entorno social, su espacio y su escenario de acción para que mediante la comunicación pueda asumirse con la capacidad de transformar la dinámica de las relaciones interpersonales a partir de su posicionamiento crítico de realidad inmediata, esto quiere decir, que los maestros, se concibieron como profesionales que vieron en la evaluación una oportunidad para producir un cambio social pero a su vez, niegan que la evaluación al desempeño docente cumpla con sus propósitos.

Por consiguiente entendemos a la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las

acciones de los agentes implicados en el proceso, así como los aspectos político institucionales, administrativos y normativos del proyecto educativo de la reforma y que en la vida cotidiana estos acontecimientos pasan inadvertidos, existe poca reflexión en torno a estos sucesos que se presentan como inmediatos y se anclan a la vida de las personas a partir de procesos intersubjetivos.

Se piensa que todo es homogéneo, empero, cuando la reflexión en torno al fenómeno social de la evaluación se presenta en un nivel más profundo el de la experiencia, emergen situaciones diversificadas y contrarias en la acción social de las personas como lo describe Kenneth J Gergen (2011) que por medio de las representaciones con otras personas y también con nosotros mismos, creamos nuestra realidad racional y emocional. Lo que antes llamaba procesos mentales, se recrea ahora para convertirse en procesos relacionales, es el yo relacional que nace de las relaciones con los demás.

De este modo podemos hablar del clima institucional que vivieron los docentes después de la evaluación y de cómo se entretejieron estas relaciones interpersonales en el contexto escolar. Pues cuando se les preguntó a los docentes de cómo le miraron sus pares después de la evaluación, las opiniones fueron encontradas como se muestra a continuación.

*Indiferente para algunos y para otros maestros con los que siempre he tenido la confianza me han apoyado, me levantan mi autoestima me apoyan, cuando yo lo necesito y he recibido ese gran apoyo y se los agradezco, porque los demás compañeros pues como que no, como algo pasajero que ya presentó, no lo paso ah pues ya, porque no han vivido la experiencia pero eso es parte del trabajo cotidiano, habemos quienes somos valorados, habemos quienes no y bueno si lo pasaste te halago y todo y si no lo pasaste ha pues ya como que quedo ahí, pero no me afecta. (caso 1)*

*No fueron indiferentes, hubo en algún momento que nos pidieron que cerráramos la escuela, hiciéramos paro laboral con apoyo de los compañeros para evitar la evaluación y hubo apoyo de algunos y de otros no, pero pues yo creo que es cada quien, creo que son situaciones personales quizás a lo mejor de que te cae bien la maestra o te cae mal y yo no lo tomé en cuenta y ni lo tomaré en cuenta, si no les caigo bien pues adelante, si les caigo bien pues adelante, me es indiferente. (caso 2)*

*No, no, si hubo felicitaciones, la compañera que no aprobó el examen si estaba muy preocupada había mucha presión en ella por parte de las críticas de la zona porque se sabe todo en la zona, fulanita de tal escuela no pasó el examen y si se siente mal, pero yo creo que más que nada fue cuestión de apoyarle a la compañera y no le quedaba de otra más que enfrentarse nuevamente a la situación, preparase y es que ella decía a lo mejor porque soy grande de edad no se me quedan las cosas y yo le decía no compañera si tú tienes la confianza en ti misma primero créetelo tú para que puedas desempeñar un buen papel, y si se estuvo preparando pero por parte de los demás compañeros no pues si hubo felicitaciones, nos preguntábamos los compañeros todavía no hay resultado no nos han mandado ningún correo, estábamos súper pendientes porque queríamos saber qué es lo que había pasado y si no para prepararnos aún más porque lo importante teníamos que pasar el examen.(caso 3)*

*No pasó nada, porque a los compañeros lo único que les importaba era no ser evaluados y mientras ellos no fueran elegidos entonces no era su problema, si te evaluabas entonces era como tú te quisiste evaluar allá Dios que te ayude, entonces su actitud fue indiferente, porque si pasaste que bueno y si no pues también no era su problema. (caso 4)*

El docente utilizó el sentido común, en ese proceso de evaluación que tenía como temática valorar el desempeño profesional, y aunque es un hecho que desconocía el sustento teórico que le daba razón de ser, el docente se valió del anclaje para volver familiar algo que parecía bastante complejo, por ello los maestros han contribuido en el proceso de objetivación de la evaluación al desempeño docente, cuya tarea fundamental se manifestó en las relaciones interpersonales que a partir de la intersubjetividad fijaron variados posicionamientos respecto a este proceso.

#### **4. 5. La valoración de la evaluación como estrategia de gobierno**

Para Kenneth Gergen (2005) el construccionismo social es un conjunto de conversaciones que se desarrollan en todas las partes del mundo y participan, todas ellas, en un proceso que tiende a generar significados, comprensiones, conocimientos y valores colectivos. Estas conversaciones vuelven a poner en tela de juicio todas las hipótesis que damos por sentadas, todos los saberes autoritarios y todo lo que hasta este momento dábamos por específico del “yo”. Paralelamente nos

incitan a considerarnos intrínsecamente interdependientes y a pensar que nuestro futuro depende no solo de la manera que gestionemos estas interdependencias, sino también de la capacidad para transformar colectivamente las construcciones que hemos hecho de nuestra personalidad y del mundo.

Entonces vivimos en un mundo compuesto enteramente de partículas físicas en campos de fuerza, algunas de ellas están organizadas en sistemas, algunos de esos sistemas son sistemas vivos, y algunos de esos sistemas vivos han adquirido evolucionariamente a conciencia. Con la conciencia viene la intencionalidad, la capacidad del organismo para representar objetos y estados de cosas mundanos.

Es entonces que llegado a este punto podemos decir que la reforma de Peña Nieto formó parte de un proyecto de modernización del gobierno federal, y podemos decir que uno de los objetivos centrales de la reforma constitucional era atender la calidad de la educación, vista como un derecho individual y una necesidad social. En concreto perseguía, según el propio texto gubernamental, propiciar y fortalecer la equidad y garantizar la calidad de la educación obligatoria, para lo cual tuvo como estrategias principales la creación de un servicio profesional docente y el establecimiento de un sistema nacional de evaluación educativa, como un instituto de autonomía que dejó mucho que desear del proceso pues una cosa era lo que decía y otra era lo que hacía.

