



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**SIGNIFICADOS DOCENTES SOBRE EL
PROCESO DE EVALUACIÓN DE SU
DESEMPEÑO PROFESIONAL**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

**P R E S E N T A :
ABRIL ELIZABETH CAMACHO PEDRAZA.**

ASESOR:

DR. EUGENIO CAMARENA OCAMPO.



MÉXICO, D.F.

2015.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Un gran reconocimiento a profesores, colegas y la institución que ha influido en la formación y parte de mi identidad.

Mi gratitud es más una mención que debe ser apropiada por quienes me acompañaron con el corazón, aquellos que han levantado una oración por mí. Para aquellos que son familia de sangre, a mis padres; y aquellos que han elegido y se han vuelto familia por otros lazos.

A mi torre fuerte, mi sostén, a Dios; esto es de Él, por Él y para Él.

Abril Camacho.

INDICE

Tema	Pág.
Introducción.....	5
Capítulo 1: Acerca de la evaluación docente y los fantasmas que le persiguen.....	44
1.1. Breve recorrido histórico de las evaluaciones docentes en educación básica.....	45
1.2. De los vicios en la evaluación docente en instituciones de educación básica en México.....	53
Capítulo 2: Evaluación docente en maestros de secundaria, prácticas y sentidos de apropiación.....	65
2.1. Significado institucional de la evaluación docente.....	66
2.2. Impresiones, posturas y sensaciones de los maestros de secundaria respecto a la evaluación docente actual.....	75
2.3. La predisposición de la participación docente en las próximas evaluaciones magisteriales.....	82
Capítulo 3: Implicaciones laborales y sociales de la evaluación docente actual.....	91
3.1. Sobre los cambios legislativos de la Reforma Educativa en materia de evaluación y su impacto en el área laboral.....	92
3.2. Concepción de los maestros de secundaria frente a las implicaciones sociales de la evaluación docente.....	103

Capítulo 4: Constituyendo escenarios para optimizar una evaluación integral del desempeño docente.....	113
4.1. Evaluación de la práctica docente. Integración del proceso y el resultado.....	114
4.2. Sobre el diseño del examen de conocimientos docentes.....	119
4.3. Aspectos a considerar en las evaluaciones del desempeño docente: planeación, ejecución y seguimiento.....	122
4.4. Temas pendientes de la agenda educativa en el contexto de la evaluación del desempeño docente.....	128
Reflexiones finales.....	132
Fuentes de consulta.....	141

INTRODUCCIÓN

Esta investigación nace ante la necesidad de comprender acontecimientos sociales presentados actualmente en torno al proceso de evaluación docente, que tiene su génesis en diferentes causas de orden político, económico y social de autoridades e instituciones que convergen en el ámbito educativo. Los profesores han mostrado tener diferentes percepciones respecto a su participación en el proceso de evaluación, ahora establecido como obligatorio y colocado a nivel constitucional; lo cual ha provocado diferentes respuestas del magisterio, pero ¿qué les hace tomar una posición y no otra? ¿Qué motiva sus diferentes respuestas y conductas respecto al proceso de evaluación?

La investigación se delimita en los principios que se retoman de las aportaciones de George Mead y Herbert Blumer a la teoría del Interaccionismo simbólico, en la que se establece que el sujeto es un actor que crea, reproduce o transforma su contexto a partir de sus interacciones sociales cotidianas. También se reconoce como punto central el concepto de intersubjetividad desarrollado por Alfred Schütz; debido a que dicha cotidianeidad sólo es posible si existe un universo simbólico de sentidos compartidos, contruidos socialmente, y que permiten la interacción entre subjetividades diferentes, es decir, una institución donde convergen sujetos con actividades e intereses simultáneos que consensan los significados de la realidad social.

En este proceso, el lenguaje resulta central; es a través del lenguaje que tipificamos la realidad, además permite al sujeto apropiarse de diferentes signos y significantes en la relación que establece con los otros, con los que acuerda, se distancia, discute, negocia, etc. Por ello, la recuperación de la oralidad de diversos docentes entrevistados representó una tarea fundamental para la construcción de la investigación. Con ello se propuso describir las condiciones que delimitan e influyen en los profesores de secundaria sobre los procesos de aprehensión del significado de evaluación docente y los sentidos que surgen de la experiencia y conocimiento sobre el término.

Es así que la reflexión centra su atención en las relaciones intersubjetivas, donde existe una relación del *yo* y el *otro*; esta relación es dialéctica y se toma como punto de partida para la construcción social de la realidad. En este sentido el sujeto va construyendo su realidad en la interacción con otros en un contexto de herencias culturales y sociales diversas, pero manteniendo un universo simbólico similar. Por lo que se investigó a los docentes en el contexto de su referente institucional, es decir, la Secretaría de Educación Pública.

En la investigación también se reconoce el acervo de conocimiento individual a partir de una situación biográfica determinada, lo que hace posible que el individuo adopte significados que pertenecen al conjunto social tal y como se le aparecen, o bien, se distancie de ellos, modifique los conceptos ya determinados y genere sus propias definiciones.

Al final de la investigación se presenta una propuesta sobre los puntos principales a considerar para realizar una evaluación integral del desempeño docente, con énfasis en el rediseño del test con que se evalúa a los docentes a fin de que logre realizar un aporte a la mejora profesional y una evaluación cualitativa que logre valorar la práctica dentro del aula. Se sugieren criterios sobre el diseño, la implementación y el seguimiento de la evaluación.

ANTECEDENTES

Debido a las percepciones que han tenido los profesores sobre las posibles consecuencias profesionales y sociales que pueden acarrear los resultados de un buen o mal desempeño en la evaluación, los docentes han manifestado rechazo o aceptación de diversas maneras.

Aunque hace más de cuatro décadas existen evaluaciones a instituciones escolares y al personal que en ellas laboran, la evaluación docente no siempre se realizó en toda la república, ni los criterios fueron suficientemente claros para proporcionar un seguimiento adecuado. El establecimiento de la evaluación para el ingreso y la formación de los docentes se fue configurando de manera formal a partir de los años 90's.¹ La evaluación del desempeño de los maestros se aceptó desde 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), en ese mismo año se creó el Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM) que inició sus operaciones hasta el año siguiente.

Para asignar los estímulos que correspondían a este programa, se decidió tomar en cuenta entre otros aspectos, el aprendizaje alcanzado por los alumnos, por lo que fue necesario aplicar pruebas de rendimiento a números considerables de estudiantes. De esta manera, la aplicación de exámenes a los alumnos y sus resultados como parte prioritaria en los resultados finales en la evaluación de los maestros, representó un modelo reproducible para las siguientes evaluaciones docentes.

Con la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) que se firmó en 2008, se modificó el PNCM en 2011, donde la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) llegó a representar el cincuenta por ciento en el resultado de las evaluaciones de los docentes; otro cambio a partir del acuerdo, fue el establecimiento de la Evaluación

¹ Previamente existían algunas evaluaciones docentes pero se aplicaban sólo en algunos estados de la república. Se ampliará esta descripción en el primer capítulo de este trabajo.

universal que se efectuó por primera vez en 2012, mediante una serie de enfrentamientos entre autoridades de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la educación (CNTE), con docentes de Estados como Guerrero, Tlaxcala, Oaxaca y Michoacán.²

Finalmente, el 13 de septiembre de 2013 se aprobó el inicio de la Reforma educativa en el marco del “Pacto por México”, que coloca por primera vez la obligatoriedad para todos los docentes de educación básica y media superior a participar en evaluaciones de su desempeño e incluso de tener una sanción en caso de obtener resultados insatisfactorios.

Así, han surgido diversas evaluaciones para el desempeño docente; sin embargo, las percepciones sobre el término han dirigido como uno de los principales objetivos el ofrecer resultados. Alejandro Tiana menciona que desde la década de los 90s la evaluación se asocia frecuentemente a la idea de rendición de cuentas, ésta en instituciones escolares “*reposa en la idea de que las escuelas y el sistema educativo en su conjunto deben responder a las demandas que la sociedad y los ciudadanos les plantean*”,³ es decir, se coloca especial énfasis en los resultados -que se espera sean satisfactorios-, como una especie de otorgar “buenas cuentas” a quienes se proporciona un servicio.

Hacia el año 2000 en adelante, ya no sólo se pretendía que el fin fuera rendir cuentas, aunque básicamente las instituciones escolares se condujeron bajo la misma idea, ésta se vinculaba al uso efectivo de la información que se obtenía a partir de ellas. No obstante, la SEP ha declarado que en este último propósito no se ha tenido mayor evolución.⁴ Es decir, rendir cuentas vía las evaluaciones ha representado un fin en sí mismo, los resultados obtenidos no se están utilizando para generar estrategias de acción que lleven a mejorar la calidad de la educación.

² Véase Nurit, Martínez, “Ejército vigila exámenes para evaluación universal”; *id.* “Evaluación va; somos autoridad, dice la SEP”; *El Universal*.

³ Alejandro Tiana. “La evaluación de los sistemas educativos” en Evaluación de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 10, 1996, p. 43.

⁴ Véase Organización para la cooperación y el desarrollo económicos. *Avances en las reformas de la educación básica en México. Una perspectiva desde la OCDE*, 2012.

De esta manera, las evaluaciones que los docentes han presentado respecto a su desempeño han ido cambiando, y se ha incrementado el número de exámenes estandarizados tanto a alumnos como a profesores; pero las evidencias sobre la calidad educativa no han mejorado,⁵ de esto se induce que se continua suponiendo que la evaluación por si misma arroja evidencias de mejora. No obstante, el interés de instituciones y autoridades educativas sobre la demanda de “buenos resultados” ha provocado que las evaluaciones de alumnos y profesores den lugar a prácticas corruptas en las instituciones educativas, por el hecho de estar vinculados a la adquisición de recursos financieros y procesos de acreditación de programas y/o mecanismos de la carrera académica, como el ingreso, la promoción y la permanencia.

Por otra parte, el sumo interés que presentan las autoridades educativas respecto a la evaluación de alumnos y docentes ha llegado alterar algunas prácticas dentro de los salones de clase y fuera de ellas, por ejemplo, los docentes han tomado tiempo de sus clases para la preparación del examen que les aplican a sus alumnos, debido a que a ellos y a la institución en la que trabajan, se les brindan estímulos cuando sus alumnos salen bien en las pruebas, a esto se suma que los resultados de los alumnos también forman parte de los resultados de los profesores. Dichos estímulos principalmente son para escalar en puestos de trabajo que se traducen en una recompensa económica. Otro cambio en el ritmo de trabajo, se refleja en las diferentes expresiones de protesta, muchos profesores han tomado el tiempo de clases para ir a marchas, plantones o asistir a foros, dejando días enteros sin presentarse a su trabajo.

Los significados que los docentes otorgan al proceso de evaluación docente pueden dirigir a que las prácticas profesionales dentro del aula y fuera de ella se vean alteradas. A propósito de las prácticas docentes cabe la reflexión de Eugenio Camarena en su libro *Investigación y pedagogía* al referir que las practicas:

⁵María De Ibarrola. “Los grandes problemas del sistema educativo mexicano”, p. 21.

No sólo son elementos que representan el desempeño, la función, el trabajo, etc., que realizan los académicos en un tiempo y en un espacio determinado, sino también son expresiones que se revisten de un sentido de identidad para los sujetos *-así los ejes de la investigación se orientan a inquirir sobre estas preguntas-* ¿qué es lo que sostiene la práctica de los sujetos? ¿Cuáles son los elementos ordenadores que movilizan a los sujetos para realizarlas?⁶ [Las cursivas son mías].

Algunos autores⁷ sugieren que las continuas resistencias que tiene el gremio docente ante las evaluaciones se deben a una profunda falta de conocimiento respecto a los procedimientos y fines de la evaluación de su desempeño, y a la falta de comunicación entre docentes y autoridades estatales y federales, que se expresa en particular mediante el rechazo tajante de los maestros de varias entidades de la república a los Acuerdos para la Calidad de la Educación, a los programas de formación de profesores y el rechazo de cerca de 70 por ciento de los maestros del país a la Evaluación universal,⁸ en otras palabras, los autores expresan que no hay espacios de dialogo, sino una continua lucha por el “toma y da”.

Esta constante tensión entre autoridades y docentes en torno a la evaluación del desempeño docente tiene como principal punto a discusión las consecuencias laborales y sociales que los profesores figuran sobre los resultados de ésta y la preocupación de que por primera vez adquiriera rigor constitucional. Lo que los docentes prevén como alcances, limitaciones, intereses etc., de las evaluaciones pertenece a lo simbólico,⁹ pues aunque aún no se enfrentan a este proceso ya se sienten amenazados ante las posibles derivaciones que podría tener un resultado insatisfactorio.

⁶Eugenio Camarena define sujeto como “elemento constitutivo de individuos concretos, en la medida en que estos se estructuran a partir de representaciones imaginarias, las cuales conforman las condiciones de existencia de los individuos (...) La acción relacional del universo con su universo simbólico, lo inscribe en el acto de ser nombrado y diferenciado, pero a partir de la sujeción con el Otro, el cual ordena la identidad del sujeto”, ver: *Investigación y pedagogía*, p.12.

⁷Véase María De Ibarrola, *op cit.*, Id. Felipe Martínez R. “El futuro de la evaluación educativa”.

⁸ De Ibarrola, *op cit.*, p. 26.

⁹ Lo simbólico “es toda representación: un significante que está ligado a unos significados los cuales tienen su valor como tales en la medida que haya un grupo que los reconozca como legítimos” ver: Cornelius Castoriadis. *La institución imaginaria de la sociedad*, p. 34

Esto dirige a conocer los elementos que convergen para que tomen una determinada posición y no otra, y en qué forma los significados que tienen respecto al acto de ser evaluados los predisponen a participar en las evaluaciones docentes.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las evaluaciones realizadas a los profesores y directivos de instituciones escolares en educación básica en México han llegado a tener un sentido instrumental, así como una utilidad política y técnica que se les asigna también en la institución.¹⁰ Actualmente los procesos de evaluación educativa como lo señalan Mario Rueda y Sandra Serrato tienen diversas fallas en cuanto a los rubros que constituyen la evaluación de profesores, una de ellas referida a las características generales de su diseño; se advierte además, la carencia de formación especializada de los responsables de impulsar los procesos de evaluación docente y de falta de condiciones institucionales adecuadas para su realización, como tiempo de dedicación de los responsables, recursos financieros disponibles, soporte técnico, entre otras;¹¹ es decir, los docentes han percibido puntos débiles del proceso que tiene que ver desde la parte administrativa, su planeación, la ejecución, hasta su seguimiento.

Las críticas al proceso de evaluación en el ámbito de educación no sólo se han divisado nacionalmente, organismos internacionales como es el caso de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha advertido del sentido que se le ha atribuido a las evaluaciones educativas en México. La OCDE ha reconocido que las evaluaciones realizadas en México como ENLACE y PISA (Programa para la evaluación Internacional de Estudiantes) han servido a intereses institucionales y no al aumento de la calidad educativa. En un documento llamado “Informe de las prácticas de la Evaluación de la Educación

¹⁰Cfr. Sandra Serrato, Mario Beltrán. “La Evaluación de la Docencia en México: Experiencias en Educación Media Superior” *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, ISSN-e 1989-0397, Vol. 3, 2010, p. 116.

¹¹Ver: Sandra Conzuelo, y Mario Rueda. “La Evaluación de la Docencia...”, p. 12.

Básica en México”,¹² elaborado por un equipo revisor de la OCDE, declara que las evaluaciones en México lejos de ser una herramienta para la mejora del aprendizaje se convirtió en un instrumento de medición y rendición de cuentas, sostuvo que el logro educativo en México sigue entre los más bajos de los países miembros.

El organismo menciona que en el sistema educativo mexicano aún se tiene una limitada comprensión de los propósitos de la evaluación en educación y su alcance potencial. Por lo que uno de los retos del sistema educativo es concebir la evaluación como una herramienta de auténtica mejora.¹³ En este sentido, no resulta inesperado encontrar oposición de algunos sectores del gremio docente en las diferentes manifestaciones de resistencia como protestas, marchas, paros, etc., denunciando los posibles propósitos e intenciones (políticas y económicas) de las instituciones y autoridades que promueven las evaluaciones. Los referentes que el sujeto tiene para crear significados sobre algún término, objeto o proceso – en este caso el de evaluación docente- proceden de elementos del contexto y de una situación biográfica particular (que se explicará con detalle más adelante). De esta forma, tiene que ver por una parte, con lo que piensan sobre significado del término “evaluación” y el propósito que persigue, este significado se apropia en gran medida por su experiencia dentro del marco institucional. Es un proceso de aprehensión sobre el imaginario¹⁴ de evaluación docente, que el sujeto hace y que no hace sólo, porque incorpora también distintos discursos y miradas que surgen en la relación con los otros, que finalmente le permite adoptar un posicionamiento.¹⁵

¹²Véase: Organización para la cooperación y el desarrollo económicos. Informe de las prácticas de la Evaluación de la Educación Básica en México”.

¹³Véase: Organización para la cooperación y el desarrollo económicos. *Op. cit.*

¹⁴Por imaginario retomaremos lo que Castoriadis C. escribe al respecto: “*hablamos de imaginario cuando queremos de hablar de algo inventado, ya sea que se hable de un invento absoluto, o de un desplazamiento, de un desplazamiento de sentido, en el que unos símbolos ya disponibles están investidos con otras significaciones que las suyas normales o canónicas[...] lo imaginario debe utilizar lo simbólico, no sólo para expresarse, lo cual es evidente, sino para existir, para pasar de lo virtual a cualquier otra cosa más*”. *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. I pp. 221-222.

¹⁵El posicionamiento es la tendencia que se tiene hacia una de las ideas que constituyen a un paradigma, postulado o proclama; ya sea que apoye o mantenga una oposición, el sujeto asume un lugar en éste. Para

OBJETIVO

El objetivo fundamental de la investigación es comprender las experiencias docentes en los procesos de evaluación de su desempeño profesional dentro del marco institucional y el sentido que brinda su situación biográfica para construir o re construir el significado respecto al acto de evaluación docente, así como las sensaciones, posturas e impresiones que ha generado su próxima participación en éstas.

MARCO DE REFERENCIA

Entre las investigaciones respecto a la evaluación del desempeño docente en el acercamiento a partir de la experiencia de los profesores -desde una metodología cuantitativa- encontramos las de: Consuelo Serrato y Mario Rueda Beltrán “La Evaluación de la Docencia en México: Experiencias en Educación Media Superior” (2010) y el de Teiti Fanfani “Sentidos de la evaluación y opiniones de los docentes” (2008); también la de Tiburcia Moreno con “El profesorado y la evaluación en alumnos de secundaria” en los que se evidencian los posicionamientos de los maestros acerca de la relación entre evaluación docente y evaluación de alumnos, mostrando qué tanto corresponde su forma de pensar el proceso y la forma de realizar la evaluación a sus alumnos. Otra investigación es la de Rueda Beltrán y Ana Torquemada con “Las concepciones sobre "evaluación" de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación del desempeño docente” (2008). Antelmo Castro y Gisela Torres en la investigación “La evaluación del profesorado de secundaria” (2011), muestra cómo son evaluados desde la perspectiva de los alumnos y da evidencias positivas respecto a la forma en que se toman estos resultados para mejorar las prácticas docentes.

Sobre investigaciones que hablan de las percepciones de profesores respecto al término de evaluación se encuentra la de Leonor Buendía, Marcelo Carmona, y otros con “Concepciones de los profesores de educación secundaria sobre

este referente véase: Ana Gallardo. “Tendencias y paradigmas de las investigaciones en educación ambiental en México”.

evaluación” (2010) y la de Claudia Rodríguez Carvajal con “Evaluación de la práctica docente en escuelas urbanas de educación primaria en Sonora” (2008).

Por otra parte, son muy pocas las investigaciones que se han realizado con metodología cualitativa; una que ha destacado es la de María De Ibarrola con “Los grandes problemas del sistema educativo mexicano” (2012), en el que se expone cómo la evaluación docente ha sido colocada como punto nodal para el esperado “cambio educativo”, donde sobresalen los intereses de carácter político. También la de Eva Castillo con “Percepción de los maestros de secundaria pública con respecto a la implementación de un sistema interno de evaluación de la práctica docente” (2010), esta última investigación representa un acercamiento al análisis por medio de entrevistas sobre la concepción de la evaluación en una institución de nivel secundaria, tomando la perspectiva de los profesores respecto al hecho de ser evaluados.

La investigación tiene un corte fenomenológico, lo que nos permite conocer cómo ocurren los procesos de aprehensión de significado a partir de la experiencia de los sujetos. Nos dirige a inquirir en los procesos de apropiación que ocurren en gran medida en la construcción de subjetivaciones en un universo simbólico determinado; por lo que realizaremos la búsqueda desde un acercamiento a los principios del Interaccionismo Simbólico.

Debido a que esta construcción se realiza en la relación con los otros, teniendo como base la interacción para la construcción de consensos en torno a las definiciones de la realidad social, abordaremos también el concepto de intersubjetividad de Alfred Schütz. La forma de llevar las construcciones sociales al campo de la cotidianidad fueron expuestas y desarrolladas más tarde por Peter Berger y Thomas Luckman, quienes describen la sociedad como una realidad tanto objetiva como subjetiva, con un énfasis en la relación dialéctica entre el individuo y la sociedad.

Para exponer los puntos principales de los diversos espacios conceptuales es necesario remontarnos a los enfrentamientos de dos paradigmas que intentan

conocer a la sociedad como el objeto de estudio. Por un lado, está el Positivista que surge a fines del siglo XIX con el fundador de la sociología, Augusto Comte, quien muestra un método único¹⁶ para las ciencias naturales y las ciencias sociales, a éste siguió las aportaciones de Emile Durkheim quien refiere a los hechos sociales como el objeto de estudio de la sociología.