Pues la consigna fue evaluar a todo el magisterio y ser exigente, aunque las consecuencias no gustaran. Los alumnos tenían derecho a tener buenos maestros y solo se sabría a partir de los resultados de esas evaluaciones, se dijo entonces la consigna era amenazante, “evaluación con consecuencias”, bajo la idea de que los maestros reprobados o con perfil “no idóneo” debían ser capacitados o removidos.

Sin embargo lo que se pretendía con la evaluación es utilizarlo como un instrumento de mejora y profesionalización, pero en voz de los profesores podemos inferir que faltaron muchas cosas por hacer, como evitar las pruebas estandarizadas que no consideran diferencias regionales y culturales; explorar otras formas de evaluación internas en la escuela en las que participara el profesor, retroalimentar efectivamente a los profesores de manera que su evaluación no solo impactara en su ingreso salarial, sino también en su práctica docente.

En este sentido no solo podemos hablar de juicios objetivos, sino de hechos objetivos que nos narraron a través de su experiencia, quienes fueron parte de la instrumentación del proceso y de cómo fueron valorados en su vida cotidiana.

*Si maestra, si porque el enfrentarse a una evaluación no es fácil, a lo mejor para mí, para otros compañeros mis respetos y pues, pero si he sido valorada. (caso 1)*

*Sí, yo siento que si fui valorada y soy valorada porque por ejemplo ahorita para la promoción horizontal y vertical me decían tu no le vas a entrar y le dije no en esta ocasión no, le dije no ahora quiero ver cómo va a ser porque me dicen tu que eres valiente, a veces comentarios mal intencionados por parte de algunos compañeros, tú que eres la sabia y no sé qué son cuestiones a veces egoístas porque como yo les decía yo por lo menos me aviento pero ustedes ni siquiera eso hacen si lo reconocen que si hay curso vas a ir, a lo mejor porque tengo el tiempo ya no tengo pequeños a mí no me interesa que sean en domingo para mi es mucho mejor, hubo unos curso que tomamos en la técnica cuatro en sábados y domingos, y para mí fue perfecto ósea yo decía que mejor y para muchos que tienen familia o hijos pequeños es desfavorable pero yo siento que hay cierto respeto por parte de los compañeros porque saben que somos de las que le entramos al trabajo de las que no le tenemos miedo pero yo creo que es cuestión de prepararse y dar buenos resultados. (caso 3)*

Sin embargo, otros emitieron un juicio contrario y consideran desde su experiencia que no han sido valorados en su ámbito social.

*No, no, porque le digo, en la escuela fue indiferente, si lo pasaste que bien y si no también, el director lo único que me pidió fue mi hoja de resultados y ya, y para los compañeros igual mientras no fueran ellos los de la evaluación pues entonces no era su problema, entonces no hay un reconocimiento ya te evaluaste, que bien, ya pasó y hasta ahí. (caso 2)*

*No es indiferente, ya hiciste el examen y lo pasaste, pues bien, y ya. Las autoridades nada más querían el papel de evaluación de resultados, eso fue lo que me pidieron (caso 4)*

Resulta atinado comentar que John R. Searle (1997) señala que buena parte de nuestra visión del mundo depende de nuestro concepto de objetividad y de la distinción entre lo objetivo y lo subjetivo. Como es sabido la distinción es una cuestión

de grado, pero menos frecuentemente se dice que tanto lo objetivo como lo subjetivo tiene varios sentidos diferentes. Epistémicamente hablando objetivo y subjetivo son básicamente predicados de juicios. A menudo hablamos de juicios que nos resultan subjetivos cuando queremos decir que su verdad o falsedad no puede fijarse objetivamente, porque la verdad o falsedad no es una simple cuestión de hecho, sino depende de ciertas actitudes, sentimientos y puntos de vista de los proferidos o de los oyentes del juicio en cuestión.

Es entonces que el carácter natural del sujeto, la internalización implicó, un vaivén de emociones que decantan en la experiencia del sujeto: y desde esta concepción individualizada de que la reforma tenía un carácter vertical y forzado que trastocaba las dinámicas de colectivos de maestros y que tenía una lógica que no era educativa, porque trascendía e involucraba fuertes intereses políticos y económicos, nos alertan sobre la importancia de recuperar lo que pensaban y sintieron los profesores en términos de la valoración de la evaluación docente, pues el gobierno decía respetar sus derechos, pero en los hechos violaba con medidas que homogenizaban y violentaban la administración escolar, además de que distraía a los docentes de su tarea principal la enseñanza, de manera que estas percepciones dan cuenta de los significados construidos y es un hecho que estos derivan de lo que comparten socialmente.

Por ello el docente al no sentirse valorado, construye la idea de que las reformas y cambios que se han propuesto siguen estando en un círculo vicioso, puesto que solo sirven para convencer de que las cosas están mal, pero no ofrecen ninguna pista sobre qué hacerse para cambiar la situación, la evaluación y sus resultado pueden entonces servir para justificar cualquier cosa, por ejemplo el relego de sus funciones ante la reprobación del examen, lo que lo convirtió en un reto, como se menciona en las siguientes líneas.