En respuesta a este paradigma, se encuentra el comprensivo o hermenéutico, aunque los antecedentes podemos encontrarlos en la obra de Dilthey quien hace una distinción entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu, arguyendo que las primeras tratan de explicar causas objetivas, mientras que las segundas tratan de explicar sentidos de la acción. La sociología comprensiva ha sido reconocida mayormente en la autoría de Max Weber, propuesta que se encuentra en su obra *Economía y sociedad* donde rechaza el método de investigación sociológica emprendido por el positivismo para definirlo sobre la base interpretativa. Para este autor la sociología es definida como:

“Una ciencia que pretende entender, interpretando la acción social para de esa manera poder explicar causalmente en su desarrollo y efectos [...] La acción social, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo”.¹⁷

Así Weber reconoce el papel que tiene el actor (quien realiza la acción), el cual orienta su acción en función del otro, con quien comparte códigos que hacen posible el entendimiento. En este sentido, sienta las bases para el desarrollo de diversas corrientes de pensamiento como la fenomenología, la etnometodología y el interaccionismo simbólico¹⁸ desde las cuales, la realidad se entiende como significativa e intencional y cuyo método para acceder a ella es el comprensivo; es decir, se concentra en la interpretación de las acciones individuales o colectivas.

Alfred Schütz se interesó en la obra de Max Weber, y en la filosofía de Edmund Husserl (quien desarrolla los principios de la fenomenología trascendental).

¹⁶ El monismo metodológico se basa en la organización deductiva de hipótesis que serán corroboradas o rechazadas a partir del dato empírico.

¹⁷ Max Weber. *Economía y sociedad*. p. 5.

¹⁸ Yasmín Romero y Galindo Raúl. “El concepto de intersubjetividad en Alfred Schütz”, p. 230.

La diferencia básica entre las propuestas de Husserl y Schütz radica en que este último comprendió a la fenomenología como una instancia de aproximación a lo cotidiano, y definió a la realidad como un mundo en el que los fenómenos están dados, sin importar si son reales, ideales o imaginarios.¹⁹

Alfred Schütz parte del concepto de acción social acuñado por Max Weber sosteniendo que esta acción es intencional y reflexiva; sin embargo, realiza una modificación a este concepto ya que “aplica a este término el concepto de significado de Husserl, dándole a la sociología un fundamento fenomenológico”.²⁰ Así define al significado como la mediación entre el mundo y el actor, también hizo la distinción entre el significado de “mi” acción y el significado del “otro”; y estableció las diferencias entre significado y motivo.

Respecto al concepto de significado, el autor dice:

El significado es la manera en que el yo considera su vivencia, reside en la actitud del yo hacia esa parte de su corriente de la conciencia que ya ha fluido hacia su duración transcurrida.²¹

De esta forma el significado se encuentra en la relación de los actores con los objetos. En esta relación el lenguaje resulta esencial, pues gracias a él, el mundo externo es ordenado; para ello la comunicación persona a persona resulta fundamental, es así que el significado se constituye intersubjetivamente.

Schütz menciona dos tipos de significados: subjetivos y objetivos. El primero de ellos, se refiere a los procesos que ocurren en la conciencia de la persona que lo produjo, lo que es objetivamente significativo; es decir, es la construcción mental que hago personalmente, de ciertos componentes de la realidad. El otro es el significado objetivo que se refiere a contextos amplios de significados que existen en la cultura y que son compartidos socialmente.

Para el autor, los motivos son las razones que explican la acción de los actores, habiendo diferencias entre el motivo *para* y el motivo *porque*. El *motivo para* es el

¹⁹ Aunque existen algunos distanciamientos entre las ideas de estos autores; Schütz, al igual que Husserl, considera que los hechos no son realidades externas, sino objetos ideales, en tanto son contruidos en nuestra conciencia. Ver: Yasmín Romero y Galindo Raúl. *Ibidem*. p. 231.

²⁰ Jochen Dreher. “Fenomenología: Alfred Schütz y Thomas Luckman”. p. 73.

²¹ Alfred Schütz. *Fenomenología del mundo social*. p.99.

acto mismo proyectado en el tiempo futuro, el *motivo porque* se refiere al hecho que yace en mi pasado y me lleva a proyectar un acto particular.²²

Para Schütz, la ocupación consiste en comprender el modo en que los seres humanos construyen la realidad social, de manera específica, en el mundo de la vida cotidiana, pues es en ella donde se construyen los significados. Sin embargo, para Schütz la idea que por sentido común tenemos del mundo de la vida cotidiana como el espacio donde actuamos de forma inconsciente no es la misma a la que él hace referencia, pues aunque el autor consciente que “mis” acciones cotidianas las pienso como automáticas, una cosa es su significado y otra el grado con que captamos ese significado.

De esta manera, el autor se interesó en profundizar en cómo se ordena el mundo; reconociendo como el principal desafío acceder al mundo de los significados, los cuales no resultan directamente evidentes. De acuerdo al autor, a lo que tenemos acceso es a las objetivaciones²³ de significado que se hallan en el mundo externo, las cuales son meras indicaciones del significado a que apunta el actor. Un caso especial de objetivación es la producción de signos:

Un signo puede distinguirse de otras objetivaciones por su intención explícita de servir como indicio de significados subjetivos. Por cierto que todas las objetivaciones son susceptibles de usarse como signos, aun cuando no se hubieran producido con tal intención originariamente. 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 sucesivamente²⁴

Si bien los signos son accesibles objetivamente, requieren de una decodificación, pues no son tomados como válidos en sí mismos, sino como punto de partida para hacer una interpretación. La decodificación implica un proceso de sintetizar los signos y vincularlos con símbolos contenidos en la cultura, por ejemplo, un señor con aspecto triste que coloca un moño negro a la entrada de su casa, nos indica

²² Véase: Marta Rizo. “Intersubjetividad, Comunicación e Interacción. Los aportes de Alfred Schütz a la Comunicología”.

²³ Las objetivaciones, se definen como el “entramado de significaciones que nombran una “cosa” y por tanto se le designa un sentido de realidad”. Ver Eugenio Camarena. La enseñanza. Imaginarios docentes...p. 35.

²⁴ Peter Berger y Thomas Luckman. *La construcción social de la realidad*. p. 54.

que el signo material (moño negro-entrada de la casa) y el señor, está indicando que ocurrió la muerte de una persona que tenía un vínculo hacia la o las personas que viven en dicho hogar. Esta interpretación la podrían hacer los otros que comparten los mismos símbolos culturales.

Para Schütz, el significado es intersubjetivo; es decir, se construye considerando al otro y en interacción con el otro, lo que ocurre en el mundo de la vida cotidiana.

Únicamente en el mundo de la vida cotidiana puede constituirse un mundo circundante, común y comunicativo. El mundo de la vida cotidiana es por consiguiente, la realidad fundamental y eminente del hombre.²⁵

De acuerdo al autor, hay una actitud natural que se caracteriza por el supuesto de que el mundo de la vida que yo acepto como dado es también aceptado como dado por mis semejantes. Sólo dentro del ámbito de la vida cotidiana los sujetos pueden ser comprendidos por sus semejantes; y sólo junto a ellos los sujetos pueden actuar en el mundo. En este sentido, el mundo de la vida cotidiana es la realidad que se muestra como evidente para los hombres que permanecen en actitud natural o se considera como si fuera parte de una segunda naturaleza. De esta forma, el sujeto presupone y considera real la realidad del mundo que él percibe, sabe que así desde que nació y presupone que existió antes de él y que seguirá existiendo después de que él no esté.

El autor, también menciona que los sujetos que viven en el mundo social están determinados por su biografía y por sus experiencias inmediatas, de modo que cada individuo se sitúa en un determinado lugar en el mundo, y su experiencia es única e irrepetible. Los sujetos aprehenden la realidad desde esta posición que ocupan en el mundo, y desde este mismo lugar se configura un *repositorio de conocimiento disponible* que consiste en el “almacenamiento pasivo de experiencias”,²⁶ mismas que pueden ser traídas al “aquí y ahora” y constituir una nueva experiencia personal inmediata. Esta reserva de conocimientos hace posible que los sujetos puedan comprender nuevos fenómenos sin tener

²⁵ Alfred Schütz y Thomas Luckman. *Las estructuras del mundo de la vida*. p. 25.

²⁶ Alfred, Schütz. *Fenomenología del mundo social*. p. 107.

necesariamente que iniciar un proceso reflexivo para ordenar cada una de las vivencias nuevas con que se encuentren.

Al comportamiento específico de cada individuo, Schütz lo denominó situación biográfica. Cada sujeto lleva una secuencia en su vida de las interpretaciones de lo que encuentra en el mundo, según sus intereses, motivaciones e ideología. Aunque la realidad del sentido común es dada a los sujetos en formas culturales-históricas universales, la forma en que éstas se expresan en las vidas individuales depende de las experiencias que una persona construye a lo largo de su existencia.

El sujeto forma un acervo de conocimiento, que se refiere a que a lo largo de su vida, el sujeto incorpora y acumula una gran cantidad de indicaciones, que luego usa para comprender o al menos controlar aspectos de su experiencia cotidiana.

Como se ha mencionado anteriormente, el concepto de intersubjetividad es esencial en la obra de Schütz, el término ha tenido gran influencia de Husserl.²⁷ Aunque ambos autores utilizan el concepto de intersubjetividad, Husserl lo hizo en el plano de la conciencia, mientras que Schütz amplió su punto de mira a todo el mundo social. Para Schütz, cualquier forma de interacción tiene su origen en las construcciones de la comprensión del otro, de modo que cualquier interacción entre sujetos presupone una serie de construcciones de sentido común; es decir, se construye la conducta que un sujeto prevé de otro, y viceversa.

Para Schütz, la configuración particular del sujeto está determinada por la intersubjetividad, que constituye una característica esencial del mundo social. El *aquí* se define porque se reconoce un *allí*, donde está el otro. El sujeto puede percibir la realidad poniéndose en el lugar del otro. Es en la intersubjetividad donde los sujetos pueden percibir fenómenos que escapan al conocimiento de su

²⁷ Para Husserl, la intersubjetividad es el encuentro por parte del sujeto de otra conciencia que va constituyendo el mundo en su propia perspectiva. En el tránsito de Husserl a Schütz, “la intersubjetividad experimenta un cambio no se reduce al encuentro cara a cara entre el *ego* y el *alterego*, sino que se amplía a todas las dimensiones de la vida social”. véase: Marta Rizo. “La Sociología Fenomenológica y sus aportaciones al pensamiento en comunicación”. p. 79.

yo, pues los sujetos no pueden percibir su experiencia inmediata pero sí las de los otros, en tanto le son dadas como aspectos del mundo social.

La intersubjetividad, siempre es dada en situaciones de simultaneidad, es decir, es posible porque el mundo del sentido común permite anticipar ciertas conductas de otros para desarrollar la vida social: cuando un sujeto se dirige a otro, presupone que comparte con él ciertos códigos, esto es posible porque aquellos referentes que adhieren al sujeto en un tiempo y espacio determinados, le proveen de una serie de creencias colectivas, o podemos denominar a éstas como el filósofo Juan Villoro ha llamado: “creencias básicas”, las cuales son predominantes en una época (son muy variadas), todas se levantan sobre el supuesto de ciertas creencias y actitudes básicas, que son condiciones de las demás y que, por ende, no se ponen en cuestión.

Se trata de creencias ontológicas acerca de lo que se considera razonable admitir como existente en el mundo, de supuestos epistémicos, acerca de lo que debe valer como razón para justificar cualquier proposición, de adhesiones valorativas sobre lo que debe considerarse como altamente valioso y que forman su *figura de mundo*. Esta “figura de mundo” es un esquema, un marco restringido de conceptos y actitudes comunes que delimita las diversas concepciones de una época.²⁸

Para Schütz, la intersubjetividad ocurre en las relaciones con otros, estas se presentan en distintos sentidos que dependen del espacio y del tiempo.²⁹ En cuanto espacio encontramos tres formas:

- Relación nosotros: de los que el mismo sujeto forma parte, constituyendo un vínculo entre un conjunto de sujetos que comparten una misma vivencia o vivencias muy similares.
- Relaciones ustedes: donde hay relaciones de otros sin él.
- Relaciones ellos: cuando se dan relaciones de terceros.

Respecto a las relaciones referidas al tiempo Schütz establece tres tipos:

²⁸ Luis Villoro. *Filosofía para un fin de época*. p. 2.

²⁹ Véase: Alfred Schütz. *Fenomenología del mundo social*.

- Los contemporáneos, son aquellos otros con los que se puede interactuar, es decir, experimentar acciones y reacciones con ellos. Cabe destacar que en el mundo de los contemporáneos existe una categoría particular de otros, los llamados *asociados*, donde es indispensable una relación cara a cara ininterrumpida, en la que el sujeto es capaz de conocer a tal punto a otros que puede orientar su acción hacia las reacciones que espera de esos otros.
- Los predecesores, que son otros con los que ya no se puede interactuar, aunque sí es posible acceder a sus actos.
- Los sucesores, aquellos otros con los que no es posible interactuar pero hacia quienes el sujeto puede orientar sus acciones.³⁰

La propuesta de Schütz fue retomada por Peter Berger y Thomas Luckman (éste último tuvo gran influencia directa de Schütz por haber sido su alumno); los trabajos de los autores mencionados se concentraron en la reconstrucción de las construcciones sociales de la realidad. Los conceptos básicos que propusieron son muy semejantes a los de Alfred Schütz. Sin embargo, existen algunas particularidades, por ello se expone aquí una síntesis de la definición de cada uno de los conceptos básicos de los autores.

Berger y Luckman parten del principio en que los sujetos crean la sociedad y de que ésta se convierte en una realidad objetiva que, a la vez, crea a los sujetos, es decir, hay una relación dialéctica. El eje básico se encuentra en el concepto de intersubjetividad, comprendida como el encuentro por parte del sujeto de otra conciencia que va constituyendo el mundo en su propia perspectiva.

La intersubjetividad no se reduce al encuentro cara a cara, sino que se amplía a todas las dimensiones de la vida social. Así, tanto Berger y Luckman, como Schütz abandonan la concepción de la intersubjetividad como flujo de conciencia interior y la conciben como el vivir humano en una comunidad social e histórica. Sus propuestas implican un tránsito

³⁰ Alfred Schütz. *El problema de la realidad social*. p. 45-46.

de lo individual a lo social, de lo natural a lo histórico y de lo originario a lo cotidiano.³¹

La realidad de la vida cotidiana es aprehendida en un continuo de tipificaciones que se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan del “aquí” y “ahora”. Es decir, algunos de los signos y símbolos que se crean en un encuentro cara a cara, con el tiempo se instituyen como “naturales”, se da por sentado que es una reacción natural y comienzan a utilizarse con frecuencia. Aunque se puede prescindir del elemento “cara a cara”, este tipo de interacción es considerada como la más importante de las experiencias de interacción social.

Los autores otorgan gran importancia a la “significación” como la única forma por la cual es posible hablar de una realidad de la vida cotidiana, siendo el lenguaje el sistema de signos vocales más importante. Las objetivaciones comunes de la vida cotidiana se sustentan principalmente por la significación lingüística.

El lenguaje constituye campos semánticos o zonas de significación lingüísticamente circunscritos, dentro de los cuales se posibilita la objetivación [...] Dentro de los campos semánticos se posibilita la objetivación, retención y acumulación de la experiencia biográfica e histórica [...] Esta acumulación forma un acopio social de conocimiento que se transmite de generación en generación y está al alcance del individuo en la vida cotidiana.³²

De acuerdo a Berger y Luckman, es mediante las objetivaciones sociales que se construye un universo simbólico. Los autores definen el universo simbólico como “la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales; toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo”,³³ y éste aporta el orden para la aprehensión subjetiva de la experiencia biográfica.

³¹ Jochen Dreher. “Fenomenología: Alfred Schütz y Thomas Luckman”, p. 73

³² P. Berger y T. Luckman. Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana. En *La construcción social de la realidad*. p. 59,60. Como se puede observar, los conceptos de Schütz como “situación biográfica” son nombrados por Berger y Luckman como “experiencia biográfica”; a lo que Schütz llama “repertorio de conocimiento” sus sucesores lo nombran “acopio social de conocimiento”. Ver: Marta Rizo. “La Sociología Fenomenológica...”. p 80.

³³ Peter Berger y Thomas Luckman. La sociedad como realidad objetiva. En *La construcción social de la realidad*. p.125.

Con las aportaciones de Schütz, de Berger y Luckman dentro de la fenomenología nos permiten comprender que la construcción de la realidad es social. Para acercarnos al análisis de la interacción de los sujetos que realizan una interpretación de los distintos códigos de significación que comparten dentro de un universo simbólico es posible desde una corriente de pensamiento llamada interaccionismo simbólico.

Esta corriente de pensamiento contiene puntos de encuentro con los autores anteriormente mencionados, debido a que tanto ellos, como la teoría del interaccionismo simbólico establecen que:

La comunicación necesita de la existencia de un mundo de objetos físicos y culturales; de los otros como seres dotados de conciencia; de la capacidad de los sujetos de atribuir significados a las conductas de los otros; y de la conciencia de que muchos objetos y fenómenos de la vida cotidiana tienen el mismo significado para el otro que para uno.³⁴

Así, el puente entre Schütz, Berger, Luckman y las aportaciones del interaccionismo simbólico, manifiestan que la interacción necesita de elementos del mundo intersubjetivo de la vida cotidiana. Comprender a los otros, se fundamenta en la existencia de relaciones de mutuo entendimiento, donde comparten códigos de significación similares.

El Interaccionismo simbólico es desarrollado en gran medida por Herbert Blumer en 1938³⁵ quien establece las tres premisas básicas de la corriente:

- Los humanos actúan respecto de las cosas sobre la base de las significaciones que estas cosas tienen para ellos;
- La significación de estas cosas deriva de la interacción social que un individuo tiene con los demás actores;
- Estas significaciones se utilizan como un proceso de interpretación efectuado por la persona en su relación con las cosas que encuentra.³⁶

³⁴ Marta Rizo. "La sociología fenomenológica..."p.94.

³⁵ Esta corriente, tiene antecedentes en el *pragmatismo* por la importancia dada a la acción de los sujetos para la existencia de la realidad y el *conductismo*, por la preocupación por las conductas empíricamente observables de los individuos. Véase: Julio Carabaña y Emilio Lamo. *La teoría social del interaccionismo simbólico. Análisis y valoración crítica.* p. 159.

³⁶ Herbert Blumer. *El Interaccionismo simbólico.* p.4-5.

En este sentido, la acción orientada al objeto es normalizada socialmente por regularidades aprendidas y constantemente reforzadas por lo que se ha definido de ellas, el sentido se encuentra en el uso social y depende del actor que se relaciona con el objeto, por ejemplo, una brocha tiene un sentido diferente para un niño, para un pintor o un albañil.

Blumer distingue entre tres tipos de objetos: *objetos físicos*, como un cuaderno o un carro, *objetos sociales*, como un profesor o un hermano, y objetos *abstractos*, como una idea o un principio moral. Los objetos son simplemente cosas que están “ahí fuera” en el mundo real; lo que importa es el modo en que los actores los definen.³⁷

Otro autor destacado en esta corriente es George Herbert Mead, propone en su obra *Espíritu, persona y sociedad* (1968), “explicar la conducta del individuo en términos de la conducta organizada del grupo social en lugar de explicar la conducta organizada del grupo social en términos de la conducta de los distintos individuos que pertenecen a él”.³⁸ Mead enfatiza en la prioridad del mundo social para comprender la experiencia individual.

Para Mead, la unidad de análisis básica de la teoría es el acto, un concepto que lo acercó más a la propuesta conductista, concibió los estímulos como oportunidades para actuar, y no como compulsiones o mandatos que generan respuestas automáticas. Identificó cuatro fases fundamentales e interrelacionadas del acto,³⁹ las cuales están interrelacionadas dialécticamente.

La primera de ellas es la del *impulso*, que reconoce un estímulo sensorial inmediato, la reacción del actor al estímulo y surge así la necesidad de hacer algo como respuesta, por ejemplo, cuando una persona tiene sed. La segunda fase es la *percepción*, en la que el actor busca y reacciona a un estímulo relacionado con el impulso, en este caso la sed y las diversas maneras disponibles de satisfacerla.

³⁷ Herbert Blumer. *Implicaciones sociales del trabajo de G. H. Mead*. p. 542.

³⁸ George. H. Mead. *Op Cit.* p. 7

³⁹ Véase: George. H. Mead. *La filosofía del acto*.

Las personas son capaces de sentir o percibir el estímulo a través del oído, el olfato, el gusto, etc. La percepción implica tanto los estímulos entrantes como las imágenes mentales que crean.⁴⁰

La tercera fase es la *manipulación* del objeto o, la acción que la persona emprende con respecto a él. La fase de la manipulación constituye, para George Mead una pausa temporal importante en el proceso, porque mientras transcurre no se manifiesta una respuesta inmediatamente. El sujeto contempla varias respuestas, es un proceso de reflexión que le permite tomar en cuenta las consecuencias de la decisión, por ejemplo, saber qué implicaría tomar un líquido de un frasco que tiene ciertas indicaciones, o un vaso de agua con hielo, o un café caliente. Mediante la reflexión, el actor (en este ejemplo) decide qué toma, qué no toma y por qué; lo que lleva a la siguiente fase del acto, la *consumación*, lo que equivale a emprender la acción que satisface el impulso original.

A diferencia del acto, que implica a una sola persona, el *acto social* involucra a dos o más personas. En él, los gestos ocupan un papel primordial. Los definió como “movimientos del primer organismo que actúan como estímulos específicos de respuestas (socialmente) apropiadas del segundo organismo”,⁴¹ de esta forma el gesto de un individuo provoca automática e irreflexivamente la reacción de otro individuo.