*Lograr presentar mi examen y no importa, aunque no lo haya pasado yo siempre decía yo lo voy a presentar, aunque no lo pase, pero lo voy a presentar no quedarme con ese temor de si lo hubiera hecho no, mejor presento mi examen así yo sé si lo paso o no lo paso y qué fue lo que me faltó. (caso 1)*

*Pues un reto fue pasar la evaluación para mí fue un reto porque tenía que investigar, ponerme a estudiar, entonces para mí ese fue un reto porque yo estaba más concentrada en que mis niños aprendieran y avanzaran estaba concentrada en ellos ya posteriormente mejor me dediqué al examen porque lo tenía que pasar por la misma situación de que te tenían presionada si no pasas te despiden, entonces para mí fue un reto. (caso 2)*

*El reto, fue la tecnología, no estaba muy preparada, es que me desespera cuando no entraba a la plataforma, nada más está dando vueltas y vueltas y eso me desesperaba y como que me falta paciencia en ese aspecto luego digo tranquilízate, cuando veo ya logré entrar a la plataforma o algo pasa y me da mucho nervio porque no puedo y preguntaba a mis hijos y me decían ya mamá ahorita espérate y me lo movían y ya rápidamente accedía. (caso 3)*

*Son muchos el primero es el reto conmigo mismo, porque fue una experiencia agotadora llena de estrés, y en ocasiones llegar a la casa con todo esto metido a la cabeza, pues si te crea problemas en casa, porque tu familia quiere salir y tu espérate es que tengo que revisar esta información, y cositas así, y ahora imagínate en la escuela ahí viene el segundo reto en el centro de trabajo porque la verdad yo me puse el reto soy mejor que los demás y decirlo implicaba la responsabilidad de lo tengo que lograr, aunque tengas compañeros con más experiencia y te digan que no vas a poder, entonces es una cuestión de orgullo, entonces es complicado y también yo diría que un reto en esta evaluación fue la tecnología, sabes, porque las evidencias, el examen y todo el proceso implicó el uso de la computadora y la verdad algunos de nosotros apenas nos estábamos empapando con su uso, entonces que tenías que subir tus evidencias en equis formato, y el examen que te digo, cuando abres la plataforma y ves tu reloj, entonces para mí fue difícil concéntrate y luego se apagó mi máquina entonces son detallitos que tienes que resolver para salir adelante y que ahora a lo mejor te lo cuento y no tiene mayor relevancia pero en ese momento que lo vives se te concentran las cosas. (caso 4)*

Como se puede apreciar en la narrativa la evaluación presentó muchos retos en cuanto al cambio y a la forma de concebirla, pues no había estabilidad y seguridad laboral para los docentes, ni tampoco había reconocimiento ni apoyo por parte de las autoridades a las labores del docente y además el uso de la tecnología fue indispensable para el proceso. Esto significó un nuevo panorama de cómo llevar a cabo una evaluación al desempeño docente

Berger y Luckmann (2001) dicen que el individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la socialidad y luego llega a ser miembro de una sociedad. En la vida de todo individuo, por lo tanto, existe verdaderamente

una secuencia temporal, en cuyo curso el individuo es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad. El punto de partida de este proceso lo constituye la internalización: aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea en cuanto una manifestación de los procesos subjetivos de otro que en consecuencia se vuelven subjetivamente significativos para mí.

Sea como fuere en la forma compleja de la internalización, yo no solo “comprendo” los procesos subjetivos momentáneos del otro” comprendo” el mundo en el que vive, y ese mundo se vuelve mío. Bajo esta lógica los docentes no solo viven en el mismo mundo, sino que participan cada uno en el ser del otro y en estas interrelaciones se generan dificultades y obstáculos en el proceso de evaluación que nos compartieron en los siguientes extractos de entrevista.

*Dificultades pues prácticamente, mi familia me presionaba diciendo, deja eso a lo mejor con lo que trabajes fuera de, no te vas a morir de hambre, entonces si tuvimos algunas contrariedades sobre la evaluación. (caso 5)*

*Buscar la información, los acuerdos, a veces cierta información que había en la escuela no tenían acceso solo el director, me daba hasta miedo a veces y le tenía que decir si nos daba la información se portaba accesible el maestro no puedo decir que no en todo momento trató de apoyarnos y creo que hasta donde estuvo en sus manos hizo su mayor desempeño para darnos a conocer sobre el material que necesitaban para el proceso. (caso 3)*

Y respecto a los obstáculos enfrentados durante el proceso, esto comentaron:

*A veces el obstáculo más grande es el tiempo, porque a veces tenemos que desvelarse, había noches no muchas que no se duerme por terminar parte del proyecto que tenemos que entregar para tal fecha y a tales horas tenemos que entregar las actividades entonces yo creo que son parte del reto que nosotros vamos formando para lograr a donde nosotros queremos llegar. (caso 1)*

*Pues dificultades porque quería tiempo, quería tiempo para estudiar, a veces la dificultad fue que si abandoné un poco a mi grupo y los papás protestaban que los estaba dejando porque hubo un momento en el que los reuní y si les dije a los papás*

*saben que yo estoy en proceso de evaluación y pues tengo que estudiar, tengo que prepararme, porque ustedes saben la situación en la que estamos los maestros de quien no pase el examen lo despiden, entonces ellos si se dieron cuenta de que yo estaba abandonando al grupo y esa es la situación por la que tuve que hacer mi reunión con padres de familia y darles a conocer, ya posteriormente de mi evaluación hubo algunos papás de ese mismo grupo que me felicitaron, creo que se preocuparon más algunos de ellos que los compañeros que en algún momento les pudiera tocar la evaluación, y pues fuera de que ya no eran mis alumnos fueron, preguntaron me felicitaron, maestra sabemos que usted puede, usted es responsable, claro no todos, verdad, y pues esa fue una de las dificultades que presenté en el grupo de que si lo abandoné un poquito y los papás se preguntaron ¿por qué?. (caso 2)*

*Pues si fue un poquito difícil porque la tecnología no se nos daba mucho como ahora que ya tenemos que dominarla, entonces hubo un momento en el cual se nos apagaron los aparatos y entonces qué hacemos y como nos decían que no te puedes mover, lo único que hice yo es levantar la mano y decir que se me había apagado, pero no sé qué le movieron por ahí y automáticamente se prendió. (caso 4)*

Escuchando a los profesores y leyendo sus opiniones, podemos apreciar una preocupación, que más allá de provocar inquietud, se asimiló como una especie de reto para afrontar y confrontar lo que exigió de él no mantenerse estático, sino movilizado para poder acreditar sin complicaciones su proceso evaluativo.

Por eso consideramos importante cuestionar a los profesores sobre cuáles eran sus expectativas al participar en este proceso, ya que en el discurso retórico del gobierno la evaluación representaba, una posibilidad de cambio, y reconocimiento profesional y económico que por ende elevaría la calidad de la educación, pero en voz de los profesores esto es lo que percibieron.