El autor distinguió los gestos no significantes de los significantes: los primeros son aquellos que tienen lugar de forma instintiva, irreflexiva y automática, y se dan tanto en el mundo animal como en el mundo de los seres humanos; los gestos significantes, por su parte, sólo son posibles en el terreno de lo humano, ya que requieren de la reflexión por parte del actor antes de que se produzca la reacción.

Para Mead, los gestos se convierten en símbolos significantes cuando surgen de un individuo para el que constituyen el mismo tipo de respuesta (no necesariamente idéntica), que se supone provocarán en aquellos a quienes se

⁴⁰ Carabaña Julio y Emilio Lamo. *La teoría social...* p.163.

⁴¹ George. H. Mead. *Op cit.* p.14

dirigen. Los movimientos físicos o las vocalizaciones pueden serlo, siendo el conjunto de gestos vocales quienes tienen mayor probabilidad de convertirse en símbolos significantes, es decir, el lenguaje⁴² que hace posible la interacción simbólica.

Es así que el *significado* reside dentro del acto social:

La significación surge y reside dentro del campo de la relación entre el gesto de un organismo humano dado y la subsiguiente conducta de dicho organismo, en cuanto es indicada a otro organismo humano por ese gesto. Si el gesto indica efectivamente a otro organismo la conducta subsiguiente (o resultante) del organismo dado, entonces tiene significación.⁴³

Si bien puede encontrarse en la conducta, el significado se hace consciente sólo cuando va asociado a símbolos, éstos se desarrollan en una dialéctica entre la sociedad y el sujeto. Así el significado no se deriva de los procesos mentales sino del proceso de interacción.

Otra de las ideas centrales de la obra de Mead la encontramos en el *self* o “sí mismo”, se refiere a la capacidad de considerarse a uno mismo como objeto. El mecanismo general para el desarrollo del *self* es la reflexión, o la capacidad de ponernos inconscientemente en el lugar de otros y de actuar como lo harían ellos, de acuerdo con el autor, “la condición del *self* es la capacidad de los individuos de salir “fuera de sí”; sólo asumiendo el papel de otros, somos capaces de volver a nosotros mismos”.⁴⁴

Es mediante la reflexión que el proceso social es interiorizado en la experiencia de los individuos implicados en él. Esta capacidad reflexiva, permite al individuo adoptar la actitud del otro hacia él, de esta forma, el individuo conscientemente puede adaptarse a ese proceso, o modificar la resultante de dicho proceso en cualquier acto social dado.

⁴² *Ibidem.* p. 46.

⁴³ *Ibidem.* p. 75-75.

⁴⁴ *Ibidem.* p. 184-185.

Mead identifica dos aspectos del *self*, el *yo* y el *mí*.⁴⁵ El *yo*, es la respuesta inmediata de un individuo a otro, así las personas no saben con antelación cómo será la acción del “yo”; es la parte imprevisible y creativa del *self*. El *yo*, representa una personalidad definida que no necesariamente acepta la comunidad tal y como se le presenta. El *yo* reacciona contra el *mí*, que es el conjunto organizado de actitudes de los demás que uno asume, por lo que el *yo* puede modificar o innovar en los procesos sociales.

El autor sitúa el surgimiento del *self* en dos etapas del desarrollo infantil: la etapa del juego y la etapa del deporte. Durante la primera, el niño aprende a adoptar actitudes de otros niños o tiene roles concretos, sin embargo, no logra conocer totalmente las implicaciones de su actitud y la de los otros. En la etapa del deporte, el niño ya es capaz de adoptar el papel de todos los que están involucrados en la situación de interacción; los niños empiezan a ser capaces de funcionar como grupos organizados. Esta etapa involucra uno de los conceptos que más aportan a la comprensión del *self*: el otro generalizado.

De acuerdo con Mead concibe “el otro generalizado” como la actitud del conjunto de la comunidad, misma que puede ser adoptada por un solo individuo y que permite el desarrollo del *self* de éste. De igual forma, la adopción de la actitud del otro generalizado le permite al sujeto pensar de forma abstracta y objetiva, dado que lo hace capaz de evaluarse a sí mismo como los otros lo harían.⁴⁶ En este sentido, es mediante el *self* que los sujetos pueden participar de situaciones de interacción, en las que son capaces de ponerse en el lugar de otros, y de verse a sí mismos desde el punto de vista de los otros.

Los interaccionistas simbólicos (Blumer; Manis y Meltzer, Rose A.) apuntaron a los principios básicos de la teoría, dando gran importancia a los conceptos de interacción y los símbolos como su nombre lo indica:

⁴⁵ George. H. Mead. Espiritu, persona y sociedad. p.175.

⁴⁶ *Ibidem*. p. 155.

1. A diferencia de los animales inferiores, los seres humanos están dotados de capacidad de pensamiento.
2. La capacidad de pensamiento está modelada por la interacción social.
3. En la interacción social las personas aprenden los significados y los símbolos que les permiten ejercer su capacidad de pensamiento distintivamente humana.
4. Los significados y los símbolos permiten a las personas actuar e interactuar de una manera distintivamente humana.
5. Las personas son capaces de modificar o alterar los significados y los símbolos que usan en la acción y la interacción sobre la base de su interpretación de la situación.
6. Las personas son capaces de introducir estas modificaciones y alteraciones debido, en parte, a su capacidad para interactuar consigo mismas, lo que les permite examinar los posibles cursos de acción, y valorar sus ventajas y desventajas relativas para luego elegir uno.
7. Las pautas entrelazadas de acción e interacción constituyen los grupos y las sociedades.⁴⁷

El símbolo es visto como “objetos sociales que se usan para representar ("significar" u "ocupar el lugar de") cualquier cosa que las personas acuerden representar”.⁴⁸ Se concibe el lenguaje como un vasto sistema de símbolos, en este sentido, las palabras son símbolos porque se utilizan para significar cosas. Los actos, los objetos y las palabras existen y tienen significado sólo porque han sido o pueden ser descritas mediante el uso de las palabras.

El uso de símbolos permite a los actores trascender el tiempo, el espacio e incluso sus propias personas, de esta forma, los actores pueden imaginar la vida en el pasado y en el futuro. Además, los actores pueden salir de su propia persona simbólicamente e imaginar cómo es el mundo desde el punto de vista de otra.

Debido en parte a la capacidad para manejar significados y símbolos, las personas, a diferencia de los animales inferiores, pueden hacer elecciones entre las acciones que van a emprender; aunque lo hacen previendo lo que socialmente está estipulado, se atribuye cierta autonomía a los actores. Estos no están constreñidos o determinados, sino que son capaces de hacer elecciones independientes y particulares.

⁴⁷ Véase: Lior Zylberman. “Interaccionismo simbólico”. p.52.

⁴⁸ Charon, citado en Lior Zylberman. “Interaccionismo simbólico”. p. 29.

Sobre el concepto de evaluación docente:

El sustento teórico de esta investigación respecto al concepto de evaluación y específicamente al de evaluación docente nos invita a reflexionar sobre el desarrollo de dicho concepto a través de la historia y revisar las diversas aportaciones de autores que han influido en su operatividad.

El acto de evaluar se puede remontar al alrededor del año 200 a.C., donde oficiales chinos ya practicaban evaluaciones a individuos y programas como parte de la investigación de algunos servicios civiles. En el siglo V a.C., algunos maestros griegos como Sócrates entre otros, utilizaban cuestionarios como parte de la formación de sus alumnos. Mucho tiempo después en el siglo XIX se crearon comisiones para evaluar en Inglaterra algunos servicios públicos. En lo que respecta específicamente a evaluaciones educativas, en 1845 en Estados Unidos, Horace Mann, dirigió una evaluación basada en un test de rendimiento para saber si las escuelas de Boston desempeñaban una buena función en la educación de sus alumnos. Posteriormente, entre 1887 y 1888 Joseph Rice elaboró lo que se ha considerado la primera evaluación de un programa educativo realizado en América, donde estudió los conocimientos en ortografía de treinta y tres mil estudiantes estadounidenses. Así poco a poco a fines del siglo XIX se inició un movimiento de acreditación de instituciones y programas educativos, por lo que en los primeros años del siglo XX, los test estandarizados tuvieron mayor auge.⁴⁹

Joan Mateo indica que podríamos considerar cuatro etapas en las que la evaluación educativa⁵⁰ ha reflexionado en torno a sus fines, métodos e instrumentos, logrando definirse desde diversas posturas. La primera de ellas la llamó “la generación de la medida” desarrollada a fines del siglo XIX, donde tuvieron gran impacto las contribuciones de F. Galton; K. Pearson y F. Kreaepelin, quienes hicieron posible el desarrollo de estudios para medir las diferencias individuales en cuanto algunas características que tenían que ver con aspectos psicológicos como la percepción, la memoria y la fatiga. Sin embargo, a partir de

⁴⁹ Cfr. Juan, Sánchez (Coord.). *Compendio de didáctica general*. p. 186.

⁵⁰ Mateo, Joan. *La evaluación educativa*. p. 26.

1900 en adelante se buscó crear test propiamente escolares y para ello, se consideró necesario elaborar escalas de comprobación de conocimientos, fue así que se crearon diversas baterías de rendimiento.⁵¹ No obstante, hasta ese momento, las evaluaciones tenían poca relación con los programas escolares y el desarrollo del currículum.

Hacia la década de 1930 se desarrolló la segunda etapa, denominada “perspectiva dinámica de la evaluación”, las contribuciones de Ralf W. Tyler fueron muy importantes en el ámbito de la evaluación; el autor acuñó el término de evaluación educacional, mencionó que ésta se encontraba vinculada a determinar si se alcanzaban ciertos objetivos que debían ser elaborados en términos de conducta, teniendo como propósito determinar el cambio ocurrido en los alumnos. En este sentido, se atribuye que los objetivos proporcionan la base para elaborar un currículo y un test de desarrollo;⁵² así Tyler orientó el proceso de evaluación como algo dinámico, que debía mejorar continuamente el currículum y la institución escolar.

Desde 1965 en Estados Unidos se aprobó una ley para que el gobierno federal interviniera en las administraciones educativas locales tomando la iniciativa de subvencionarlas directamente (hecho que después se imitó en otros países), por lo que más adelante, surgió la iniciativa de legisladores y profesionales de la educación de exigir responsabilidades. Debido a la demanda de evaluaciones que permitieran arrojar resultados sobre lo que estaba ocurriendo con diversos agentes educativos (docentes, alumnos, instituciones), hacia la década de los 70’s hubo una tercera etapa llamada “proliferación de los modelos educativos” que como su nombre lo indica, se promovieron diversos modelos de evaluación en las que hay dos principales líneas de estudio.

Por una parte, se encuentran los que seguían a Tyler con los llamados modelos de “consecución de metas” (con los trabajos de R. E. Stake, E. A. Suchman y W. B. Michael); y por otro lado, los que centraron la atención en asociar el proceso

⁵¹ *Ibidem.* p. 27

⁵² Juan, Sánchez (Coord.). *Compendio de didáctica...*p. 188.

evaluativo al de toma de decisiones (con las aportaciones de L. J. Cronbach y D. L. Stufflebeam);⁵³ así hubo un considerable desarrollo de los instrumentos y estrategias aplicables a los distintos métodos evaluativos, como los test, la experimentación comparativa y la coincidencia entre resultados y objetivos. Hacia 1970 la crisis entre paradigmas, envuelve también al ámbito de la evaluación, apareciendo metodologías cualitativas, donde se utilizaron procedimientos de corte antropológico e incluso periodístico, extendiéndose el uso de la etnometodología y de otras derivadas de ellas denominadas “naturalistas”. Los modelos cualitativos que aparecieron son los siguientes:⁵⁴

- Modelos cultural-interpretativos: uno de los autores que aportó en este tipo de modelos fue M. Scriven (1967), quien mencionó la importancia de incluir como objeto de interés de la evaluación los resultados no previstos en la planificación original. Planteo el modelo “orientado al consumidor”, en el que la evaluación está libre de objetivos operando sobre la base de las necesidades del “consumidor”, se concibe que algunos resultados que no estuvieran previstos podrían ser importantes para dar un seguimiento adecuado y mejorar el hecho evaluado. Otro modelo ha sido el de “crítica artística”, desarrollado en la universidad de Stanford en Estados Unidos y cuyo máximo expositor fue E. W. Eisner (1986), parte de una concepción artística de la enseñanza en que el docente es un experto (como un artista) que interpreta la realidad, la cual tiene significados culturales y esta interpretación de los signos, reglas, tradiciones del contexto toman forma en un escrito que ayuda a otros a ver en qué condiciones se encuentra la practica educativa.⁵⁵
- Modelo de evaluación iluminativa: M. Parlett y D. Hamilton (1972) son los representantes de este modelo; quienes hablaron de que la evaluación tenía que realizarse a todos los agentes educativos. Este tipo de evaluación incluye cuatro procesos: definición del problema, metodología, estructura

⁵³ Ibídem. p.189.

⁵⁴ Mateo, Joan. *La evaluación educativa*. p. 31.

⁵⁵ Carlos Rosales. *Evaluar es reflexionar...*p.25.

conceptual y los valores implícitos. Se considera una metodología flexible y se utilizan técnicas como la observación, la entrevista, el análisis documental y los cuestionarios. Los autores proponen que los evaluadores realicen un análisis a fondo del contexto y las relaciones que ahí existen, explicar las perspectivas subjetivas,⁵⁶ en este sentido, su labor consiste en organizar opiniones, recopilar datos, sugerencias y promover iniciativas de análisis y de cambio.

- Modelo de evaluación respondiente: en 1975 R. E Stake creó este modelo, porque de acuerdo a este autor “responde” a problemas reales que afectan a los alumnos o al profesor. Es un modelo centrado en el sujeto, es decir, el evaluador responde a lo que las diferentes audiencias desean conocer y negocia con el sujeto sobre lo que van a hacer.⁵⁷ En el mismo marco de pensamiento se encuentra B. McDonald (1977), quien incurre en el carácter político de la actividad evaluativa. El autor recomienda técnicas basadas en la observación, donde la tarea del evaluador debe consistir en identificar los grupos que toman las decisiones educativas (que frecuentemente se encuentran en conflicto), ofrecer información y operativizar las pautas de mejora que permitan favorecer la mejoría del grupo.⁵⁸

La cuarta etapa fue definida como “etapa de la profesionalización”⁵⁹ ocurrida a partir de 1990, los cambios más significativos tienen que ver con la metodología de las evaluaciones, en el sentido en que cada paradigma ha logrado realizar diversas modificaciones, donde las diversas posturas incorporan aquellos elementos que enriquecieran sus aplicaciones permitiendo incorporar elementos cualitativos y cuantitativos con el objeto de lograr una mejor evaluación.

En función de lo anterior, hemos observado que aparecieron diversas aproximaciones metodológicas a las evaluaciones que pueden agruparse en dos propuestas:

⁵⁶ Se considera que el evaluador asume una posición neutral, no imparcial por lo que tiene sus propias concepciones y debe explicitarlas. Véase: Carlos Rosales. *Evaluar es reflexionar...*p.24.

⁵⁷ Ver: Mateo, Joan. *La evaluación educativa*. p. 33.

⁵⁸ Carlos Rosales. *Evaluar es reflexionar...*p.23.

⁵⁹ Véase: Mateo, Joan. *La evaluación educativa*. p. 35.

- La evaluación centrada en resultados, que está asociada al uso de tecnologías educativas, con instrumentos estandarizados para recopilar información.
- La evaluación centrada en el estudio de los procesos, en la que se pretende una percepción global de la situación, aunque generalmente en contextos más reducidos.

La crítica hacía ambas concepciones, surge porque en la primera se percibe como exclusivamente técnica y puede limitar su comprensión en profundidad. En el segundo punto, se ha criticado que los resultados obtenidos acostumbran a ser muy irregulares, ha sido común encontrar análisis excesivos sobre el contexto más que en los resultados, y su marco teórico y realizaciones tecnológicas suelen ser insuficientes.⁶⁰

La evaluación concebida como proceso sistemático orientado a la mejora de la calidad de diversos procesos o de las acciones de los sujetos, tiene acciones básicas:

- ❖ Recogida de información sobre componentes y actividades de algún aspecto en torno a la educación respecto a los indicadores que reflejen lo que se quiere conocer (ya sea la situación inicial, los procesos, o los productos), referidos a los agentes o situaciones evaluadas.
- ❖ Interpretación de esa información de acuerdo con una teoría o esquema conceptual. Es decir, con base en la elaboración de juicios de valor consensuados previamente.
- ❖ Toma de decisiones relativas al perfeccionamiento del sistema en su conjunto y de cada uno de sus componentes. Estas pueden conducir a la elección y aplicación de la alternativa de intervención que haya surgido a partir de la evaluación.

⁶⁰ Mateo, Joan. *La evaluación educativa*. p. 24.

- ❖ Seguimiento y control de la alternativa elegida y nueva evaluación de las consecuencias derivadas de dicha aplicación.⁶¹

Sin embargo, autores como Cronbach opinan que lo sustancial de la evaluación se encuentra en la recogida de datos, rechazando que la labor de interpretación de los mismos sea tarea propia de la evaluación, sino que su principal objetivo es proporcionar información fidedigna para ponerla en manos de quien asume la responsabilidad de juzgar el valor y tomar decisiones. No obstante, autores como Eisner, Glass, House, Scriven, Stufflebeam, Guba y Lincoln consideran que existe una labor tanto de información como de enjuiciamiento.⁶²

La evaluación desempeña a su vez tres tipos de funciones: diagnóstica, formativa y sumativa.⁶³ La función formativa (terminó que se le debe a Scriven) se proyecta sobre el proceso didáctico, sirve para determinar la naturaleza del desarrollo del mismo y constituye el punto de partida para decisiones de perfeccionamiento. Por otro lado, la evaluación sumativa se realiza al final de algún proceso didáctico, logra constatar los resultados del mismo y sirve para tomar decisiones de promoción, certificación o repetición de selección. La función diagnóstica, tiene el propósito de determinar las características de la situación inicial para la puesta en marcha de un determinado proceso didáctico y sirve de base para decisiones sobre la programación o diseño del mismo.

En esta investigación –y sin afán de recurrir a diversos autores y posturas como una mezcla que carece de sentido–, se trata de comprender el hecho de evaluar desde una visión integral que logre recuperar elementos que en su estructura final, mantenga una lógica racional sobre el sentido y los medios del acto de evaluación. En este sentido, coincidimos con M. Scriven, que posiciona la evaluación no como simple recogida de datos sino un proceso en el que se emiten juicios de valor y son puntos de referencia para generar estrategias que mejoren el proceso que se ha evaluado. También se recuperan las aportaciones de R. E. Stake y L. J.

⁶¹ Dichas acciones se dan en el proceso de engloba la evaluación; es decir, la planificación, el desarrollo, la evaluación y la metaevaluación. Véase: Mateo, Joan. *La evaluación educativa*. p. 35-36.

⁶² Véase: Carlos Rosales. *Evaluar es reflexionar...* p. 32-33.

⁶³ *Ibidem*. p.34.

Cronbach, en considerar la evaluación como acopio de información que sirve de base para la reflexión y permite tomar decisiones y con M. Parlett, D. Hamilton y B. McDonald, sobre tomar en consideración los diferentes contextos en que se producen las evaluaciones, considerando un proceso en el que no sólo se evalúan los productos, sino el proceso.⁶⁴

En el concepto de evaluación formulado por Stufflebeam, D.L., logra integrar los elementos mencionados anteriormente, dice:

La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.⁶⁵

En este orden de ideas, evaluar supone establecer el valor de algo, donde además de recoger información será necesario interpretarla con diversos criterios. El autor también señala la importancia de que el objetivo fundamental de la evaluación sea el perfeccionamiento de la enseñanza, centrados en el proceso y no sólo en el resultado. Adquiere relevancia que Stufflebeam también señale la necesidad de una meta evaluación,⁶⁶ es decir, realizar una evaluación de las propias evaluaciones, analizar cómo se planeó y cómo se ejecutaron las evaluaciones permitiría mejorar el proceso de realización (en una próxima ocasión) y cumplir con el objetivo principal.

Por lo anteriormente expuesto, cuando nos referimos a la evaluación docente, el proceso se orienta a emitir un juicio de valor respecto a las habilidades, conocimientos y el desempeño en su función docente con criterios previamente establecidos. Es decir, la evaluación se centra en valorar la didáctica de la enseñanza; los medios, métodos e instrumentos, así como el dominio de los conocimientos que debe tener de la (s) materia (s) que imparte.

⁶⁴ Citados en: Rosales, Carlos. *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. p. 21.

⁶⁵ Stufflebeam, D.L. y Shinkfield. A. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. p. 87.

⁶⁶ Cfr. Stufflebeam, D.L. y Shinkfield. A. *Evaluación sistemática...* p. 88.

Es así, que nos acercamos al objeto de estudio desde estos referentes teóricos, los cuales nos permiten hacer una lectura de los elementos de investigación, otorgando el énfasis debido a la interacción social donde se comparten ciertos códigos de significación, éstos se aprehenden intersubjetivamente en gran medida en su referente institucional, donde se constituyen los significados y sentidos de apropiación que los sujetos realizan respecto a la evaluación docente. También nos permite mirar la situación biográfica que portan los actores para comprenderlo dentro del marco que en el que ocurre su experiencia social.

METODOLOGÍA:

El marco metodológico que respalda la investigación se inscribe en una postura cualitativa que acomete interpretar y deconstruir. Autores como Lather y Van Maner han definido a este tipo de investigación -cualitativa- en su relación con la Fenomenología que engloba la perspectiva hermenéutica.⁶⁷ Martha Anadón explica que este tipo de investigación parte del hecho de que debajo de la conciencia reflexiva existe otro nivel, el de la intencionalidad implícita y no atenta,⁶⁸ así se estudian los hechos y los significados que los sujetos dan a los fenómenos.

En el proceso de deconstrucción⁶⁹ el investigador realiza un acto violento, en el sentido en que *“toda deconstrucción será una nueva lectura intencionalmente dirigida a buscar dentro de un texto todos los sentidos y posibilidades [...], todo lo que el “sentido propio” ha expulsado fuera de su unidad para poder constituirse como tal”*,⁷⁰ en otras palabras, el investigador realiza el estudio tratando de “atrapar el sentido” respecto a los elementos que obtiene de los sujetos, lo hace desde cierta posición con diversos referentes epistemológicos e ideologías que

⁶⁷ Citados por Marta Anadón. “La investigación cualitativa”. p. 204.

⁶⁸ Anadón, M. *Op Cit.* p. 206

⁶⁹ El término deconstrucción fue acuñado por Jacques Derrida, el cual procede de un intento de traducción de los términos heideggerianos de *Destruktion*. Véase: Derrida *El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales*.

⁷⁰ La deconstrucción, supone la imposibilidad misma de un origen único y definitivo en una especie de “análisis interminable”. Ver: Jorge Casero. “Jacques Derrida”. En Fernández, Francisco; Mercado, Juan. *Philosophica: Enciclopedia filosófica*. versión en línea.

han sido provistos por su bagaje personal; no obstante, para efectuar la labor de análisis, el investigador debe realizar un proceso de distanciamiento. Así:

Es imprescindible destacar que la situación del yo-otro como sujeto replantea la producción del discurso y la particularidad del escrito. Situación que quedan expresadas en las grafías convencionales como una forma de atrapar con sus signos los análisis que se llevan a cabo en la investigación.⁷¹

Los textos que resulten en el proceso de investigación, permiten validar los registros que realiza el investigador sobre las impresiones que éste tiene durante el proceso, además sirven de apoyo en las posteriores conjeturas que surgen de la integración del fundamento teórico con los análisis de los datos empíricos. Se trata de buscar lo “ausente”:

Hay siempre un hueco entre signo y cosa; ese faltante es el lugar de un 'más allá'. [...] Ese 'más allá' lo llamamos significación. [...]. Es así que una lectura deconstructiva debe centrar su análisis en las paradojas, ironías, silencios, antinomias, alegorías, coincidencias, etc., de los discursos. Es decir, la labor de análisis debe orientarse hacia un conjunto de aspectos, rasgos o elementos antiguamente considerados subjetivos o azarosos.⁷²

En este orden de ideas, la deconstrucción hace posible interpretar los referentes discursivos de los entrevistados desde una posición reflexiva, en dicho proceso “*se trata de anudar los posibles eslabones que muestren el entramado de sentidos que articulan la vivencia del significado*”⁷³ con relación a la evaluación docente. En función de lo anterior, es necesario comprender que de las apropiaciones que realizan los profesores de sus trayectos profesional y laboral, lo esencial es analizar las reapropiaciones de significado que tienen que hacer los sujetos en relación con el espacio institucional, respecto al concepto y práctica de evaluación docente.

De acuerdo con Paul Ricoeur la hermenéutica considera que “...preside siempre una exégesis, es decir, la interpretación de un texto singular o de un conjunto de signos susceptible de ser considerado como texto. Este trabajo se concibe como

⁷¹ Camarena, Eugenio. *Investigación y pedagogía*. p. 29.

⁷² Véase: Jorge Casero. “Jacques Derrida”. En Fernández, Francisco; Mercado, Juan. *Philosophica: Enciclopedia filosófica*. Disponible en línea.

⁷³ Camarena E. *Op Cit.* p.14

manifestación y restauración de un sentido que se me ha dirigido como un mensaje...”.⁷⁴ Es decir, hay un trabajo de análisis para definir la relación entre signos y significados, que son parte de la labor del investigador, quien logra realizar la interpretación con los elementos que le son disponibles, como el contexto de lo que se ha dicho y los referentes teóricos con los que se acerca al objeto de estudio.

Como se ha mencionado, realizar la investigación bajo una lógica hermenéutica, desde la fenomenología implica el interés del investigador para comprender los significados que los individuos dan a sus experiencias; las significaciones y las interpretaciones que los actores realizan son elaboradas por y en las interacciones sociales donde los aspectos políticos y sociales afectan los puntos de vista de los actores,⁷⁵ por lo tanto, es importante conocer los elementos del contexto que involucran al sujeto en sus prácticas cotidianas.

Aunque se estudian los hechos que involucran al sujeto en su cotidianidad, el estudio no debe permanecer en el plano de lo ordinario, implica una reflexión filosófica, que permite adentrarnos a los procesos en relación al objeto de estudio, realizando un análisis profundo que logre articular las estructuras significativas que proporcionan los sujetos investigados a través de sus objetivaciones y la teoría. Como lo destaca Pérez Serrano, la teoría constituye una reflexión en y desde la praxis,⁷⁶ es decir, la teoría proporciona los referentes de acercamiento al objeto de estudio, así como las formas de otorgar nombre y significado a los procesos que de ella derivan. El quehacer de esta reflexión apunta a encontrar los posibles sentidos respecto a los símbolos que obtenemos de los sujetos de investigación:

El símbolo es una expresión lingüística de doble sentido que requiere una interpretación, y la interpretación un trabajo de comprensión que se propone descifrar los símbolos...restrinjo pues la noción de símbolo a las expresiones de doble o múltiple sentido cuya textura semántica es correlativa del trabajo de interpretación que hace explícito su segundo sentido o sus sentidos múltiples, *esta labor Implica una reflexión*

⁷⁴ Cfr. Paul Ricoeur. *Una interpretación de la cultura*. p. 11 y 28.

⁷⁵ Cfr. Marta Anadón. “La investigación llamada “cualitativa”. De la dinámica de su evolución a los innegables logros y los cuestionamientos presentes”, p. 205.

⁷⁶ Gloria Pérez Serrano. *Investigación cualitativa, retos e interrogantes*, p. 27.

filosófica. [...] Los símbolos no sólo tienen valor expresivo, como al nivel simplemente semántico, sino valor heurístico, ya que confieren universalidad, temporalidad y alcance ontológico a la comprensión de nosotros mismos.⁷⁷ [Las cursivas son mías].

De acuerdo con el autor, la interpretación, no sólo consiste en desprender la segunda intención, que está dada (pero permanece como oculta) en el sentido literal; sino que trata de “tematizar esa universalidad, esa temporalidad y la exploración ontológica, es el símbolo mismo el que impulsa, hacia la expresión especulativa; el símbolo mismo es aurora de reflexión”.⁷⁸ Por lo tanto, dado que lo central es captar los sentidos de apropiación que portan los profesores sobre el significado de evaluación docente, la aproximación a la comprensión de los relatos de los actores se realizó mediante la recuperación de la expresión oral, esto responde a que todo uso del lenguaje persigue una producción de significación y por lo tanto, proporciona elementos relevantes para análisis.

Por ello, la entrevista se utilizó para la recopilación de las objetivaciones. Es así que:

Pensar el proceso de experiencia de los sujetos como una negociación constante ente formas de ser y conocer, tipos de normatividad; implica centrar la construcción y apropiación del significado de evaluación, en la reconstrucción de las prácticas discursivas de los docentes.⁷⁹

En este sentido, las preguntas se estructuraron a partir de tratar de comprender cuáles eran los fundamentos, los argumentos, los sentidos, etc., que portaban los profesores sobre la relación entre el significado y práctica de la evaluación docente y las condiciones que guardaba el sujeto con el contexto institucional. En función de lo anterior, se buscaron en los relatos de los profesores la construcción de los significados y se problematizaron desde la posesión que realizan los actores respecto a la intervención en su contexto:

- Los sujetos se poseionan del imaginario de evaluación docente por sus procesos de formación institucional.

⁷⁷ Paul Ricoeur. *Op Cit.* p. 12, 15.

⁷⁸ *Ibidem.* p. 37-38.

⁷⁹ Cfr. Eugenio Camarena, *La enseñanza. Imaginarios docentes...* p. 75

- Los sujetos se posesionan de sus prácticas por la experiencia en evaluaciones docentes previas.
- Los sujetos se posesionan de la práctica de evaluación docente por la imagen que tienen de sí mismo.

La “posesión” implica un proceso de aprehensión sobre un término o hecho, un proceso del cual se constituyen imaginarios –de evaluación docente- en relación al espacio o su marco de referencia institucional, en este caso la SEP. Respecto al segundo enunciado, la posesión vinculada a la experiencia previa, tiene que ver con un elemento de temporalidad, que conlleva las asociaciones positivas o negativas que el sujeto ha realizado en cuanto al hecho, es decir, cómo el actor ha vivido el proceso y cómo éste (en su “aquí” y “ahora”) trae la imagen de evaluación docente.

La posesión en relación a la imagen que el sujeto tiene de sí, cobra sentido respecto al acto de lo que él mismo considera que lo conforma como sujeto (profesionista, docente, etc.) y lo que él piensa que los otros reconocen en él (aptitudes, virtudes, deficiencias, etc.); en este sentido, reconocerse como capaces o no competentes para enfrentarse al proceso de evaluación tiene relación en la medida en que el sujeto se apropia de la práctica (de ser evaluado). Es así que las normas que articulan la apropiación del saber –la institución- y las formas de apropiación que hace el sujeto a través de sus discursos, son elementos indispensables para analizar el sentido que tiene el pensamiento de los sujetos sobre el significado de evaluación docente.⁸⁰

Para la técnica y el tipo de entrevistas que se estructuraron, se retoman las ideas “*de alteridad y otredad como conceptos medulares para la producción del texto*”.⁸¹ Se parte del elemento de asociación libre, éste hace referencia a que en las entrevistas se permitió que los sujetos trajeran ideas, imágenes, impresiones, pensamientos, recuerdos o sentimientos, tal cual como se les presentan al

⁸⁰ Cfr. Eugenio Camarena, La enseñanza. Imaginarios docentes... p.76

⁸¹ Eugenio Camarena. *Investigación y pedagogía*. p. 32.

realizar la pregunta. También conceptos de desplazamiento e imagen de espejo;⁸² y para el trabajo de interpretación el término de deconstrucción.

Los criterios utilizados para seleccionar a los sujetos que serían entrevistados se fundamentan en lo siguiente: que fueran profesores de secundaria pública, que estuvieran certificados por la SEP para dar clases en dicho nivel o que hubieran dado clases de alguna asignatura de nivel secundaria. Se realizaron quince entrevistas, tres de ellas a mujeres y doce a hombres; en tres diferentes secundarias en el Distrito Federal, en un periodo de cuatro meses.⁸³

Los fragmentos que se tomaron de diferentes entrevistas como parte del análisis que se presentan en este trabajo, se toman como referencias y se citan a pie de página. Todos comienzan con la letra E que representa que es parte de una entrevista, seguido del número de entrevista que se realizó; se coloca una M si es masculino o una F si es femenino el sujeto entrevistado y finalmente, la fecha en que se realizó la entrevista, se compone de la siguiente manera d/mm/aaa (día mes y año), por ejemplo: E2M190813, indica que es la segunda entrevista que se hizo, a un docente de sexo masculino el 19 de agosto del año 2013.

El proceso de deconstrucción realizado a partir de las entrevistas, proporcionó elementos para analizar cómo los sujetos realizan un ordenamiento simbólico a partir de los referentes que tienen sobre los significados y sentidos de apropiación de evaluación docente.

⁸² Este proceso de formación, el sujeto puede identificar su imagen como el 'yo', diferenciado del *otro*. En este sentido, lo que se designa como 'yo' es formado a través de lo que es el *otro*

⁸³El principal motivo para ampliar el periodo de aplicación de las entrevistas fue la constante negación de las autoridades escolares para otorgar el permiso en varias instituciones. Pero se realizaron en septiembre a diciembre del año 2014.

ESTRUCTURA DEL TEXTO FINAL.

Se realizó un trabajo empírico donde se realizó un proceso de deconstrucción a partir de las entrevistas que se obtuvieron de profesores de secundaria pública. Así en el primer capítulo, se parte de la premisa de que todo acto de evaluación mantiene un carácter ideológico y una dimensión política; por ello, ha parecido importante hacer una remembranza del proceso de evaluación en profesores de educación básica. También se aborda los “vicios” que se han arrastrado durante décadas en dicho proceso, uno de ellos el sistema burocrático, que frena o mantiene una carga negativa ante los actores por parecer innecesarios o poco eficaces.

En el segundo capítulo cobra especial atención la experiencia de los docentes en la institución respecto al proceso de evaluación docente. Ha sido necesario encontrar la relación que mantiene la institución con los actores para proporcionar información a fin de conocer los propósitos de la evaluación. Así los discursos de los entrevistados nos aproximan a responder cuáles son las apropiaciones que hace de la evaluación docente teniendo como referente la institución y de cuáles toma distancia. Se expresan los principales sentidos de apropiación que hacen los docentes al traer la imagen de evaluación docente; lo que en gran medida predispone su participación en las evaluaciones magisteriales futuras.

En el tercer apartado se abordan los cambios que trae la reforma educativa en materia de evaluación y se manifiestan los temores e inquietudes que tienen los actores al pensar en las consecuencias laborales y sociales que pueden devenir a partir de ésta. En el cuarto capítulo, se exponen algunos puntos como principios para diseñar una evaluación de la práctica docente que por una parte, logre un diseño adecuado del examen que evalúa el contenido y por otra, haga posible la participación del profesor para generar criterios de carácter cualitativo, que permita la valoración de su desempeño frente a grupo, así como medios e instrumentos que la pueden hacer operar y el seguimiento que debería acompañar a los resultados.

Al final del trabajo se reflexiona en torno al análisis de las entrevistas, que nos permiten conocer qué significados construidos dentro de su universo simbólico comparten los profesores y de cuáles, debido a el cúmulo de su experiencia biográfica ha logrado revestir de impresiones y posturas diferentes. Además se pone en relieve algunos temas como la carencia de información proporcionada por las instituciones educativas sobre el proceso de evaluación actual; la forma en que influyen los interés políticos y económicos (de instituciones y autoridades) en torno a la evaluación y las posibilidades de condición que se tienen para realizar una evaluación integral que dé cuenta del proceso de la práctica magistral y genere información efectiva para mejorar la profesión docente.

CAPÍTULO 1: ACERCA DE LA EVALUACIÓN DOCENTE Y LOS FANTASMAS QUE LE PERSIGUEN.

Para comprender los hechos que se gestan alrededor de la evaluación docente actual, es necesario conocer las características de las evaluaciones docentes que se han realizado con anterioridad. El contexto político ha ido evolucionando de forma paralela al aspecto educativo y por lo tanto, también la forma en cómo se constituye la evaluación. Eduardo De la Garza sostiene que toda evaluación adquiere un carácter ideológico y una dimensión política,⁸⁴ en este sentido las evaluaciones implican no sólo alcanzar objetivos explícitos, también hay propósitos implícitos que subyacen ante esferas como lo económico, lo político y lo social, tanto de quienes promueven su creación, quienes lo diseñan, hasta quienes participan directamente en su ejecución.

La institución posee historicidad en tanto que los procesos para normativizar las acciones entre los sujetos que las conforman no se crean inmediatamente, *“las instituciones siempre tienen una historia, de la cual son productos. Es imposible comprender adecuadamente qué es una institución, si no se comprende el proceso histórico en que se produjo”*.⁸⁵ Por ello, es necesario mencionar cuáles han sido las principales evaluaciones que se han hecho a estos profesionistas y aquellos aspectos que revelan su carácter intencional en el marco de la institución que las promueve y lleva a cabo, la Secretaría de Educación Pública.

En este apartado se hará revista de las distintas evaluaciones que se han realizado a profesores de educación de tipo básico, específicamente a nivel secundaria, desde 1992 con el Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM), hasta el proceso de cambio con la Reforma Educativa proclamada en diciembre de 2012. También se hará mención de los principales “vicios” en los actos de evaluación de acuerdo a los docentes (es decir, de los hechos que interrumpen el adecuado desarrollo del proceso de evaluación), con cierto énfasis

⁸⁴ De la Garza, E. “La Evaluación Educativa”, p. 88.

⁸⁵ Ver: Peter Berger y Thomas Luckman. La sociedad como realidad objetiva. En *La construcción social de la realidad*. p. 76.

al aspecto administrativo que se ha caracterizado por ser señalado como un proceso corrupto y poco transparente.

1.1 Breve recorrido histórico de las evaluaciones docentes en educación básica.

La evaluación docente en educación de tipo básico no está desligada del proceso político mexicano, los cambios en el ámbito educativo y específicamente en el campo de la evaluación han sido constituidos -casi siempre- en el marco de los diferentes periodos presidenciales. Ante las evaluaciones para maestros de educación básica se han gestado diferentes respuestas de aprobación u oposición por parte del gremio docente.

Desde la década de los 70's comenzaron a realizarse evaluaciones en educación básica, pero no fue hasta inicios de la década de los 90's que se consolidaron procesos de evaluación docente para el ingreso, la formación y la permanencia de dichos profesionistas.

A finales del siglo pasado, México se proyectó como una nación que debía estar preparada para la etapa "modernizadora"; uno de los pasos de transición más importantes fue el Tratado de Libre Comercio hacia 1994 en la presidencia de Carlos Salinas De Gortari,⁸⁶ en este sentido, la agenda política debía proyectar los planes para cumplir con tal fin. En el sector educativo se buscó lograr un mejor nivel que permitiera a su población enfrentar los desafíos de ese nuevo México; el factor de cambio apuntaba a los profesionistas encargados de hacerlo posible, esto desencadenó un momento significativo para la evaluación docente.

Desde 1991 se crearon varios programas compensatorios que pretendían ayudar a los profesores (estos programas aún no tenían un alcance nacional), tal es el caso del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) que incluía como parte de su evaluación las pruebas de rendimiento de los alumnos de profesores

⁸⁶Véase: Felipe Martínez, R. "Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001".

que aspiraban al apoyo económico.⁸⁷ Sin embargo, la evaluación del desempeño de los maestros cobró estructura en 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), con ello se creó el Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM) que comenzó a operar hasta el año siguiente.⁸⁸

Con el PNCM se pretendía establecer un escalafón horizontal que permitiera el incremento de los salarios de los maestros, así, además de escolaridad, antigüedad y la evaluación del director y el colectivo docente, incluía los factores de preparación profesional y aprovechamiento escolar,⁸⁹ un programa que involucró la participación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), las autoridades educativas estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). El sistema de evaluación del programa consideraba el puntaje alcanzado por los profesores en seis factores que son los siguientes: antigüedad (10 puntos); grado máximo de estudios (15 puntos); preparación profesional (con base en el examen que se aplica a los docentes y que vale 28 puntos); actualización y capacitación (17 puntos); desempeño profesional (10 puntos) y aprovechamiento escolar (considerando los resultados del examen que presentan los alumnos, 20 puntos).

En agosto de 2003, la Secretaría de Educación Pública solicitó a la *Research and Development Corporation* (RAND) que realizara una evaluación del programa. En el contexto de la Alianza por la educación, y como respuesta al compromiso adquirido de reformular el programa, la SEP reportó un proceso deliberativo para una propuesta de mejora al PNCM, en la cual se consideraron solamente tres factores: aprovechamiento escolar (medido con instrumentos estandarizados),

⁸⁷El programa fue creado por el gobierno de México con el apoyo del Banco Mundial, aunque este programa sólo beneficiaba a cuatro Estados. Véase Felipe Martínez, R. "El futuro de la evaluación educativa".

⁸⁸Véase María De Ibarrola. "Los grandes problemas del sistema educativo mexicano".

⁸⁹Véase Secretaría de Educación Pública. *Programa Nacional de Carrera Magisterial*.

cursos de actualización certificados de manera independiente y desempeño profesional.⁹⁰

Para asignar estímulos económicos a los maestros, se decidió tomar en cuenta, entre otros aspectos, el aprendizaje alcanzado por los alumnos por lo que fue necesario aplicar pruebas de rendimiento a gran escala. Para ello, en 1993 se realizaron pruebas de rendimiento con el nombre de Factor de Aprovechamiento Escolar, que se aplicaron desde ese año hasta 2005.

De esta manera, la aplicación de exámenes de los alumnos y sus resultados como parte prioritaria en los resultados finales de los maestros representó la parte nodal de sus evaluaciones, años después no fue sorpresa la participación de México en distintas pruebas estandarizadas. En el ámbito internacional México comenzó a participar en este rubro con el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS) en 1995, el primer estudio del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) en 1996 y la inclusión del Programa para la evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), en el año 2000. En México se crearon las Pruebas de Estándares Nacionales en 1998, los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE) en 2005; y la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) en 2006.⁹¹

En los años de 1990 a 2002 no había mayor difusión en los resultados de las pruebas, este tipo de decisiones de acuerdo con Martínez Rizo, eran tomadas por las autoridades políticas de esos años, donde no había acceso a ese tipo de información, por lo que los resultados no se incorporaron al proceso de toma de decisiones o diseño de políticas educativas,⁹² los reportes públicos fueron escasos y su difusión fue limitada. Sin embargo, uno de los cambios que trajo la instalación de un nuevo gobierno –o al menos eso proyectó- el presidente del

⁹⁰Santibáñez 2006, citado en Organización para la cooperación y el Desarrollo Económicos. *Acuerdo de Cooperación México-ocde para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. p. 117.

⁹¹ Cfr. Felipe Martínez. “El futuro de la evaluación...”

⁹² Martínez Rizo Felipe y Blanco Emilio. *La evaluación educativa: Experiencias, avances y desafíos*. En Ordorica Manuel y François Jean. *Los grandes problemas de la educación*, p.107.