*Pues la expectativa era lograr presentar el examen y si se podía lograr llegar al K1 y pues obtenerlo, porque pues sí se siente el cambio en lo económico cuando tenemos el sueldo base a cuando vamos subiendo de nivel, porque se siente el cambio a lo mejor quincenalmente se ve poquito pero ya en el aguinaldo es más entonces esa era la expectativa, pero si no se logró también no reniego debemos estar conformes, que tengamos salud porque en esa ocasión yo ya me sentía mal pues ya se me habían inflamado mis brazos creo que ahí es donde uno se valora porque a veces el aspecto material económico es importante y necesario, pero más necesario es la salud y valorando lo que le pasó a esas dos compañeras que se enfermaron y ya no presentaron la evaluación ni nada pues yo estoy agradecida que lo presenté aunque no lo pase. (caso 1)*

*Pues mi expectativa que tenía era pasarlo, pasar el examen, aprender y experimentar porque algo que ya cuando ya terminas la normal, cuando ya te vas a titular tienes que presentar un examen verdad entonces pues mi expectativa es pasarlo a lo mejor con un mínimo puntaje, pero esa fue mi expectativa pasarlo. (caso 2)*

*Primero que nada pasarlo pero no para una retribución económica realmente no, sino más bien era para saber hasta dónde sabíamos cómo docentes porque a veces decimos este tema ya me lo sé, no, no a veces hay que buscar hay que profundizar para darle realmente el conocimiento al alumno y si no lo entendió de esta manera hay que buscar otras maneras y que el alumno vaya asimilando el conocimiento para mí es muy importante no dejar ninguna laguna porque en apariencia dice uno ahorita ya pasó, pero son los mismos temas, pero con un nivel de complejidad más alto para el siguiente ciclo escolar entonces si no le entendió desde el principio para él va a ser mucho más difícil más adelante. (caso 3)*

*Era lograr el resultado positivo, evaluarme a mí mismo y demostrarme que podía, que ya lo logré bueno, pero esa era la expectativa. (caso 4)*

*Híjole era pasar el examen a como diera lugar. (caso 5)*

De acuerdo con lo expresado por los docentes e independientemente del nivel de desempeño alcanzado en sus resultados, del estrés y la molestia de cómo se dieron las cosas, su meta era pasar el examen y continuar en el ejercicio de la profesión docente, a pesar de las condiciones adversas que viven en su contexto para desempeñar su labor educativa.

Ahora bien, ha sido muy común que, durante mucho tiempo, como continúa siéndolo, que los profesores trabajan en organizaciones, en donde como profesionales desempeñan su labor y prestan un servicio que tiene unos destinatarios, incluso puede considerarse que cuando lo hacen están atendiendo al interés de determinados destinatarios. Sin embargo, también actúan atendiendo a otros intereses que a menudo conciernen a una colectividad y lo hacen conforme a una autoridad formal y a unas reglas igualmente formales que emanan de ella, por lo tanto, se pueden generar problemas dentro del entorno escolar, ante un fenómeno social que cimbró al magisterio y que fue coyuntural en las organizaciones escolares y así lo podemos apreciar en los siguientes relatos.

*En este momento que me hace la pregunta, viene a mi mente una serie de situaciones que se vivieron en la escuela, y creo que en todas pasó lo mismo, veíamos unas autoridades imponentes a las que no les importaba razones y por el otro tenías a los compañeros que hicieron alarde del amiguismo y protección del director para no ir a la evaluación, entonces yo creo que uno vive momentos difíciles y para mí no fue una experiencia agradable pero sí de aprendizaje, porque lo viví y me di cuenta de que se mueven muchos intereses y hasta ahí voy a dejar mi comentario. (caso 1)*

*Pues cuando a mí me tocó presentar la evaluación se vivió un clima de tensión y miedo porque vi como los maestros los golpearon por el simple hecho de entrar a la evaluación, entonces tienes miedo de tu integridad y te preguntas como es posible que pase esto, y por otro lado que en la escuela exista las preferencias y por el simple hecho de que no me caes te mandé a la evaluación era como un castigo y eso no se vale debe ser equitativo. (caso 2)*

*Problemas como que te catalogan, te tiene en la mira de lo que haces, como trabajas, como que sientes que te están vigilando, para ver si lo vas a lograr, como que todas las miradas estaban enfocadas en lo que nos íbamos a evaluar, sea que eres bueno o malo, pero todos están bien enfocados en los que estás haciendo. (caso 4)*

*Híjole se escuchaban muchas cosas de lo que vivieron los compañeros que ya habían sido evaluados entonces tenía mucho miedo porque había muchos compañeros que estaban en contra de y tenía miedo de ser apedreada, golpeada, a la entrada de la escuela que iba a ser la sede, porque tuve la experiencia de escuchar de una de mis compañeras que a ella le tocó vivir algo, así vio como una maestra fue correteada con ladrillos porque la querían apedrear algunos compañeros, otra salió de adentro de la cajuela del coche entonces si tuvimos algunos miedo, miedo más que nada oíamos la noticia que en otros estados los rapaban les decían muchas cosas y yo tuve mucho miedo en ese aspecto en mi persona por lo físico yo estaba lastimada y como me voy a defender pero ese día fue muy tranquilo para mí... (caso 5).*

Son muchas las metáforas y las imágenes que tratan de explicar la situación actual de la carrera docente, con sus pertinentes regulaciones en los mecanismos de evaluación y promoción. Al respecto todos los agentes educativos admiten la necesidad de negociar estos aspectos, pero en la práctica, se suceden legislaturas y gobiernos y se sigue postergando esta asignatura pendiente para mejor ocasión. Existen temores y auto justificaciones mutuas, nadie quiere arriesgarse y dar el

primer paso para evitar tomar otras medidas menos populares. Es así que una vez más el control democrático que se ejerció en los centros escolares evitó aparentemente el conflicto y se aferró a su lógica de equidad y justicia social como eje central de la reforma educativa implementada.

## CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta investigación fue conocer el significado que los docentes de educación primaria construyeron en relación a la evaluación al desempeño docente, para esto, hemos logrado identificar a partir de la indagación que sostuvimos con los maestros una serie de opiniones, actitudes e imágenes compartidas que de alguna manera nos permiten develar las percepciones como un referente para su accionar, y que fueron generadas por una reforma educativa que se implementó en un momento de crisis del sistema educativo, considerándose como la responsable de la no consecución de la calidad educativa.

La perspectiva de la investigación es de corte cualitativo a partir de la intersubjetividad de los actores de la educación, los maestros de educación primaria han sido nuestros sujetos de indagación, destacamos que a partir del análisis de sus percepciones que se develan de nuestro acercamiento con los docentes y las expresiones que han emitido, nos parece pertinente presentar algunos resultados que se derivan de dicho análisis y que sientan las bases para futuras investigaciones de carácter pedagógico y que a su vez posibilitan comprender fragmentos de la realidad inmediata de los docentes como una de las figuras principales del acto educativo.

A continuación presentamos los alcances de nuestra investigación no sin antes aseverar que nos referimos a un tipo de interpretación que destaca la intimidad de los pensamientos de los maestros traducidos en opiniones, actitudes e imágenes que construyeron al respecto de la evaluación al desempeño docente, todo esto suscitado en un entorno de su vida cotidiana en la que obligatoriamente participaron en el proceso para definir su continuidad frente a sus grupos escolares, para nosotros resulta trascendental haber apostado por un tipo de interpretación que más allá de lo estrictamente racional resalta los ámbitos de la vida diaria y del pensamiento del nuevo sentido común como soporte de sus expresiones y posicionamientos asumidos respecto a su participación en la evaluación al desempeño docente.

A modo de síntesis exponemos los logros más significativos y relevantes que presenta nuestra investigación respecto al proceso de evaluación que vivieron los

maestros como obligatorio y que desde su marco legal existió la consecución del despido una vez que no se lograra la acreditación de su proceso en una serie de tres oportunidades. Siendo así, presentamos nuestras conclusiones

1. La evaluación al desempeño docente fue un proceso que formó parte de la reforma educativa implementada por el gobierno de Enrique Peña Nieto como un elemento central para consignar a los profesores de educación primaria ya que se establece desde un marco legal la separación de sus funciones una vez que no se lograra la acreditación en tres oportunidades consecutivas en un periodo cercano a tres años. Y para justiciar el despido desde el ámbito de la legalidad se recurrió a la modificación del artículo tercero para establecer como un aspecto obligatorio la calidad de la educación.
2. Ubicando este fenómeno social en términos macro-sociales hemos de advertir que la evaluación al desempeño docente como un proceso preponderante de la reforma educativa es la respuesta a las políticas educativas establecidas desde el estado mexicano como lo fue el pacto por México que a su vez se derivó de las recomendaciones de los organismos internacionales, principalmente de la OCDE, en donde se priorizó el aspecto económico en la búsqueda de la privatización de la educación y el reclutamiento de un nuevo perfil de profesor que promueva la automatización de los procesos de aprendizaje y de adquisición del conocimiento.
3. La evaluación al desempeño docente nos obliga a repensar y a realizar un análisis del sistema político como esa red de interacciones que se entretajan desde las instituciones gubernamentales y desde los aparatos represores e ideológicos del estado mexicano.
4. Las percepciones que construyeron este grupo de profesores están asociadas con opiniones e imágenes negativas de la evaluación al desempeño docente, en todo momento hicieron énfasis en el elemento punitivo, por consecuencia, los profesores reclamaban un sin sentido de la evaluación que olvida el aspecto formativo y de profesionalización que para los ellos resultaba imprescindible.

5. Los maestros no estuvieron en contra de la evaluación, los maestros evocan un tipo de evaluación al desempeño docente que olvide por completo el despido de los maestros, y por el contrario hacen énfasis en la necesidad de realizar una evaluación más de tipo vivencial, pues están dispuestos a mostrar su didáctica y la manera de facilitar el aprendizaje en los alumnos en el aula, aunado a ellos les gustaría ser visitados y valorados en términos de que ellos podrían demostrar una vez que se les observe la práctica en el aula. Para los maestros lo teórico es engañoso, la práctica y la visita pedagógica representaría según su punto vista una mejor valoración de su desempeño.
6. Las percepciones de los docentes de educación primaria nos han permitido develar que reclaman espacios de interacción en relación a las oportunidades de actualización, pues las que ofrecen las instancias no son suficientes; para ellos, desde su universo simbólico estar a la vanguardia en contenido pedagógicos significa incorporar novedosos elementos para la gestión de los aprendizajes, los maestros se confunden para consolidar las nuevas exigencias del mundo de la competitividad, saben y reconocen que es necesario incorporar habilidades digitales pero no han encontrado el cómo incorporarlos a su andamiaje cultural para transportarlos a la dinámica del aula y en su vida cotidiana.
7. EL desafío de la investigación se centró en la interpretación de significados que construyen los profesores de primaria en relación a la evaluación al desempeño docente, mismos que nos llevaron a develar las percepciones a partir de la interrelación de los sujetos, luego entonces podemos admitir y sostener que el objetivo se cumplió al presentar esta realidad construida por este universo conformado por 5 profesores de la escuela Guillermo Prieto, perteneciente a la comunidad de San Andres Buen vista Tlaxco, y donde los variados elementos que se construyen y se entretajan van desde aspectos emocionales tales como el estrés resultado de la tensión generada por el elemento castigador de la evaluación y la gestión del proceso en término de una mala comunicación respecto a la información confusa, el personal que evalúa a los profesores y la exigencia de actualización en el marco del nuevo

perfil docente que para los profesores se moldea mediante características que automatizan su práctica anulando el aspecto formativo de la evaluación.

Los maestros participantes en la evaluación al desempeño han develado que su proceso los sumergió en la encrucijada de la reflexión respecto a su valor como profesionistas de la educación, existió un malestar frente a su proceso pues paradójicamente su participación fue voluntaria, entonces inconformarse para ellos representó afrontar un proceso de la mejor manera, preparándose mediante la actualización y desarrollo de sus competencias, a modo de sátira, los maestros vieron en la evaluación una oportunidad para revalorizar su labor y desmitificar su negación a ser evaluados por el temor a saberse incapaces.