Partido Acción Nacional, Vicente Fox, fue la demanda de transparencia en cuanto al acceso a la información pública, por lo que poco a poco ocurrieron cambios en la forma de difundir los resultados de las evaluaciones en educación básica; otro acontecimiento importante en su sexenio fue la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).⁹³

Más adelante en 2008 y ya con la presidencia de Felipe Calderón, se firmó la Alianza por la Calidad de la Educación entre la SEP y el SNTE; en el que se establecía el *Acuerdo para la Calidad de la Educación (ACE)*, en el documento se anunciaba un cambio a la forma del acceso a aspirantes de maestro mediante concursos de oposición con el Concurso Nacional de Plazas Docentes. Éste es denominado como un mecanismo con procedimientos que fortalecen la transparencia e imparcialidad en la selección del profesorado que esté mejor calificado para su contratación en Educación Básica,⁹⁴ así se aplica el Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes. Los instrumentos de evaluación así como los procesos para la selección de los aspirantes a plaza son dictaminados por el Órgano de Evaluación Independiente con carácter Federalista.⁹⁵

A partir de este acuerdo también hubo modificaciones al PNCM, debido a que otorgar salarios más altos de acuerdo con los resultados de los exámenes a los alumnos y de las certificaciones escolares adicionales, no mostró avances sobre el mejoramiento profesional del docente. De acuerdo con una investigación impulsada por Olac Fuentes, el PNCM a los 20 años de su operación ha contado con aproximadamente 650 000 maestros incorporados a él; sin embargo, el resultado es que no se ha encontrado ninguna correlación positiva entre la calidad

⁹³ *Ibid.* p.119.

⁹⁴ Véase *Concurso Nacional de Plazas Docentes 2013*.

⁹⁵ Véase *Concurso Nacional de Plazas Docentes. Convocatoria 2013*.

de la formación de los alumnos y la pertenencia y jerarquía de los maestros inscritos en el PNCM.⁹⁶

Un resultado más a partir del ACE fue el *Acuerdo Universal para la Evaluación de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica* en mayo de 2011, donde se acreditó la Evaluación universal, este programa pretendía contribuir a través de una evaluación diagnóstica formativa de los participantes, a la mejora de la eficacia de sus prácticas de enseñanza y de esa forma, lograran impactar en el aprovechamiento escolar de los alumnos.⁹⁷

El Programa estaba dirigido a la siguiente población objetivo:

- Docentes frente a grupo.
- Docentes en funciones directivas, jefatura de enseñanza y supervisión.
- Jefatura de sector y docentes en actividades técnico pedagógicas.

Integraba tres componentes que tenían un porcentaje específico dentro de la evaluación. El primero de ellos era el de “Aprovechamiento escolar” con un valor del 50%, éste se evaluaría con los exámenes que se realizan a los alumnos, siendo la principal fuente de consulta ENLACE.

El 50% restante se otorgaba para el segundo componente que se denominó “Competencias profesionales”, que se dividía en tres:

- Preparación profesional (con el 5% del total), que constaba en realizar un examen de las habilidades, conocimientos, capacidades y competencias profesionales.
- El Desempeño docente (con el 25% del total), que era la valoración de la práctica docente en el aula, a través de los Estándares de Desempeño

⁹⁶ Cfr. Olac fuentes “Las tareas del maestro y los desafíos de la evaluación docente” en Ramírez Rodolfo (coord.) *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República. México, Julio, 2013, p.30.

⁹⁷ Secretaría de Educación Pública. *Evaluación Universal de docentes y directivos en servicio de educación básica. Información general*. p 19.

Docente y Gestión Escolar que debía establecer la SEP –y que no fueron establecidos hasta casi un año después cuando la prueba ya no se aplicó-;

- y por último, la Formación continua (con el 20% del total), que era la evaluación de los trayectos formativos sugeridos cursados por los participantes, para fortalecer sus competencias académicas y dar continuidad a su superación como docentes, en otras palabras se tomarían en cuenta los cursos, conferencias y otros eventos formativos que los profesores presentaran para mejorar su desempeño profesional.⁹⁸

La Evaluación Universal se había diseñado para ejecutarse en una etapa que se completaría en tres años, de acuerdo a las siguientes fases: en 2012 a Educación Primaria, Primaria Indígena e Internados; en 2013 a Secundaria General, Secundaria Técnica y Telesecundaria; para 2014 a Educación Inicial, Preescolar, Preescolar Indígena, Especial, Artística, Tecnológica y Educación Física.⁹⁹

Así se aplicó el examen de Preparación profesional como parte de la Evaluación Universal en junio de 2012, éste se efectuó conforme a lo establecido en el acuerdo, ocurriendo una serie de enfrentamientos entre docentes con las autoridades estatales y federales. Sólo participaron en la evaluación 264 379 profesores, equivalentes a 52.5% de los que estaban programados. Sin embargo, si se considera el número aproximado de docentes en educación básica –1.2 millones–, la proporción de profesores evaluados en 2012 fue considerablemente menor: 22%.¹⁰⁰

Los conflictos se desarrollaron –entre otras razones- por la consideración de que la “obligatoriedad” de la evaluación no estaba estipulada en los estatutos del SNTE donde se establecen las condiciones de trabajo (y tampoco a un nivel constitucional), debido a ello no se sancionó a los maestros que no la

⁹⁸ Secretaría de Educación Pública, Evaluación Universal de docentes...pp. 12-15.

⁹⁹ Secretaría de Educación Pública. *Lineamientos generales que regulan la Evaluación Universal de docentes y directivos en servicio de educación básica*. p. 7.

¹⁰⁰ Ver: Gloria Del Catillo. “El desempeño docente y el logro educativo en el centro de las políticas: ¿hacia una gobernabilidad para la calidad?” en Ramírez Rodolfo (coord.) *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República. México, Julio, 2013, p.70.; id Nurit, Martínez. “Ejército vigila exámenes para evaluación universal”, *La Jornada*. y “Evaluación va; somos autoridad, dice la SEP”; *El Universal*.

presentaron. Ante la negativa de ser evaluados, los que oponían resistencia arguyeron diversos intereses políticos en la evaluación, los profesores manifestaron su desacuerdo mediante diferentes protestas públicas, que provocó la inasistencia a su trabajo, cientos de alumnos sin clases, cursos retrasados o no culminados al cien por ciento.¹⁰¹

Parecía que la aplicación de la Evaluación Universal tendría asegurado su ejecución por lo menos hasta el año que se había planeado para completar su primer ciclo. Sin embargo, la transición del Ejecutivo Federal en nuestro país representó también un cambio para el ámbito educativo y por ende para la evaluación.

Otro de los exámenes que se ha aplicado a docentes y que a su vez forman parte del PNCM, son los Exámenes Nacionales para la Actualización de los Maestros en Servicio (ENAMS), que en 2011 fueron definidos por el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica, como una estrategia formativa que evidencia el logro académico alcanzado por los profesores, directivos escolares y asesores técnicos pedagógicos, con relación a las habilidades y los conocimientos disciplinarios y didácticos abordados en los cursos nacionales de actualización o en los programas de formación continua dentro y fuera de la escuela,¹⁰² con los resultados de las evaluaciones de este programa se ofrecen cursos que pretenden habilitar a los docentes de acciones concretas para que mejoraren sus prácticas frente a grupo.

Finalmente, a fines del 2012 se declaró la propuesta de la Reforma educativa que coloca por primera vez, la obligatoriedad a nivel constitucional para todos los profesores de educación básica de participar en ella, e incluso se establece alguna sanción en caso de obtener resultados insatisfactorios, ésta se firmó en el

¹⁰¹Véase: Karina Avilés. “Fallan contra demanda por evaluación universal” *La Jornada*. id Karina Avilés y Antonio Román. “La evaluación universal en educación básica es un proceso irreversible, aseguró el Presidente: Calderón” *La Jornada*. 5 de junio de 2012 id. Figueroa, Héctor. “Felipe Calderón pide castigo a quienes cierran escuelas”. *Excélsior*. 05 junio 2012.

¹⁰² Secretaría de Educación Pública. *Dirección General. SEP*.

marco del “Pacto por México” (que incluía la Reforma Educativa) con la entrada a la presidencia de Enrique Peña Nieto.

La aparición de esta propuesta, probablemente ha sido planteada por parte del gobierno ante las recomendaciones que hizo la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), debido a que dicho organismo había ya recomendado realizar una reforma educativa teniendo como eje principal la evaluación docente, su profesionalización y su estímulo o sanción.¹⁰³ Este precedente ha representado uno de los motivos de la oposición de cierto sector de profesores (manifestación que han tenido desde la Evaluación Universal), argumentando intereses políticos y económicos de alcance internacional por encima de sus derechos como profesionistas.

En este apartado se ha descrito cómo las continuas evaluaciones han enfatizado en los resultados de pruebas estandarizadas que obtienen los alumnos y profesores para otorgar o no estímulos a los participantes. Martínez Rizo señala que la evaluación excesiva coexiste con la resistencia a las evaluaciones,¹⁰⁴ la renuencia de los profesores ante ser evaluados sólo con exámenes de estilo cuantitativo ha proyectado su rechazo en diferentes signos de protesta al recibir resultados insatisfactorios.

Por otra parte, en algunas instituciones educativas ha provocado que algunas escuelas reaccionen “preparando” regularmente a sus alumnos para responder instrumentos de opción múltiple. En algunos casos, semanas antes de la aplicación de alguna de estas pruebas, las actividades de clase se enfocan en exclusiva a lograrlo. Este tipo de preparación incluso ya se ha institucionalizado en algunas entidades en México.¹⁰⁵

En síntesis, en 1992 el ANMEB impulsa la implementación del PNCM en el contexto modernizador de México con la presidencia de Salinas. Diez años

¹⁰³ Véase Organización para la cooperación y el Desarrollo Económicos. “Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México”. En *Acuerdo de Cooperación...*”

¹⁰⁴ Felipe Martínez Rizo y Emilio Blanco. “La evaluación educativa...” p97.

¹⁰⁵ Véase: Felipe Martínez R. *Usos y abusos de la evaluación educativa. Experiencias de México.* p98.

después con la presidencia de Vicente Fox, se proyecta a la evaluación como eje fundamental para mejorar todos los procesos e instituciones por la necesidad de rendir cuentas a la sociedad sobre los servicios que se ofrecen, sobre estos principios se crea el Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Más adelante en 2008, se firma la Alianza por la Calidad de la Educación siendo uno de sus propósitos establecer sistemas de evaluación docente, por lo que en 2011 se crea la Evaluación Universal que operó sólo un año, sin completar su primer ciclo; finalmente en diciembre de 2012 con la presidencia de Enrique Peña Nieto y en el marco del Pacto por México y la Reforma educativa se apunta como eje principal la evaluación de los profesores.

1.2 De los vicios en la evaluación docente en instituciones de educación básica en México.

Diversos autores¹⁰⁶ han manifestado que la evaluación en educación básica ha cumplido solo con un propósito, el de rendir cuentas, les ha parecido que el único fin de una prueba de evaluación ha sido mostrar resultados buenos o malos, sin esperar encontrar qué es lo que provoca que “salga bien” o “salga mal”. También han declarado que no se ha aprovechado la información para generar a partir de ella políticas verdaderamente efectivas; es así, que se ha desvirtuado el propósito original del proceso de evaluación la cual debe apuntar a mejorar la calidad educativa. Además de lo anterior, diversas ocasiones los fines de la evaluación se inscriben a intereses acogidos por los miembros de instituciones educativas, en palabras de Olac Fuentes:

Los maestros no actúan en el vacío social ni en un sistema escolar neutro [...], son diversos y complejos los factores que contribuyen a que haya mayor o menor probabilidad de alcanzar buenos resultados de aprendizaje (y de enseñanza). La propia normatividad y las metas del sistema educativo también pueden ser factores que faciliten el logro de los aprendizajes fundamentales (y el desempeño docente) o bien que propicien la dispersión de esfuerzos y

¹⁰⁶Véase Felipe Martínez R. *Usos y abusos...*; id. María De Ibarrola, *Los grandes problemas...* y Hugo Aboites. *La disputa por la evaluación en México: historia y futuro.*

recursos y contribuyan a que los resultados educativos sean mediocres en su conjunto.¹⁰⁷ [Las cursivas con mías].

Dado que el proceso de evaluación de los profesores subyace a las implicaciones normativas de su marco institucional y los diversos intereses e inclinaciones (de ámbito económico, político, etc.) que en ella se gestan, en este apartado ha parecido importante analizar cuáles han sido las principales percepciones que han tenido los profesores de secundaria respecto a su experiencia en procesos de evaluación docente. Se hará mención de algunas posturas que tienen los actores en lo llamado “rendición de cuentas”, colocando un especial énfasis en los procesos burocráticos que les acompañan.

De los profesores entrevistados en esta investigación que alguna vez han participado en evaluaciones docentes, como quienes no han estado en alguna, han asumido un posicionamiento respecto a los procesos administrativos que requieren las evaluaciones. Una minoría no presenta inconformidad al enfrentarse a un proceso con requerimientos administrativos; sin embargo, otros han asociado una carga negativa a los trámites, trabas y procesos de corrupción que han vivido con su participación en evaluaciones docentes.

Dos terceras partes del total de profesores entrevistados han participado en alguna evaluación docente, algunos en el PNCM y otros en concursos de oposición para obtener alguna plaza. Es interesante que los más jóvenes han participado en esta última y ninguno de ellos ha podido (o deseado) participar en otra, mientras que los que poseen mayor tiempo ejerciendo su profesión sólo han realizado los del PNCM. Sólo dos de los profesores entrevistados no otorgaron un sentido negativo a la parte administrativa que conlleva realizar una evaluación. Sin embargo, los demás profesores suelen mostrar un rechazo hacía este ámbito.

La expresión de las facciones de los sujetos entrevistados se adelantaba ante las respuestas de lo que se les preguntaría a continuación; un profesor dijo cuando

¹⁰⁷Olac Fuentes. “Las tareas del maestro y los desafíos de la evaluación docente”. En Rodolfo Ramírez (coord.) *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República. México, Julio, 2013, p. 21.

se le preguntó sobre cómo había sido su experiencia en evaluaciones respecto a la parte administrativa:

Ah! –*Se toca con una mano la nuca, mira hacia arriba y levanta la cabeza*– es muy, muy pesada, la SEP como institución no cuenta con los mecanismos suficientes ni de infraestructura, ni de personal para dar capacidad a estos trámites. En sentido estricto de Carrera Magisterial, no tiene la capacidad suficiente, por lo mismo es tardado, no, no, no, es muy cansado y agobiante de verdad, ya estamos hartos de todo eso, no soy el único que se queja.¹⁰⁸ [Las cursivas son parte del registro del investigador].

El entrevistado cita la experiencia con un sentido de pesar manifestando una exclamación que antecede a la explicación del porqué lo considera “cansado y agobiante”. Su vivencia –por lo menos en Carrera Magisterial- ocurrida repetidas veces le hacen pensar que el problema es parte de los mecanismos que posee la institución para evaluar, así como la eficiencia y eficacia de ésta. Es una declaración que puede realizar debido a que su participación le ha permitido presenciar estos problemas por él mismo, pero también su afirmación “*no soy el único que se queja*” constata que lo ha escuchado y probablemente comentado con otros colegas. Es notable que hay una realidad construida con los otros:

La realidad de la vida cotidiana se presenta como un mundo intersubjetivo, es decir, un mundo que se comparte con otros. La existencia en la vida cotidiana es posible por la constante interacción y comunicación con otros debido a que el lenguaje me “hace presentes” no solo a los semejantes que están físicamente ausentes en ese momento, sino también a los del pasado recordado o reconstruido, como también a otros proyectados hacia el futuro como figuras imaginarias.¹⁰⁹

Es así, que el lenguaje como expresión del pensamiento da a conocer las posturas respecto a la circunstancia; la frase “*ya estamos hartos*” proporciona la idea de que le es dado a conocer por medio de la interacción con otros profesores; lo que le hace pensar que esos “otros” –aunque en ese momento no estén presentes físicamente- comparten experiencias similares. De esta forma, la comunicación con sus pares le ha permitido identificar palabras, expresiones y enunciados que

¹⁰⁸ E2M190813, p. 3.

¹⁰⁹ Peter Berger y Thomas Luckman. Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana. *En La construcción social de la realidad*. p. 58.

apoyan su posición sobre el proceso administrativo que ha vivido en las evaluaciones.

Otro problema de carácter administrativo que han enfrentado, son los obstáculos que el sistema educativo normaliza y que les impiden participar en programas de evaluación, un ejemplo es que algunos de ellos han quedado excluidos en el PNCM por no cumplir con ciertos requerimientos; al respecto un profesor dijo:

Yo he participado en Carrera Magisterial y la parte del trámite es complicado, me dificultan mucho el intentar ingresar, me lo han dificultado que por si no cumplía los requisitos, que si no tenía el perfil. Sólo se evalúan aquellos que están inscritos o que tienen horas en Carrera Magisterial, es un lío, ya desde algunos años he optado por tratar de buscar por otros lados pero en realidad no hay más por ahora.¹¹⁰

El profesor percibe un sentido de exclusión provocado por la institución a través del PNCM por los requisitos que solicita y con los que él “no cumplía”, un proceso que califica como “complicado”. “Es un lío” da cuenta de que no es sencillo cumplir con los requerimientos solicitados, lo que empuja al profesor a “buscar por otros lados” sin mucho éxito. Para este docente que se ha aventurado a buscar otro tipo de evaluaciones, ha parecido que no hay –al menos por la parte de la SEP- alternativas ajenas al PNCM, esto no sólo parece frenar un apoyo a su profesión en cuestión de posición o remuneración, sino a su formación y desempeño. Lo anterior nos dirige a reconocer el control que posee la institución, debido a que establece pautas definidas de antemano que canalizan a los actores en una dirección determinada¹¹¹ ya sea para promoción de algún acto, o bien, frenar un proceso.

Otro profesor que ha detenido el proceso de evaluación de su desempeño por los requisitos de la institución, dijo al respecto:

No he participado debido a que sólo tengo un año laborando y no cuento con las horas solicitantes, ahorita no he tenido la oportunidad de estar participando en una evaluación; yo al principio quería participar en una

¹¹⁰ EIM50913, p. 27.

¹¹¹ El carácter controlador representa una cualidad inherente a la institucionalización, (ya sea previo o aislado de cualquier mecanismo de sanción), se establece para erigir una institución que prevé proyectar estabilidad hacia el cumplimiento de sus propósitos. Cfr. P. Berger y T. Luckman. La sociedad como realidad objetiva. En *La construcción social de la realidad*. p. 76.

para aumentar mi salario y mejorar como maestro, pero luego te das cuenta que en realidad no es necesario estar allí para mejorarte, y los que están ahí y según mejoran, no lo han demostrado con sus alumnos.¹¹²

Para este docente la motivación ha sido buscar el crecimiento tanto económico como profesional, no obstante, debido a su reciente ingreso al campo profesional, ha tenido dificultades para ingresar al PNCM, lo que generó resistencia a seguir buscando una evaluación.

También ha generado cierto tipo de distanciamiento entre quienes participan y quienes no lo hacen, como lo expresa el actor *"los que están ahí"* describe un lugar y una relación de la que él no es parte, apuntando a que están en un espacio distinto y que le hace ajeno a ese proceso. Es así como *"yo experimento la vida cotidiana en grados diferentes de proximidad y alejamiento, tanto espacial como temporal. La realidad se organiza alrededor del "aquí" de mi cuerpo y el "ahora" de mi presente"*.¹¹³ No obstante, no se limita a estas presencias inmediatas, pues abarca fenómenos que no están presentes "aquí y ahora". Para Alfred Schütz, significa una forma de involucrarse llamada "relación ustedes" donde existen interacciones de los otros sin él; de esta forma la percepción de "alejamiento" incrementa su rechazo y se hace notar en sus palabras *"según mejoran"*, expresando así su duda respecto a la efectividad del programa de evaluación para mejorar sus prácticas.

Otra de las particularidades que acentúan la evaluación en su carácter administrativo, lo expresan profesores quienes han declarado la experiencia como un proceso corrupto, tal como un profesor lo señala:

Pero tú sabes que en ocasiones te ponen trabas, como para poder ingresar debes tener cierto tipo de contactos como para poder decir no pues sí, para que sea más fácil el ingreso, como el ir acumulando puntos y así pues ir escalando.¹¹⁴

¹¹² E12M050913, p. 30.

¹¹³ Peter Berger y Thomas Luckman. "Los fundamentos..." p. 39.

¹¹⁴ E7M140513, p. 36.

Referir las palabras “*tú sabes...debes tener cierto tipo de contacto*” hace notar que el sujeto da por hecho que es un proceso que se ha vuelto cotidiano en las evaluaciones, concibe que este tipo de situaciones es de conocimiento general. Es importante reflexionar en torno a la idea de que ya sea que los demás estén construyendo una realidad que para mí es diferente, o por otro lado, compartan lo que pienso; “*algún agente que repite las mismas acciones de forma continua, se vuelve previsible para quién las observa y en algunos casos puede llegar a repetirlas*”,¹¹⁵ en este sentido, su afirmación sugiere que otros ya han experimentado un proceso de corrupción como espectadores o como participantes activos de éste. Para este profesor es un hecho que involucrarse en evaluaciones, así como ir mejorando en ellas se debe a tener “*contactos*” o en otras palabras, alguna persona que favorezca su ingreso o ascensión dentro del programa, y por tanto, no sería posible –o quizá menos probable–, realizarlo por méritos propios.