A más de cuatro años de haberse sometido a la evaluación, los profesores han dejado de manifiesto que para que el estado demuestre a la sociedad que son incapaces para estar frente a grupo, la evaluación al desempeño se quedó corta, es decir muy a pesar de sus dudas respecto a los evaluadores del INNE, los maestros se saben con capacidad de sobra como para acreditar este o cualquier otro proceso evaluativo al que se les someta, aunque se reconocen frágiles ante las políticas educativas implementadas por el estado porque bien saben que de no convenir el haberlos aprobado muy a pesar de haber acreditado, este tiene el poder y la capacidad para decir y decidir lo contrario.

Los maestros reconocen que la única manera de combatir y defender su espacio laboral es reflexionando respecto a su desempeño escolar, preparándose por su cuenta y trabajando colaborativamente, desarrollar aquellas habilidades que se les exigió desde parámetros del nuevo perfil; si bien; esto significó un proceso de reinención, asumen con valentía y seguridad que su labor en las aulas aun le proporciona ese grado de libertad que para ellos resulta fundamental para continuar desarrollando su profesión con el agrado y la pasión que siempre les ha caracterizado.

Es así como termina nuestra investigación, lejos de cerrar ideas respecto a la narrativa de los profesores en su experiencia frente al proceso de evaluación al desempeño, el trabajo promueve la discusión y la apertura hacia diferentes perspectivas frente a este fenómeno educativo y social, el cual decidimos abordar

desde la mirada y posicionamiento del maestro como uno de los actores centrales del acto educativo.

Así finalizamos la trayectoria de una investigación que ha transitado por oscuros andares pero que al final, a través de la teoría del construccionismo social, encontramos la luz para develar y comprender las percepciones que los maestros construyen y que de muchas maneras se convierte en referentes para enfrentarse a una dinámica social que se torna difícil por el nuevo perfil profesional que se les exige. Mientras tanto, con la información recabada en esta investigación, nuestra pretensión y objetivo será exponerla, solo así, habremos contribuido a resignificar nuestra realidad social.

## BIBLIOGRAFÍA

### LIBROS

- Ander-Egg, E. (2004) *Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires, Humanitas
- Ander-Egg, E., (1995) *Introducción a las técnicas de investigación social*. Buenos Aires, Lumen
- Ardoino, J. (2001). *La evaluación desgarrada: Entre un balance contable y el pleno ejercicio de una función crítica plural (multirreferencial)*. En M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Díaz (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp.19-35). México: UAM-UNAM-UABJO.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y Formación: Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires, Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Berger, P. y T. Luckmann (1983) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Bolívar, A. y J.L. Rodríguez (2002) *Reforma y Retórica: la reforma educativa de la LOGSE*. España, Editorial Aljibe.
- Buendía, A. (2013) *Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en Mexico*. *Perfiles educativos*, vol. XXXV, 2013, pp:17-32 IISUE
- Casanova, H. Díaz Barriga, A. Loyo, A. Rodríguez. & Rueda, M. (2017) *El modelo educativo 2016: un análisis desde la investigación educativa*. *Perfiles educativos*. Vol.XXXIX, núm. 155, 2017.IISUE-UNAM
- Denzin, Norman K. e Yvonna S. Lincoln (comps.) (2013). *Estrategias de investigación cualitativa*. Manual de investigación cualitativa volumen III. Argentina, Editorial Gedisa.
- Denzin, Norman K. e Yvonna S. Lincoln (comps.). (2011). *EL campo de la investigación cualitativa*. Manual de investigación cualitativa volumen I. España, Editorial Gedisa.

- Denzin, Norman K. e Yvonna S. Lincoln (comps.). (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos*. Manual de investigación cualitativa volumen IV Argentina, Editorial Gedisa
- Denzin, Norman K. e Yvonna S. Lincoln (comps.). (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa*. Manual de investigación cualitativa volumen II. Argentina, Editorial Gedisa.
- Díaz Barriga, A (2005) *El docente y los programas escolares*. Lo institucional y lo Didactico. Mexico, Ediciones Pomares
- Díaz Barriga, A. (coord.) (2017) *Docencia y Evaluación en la reforma Educativa 2013*. Mexico. IISUE educación.
- Díaz, Barriga, A (1987) *Problemas y retos en el campo de la evaluación educativa*. En perfiles educativos No 37. Mexico. CESU/UNAM. pp. 3-15
- Díaz, Barriga, A (1995) *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*. México, Nueva Imagen.
- Ferrero, G., (1998), *El Poder. Los genios invisibles de la ciudad*. Madrid, Tecnos
- Flick, U., (2015) *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid, Ediciones Morata.
- Franco, J. (2012) *Qué son las políticas públicas*. En Julio Corzo pp.75-107. Diseño de políticas públicas. Una guía práctica para transformar ideas en proyectos visbles. cap.2. México, Editorial IEXE.
- Fullan, Michael y Suzanne Stiegelbauer. (2011) *El cambio educativo*. Guía de planeación para maestros. México, Editorial Trillas.
- Gergen, J y Mary Gergen. (2011) *Reflexiones sobre la construcción social*. España, Paidós
- Gergen, J. Kenneth (2015) *El ser relacional. Más allá del yo y la comunidad*. España, Paidós
- Gergen, J. Kenneth. (1996) *Realidades y relaciones aproximaciones a la construcción social*. España, Paidós
- Gergen, J. Kenneth. (2006) *Construir la realidad. El futuro de la psicoterapia* España, Paidós