Otro profesor también advierte de las situaciones que envuelven un proceso corrupto en las evaluaciones:

Todo esto funcionaría –*refiriéndose al proceso de evaluación*– si se evitara el dedazo, ¿qué es dedazo?, el dedazo es que no están titulados, que no están preparados y ocupan un lugar que no les corresponde, entonces cómo van a tener la suficiente capacidad para realizar bien sus funciones o ser evaluados, si en realidad ni siquiera presentan un título; entonces yo veo que desde allí la incoherencia es de la institución, entonces, si nos va a evaluar a todos los maestros, sí, pero también que en serio se pongan a quitar a toda esa gente que está ocupando un puesto que no merece y no que cuando salga que está reprobado lo deje como si nada pasara.¹¹⁶

La expresión “el dedazo” como lo refirió, indica un proceso de influencia que tiene alguien de posición o cargo dentro de la institución para escoger o privilegiar a otro. Partiendo de los principios expuestos por Herbert Blumer, los sujetos actúan respecto de los objetos de acuerdo con las significaciones que éstos tienen para

¹¹⁵ Véase Peter Berger y Thomas Luckman. La sociedad como realidad objetivada. En *La construcción social de la realidad*. p. 78.

¹¹⁶ E5M130513, p. 33.

ellos; el *objeto abstracto*,¹¹⁷ en tanto idea del “dedazo” -y cuya significación deriva de la interacción social que este profesor ha tenido con los demás actores-, ha sido aprehendido como signo de una actividad que se vincula a un proceso de corrupción; esta idea que desaprueba el acto, interviene sobre el significado que el profesor tiene hacia el proceso de evaluación. Así, -afirma el docente- ha provocado que las personas que han entrado por diversas influencias ocupen un lugar profesional que “no merecen”; de acuerdo con este docente una especie de garantía para constatar su cargo sería que contaran con un “*título*”, no obstante, expresa que aunque algunos no lo han presentado, continúan manteniendo funciones de un docente. Al mencionar “*yo veo que desde allí la incoherencia es de la institución*” apunta a que el problema no es sólo de la primera y segunda persona que realizan el acto, al parecer esta práctica se ha vuelto habitual dentro la institución, en otras palabras, “el dedazo” se ha reproducido en diferentes relaciones laborales en distintos niveles. Desde la posición de este profesor, lo que resulta de esta influencia se percibirá cuando los docentes que no cuentan con la preparación adecuada se enfrenten en un proceso de evaluación, no obtendrán resultados satisfactorios, por ello, exige que se tomen acciones a partir de los resultados y terminen con dichos beneficios por el llamado “*dedazo*”.

Los profesores cuestionan así los procedimientos donde han operado actos de corrupción acuñados desde la institución. A esto se suma la narración de otra profesora:

Yo no he tomado de forma negativa una evaluación, pero si me queda la duda de si de verdad me están tomando los resultados reales o me están falseando la información. Cuando yo hice el examen de oposición, había compañeros que no tenían plaza porque no habían podido pasar el examen, bueno no acreditan el examen y posteriormente son los compañeros que más horas de trabajo les dan, y ahí es donde surge mi confusión, bueno ¿sirve o no sirve esa prueba?¹¹⁸

Aunque la profesora expresa que no mantiene una reacción desfavorable ante el proceso de evaluación, si mantiene cierta desconfianza que se manifiesta en la

¹¹⁷ Herbert Blumer. *El Interaccionismo simbólico*. p.5.

¹¹⁸ E13F60913, p. 34.

pregunta “¿sirve o no sirve esta prueba?”, pues no logra relacionar los resultados insatisfactorios de otros participantes con la recompensa profesional otorgada, adquiriendo un recelo sobre la confiabilidad del proceso de examinación y los factores que intervienen para que se otorguen los beneficios.

Otras palabras utilizadas para describir este proceso que está relacionado con lo corrupto es “*poco transparente*”, al respecto otro profesor dice:

Los resultados no son transparentes, no hacen de conocimiento público los resultados y eso hace que pues ocurran selecciones injustas; si el profesor está preparado pues si hay rendimiento y si no se quedan en las mismas, pero a veces ascienden a quienes ni lo merecen y eso te lo digo porque pues tanto en el Distrito como en el Estado, compran las cosas.¹¹⁹

El docente manifiesta la desventaja de que los resultados no se hacen de conocimiento al público en general, pues de esta forma posibilitan las “*selecciones injustas*” ascendiendo a quienes no lo merecen; según este profesor se debe a que se “*compran las cosas*”, en otras palabras, se ofrece dinero por los cargos o posiciones profesionales independientemente de los resultados que han obtenido en las evaluaciones.

A partir de los discursos de los entrevistados se encontró una opinión generalizada respecto a la parte administrativa de la evaluación, que dirige la forma en que ocurre un mismo proceso de evaluación llevada a cabo en diferentes contextos del país y lo que eso representa; un profesor comenta:

Ellos parten de la idea que todas las escuelas estamos en el mismo nivel, sí, he escuchado que cada evaluación se va a regular de acuerdo a las condiciones de las que cada uno laboramos, no sé si lo vayan hacer así, pero de que los ámbitos son muy diferentes lo son, yo en mi turno matutino, trabajé con uno de mis compañeros “haciendo escuela” ¿qué es hacer escuela? es empezar, desde no tener aulas, desde trabajar con techos provisionales, con láminas de cartón, en algunas ocasiones con lona y ¿quién se va a encargar de todo esto? no ve esta parte, todos creen que todas las escuelas estamos bien dotados y que tenemos todos los servicios, entonces es imposible para mí que nos quieran evaluar, que nos

¹¹⁹ E9M300813, p. 23.

quieran implementar situaciones como estas ¿de qué? cuando no han visto las condiciones en todos los Estados.¹²⁰

La posición de este profesor está determinada por su situación biografía, es así que sus experiencias previas son traídas al “aquí y ahora”,¹²¹ el hecho de laborar en condiciones que han intervenido en su función profesional, tales como lo que implica “*hacer escuela*”, influye en la preocupación que éste tiene considerando que las condiciones en que son evaluados no son adecuadas si no se adaptan al contexto, manifestando que previamente no se ha tomado en cuenta la multiplicidad de escenarios de trabajo en procesos similares, lo que le sugiere pensar que no se hará en el futuro. El profesor considera que existe un poco o nula preocupación cuando pregunta “¿quién se va a encargar de todo eso?” y “¿de qué? cuando no han visto las condiciones”, señalando que se omiten aspectos educativos que influyen en su desempeño (condiciones de materiales, infraestructura, formación de docentes, etc.) que presenta cada entidad.

Aunado a esto, existen otras preocupaciones derivadas de los cambios políticos ocurridos cada sexenio, a lo que un profesor dice:

Pues para mi implica más que nada una pérdida de tiempo, o sea no voy en contra de la evaluación, sin embargo, también cuando empiezan a lanzar un proyecto que no está bien fundamentado, como este que no se le ve ni pies ni cabeza, es una pérdida de tiempo; si vieras cuantos proyectos no nos llegan a nosotros, por ejemplo simplemente con lo de las cartillas, o sea fue una verdadera pérdida de tiempo ir cartilla tras cartilla para que al siguiente ciclo presidencial, ¿qué, qué?, ya, se acabaron las cartillas, ya no se va a volver hacer. Es una pérdida de tiempo nada más.¹²²

La frase “*pérdida de tiempo*” alude al constante cambio de proyectos que ocurren cada sexenio con una planeación diferente, que altera los procedimientos existentes hasta ese entonces llevados a cabo. De esta manera el docente percibe que no se pueden ver los resultados a largo plazo por la falta de continuidad y por el mismo motivo no se pueden hacer valoraciones de lo que ha funcionado y lo que no sobre ciertos procesos o programas educativos. Para los

¹²⁰ E8M300813, p. 21

¹²¹ Esto ocurre gracias al “repositorio de conocimiento disponible” que trae las imágenes, sensaciones, etc., que tienen con algún acto particular. Véase: Alfred, Schütz. *Fenomenología del mundo social*. p. 107.

¹²² E12M60913, p. 37

profesores que tienen más experiencia y conocen que estos cambios son ya predecibles con cada periodo presidencial, se ha vuelto absurdo; el profesor arguye que es un proyecto que carece de “*buen fundamento*”, “*no se le ve ni pies ni cabeza*”, dicha exclamación procede por una parte debido al desconocimiento de los medios y métodos en las próximas evaluaciones docentes.

Hugo Aboites hace remembranza de una de las frases que escuchó en una reunión de funcionarios de Educación Básica refiriéndose al sistema educativo como “*un sistema en crisis, agotado en su estructura y operación*”, lo cual hace evidente los múltiples desafíos del sistema.¹²³ Martínez Rizo menciona que entre los argumentos más frecuentes de profesores para justificar el recelo hacía las evaluaciones -en los aspectos que tienen que ver con lo administrativo- se encuentran:

- El desajuste entre lo evaluado y los contenidos de los programas –*en este caso de lo que se evalúa del profesor*–.
- La desatención de las evaluaciones a los “procesos” de enseñanza en favor de los “resultados”.
- La falta de adecuación de las pruebas a la diversidad de alumnos y situaciones de enseñanza.
- Versiones sobre falsificación de resultados por parte de colegas,
- y la dificultad para tomar decisiones a nivel escolar a partir de los resultados.¹²⁴

Las narraciones de los docentes han manifestado un continuo realzo a los procesos de corrupción y los actos de la institución que los fomenta o que a través de los requerimientos ha frenado la participación de los docentes en el proceso de evaluación, esto ha generado un rechazo e incertidumbre tanto al proceso, como a los resultados.

En este sentido, el diseño de la evaluación al no tomar en cuenta la diversidad de contextos, hasta la operación de las pruebas y los resultados que parecen favorecer a ciertos participantes, son experiencias que los docentes se enfrentan con el sistema administrativo de las evaluaciones y que intervienen para que ellos formen una concepción sobre éstas. De esta manera es evidente que en el

¹²³Citado en Hugo Aboites. *La disputa por la evaluación...* p.176.

¹²⁴ Felipe Martínez R. y Emilio Blanco. *La evaluación educativa...* p. 98.

proceso de diseño de las evaluaciones han sido instituidas conforme a las prioridades de los intereses institucionales y económicos por encima de los principios pedagógicos.

Es clara la necesidad de contar con una evaluación del desempeño docente que arroje información que permita mejorar su práctica profesional. Sin embargo, se ha descrito que la implementación de exámenes estandarizados no ha parecido tener un progreso respecto a mejorar la calidad de la educación (tarea que debería estar concentrada en quienes planean tanto su ejecución como su seguimiento), esto apunta en un sentido, al rediseño de instrumentos que evalúen el conocimiento que posee el docente que tengan validez y confiabilidad y por otro, a mirar otras formas de evaluación que no se concentre sólo a la aplicación del examen y permitan brindar otro tipo de información.

Por otra parte, es necesario realizar un seguimiento adecuado a partir de las evaluaciones, debido a que ha faltado generar una discusión y espacios de análisis sobre los resultados que sirva para generar estrategias que propicien la intervención de las deficiencias encontradas. El énfasis colocado para los resultados a partir de los exámenes, se ha prestado a diferentes procesos de corrupción adoptados en los espacios institucionales como el favoritismo, compra y venta de exámenes, etc., hechos que los docentes perciben y lo refieren como prácticas cotidianas; lo que -en parte- ha propiciado su renuencia a confiar en el proceso.

En función de lo anterior, la institución influye considerablemente sobre los sentidos de apropiación que forma el docente del proceso de evaluación. Por una parte, las limitantes que se han normalizado por el sistema educativo respecto a los procesos y requerimientos para participar en evaluaciones (como ha ocurrido previamente), han adquirido una connotación negativa por parecer agobiante, cansada y poco eficaz.

Así, a través de lo que hemos analizado en los discursos de los entrevistados, podemos mencionar que el sujeto constituye significados de la evaluación

docente por su situación biográfica, sin embargo, tal experiencia ocurre en comunidad, es decir, tiene que ver con su trayecto profesional inscrito en un contexto institucional específico; ya que hay un reconocimiento con sus colegas o un alejamiento hacia ellos debido a las circunstancias que obedecen a si el sujeto participa en las evaluaciones o no lo hace. Por lo que en el siguiente capítulo profundizaremos en la implicación del sujeto en su referente institucional para la formación de los significados sobre el proceso de evaluación docente.

CAPÍTULO 2: EVALUACIÓN DOCENTE EN MAESTROS DE SECUNDARIA, PRÁCTICAS Y SENTIDOS DE APROPIACIÓN.

Las diferentes posturas que los profesores adquieren respecto a la evaluación docente, se relaciona estrechamente con su experiencia dentro de la institución. Así como podemos decir que en un programa de estudios hay un currículum oculto, que es aquello que no se establece en el documento pero que opera en la intencionalidad de un profesor en el aula, o de la dinámica que se genera en la reacción de los alumnos con sus pares, de éstos con el profesor, o de ellos con autoridades de jerarquía mayor; de igual forma, todo acto de evaluación mantiene una identidad, una negociación política que parece oculta.

Como lo vimos en el apartado anterior, para los profesores el proceso administrativo reviste de una carga negativa al proceso de evaluación por estar vinculado a diversas formas de corrupción. Ahora, es momento de acercarnos al concepto de evaluación que éstos tienen y al acto de aprehensión de significado dentro del marco institucional. La suma de las experiencias que el profesor tiene sobre el proceso de evaluación dirige a tomar distintas posturas sobre su participación en las próximas evaluaciones docentes, para ello, será necesario conocer cuál es el significado de evaluación docente que ellos portan a partir de un proceso de aprehensión que se ve influido por lo que el docente apresa de la institución en cuanto al concepto que ésta otorga al acto mismo de evaluar; lo que ha vivido en procesos similares y se enriquece además con las diversas relaciones que mantiene en la institución (colegas, directivos, padres de familia, etc.).

Por ello, es sumamente importante describir la percepción y las diferentes posturas y sentimientos que este hecho desata, en este sentido, se hace mención de las significaciones, sentidos, imaginarios, etc., que los actores tienen respecto al concepto de evaluación docente, que han adquirido y/o modificado desde el marco simbólico del referente institucional, es decir, los diversos espacios que comprende la Secretaria de Educación Pública (SEP) dentro de la formación del profesionista, hasta la instancia donde el docente labora actualmente.

2.1. Significado institucional de la evaluación docente.

Para iniciar este apartado es fundamental partir del concepto de significado y conocer el referente institucional de los sujetos de investigación. Es importante recordar que el significado se encuentra en la relación de los actores con los objetos; desde el interaccionismo simbólico se expone que la significación se deriva también de la interacción que un individuo tiene con los demás actores. Alfred Schütz dirá de la misma forma, que la significación es intersubjetiva, diferenciando entre las significaciones subjetivas (que son las construcciones mentales que el sujeto hace personalmente de ciertos componentes de la realidad y ocurren en la conciencia de quien las produce) y las significaciones objetivas (las cuales indican contextos amplios de significados que existen en la cultura y son simultáneas a otros sujetos); en este caso, las produce cada sujeto dentro de una cultura institucional, la SEP.

La Secretaría de Educación Pública de México, es una secretaría encargada de la educación tanto científica como artística y deportiva en todos los niveles, así como de sus contenidos y otras funciones de carácter logístico. Se encarga de la difusión de la cultura a través del fomento de diversas actividades en centros culturales como museos, bibliotecas y escuelas de arte de las que se encarga también de su sostenimiento económico.

El reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, establece que la SEP dependerá de las atribuciones y facultades que le encomiende la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, la Ley General de Educación, así como los reglamentos, decretos, acuerdos y órdenes del Presidente de la República.¹²⁵ Con más de nueve décadas de su creación, la Secretaría de Educación Pública está encargada de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y la educación media superior (bachillerato), algunas instancias de educación superior, así como distintas instituciones educativas privadas.

¹²⁵ Secretaría de educación pública. *Dirección General*.

La SEP –hasta el 2013- se encargaba de procesos de evaluación a nivel institucional en educación básica. La evaluación ha sido un tema importante que se conforma desde la agenda política –por lo menos de los dos sexenios anteriores- desde el Plan Nacional de Desarrollo. El que operó en el sexenio pasado establece lo relativo a la evaluación en su apartado Transformación educativa, dispone en el noveno objetivo elevar la calidad de la educación y se afirma que para lograrlo es necesario realizar evaluaciones a los agentes educativos (alumnos, docentes y directivos).¹²⁶ Por su parte, el gobierno en curso, coloca a la evaluación docente como necesaria para elevar la calidad educativa, en ella se fija la evaluación a los elementos que forman parte del Sistema Educativo Nacional como la solución a los problemas de la educación, destacando la importancia de la evaluación docente dentro de la propuesta de la reforma educativa para tal fin.¹²⁷

De esta forma se mira la evaluación como punto clave para que la institución - SEP- pueda proporcionar un mejor desarrollo al campo educativo. Lo que dirige a preguntar sobre el significado de evaluación docente ¿cómo aterriza en las instituciones educativas de nivel básico? ¿Qué es lo que los profesores aprehenden de la institución acerca de este concepto?

Los procesos de evaluación docente a los que el profesor se enfrenta, debido a su situación biográfica, generan en ellos percepciones que pueden ser distintas a las de sus compañeros. Puede existir un distanciamiento de los actores respecto a lo que se dice en la institución y cómo se practica el acto de evaluar, que parte de lo que han observado, escuchado, comunicado y vivido en la institución. En este punto, me parece necesario describir el proceso de experiencia y la formación de algún sentido de apropiación:

Pensar y reflexionar sobre cómo los sujetos van conformando un sentido imaginario de apropiación sobre un objeto determinado, nos aproxima a las realidades constitutivas de los actores mediante sus procesos de

¹²⁶ Véase: *Plan Nacional de Desarrollo 2007- 2012*.

¹²⁷ Véase: *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*.

experiencia, en el marco simbólico del referente institucional que caracteriza su práctica académica, laboral y profesional.¹²⁸

Se debe comprender la importancia de la institución donde el sujeto está implicado debido a que en la experiencia de su formación profesional como en el ejercicio de su labor, el actor se apropia de prácticas, crea, construye o modifica significados. De acuerdo con Berger y Luckman la institución se presenta como una realidad objetiva; las instituciones, en cuanto a facticidades históricas y objetivas, se enfrentan al individuo como hechos innegables.¹²⁹ Esto quiere decir, que la institución tiene una historia que antecede al ingreso del individuo y por ello, no es accesible a su memoria de formación previa; los procesos, la normatividad, las relaciones laborales, etc., se han constituido en el marco de lo que no se cuestiona, lo que resulta en la adopción de algunas ideas como “así es” y “así se hace”¹³⁰ dentro de la Institución.

En este orden de ideas se preguntó a los actores sobre el significado que porta la institución respecto a la evaluación; aquellos que han participado en el PNCM tienen mayor claridad de su propósito, un profesor dijo “*es recopilar por medio de un instrumento un conjunto de datos que permita dar un juicio sobre un proceso*”¹³¹ para dicho profesor es claro que se levantan resultados por medio de un “instrumento” que posteriormente servirán para categorizar los resultados, emitiendo así un “juicio”.

Otro profesor respondió:

En términos muy generales es un proceso de recopilación de datos, este que tiene que ver propiamente con el cuantificar y cualificar un proceso específico, en este caso como nosotros estamos insertados en la educación sería evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, es

¹²⁸Eugenio Camarena. *Investigación y pedagogía*, p.12.

¹²⁹Peter Berger y Thomas Luckman. La sociedad como realidad objetiva. En *La construcción social de la realidad*. p. 83.

¹³⁰ P. Bergen y T. Luckman mencionan que el sujeto ha pasado por un proceso de institucionalización cuando comienzan a cambiar signos de inconformidad en exclamaciones como “ya volvemos a empezar” a simplemente “así se hacen estas cosas” ver: *La sociedad como realidad objetiva*...p. 81.

¹³¹ E6M260813, p. 2.

decir, un proceso donde no sólo es lo que yo hago frente a las clases, sino lo que mis alumnos están aprendiendo de lo que yo enseño.¹³²

Cuando el profesor relaciona un “*proceso*” con el acto de evaluación indica que tiene conocimiento de que aquello que se evalúa de los profesores es su desempeño en el acto de enseñanza, lo que implica el reconocimiento de sus habilidades para transmitir ciertos conocimientos; también habla del acto de aprendizaje que los alumnos experimentan en el proceso, lo que sugiere que el docente observa el acto de evaluación docente involucrando no sólo la parte donde él actúa frente a clase, sino como un proceso que se completa en lo que los alumnos retienen de ello.

Referido a este último ámbito, otro profesor respondió:

Pues la evaluación tiene que ver sobre el desarrollo pedagógico y técnico de cada profesor sobre todo los resultados y el impacto que tiene en la educación de los alumnos.¹³³

Tanto la respuesta anterior como la que se dio primero, otorgan confiabilidad a la información que les ha brindado la institución, muestran que conocen la finalidad de las evaluaciones al profesorado al indicar que es sobre el “*desarrollo pedagógico y técnico*” o para “*cuantificar y cualificar...el proceso de enseñanza y aprendizaje*”. De acuerdo al docente, se concentra tanto en el resultado como en la formación; lo que implica un proceso de emitir un juicio de valor respecto al proceso didáctico de enseñanza y el impacto que genera en los estudiantes.

En función de lo anterior, hablar de la construcción de significado en interacción, comprende la relación entre el *yo* y el *otro*. Alfred Schütz afirma, “al vivir en el mundo, vivimos con otros y para otros, y orientamos nuestras vidas hacia ellos”.¹³⁴ En este sentido los discursos anteriores, los sujetos comprenden al proceso como hecho de evaluar su función docente en el acto de enseñar, lo cual tiene importancia porque se reconoce la influencia que esto tiene sobre otros, es decir, los alumnos.

¹³² E2M190813, p. 4.

¹³³ E9M300813, p. 30.

¹³⁴ Alfred Schütz. *El problema de la realidad social*. p. 39.