- Gil, M. (2014) *Las grietas de la educación en México*. Colegio de México.A.C.
- Gimeo Sacristan, J. (Comp.). (2006). *La reforma necesaria: entre política educativa y la práctica escolar*. España, Morata.
- Guasch, O. (1997). *Observación participante*. España. centro de investigaciones sociales. Colección Cuadernos metodológicos, Num.20.España, Centro de investigaciones sociológicas.
- Guevara, G.(Coord.) (2012). México 2012: *La reforma educativa*. Ediciones Cal y Arena.
- Guevara, N. Gilberto. (coord.) (2012) *La reforma educativa*. México, ediciones Cal y Arena
- Gurdíán, F. Alicia. (2007). *El paradigma Cualitativo en la Investigación*. Socio-Educativa. Colección, Costa Rica. Colección IDER.
- Héller, A., (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Ediciones Península.
- Kvale, Steinar (2011) *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- Martiné, E., Tello, C., & Gorostiaga, J. (2008). *Globalización y reforma educativa en américa latina: una discusión inacabada*. EDUCERE, 12, pp. 759-765.
- Martínez, E. (2010) *Ética profesional de los profesores*. Bilbao, Desclée.
- Mateo, J. (2006) *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. México, Editorial, Alfaomega.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Como usamos el lenguaje para pensar juntos*. España, Paidós.
- Popkewitz, Thomas S. (2000) *Sociología Política de las Reformas Educativas*. El poder/saber en enseñanza, la formación del profesorado y la investigación. España, Editorial Morata.
- Popkewitz, Thomas S. et al., (2007) *El mito de la reforma educativa*. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio. Barcelona, Ediciones Pomares.

- Potter, J., (1996). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona, Paidós
- Powell, W. y P.J. Dimaggio (1999) (Comp.) *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Pujadas, J.J. (1992) *El método biográfico: el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. España, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ravela, P. (2009). *La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de las competencias profesionales*. En F. Martínez y E. Martín (Coords.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. (Col. Metas Educativas 2021). Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos y fundación Santillana.
- Rodríguez, G. et al., (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe
- Rubio, José Ma. Y Varas (2004). *El análisis de la realidad en la intervención social*. Métodos y técnicas de investigación cualitativa. España Universidad de DEUSTO.
- Rueda M.& Díaz Barriga, F.(coord.) (2011). *La evaluación de la docencia en la universidad*. México. UNAM y Plaza Valdés.
- Ruiz. Olabuenaga, J. I. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Serie Ciencias Sociales, vol.15 España, Universidad de Deusto.
- Sautu, Ruth (2005) *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Argentina, Ediciones Lumieri S.A.
- Sautu, Ruth (Comp.) (2005) *Práctica de la investigación cualitativa y cuantitativa. Articulación entre teoría, los métodos y las técnicas*. Argentina, Ediciones Lumieri S.A.
- Sautu, Ruth et al., (2010) *Manual de Metodología*. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Argentina, Prometeo
- Schutz, A., Luckmann (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Schutz, Alfred (1974). *El problema de la realidad social*. Amorrortu Editores, Madrid.

- Searle, J.R. (1997) *La construcción de la realidad*. España, Paidós
- Searle, J.R. (1997) Shotter, J. (1993). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Argentina, Amorrortu. Editores.
- Shotter, John. (2001). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida del lenguaje*. Argentina, Amorrortu editores.
- Simón, H., (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid, Ediciones Morata.
- Stake, Robert E (1998). *Investigación con estudio de caso*. España, Ediciones Morata.
- Taylor, S.J. y Bogdan R. (1998) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España, Editorial Paidós Básica.
- Vasilachis de G. Irene (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. España, Editorial Gedisa
- Viñao, Antonio (2006). *La cuestión del cambio en Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. España, Morata.
- Wolcott, F. Harry (2006) *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Colombia, Editorial Universidad de Antioquia.

## DOCUMENTOS

- Banco Interamericano de Desarrollo (2006) *La política de las políticas públicas*. Progreso económico y social en América Latina. Informe 2006.Mexico. Ed. Planeta.
- Castañeda, M. & Navia, C (2017) *Narrativas, sujetos e instituciones en la formación docente*. México. Horizontes educativos.
- *Declaración de Incheón y Marco de acción ODS 4-Educación 2030*. (2015) Jim Yong Kim, Presidente del grupo del Banco Mundial
- Diario oficial de la federación. (DOF) (2013) *Decreto por el que se expide la Ley de Servicio profesional Docente*.11/09/2013
- Díaz Barriga, A.(coord.) (2017) *El interés por evaluar a los docentes*. Un acercamiento a la vinculación organismos internacionales y políticas

nacionales. Evaluación del desempeño docente en América Latina: experiencias Chile y México. Textos del simposio. Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. San Luis Potosí.

- *Estatuto Orgánico del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.* (INNE). México D.F.2013
- Jiménez, M. (2017) *Entramados en la experiencia mexicana de la evaluación al desempeño docente en 2015.*Evaluación del desempeño docente en América Latina: experiencias Chile y México. Textos del simposio. Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. San Luis Potosí.
- OCDE (2010) *Mejorar las escuelas.* Estrategias para la acción en México. México.
- OCDE (2010) *Perspectivas OCDE: México* Políticas Clave para un Desarrollo Sostenible.
- Padilla, R. (2009) *Exámenes masivos internacionales y nacionales.* ¿Encuentros o desencuentros? Perfiles educativos / Tercera época, vol. XXXI, núm. 123.IISUE-UNAM.
- Pérez, L. (2018). *La voz de los docentes frente a la evaluación que propone la reforma educativa 2013* (tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Santibáñez, Lucrecia. (2008) *Reforma educativa: el papel del SNTE*, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. .13 No 37 (abril-junio), México, COMIE, 2008, pp. 419-443.ISSN 1405-6666.
- SEP (2010) *Lineamientos de evaluación docente* (Evaluación del Desempeño Docente.DOF.
- SEP (2017) *Guía técnica para la elaboración del expediente de evidencias de enseñanza.* México.CNSPD.
- Tenti, E. (2003) *Los docentes y la evaluación, en evaluar las evaluaciones.* Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa. UNESCO
- Zorrilla. (2016) *La complejidad del proceso de calificación de la evaluación del desempeño docente.* Nexos. Blog de Educación.16 de marzo.

## RECURSOS DIGITALES.

- Arnaut, A (2018) *Balance del sexenio en materia educativa*. Mesas de debate. IISUE-UNAM En <http://www.isue.unam.mx/boletin/?p=6660>
- Arnaut, A (2018) *La inflexibilidad del gobierno*. Educación Futura. Recuperado el 07 de febrero del 2019.En: <https://www.educaciónfutura.org/la-inflexibilidad-del-gobierno/>
- Ayala, D. (2015) *La génesis del federalismo educativo y el SNTE a la luz del contexto de la reforma educativa*. UNAM, 2015.Recuperado de: <http://132.248.9.1957ptd2018/mayo/307004572/Index.html>
- Barrera, I. y Myers, R. (2011). *Estándares y evaluación docente en México: el estado del debate*. Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/155/15530561001.pdf>
- Coordinación Nacional del Servicio Profesional docente (2014) *El Servicio Profesional Docente y el perfil , parámetros e indicadores del concurso de oposición para el ingreso* [línea] Tomado de <http://basica.sep.gob.mx/perfiles2.pdf> Consultado el 24 de mayo de 2019.
- Cordero, G.,Luna, E., Patiño,N. (2013) *.La evaluación en educación básica México: panorama y agenda pendiente*.Sinectica 41 .[En línea ] Tomado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n41a8.pdf> Consultado 16 de mayo de 2019.
- Díaz de la Torre Juan (2014) *Palabras del maestro Juan Díaz de la Torre, Presidente del Consejo General Sindical del SNTE*, durante el foro para la Revisión del Modelo Educativo de la Educación Básica [En línea} tomado de <http://www.snte.org.mx/vernoticias.php?artids=5323&cat=416> consultado el 7 de mayo de 2018.
- Gentili., & Suarez D., & Sturbrin, F., &Gindin., J. (2004) *Reforma Educativa y luchas docentes en América Latina*. *Educa & Sociedades*,25 (89),1251-1274.Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22620.pdf>

- González, T. (15 de junio de 2015). *¿Qué opinan los expertos sobre la evaluación docente?* Boletín ISSUE .Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/boletin/?p=1157>
- Ley general del servicio profesional docente(LGSPD) (2013) *Diario Oficial de la Federación 11 de septiembre*. Recuperado el 02 de marzo de 2019 en [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013)
- Mora Vargas, A. (2004). *La evaluación educativa: Concepto, periodos y modelos*. Revista Electrónica “Actualidades investigativas en educación”4(2), 0. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740211>
- OCDE (2010) *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México. establecimiento de un nuevo marco para la evaluación e incentivos para los docentes. Consideraciones para México. Resúmenes Ejecutivos[en línea] Tomado de <https://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf> Consultado el 23 de mayo de 2019
- *Pacto por México* (2013) Notisem.Secretaría de Relaciones Exteriores [en línea] Tomado de <https://consulmex.sre.gob.mx/sanantonio/images/imagenesCobsulado/pactomex.pdf>
- *Pacto por México*. Acuerdos (s/f) [en línea] Tomado de <http://www.presidencia.gob.mx/wp-content/uploads/2012/12/Pacto-Por-M%C3%A9xico-TODOS-los-acuerdos.pdf> Consultado el 25 de mayo de 2019
- Página Oficial del INNE (2015) en la Reforma Educativa. *La construcción del INNE autónomo* [en línea] tomado de <https://www.inee.mx/index.php/acerca-del-inne-en-la-reforma-eductiva/520-reforma-educativa/construcción-del-inee-autonomo/163-construcción-del-inne-autonomo> Consultado el 26 de mayo de 2019
- Rueda, M. (2009) *La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias*. Revista Electrónica de investigación

Educativa 11.(2).Consultado el día 23 de mayo de 2019,en:  
<http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3html>

- Rueda, M. (Coord.) (2016) Ordorika, I., Gil, M &Rodríguez R. *Reforma educativa y evaluación docente: el debate*. Perfiles Educativos /Vol.190-206 XXXVIII, num.151,2016, IISUE.UNAM. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13243471012.pdf>
- Rueda, M.,& Ordorika.,& Gil ,M., &Rodriguez, R. (2016) Reforma educativa y evaluación docente: el debate .Perfiles Educativos ,Vol. XXXVIII, No. 151,pp.190-206.Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13243471012.pdf>
- Santibáñez, et al., (2006). *Haciendo camino. Análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos Carrera Magisterial en México*. México: RAND Educación. Recuperado de [https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2007/RAND\\_MG471.1.pdf](https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2007/RAND_MG471.1.pdf)
- Schulmeyer, A (2002). *Estado actual de la evaluación docente en trece países de América latina*. Trabajo presentado a la Conferencia Regional. El desempeño de los maestros de América Latina y el Caribe. Nuevas prioridades, Brasilia, DF,10-Recuperado el 12 de julio de 2019. En: [http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgibin/ulis.pl?catno=135506&set=4A9E4BC2\\_1\\_9&gp=0&lin=1&ll=1](http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgibin/ulis.pl?catno=135506&set=4A9E4BC2_1_9&gp=0&lin=1&ll=1)
- Secretaría de Educación Pública, *Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente* (2015) Programa de promoción en la función de incentivos en E educación Básica.[en línea] Tomado de [https://www.sep.gob.mx/work/appsite/VBReglamento\\_final\\_2015.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/appsite/VBReglamento_final_2015.pdf)  
Consultado el 25 de mayo de 2019
- SEP(2013) *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*.Mexico[en línea] tomado de [https://wwwsep.gob.mx/Word/models/sep7Resource/4479/4/images/PROGRAMA\\_SECTORIAL\\_DE\\_EDUCACIÓN\\_2013\\_2018\\_WEB.pdf](https://wwwsep.gob.mx/Word/models/sep7Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACIÓN_2013_2018_WEB.pdf) Consultado el 19 de mayo de 2019

- Tapia.(2013) *Sindicalismo magisterial y logro educativo* .facultad Latinoamericana de ciencias sociales –Sede en México 2013.Recuperado de:[http://www.flacso.edu.mx/biblioiberoamericana/TEXT/DOCCS\\_VIII\\_promocion\\_2010\\_2013/Tapia\\_LA.pdf](http://www.flacso.edu.mx/biblioiberoamericana/TEXT/DOCCS_VIII_promocion_2010_2013/Tapia_LA.pdf)