No obstante, para aquellos que no han estado propiamente en algún curso que ofrezca la institución sobre procesos de evaluación o en el programa de Carrera Magisterial, no parece ser tan evidente el objetivo de dicho proceso. Al respecto, un profesor enunció “*Es medir supuestamente las capacidades de nosotros para enseñar a través de los sujetos, eso es lo que se dice*”.¹³⁵ La proposición “supuestamente” y “*eso es lo que se dice*” registra que no es un hecho que constate por sí mismo, difiere a las respuestas anteriores, si bien afirma que el proceso de evaluación tiene que ver el acto de enseñanza del profesor, deja de lado el aprendizaje de los alumnos como pieza que apoya en la evaluación del docente. Representa además un distanciamiento en tanto institución y él como sujeto que la compone, en los que el sujeto concibe que hay *relaciones ellos*¹³⁶ o entre terceros, en otras palabras, la institución parece una realidad en la que se gestan significados y procesos –de evaluación– de las que él no ha formado parte. Es así que no mantiene seguridad en sus expresiones, lo anterior sugiere desconocimiento tanto de los medios como los fines del proceso y desconfianza de la institución.

De la misma forma una profesora exclama:

Se dice por lo que se maneja que nos van hacer un examen para saber si estamos aptos o no para dar clases en el área en la que nos estemos desempeñando en este momento, porque aquí no se nos ha dicho bien, no nos dicen es esto, se va hacer esto, es: tu infórmate como puedas.¹³⁷

Nuevamente se explica como un proceso del que se tiene poca certeza, lo que se sabe dentro de la institución parece poco claro, se duda sobre lo que ya se ha realizado con anterioridad; también, se muestra institucionalmente una reducción del proceso de evaluación a lo cuantificable debido a que se está atribuyendo la evaluación sólo a la aplicación del examen. Parece que el desconocimiento deviene desde el marco institucional de la SEP que subyace hasta las instituciones de nivel secundaria, probablemente por no brindar información suficiente y clara para los profesores; la expresión “tu infórmate como puedas”

¹³⁵ EIMI90813, p. 1.

¹³⁶ Véase: Alfred Schütz. *Fenomenología del mundo social*.

¹³⁷ E13F060913, p. 33.

puede dirigir a los sujetos a encontrar diversas fuentes de información, que proporcionen datos incompletos, o bien, carezcan de veracidad.

Al respecto una profesora dijo:

Pues aquí –en la secundaria- no he sabido nada, yo nada más he escuchado por televisión allá los locos esos, que según se hará la evaluación, lógicamente que para evaluarnos es un examen.¹³⁸

Lo “*lógico*” es una reflexión que el sujeto hace, donde logra categorizar un acto o proceso como hecho que no se cuestiona, de acuerdo a esta expresión así se hace la evaluación. Esta lógica de razonamiento proviene de la lógica del orden institucional, *la “lógica” que así se atribuye al orden institucional es parte del acopio de conocimiento socialmente disponible y que, como tal, se da por establecido*,¹³⁹ en otras palabras, lo lógico también se construye y reconoce socialmente.

Por otra parte, la frase “*haya, los locos esos*”, presenta un distanciamiento de su posición respecto a los *otros* quienes comunican la información, un lugar que no sólo es lejano por la distancia física, sino por la forma de pensar el acto de evaluar (es decir, resulta una distancia simbólica); que ella mantiene frente al tema y de “*esos*” otros a quienes clasifica como “*locos*”. Siguiendo a Berger y Luckman, acentúan sobre la importancia en que el sujeto –en este caso la profesora- al reconocer que aunque haya una postura que no es idéntica a la suya (y su rechazo lo expresa con dicho adjetivo “*locos*”), es de esta forma que se logra tener un pleno conocimiento de que existen diferencias entre una y otra postura y que esto ocurre como hecho inherente del proceso social. Según los autores sé es consciente de que hay una correspondencia continua entre *mis* significados y *sus* significados, por lo tanto, podrían decir “*sé que –lo que dicen los otros- es real, aun cuando pueda abrigar dudas acerca de su realidad*”.¹⁴⁰

¹³⁸E5F260813, p. 12.

¹³⁹P. Berger y T. Luckman. *La sociedad como realidad*. . .p. 87.

¹⁴⁰Así “mi conciencia”, es capaz de moverse en diferentes esferas de realidad, es decir, se tiene conciencia de que el mundo consiste en realidades múltiples, donde se reconocen otras formas de pensar, de percibir e interpretar un hecho. Cfr. P. Berger y T. Luckmann. Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana en *La construcción social de la realidad*. p. 41.

Una percepción similar lo declaró un profesor:

Se dice lo que prácticamente los medios nos están presentando, allí muestran que es una forma que medirá qué tan buen desempeño tenemos los docentes, sin embargo, no es algo que sea muy claro, por ejemplo, yo soy especialista en el ámbito de español, sin embargo, debido a las necesidades de la escuela me encuentro dando clases de matemáticas, entonces es lo que no sabemos, si va hacer un examen de conocimientos generales o va hacer una evaluación en el área en la cual tú estás laborando, donde estás dando clases.¹⁴¹

La expresión “*se dice...lo que los medios están presentando*” evidencia que la fuente de información sobre el proceso ha sido para los actores, (tanto los profesores, como probablemente también para alumnos y padres de familia también) a través de los medios de comunicación; la expresión “*allí muestran*”, nuevamente se encuentra entre “*relaciones ellos*” debido a que enuncia una percepción que parece distante de su realidad, porque es un espacio donde se gestan diversas relaciones y de las que considera que no forma parte, por ello, no tiene certeza y existe incertidumbre de cómo se llevará a cabo el proceso de evaluación próxima.

Que se mencione a la evaluación docente conformada por un examen estandarizado, proporciona una idea sobre cómo la institución ha colocado como eje elemental a tal instrumento para realizar evaluaciones; este énfasis tanto para evaluar procesos de aprendizaje y enseñanza ha sido percibido por los profesores los cuales sugieren que la institución responde a intereses de carácter político, más que a la formación y mejora de su profesión. Al respecto un profesor dijo:

En la evaluación en otros campos como el político o evaluación de una empresa intervienen las reglas y leyes que rige el jefe o un Estado; pero es muy distinto a la evaluación docente o debería de serlo porque aquí estamos tratando con personas, no son estadísticas como la institución lo ve, o ya porque los organismos internacionales como la OCDE quieren que así se haga, eso provoca que la institución sólo vea quién tiene la mayor cantidad de diez, pero sin importarles cómo es realmente el sujeto, sus capacidades y límites.¹⁴²

¹⁴¹ E12M50913, p. 30

¹⁴² E4M230813, p.10.

El profesor se dirige a pensar en la intencionalidad que percibe de la institución, considera que hay intereses que no están orientados a mejorar como profesionistas y piensa que con el resultado del examen es abstraído sólo a un número “*estamos tratando con personas no son estadísticas...sólo ve quién tiene la mayor cantidad de diez*” denunciando el hecho de que omiten las características que le condicionan como sujeto en sus “*capacidades y límites*”. Este docente considera que la institución está supeditada por instituciones internacionales que establecen que “*así se haga*” y que desde ese nivel se reproduce la idea de objetivar a los sujetos.

Un profesor también señaló:

Pues la evaluación en este momento tiene un trasfondo, no es que en realidad estemos muy preocupados por la estructura magisterial, sino más bien hay algunos intereses, los cuales son en este momento importantes para el Estado, esos son los intereses del capital, del beneficio como siempre ha sido, del poderoso en detrimento de los que menos tenemos, específicamente.¹⁴³

Las palabras “*trasfondo...intereses del capital*” señalan que él se percata que hay un interés principalmente económico y no que el magisterio y su formación o “*estructura*” sea el principal motivo para realizar las evaluaciones. El comienzo de su expresión “*no es que estemos*” manifiesta que asume una posición de pertenencia a lo que hace la institución, en otras palabras dicho profesor se sabe parte de la institución, lo que ésta hace y los valores que comunica, se apropia de ellos, aunque no totalmente; paradójicamente muestra rechazo sobre algunos de los actos a los que él dice que la institución responde. Por otra parte, la expresión “*del poderoso*” –a quien relaciona estrechamente con el papel del “*Estado*”- no hace referencia a una sola persona, es un adjetivo que atribuye a un sector de sujetos que actúan a su beneficio oprimiendo a los que se encuentran en una situación vulnerable, es decir, esta última frase “*los que menos tenemos*” manifiesta que se reconoce como parte del sector que ha sido víctima de los intereses del primero.

¹⁴³EI 4M120913, p. 36.

Por las narraciones anteriores es evidente que los actores forman diversos significados de evaluación docente por la experiencia que proporciona la institución en esta materia. Su posición frente a ella es diferente cuando los profesores han estado en un proceso de evaluación, pues les proporciona mayores elementos para saber cuál es el propósito de las mismas; mientras que aquellos que no han participado en alguna, muestran desconocimiento e incertidumbre por los elementos que se evalúan y los instrumentos para hacerlo; siendo su principal fuente de información los medios de comunicación, mantienen una idea poco clara de su conformación o estructura. Esto evidencia la poca o nula respuesta de las autoridades de la institución por atender las dudas y formación de sus profesionistas. Hay signos claros de su desconocimiento sobre cómo se evaluará su desempeño en las próximas evaluaciones docentes, es factible que todo esto les haga suponer que lo más probable para ser evaluados sea la aplicación del examen. Pues a ello se suman las experiencias pasadas con la utilización de este instrumento como fuente primordial para obtener resultados sobre su desempeño.

Los profesores han apuntado que lo que dice la institución sobre la evaluación docente, responde a fines políticos y económicos que no se dirigen a mejorar sus prácticas, sintiendo que lo que tiene valor es el resultado en número y no su aportación en tanto docentes, dudando así de los fines que dice tener.

Podemos finalizar esta parte, destacando la importancia del marco referencial de la institución, como punto de partida de identificación y al mismo tiempo de distanciamiento (entre docentes- colegas- institución) sobre los medios y fines a los que deber responder la evaluación docente. Vimos apreciaciones del concepto de evaluación que aparecen como dadas, pero también se aprehenden y reafirman en las relaciones que se presentan cotidianamente con directivos o colegas, es así un significado construido intersubjetivamente.

2.2 Impresiones, posturas y sensaciones de los maestros de secundaria respecto a la evaluación docente actual.

La experiencia que han adquirido los docentes a través de los procesos administrativos, así como las referencias al significado de evaluación dentro del marco institucional, les generan diferentes impresiones, sensaciones y posturas ante el hecho de ser evaluados. En este apartado analizaremos el discurso de los docentes respecto a cómo tipifican la forma en que se enfrentan a un proceso de evaluación, esto apoyará hacia el siguiente apartado para ver si guarda correspondencia con la postura que toman respecto a las próximas evaluaciones de su desempeño profesional.

Los actores narran desde su perspectiva (es decir, desde las diversas posturas que han adoptado) los sentimientos que han generado en un proceso de evaluación o en caso de que no se hayan enfrentado a alguna, describen lo que ellos creen que podrían experimentar. Para ello, es necesario señalar que la perspectiva es un referente, es un lugar simbólico en el que se puede ver, analizar y/o comprender una realidad. Desde dicho lugar simbólico, se analiza un campo, un problema, cuestión, etc., es el lugar desde donde miramos al mundo, lo comprendemos, lo interpretamos e intervenimos en él¹⁴⁴ por lo tanto, es el espacio desde el que se construye una lógica de pensamiento.

En cuanto a la impresión que ha provocado su próxima participación en evaluaciones docentes, un profesor que ha estado en el PNCM dice:

En primera instancia yo creo que tengo la seguridad y la certeza de poder hacer una evaluación porque evalúan mis procesos de la dinámica de grupo, cómo llevo la clase, de saber mis programas de estudio, de saber sobre la normatividad vigente; creo que ahí no hay ninguna implicación, o sea si voy, de hecho los exámenes de Carrera Magisterial para mí no implicaban ningún contratiempo.¹⁴⁵

¹⁴⁴ Para este referente véase: Ana Laura Gallardo. *Tendencias y paradigmas de las investigaciones en educación ambiental*.

¹⁴⁵ E2M090813, p. 6.

El docente menciona que tiene “*seguridad y certeza*” de poder realizar con buen desempeño su evaluación, su afirmación denota que así se siente porque confía en que puede obtener resultados satisfactorios, esto se relaciona a que él tiene conocimiento de los factores que muy probablemente pueden haber en una evaluación; la declaración “*no implicaban ningún contratiempo*”, hace referencia a que en evaluaciones anteriores ha obtenido resultados positivos que le permiten ahora mantener una postura a favor para presentarse a ser evaluado.

En cuanto a los procesos que ahora hacen obligatoria la participación de los docentes en las evaluaciones, una profesora que ha realizado evaluaciones previas comenta:

Es un proceso de cambio que si se realiza bien, puede ser un proceso de mejora, porque yo no sé cómo a los maestros les da miedo, ser evaluado es una opción para recibir apoyo en caso de salir mal y así erradicar malas prácticas que tengamos como maestros.¹⁴⁶

Ante la obligatoriedad de las próximas evaluaciones la profesora aprecia que es un “*proceso de cambio que... puede ser de mejora*”, ella no comprende cómo para otros docentes puede representar sentimientos como miedo; mira el proceso como un acto que permitiría un beneficio profesional al “*erradicar malas prácticas*”. En contraste otro profesor quien no ha participado en alguna evaluación docente, respondió respecto a las sensaciones que creería tener al momento de enfrentarse a un proceso de evaluación:

Primeramente es una incertidumbre, y como en todas las circunstancias o casos ante algo desconocido, no se sabe qué viene en el examen, pienso que se tiene miedo y temor; sin embargo, pues ya es obligatorio, esa es la única manera de ponerlo y obligarse a superar, a seguir adelante en este rollo de la educación.¹⁴⁷

Aquí el “*miedo*” es relacionado como hecho inherente a un proceso que se desconoce, pero también declara que es un camino necesario para “*seguir adelante*”, lo cual también apunta al desarrollo profesional; este profesor indica que el hecho de que ahora esté legislada su participación en evaluaciones

¹⁴⁶ E13F60913, p. 30.

¹⁴⁷ E7M270813, p. 10.

representa “*la única manera*” de obligarse a sí mismo a superarse. Llama la atención que indica la evaluación como un “*examen*”, hecho que se repite en otras respuestas, atribuyendo a que el proceso evaluativo sólo depende de este factor. Relacionado con lo que este profesor dice, podemos sostener que si la forma en cómo se evaluará y los fines que la evaluación persigue es poco clara, suele generar miedo e incertidumbre en quienes desconocen cómo es un proceso de esta índole.

En este mismo sentido un profesor dice:

Si está condicionado a mantener un empleo los sentimientos son demasiados, pensar que de un examen que no sé cuántos reactivos pueda tener se defina el tiempo y la situaciones que he invertido en esto, si sería como complicado ¿no?, yo tengo 17 años de servicio y que de buenas a primeras eso se rompa o se borre sólo por una evaluación, no me parece, como lo están ellos manejando no se me hace suficiente. Sé que no es una sola evaluación sé que es todo un proceso y sé que a partir de las carencias que mostremos se nos va a dar un apoyo, pero creo que si sería complicado plantear una evaluación así.¹⁴⁸

El profesor señala que experimentar diversos sentimientos se debe a que las evaluaciones actualmente también se vinculan a la posible pérdida de su empleo, considera que los resultados podrían “*borrar lo que ha invertido*” en tiempo y dedicación lo que le parece injusto, aunque conoce que el examen no será el único elemento en las evaluaciones no le parece “*suficiente*” para dar tal juicio, con su expresión “*es complicado*”, plantea su duda respecto a que realmente sea un proceso que evalúe al docente de forma integral. Esta inquietud también la señala otro profesor:

Yo no estoy totalmente en contra, la circunstancia es que no se ha puesto la atención suficiente en todo el proceso formativo e integral del docente; en general este sistema educativo está en crisis y es que en algún momento alguien se dio cuenta que había muchas deficiencias en el proceso, que estábamos mal y nadie lo detuvo, nos dejó, nos dejó y por eso estamos en donde estamos.¹⁴⁹

¹⁴⁸ EIIM50913, pp. 28-29.

¹⁴⁹ E9M300813, p. 24.

Desde la perspectiva de este profesor no se da un total rechazo a la evaluación docente, sin embargo, si muestra que su principal inconformidad es que la evaluación se ha hecho de manera sumativa y no “*formativa*” e “*integral*”. La frase “*alguien se dio cuenta que estábamos mal...nos dejó*” implica la representación de una figura de autoridad que el docente hace como externa a ellos y de quien responsabiliza del deterioro actual del sistema educativo.

Por otra parte, un profesor que no ha participado en alguna evaluación previa dijo respecto a los sentimientos que genera las próximas evaluaciones:

Mira cualquier tipo de evaluación siempre conlleva algo de nervios, ¿por qué? porque no sabes qué es lo que pueda venir, pero realmente yo creo que me gusta leer, me gusta estar informado con mis alumnos, me gusta muchas veces seleccionar algunos grupos: a ver háganme una evaluación: ¿llego temprano?, ¿no llego?, cosas así; que también tengo que ver eso, no exijo algo que no tengo.¹⁵⁰

Menciona los “*nervios*” como parte natural en toda evaluación, sin embargo, él considera que ya ha participado en evaluaciones, a pesar de que no lo haya hecho mediante un proceso dirigido institucionalmente; “*seleccionar algunos alumnos*” y preguntar sobre su desempeño docente, le acercan al hecho de conocer qué elementos son aquellos que pueden evaluarle, un hecho relevante, pues está considerando que la percepción de los alumnos en esa evaluación también le brinda herramientas para mejorar sus prácticas. Otro profesor declaró:

Bueno, primero con nerviosismo, cuando es la primera ocasión, pues tengo mucho nerviosismo y miedo, ¿por qué?, porque yo estoy frente a un grupo y entonces, si yo salgo mal en mi evaluación quiere decir que no estoy preparado, y que no sé, eso claro que me puede colocar o en una posición peor ante ellos.¹⁵¹

Lo que implica el “*nerviosismo*” tiene una relación con el impacto en cómo será observado por sus alumnos ante lo que se obtenga de sus evaluaciones, para él los resultados pueden generar admiración o decepción por parte de ellos y de él mismo. Siente “*miedo*” de no considerarse apto para “*estar frente a grupo*”, que las

¹⁵⁰ E4M230813, p. 11.

¹⁵¹ E13M60913, pp. 34-35.

evaluaciones señalen que no posee los conocimientos suficientes y esto indique que no está preparado. En este mismo sentir otro profesor dijo:

Me da miedo que me vayan a evaluar otras cosas que no estén acorde a mi preparación y a lo que yo debo de demostrar; que si me van a evaluar de acuerdo a todo lo que se supone que debe saber un profesor, adelante, pero si me van a preguntar cosas que yo no sé y que no está a mi alcance como dominar los planes y programas o los artículos de no sé qué, sólo para reprobarme o decirme: no estás preparado, pues ahí está mal.¹⁵²

Desconocer cuáles son los factores que se evalúan no sólo le provoca “*miedo*”, además dicho desconocimiento le hace suponer contenidos respecto a lo que puede aparecer en las evaluaciones, a lo que llama “*cosas*” que no tienen por qué ser de su conocimiento y que de estar en la evaluación desembocarían en un juicio negativo, atribuyendo que la categoría de “*reprobado*” es algo que no sería su responsabilidad. La afirmación “*no está a mi alcance*” refiriéndose a los planes y programas (de estudio) y artículos de la constitución ligados a su quehacer profesional, denota que no ha trabajado sobre ellos y sugiere que probablemente, por una parte, la institución tampoco se lo ha demandado y por otra, que él es quien simplemente no considera saber los elementos del curriculum, ni la legislación que lo rige.¹⁵³ Así desde el pensamiento del profesor, parece posible que los resultados no lo favorezcan.

Las suposiciones de obtener resultados insatisfactorios fueron expresadas por otro profesor:

De enojo e incluso de, ¿cuál es la palabra?, de impotencia porque efectivamente vamos a salir bajos, porque definitivamente vamos a reprobar muchos, pero vamos a reprobar sobre algo que vuelvo a repetir, que no dominamos y que no es conforme a mi conocimiento de quehacer profesional, entonces de enojo yo creo que sí, de frustración eso es lo que voy a sentir, yo pienso.¹⁵⁴

A pesar, de que el profesor no se ha enfrentado a procesos de evaluación docente, mirarse en un futuro cercano ante este proceso, le hace pensar que preguntarán

¹⁵² E8M300813, p. 22.

¹⁵³ Las consecuencias de tomar la debida importancia al conocimiento de los planes y programas de estudio como la legislación del profesional de la docencia se hablará en el segundo apartado de este capítulo.

¹⁵⁴ E1M190813, p. 2.

aspectos que no son parte de su “*conocimiento de quehacer profesional*”, él se estaba refiriendo a los mismo que el profesor anterior, es decir, la legislación que rige su profesión y conocimiento de los planes y programas de estudio. Eso le hace sentir “*enojo, impotencia y frustración*”, él considera que debido a dicha evaluación van a “*salir bajos*”, el “*vamos*” le hace pensar que él será parte de quienes sean clasificados –desde su perspectiva- injustamente como “*reprobados*”. Podemos observar que nuevamente se atribuye a quienes son responsables de estructurar la evaluación los resultados poco o nada óptimos, por colocar en la evaluación aspectos que no consideran propios de su desempeño docente.

Otro profesor que apoya esta idea dice:

Yo creo que una especie de frustración, no están preocupados por el docente, están preocupados más bien por imponer nuevas condiciones de trabajo y culparnos de los resultados de la educación, entonces una frustración porque no podemos demostrar que lo que están haciendo está mal, que eso que están haciendo es incorrecto porque mientras no tomen en cuenta a los maestros y a los maestros que estamos frente a grupo todo esto va a fracasar, pero en este caso ese fracaso va a implicar nuestro propio despido.¹⁵⁵

El docente cree que quienes se encargan de preparar las evaluaciones no tienen una preocupación genuina, desde esta perspectiva, “*culparnos*” de un estado educativo poco favorable se vuelve un escape efectivo para aquellos quienes están al frente de las instituciones, esto genera “*frustración*” al no poder comunicar que si no se considera al maestro para tal proceso “*esto va a fracasar*” y eso atañe su despido.

Un punto interesante que señala el profesor es que en la planeación de los procesos de evaluación no están siendo consultados los profesores,¹⁵⁶ hecho que

¹⁵⁵ E3M220813, p. 8.

¹⁵⁶ El INEE que impulsa los procesos de evaluación en educación básica tiene en una Junta Directiva presidida por el titular de la SEP y la integran 14 personas más; siete deben ser funcionarios públicos, dos de ellos tienen relación de subordinación respecto al secretario de Educación. Los otros siete integrantes representan a sectores no gubernamentales interesados en la educación, y el Consejo Técnico está formado por 16 especialistas (investigadores), sin embargo, se no menciona ni se propone que sean profesores en educación de tipo básica. Véase: *Ley del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación*.

considera relevante por ser quienes desempeñan la función docente y de acuerdo al profesor, tendrían herramientas para participar en la conformación de ésta.

Las expresiones para nombrar las sensaciones e impresiones que tienen respecto a la evaluación docente actual tienen una marcada diferencia entre quienes han presentado alguna previamente a quienes no; las primeras muestran seguridad y certeza, respecto y los que por primera vez, se enfrentarán a una. Éstos últimos lo han descrito como “*incertidumbre*”, “*nervios*” y “*miedo*”, que se acentúan por la falta de conocimiento de qué aspectos son los que los evaluarán.

Cabe resaltar que dentro de estas suposiciones está el hecho de considerar el proceso de evaluación sólo como examen y no como una de las partes que debería incluir una evaluación, por lo que otros maestros que hablan en cuanto a la estructura de la evaluación suponen contenidos que provocarían su “*reprobación*”, lo que los señalaría como poco o nada aptos para desempeñar la función docente y que repercute en la forma en como son percibidos por ellos mismos y sus alumnos, lo que les provoca miedo, enojo, frustración e impotencia.

De manera general encontramos que existen tres distintas perspectivas o posturas, la primera que son aquellos quienes están de acuerdo con las evaluaciones y sienten confianza, pensando que puede ser una oportunidad para mejorar su práctica docente; los segundos, que son aquellos que piensan que pese a las sensaciones provocadas y al desconocimiento de la evaluación no están totalmente a favor, pero tampoco en contra, pues consideran que puede ser una oportunidad de desarrollo profesional, y finalmente, quienes están en contra denunciando que sería responsabilidad de los que impulsan la evaluación el ser despedidos, por considerar que habrá contenidos a evaluar que no corresponden al conocimiento de la función docente.

2.3 La predisposición de la participación docente en las próximas evaluaciones magisteriales.

La experiencia que los profesores han adquirido en la institución en procesos de evaluación, ya sea que hayan participado en alguna directamente o que hayan obtenido información acerca de ellas por autoridades, colegas o medios de comunicación; han producido percepciones, sensaciones y pensamientos divergentes.

Las distintas apreciaciones que tienen respecto al significado de evaluación docente, les permite asumir una postura en cuanto a las próximas evaluaciones, debido a que con la Reforma Educativa aprobada en septiembre de 2014 su participación ahora es obligatoria; en los discursos de los docentes se distingue cierta direccionalidad a realizar la evaluación, que surgían mediante las diversas percepciones, preguntas, imágenes, inquietudes, etc., que trajeron a la mente sobre el hecho. De esta forma, se expresa a partir de la oralidad de los actores, por una parte, quienes muestran apoyo hacia este dictamen y por otro, quienes mantienen cierta resistencias.

Para ello, primero fue importante conocer si consideraban en su función docente ser evaluados, a lo que una profesora que ya ha participado en evaluaciones docentes dijo:

Sí, es importante ser evaluado porque cuando precisamente ya nos enfrentamos a una situación cotidiana de evaluación ya lo vemos como algo normal y a veces confundimos el concepto de evaluación, porque decimos nos van a evaluar y pensamos que nos van a decir que estamos mal en todo, cuando a lo mejor eso, más bien no es cierto. No puedo decir que estoy mal en todo porque estoy frente a un grupo y si estoy frente a un grupo es por algo, no nada más por arte de magia.¹⁵⁷

Cuando ella menciona “*no puedo decir que estoy mal en todo, porque estoy frente a un grupo*” está reconociendo su capacidad y su experiencia como posibilidad para hacerle apta a enfrentarse a un proceso de evaluación exitosamente, es una conciencia inmediata de sí misma. Paul Ricoeur menciona que la conciencia es

¹⁵⁷ E13F60913, p. 33.

*una tarea y es una tarea porque no es algo dado, ciertamente tengo una apercepción de mí mismo y de mis actos, y esta apercepción es una especie de evidencia,*¹⁵⁸ en este sentido, representa de alguna manera una garantía con la que percibe que ha podido realizar un buen papel frente a grupo, sugiriendo que también lo puede hacer en la evaluación.

Al respecto un profesor quien no ha participado en evaluaciones previas, también lo encuentra como un hecho positivo, pero señala que las evaluaciones deberían enfatizar en las funciones que desempeñan como docentes:

Sí, lo considero incluso sano, pero que evalúen nuestras capacidades para ser un buen profesor, no en nuestras capacidades para enterarnos de todos los cambios que hay con la reforma porque eso no me va ayudar a ser un buen docente, o que los programas y que las competencias, si es necesario que las conozcamos, no que las dominemos, es muy complicado que las dominemos, si esa no es nuestra área, nuestra área es enseñar, no aplicar reglamentos o estatutos, es enseñar a los alumnos.¹⁵⁹

Tipifica el acto de evaluación como “*sano*”, es decir, que mantiene en buen estado el desarrollo profesional del docente; sin embargo, “*el buen profesor*” de acuerdo a sus palabras es el que ha de ser evaluado en las capacidades propias de su área de enseñanza, no considera relevante conocer sobre el área legislativa por considerar que “*aplicar reglamentos o estatutos*” no le compete; también revela que no considera necesario conocer los cambios sobre los “*programas*” (de estudio), lo que también hace notar que imparte los contenidos en la asignatura con una fuerte probabilidad por desconocer los objetivos, el enfoque y la estructura didáctica con la que se planeó el curso.

En este orden de ideas, otro profesor dijo:

Sí, si considero que es necesario, pero con parámetros, es decir, que el parámetro del profesor sea las funciones que desempeñan, de cuáles son sus propósitos y cuáles son sus productos, por ejemplo, la forma en cómo transmite un contenido.¹⁶⁰

¹⁵⁸ Paul Ricoeur. *Freud. Una interpretación de la cultura*, p. 42.

¹⁵⁹ EIM190813, p. 1.

¹⁶⁰ EI4MI2091, p. 37.

La expresión del sujeto como “necesario” apunta a que considera fundamental ser evaluado, en este sentido entra en el carácter de un deber, obligación y/o compromiso. El “*parámetro*” para este docente, sería aquello que debe estar enfocado en las “*las funciones y sus productos*” refiriéndose al desempeño de su ejercicio docente y los resultados con sus alumnos; hecho que repercute en la tarea profesional dentro del salón de clases. Este profesor tampoco menciona el conocimiento de los planes y programas de estudio como un elemento indispensable para evaluar su labor, lo que permite conocer que desde esta mirada no se comprende el sentido de la relación entre conocer los propósitos finales con los que se planea el curso con respecto a la manera en que ejecuta sus clases.

Así como fue importante conocer si consideraban ser evaluados en su función docente, también lo era ver si participarían en las próximas evaluaciones docentes, un profesor dijo:

Yo creo que si es necesario que seamos evaluados y me atrevería a decir de manera muy particular, cualquier profesor no estamos en contra de ser evaluados, sino estamos en contra de cómo vamos a ser evaluados y para lo que va a servir este ejercicio de evaluación.¹⁶¹

Aunque el profesor declara como “*necesario*” el hecho de ser evaluados, su recelo apunta a que hay propósitos implícitos que guarda la manera en cómo se pueden llevar a cabo las evaluaciones, es decir, tanto los instrumentos, como los propósitos a los que se sujeta el fin de evaluar. Afirma que no es el único que tiene esta incertidumbre, al decir “*no estamos en contra*” se refiere a que él se sabe parte de un conjunto de personas más amplio que mantienen las mismas dudas. El temor se adhiere al acto de evaluación en el “*cómo*” y *el para qué*”, tal como este otro profesor señala:

Si, si lo haría, de hecho no es que le huyamos a la evaluación, más bien le tememos a lo que hay atrás de la evaluación, de la reforma que trae consigo la evaluación, yo creo que cualquier maestro que quieran evaluar estaría dispuesto, el verdadero problema es de qué manera

¹⁶¹ E2M190813, p. 4.

quieren obtener los resultados y para qué el gobierno quiere los resultados¹⁶².

Este profesor también sugiere que en general el gremio docente está a favor de la evaluación docente, no obstante que los propósitos que se encuentran tras el surgimiento de la Reforma educativa que incluye la evaluación de su labor tienen fines de carácter político. Para este sujeto tanto la estructura de la evaluación como los propósitos de ésta, son movidas a generar resultados y consecuencias que sólo podrían perjudicarle.

Otra forma de percibir el proceso ha sido referida por un profesor quien dijo:

Sí estoy de acuerdo que nos evalúen, pero si de esta evaluación resulta un proceso de capacitación y reorientación de mi trabajo, ahí sería la parte más productiva, que se nos den elementos, que se nos den herramientas, que se nos den condiciones, porque lo que a veces pasa, que hacemos algo y si dicen que estás mal, no pasa nada; así no te puedes mejorar como maestro.¹⁶³

En la respuesta anterior, el “*pero si*” se vuelve un condicionante; para el profesor la parte “*productiva*” está en utilizar los resultados de las evaluaciones para mejorar sus prácticas. Su expresión “*que se nos den elementos, que se nos den herramientas, que se nos den condiciones*” hace notar que encuentra necesario el proceso de evaluación para mejorar su práctica profesional, hay una preocupación en ver la evaluación como un proceso que debe tener un seguimiento dirigido a un “*proceso de capacitación y reorientación de -su- trabajo*”.

Con las expresiones previas ante la pregunta sobre su participación en evaluaciones y debido a que las respuestas giran en torno a si ellos participarían en la evaluación que está determinada por la reforma educativa; los profesores se encuentran en la fase de *percepción* -de acuerdo a George Mead-¹⁶⁴ es la etapa del acto donde entran los estímulos y las posibles respuestas algún hecho, como las imágenes creadas a partir de ello. Algunos otros han pasado a una etapa posterior que es la *manipulación*, un lapso de reflexión donde los actores

¹⁶² E8M300813, p. 22.

¹⁶³ E11M50913, p. 28.

¹⁶⁴ Véase: George. H. Mead. *La filosofía del acto*.

cuestionan, imaginan, predicen las implicaciones de la decisión, pero aún sin llegar a la consumación del acto.

En función de lo anterior, algunos docentes están replanteando su decisión a partir de las consecuencias que pueden percibir de su aceptación o rechazo en los resultados de las evaluaciones; sin embargo, han apuntado a que actualmente más que ser una oportunidad es una obligación, por lo tanto hay consecuencias si existe la oposición a presentarse; un profesor mencionó al respecto:

Como están planteadas ahorita, yo me negaría, pero como la reforma es constitucional y la cuestión normativa de la leyes y de los reglamentos nos lo va a imponer el gobierno y vamos a ser sancionados pues ya no es opción, pero vamos a esperar para ver cómo están las leyes particulares, la reglamentación particular que es donde va a venir lo fundamental de sí se hace obligatorio, y cómo se va hacer.¹⁶⁵

Este profesor afirma que no participaría, pero ante la imposición de ley y ante el hecho de poder ser “*sancionados*” está obligado a presentarse, con un cierto destello de esperanza que se manifiesta en la “*espera*” de lo que puedan decir las leyes particulares, donde en su expresión estará “*lo fundamental*” para saber si la premisa de obligatoriedad se confirma y conocer el estado en que se establecen las condiciones de dicha obligatoriedad, es decir, las repercusiones.

En este orden de ideas, es importante analizar los motivos que tendrían los docentes para a participar o no en procesos de evaluación. Por un lado, los *motivos porque* (que están vinculados a experiencias previas), de alguna manera inhiben los ánimos de participación por encontrar que en procesos similares, tanto del aspecto administrativo, como los actos que la misma institución promueve, han sido negativos (tardados, con excesivo trámite burocrático, ligados a procesos de corrupción, etc.). Por otro lado, los *motivos para*¹⁶⁶ (que son actos que me llevan a proyectar un hecho particular en un tiempo futuro) permite considerar las

¹⁶⁵ E10F30913, p. 26.

¹⁶⁶ Con respecto a las acciones y significados, Schütz retoma de Husserl el concepto de corriente interna de conciencia. Este concepto le permite explicar la elaboración de un proyecto en la conciencia del sujeto, que da origen a la acción. Es en la corriente interna donde se dilucidan los “*motivos porque*” y los “*motivos para*” que justifican las acciones y donde se elaboran los contextos de significado. Cfr. Marta Rizo. “*Intersubjetividad, Comunicación e Interacción. Los aportes de Alfred Schütz a la Comunicología*”. p.19.

implicaciones de la decisión; se crean imágenes, expectativas, deseos, de las condiciones que permitiría realizar una evaluación con resultados satisfactorios, o considerar las repercusiones o sanciones, ya sea afectivas, sociales o laborales.¹⁶⁷

Otro profesor también señala:

Por convicción no, bajo las circunstancias en las que se está dando, pero estaría ya violentando una ley, entonces pues tengo que participar en ella porque si no bajo esta premisa de existencia de ley, sé que ya hay consecuencias para mí o para las personas del gremio que no lo decidan. Todavía el año en que estaba el PAN se dijo que quien quisiera participar en la evaluación podía hacerlo y quien no, no había ningún problema, o sea ya es una obligación el hecho de participar en este proceso evaluativo y pues qué podría hacer, pues ya que.¹⁶⁸

La convicción del “no” del docente está supeditado a la “*existencia de ley*”, el profesor menciona que ya no es opcional y que existen “*consecuencias*” laborales al no participar, el saber que no es una opción como antes, contiene una carga negativa y ante el hecho un acto de resignación que se expresa en la frase “*pues ya que*”. De acuerdo a Peter Berger y Tomas Luckman las instituciones están “*ahí, fuera de él, persistentes en su realidad, quiéralo o no, no puede hacerlas desaparecer a voluntad (...) la realidad objetiva de las instituciones no disminuye si el individuo no comprende la forma de operar de éstas,*”¹⁶⁹ en este sentido, aunque el profesor no comprenda el hecho y la orden, sabe que lo que ahora opera como ley no puede ser violentado o tendrá una consecuencia sobre su profesión que la misma institución establece.

Otro profesor se suma a la negativa de participar en este proceso:

Si por mí fuera, yo no participo, pero si la ley me lo va a imponer pues lo voy a valorar porque va a tener sanción ¿no?, entonces ya los maestros de primaria del año pasado se negaron, ¿qué hicieron? –*refiriéndose a las autoridades*- pues obligaron a los de Carrera a hacer el examen, la famosa evaluación universal, que por cierto no es mucho porcentaje, la llamada evaluación universal es un porcentaje mínimo, el porcentaje

¹⁶⁷ Podremos ampliar el análisis en el tercer capítulo.

¹⁶⁸ E9M300813, p. 24.

¹⁶⁹ Ver La sociedad como realidad subjetiva en *La construcción social de la realidad*. p. 81.

principal está en el examen de Enlace, que es un 50% de la calificación que le van a otorgar al maestro, ahí está el meollo del asunto en la evaluación de los chavos con un examen estandarizado, si pudiéramos hacerlo diferente, o si el examen de los chavos para evaluarnos pero con un porcentaje más equitativo, el 35% por ejemplo.¹⁷⁰

Este profesor también considera que está obligado a valorarlo debido a la nueva regulación legal; además piensa que “*el meollo del asunto*” se encuentra en ser evaluado con las pruebas aplicadas a sus alumnos; su renuencia a participar en las evaluaciones proviene del instrumento, el “*examen estandarizado*” que para el entrevistado no es el medio más óptimo para poseer un porcentaje tan alto en los resultados finales.

Referente a lo anterior, el acto en cómo son recibidos los lineamientos o normatividad que proporciona la institución para poner en operación algún proceso de carácter social –en este caso, la evaluación educativa-; “*está ahí sencillamente, como facticidad evidente de por sí e imperiosa; (...) mis proyectos difieren, hasta pueden entrar en conflicto con los otros*”.¹⁷¹ De esta manera, los mecanismos e instrumentos que se han establecido para evaluar su desempeño, son dados como innegociables, a pesar de las ideas de inconformidad, deben asumir su cumplimiento debido a que es el referente institucional al que están sujetos laboralmente. No obstante, hay un aspecto en el desarrollo del *self*,¹⁷² donde existe una lucha continua entre el *mí* y el *yo*. Por una parte, el *mí* como conjunto organizado de actitudes de los demás que uno asume de forma habitual, puede enfrentarse con el *yo* como parte innovadora y creativa del sujeto que puede intervenir en los procesos sociales. Por ello, la sugerencia de “*si pudiéramos hacerlo diferente, o si al examen de los chavos para evaluarnos, pero con un porcentaje más equitativo*”, está expresando su desacuerdo, algo que no quiere asumir como dado y que el *yo* sugiere modificar lo que se estableció como norma para lograr el 100% del total de su evaluación.

¹⁷⁰ E3M220813, p. 8.

¹⁷¹ Ver P. Berger y T. Luckman. *Op Cit.* p. 41.

¹⁷² El *self* es percibirse desde el punto de vista del grupo social, implica controlar las acciones, lo que se dice o lo que se va a decir. Véase: George. H. Mead. *La filosofía...*p. 184-185.

De esta forma, los discursos que portan los actores reflejan su trayecto en la institución en procesos de evaluación docente, es claro que aquellos que han participado en alguna de ellas, encuentran de forma positiva la evaluación y la ven como una posibilidad para el desarrollo profesional. Mientras que, los que no han participado previamente en alguna no comprenden totalmente el propósito de las evaluaciones, el hecho de no querer ser evaluados sobre la normatividad que legisla su actividad profesional evidencia que desconocen en qué les puede aportar profesionalmente.

A modo de cierre –en este apartado al menos-, es importante traer a colación las palabras que una profesora expresa:

He participado en otras evaluaciones que no son obligatorias y he salido bien, quizá estoy en parte de acuerdo a la evaluación porque tengo confianza en los resultados; yo pienso que la evaluación depende de la emoción y del sentimiento que genere en la persona y a lo mejor también de lo que yo viví en esa evaluación y lo que percibo y observo de lo que sucedió.¹⁷³

Con este relato podemos relacionar –como ocurrió de forma similar con otros profesores- que su experiencia en la institución y los sentimientos que generan a partir de ello (ya sea temor, inseguridad o confianza), están vinculados con la disposición que muestran para participar en las próximas evaluaciones docentes, en otras palabras, los significados y sentidos de apropiación se forman en gran medida, por lo que la institución establece, así se transmite el término en cursos, pero también en relaciones entre autoridades y docentes, colegas, instancias que intervienen en la institución (medios de comunicación), etc. Donde el actor manipula, reagrupa, y transforma los significados a la luz de la situación en que se encuentra y la dirección de su acción. Los cuales, hacen generar sentimientos, imágenes, escenarios posibles ante las consecuencias que ahora se establecen con alcance legal.

Analizamos que lo que los docentes han apreciado dentro del marco institucional respecto a procesos burocráticos o de corrupción pueden generar una oposición

¹⁷³ E13F60913, p. 34.

para participar en el proceso. No obstante, ahora encuentran que su participación no es opcional lo que genera cierta resistencia, enojos y hasta impotencia; así aunque duden de los medios y los fines que tenga la evaluación, se saben obligados legalmente a formar parte.

También consideran que existen intereses políticos y económicos que se han puesto por encima del aporte verdaderamente efectivo que pueden tener las evaluaciones y el seguimiento de las mismas. Exigen que el proceso no termine en proporcionar resultados sino en ofrecer continuidad que permita el desarrollo profesional. Han declarado como necesaria una evaluación para valorar su práctica docente y recibir capacitación que ayude a mejorar el ejercicio de su profesión. Estas consideraciones nos dirigen a pensar en una parte fundamental de las evaluaciones que son el diseño de un programa de formación continua que permita el apoyo basado en las necesidades profesionales que presente cada profesor.

CAPÍTULO 3: IMPLICACIONES LABORALES Y SOCIALES DE LA EVALUACIÓN DOCENTE ACTUAL.

Desde el primero de diciembre del 2012 cuando por vez primera se anunció la propuesta de realizar la Reforma educativa, hasta septiembre del 2013 ya con los cambios legislativos correspondientes para llevarla a cabo, se ha especulado y respondido ante las posibles consecuencias que los docentes tendrán por los resultados que se obtengan a partir de ellas.

Cuando hablamos de implicaciones nos referimos a las posibles consecuencias, los alcances, las oposiciones o la respuesta que envuelve una situación o acto. Las implicaciones laborales y sociales están determinados por diversos factores; los primeros, son establecidos por un orden institucional y tienen carácter obligatorio y de reconocimiento jurídico, por lo que los actores están sujetos a ellas de manera ineludible. Los segundos pueden ser repercusiones simbólicas, que se expresan en las relaciones en el día a día; la forma en que adquieren reconocimiento ante los otros, en cómo creen ser apreciados en tanto docentes.

Los profesores generan diversas percepciones respecto a las consecuencias laborales y sociales de las próximas evaluaciones, éstas se crean intersubjetivamente, las relaciones que se establecen con sus compañeros de profesión; así como los pensamientos que crean ante los resultados (ya sea positivos o negativos) y la forma en que se reconocen ante otros actores fuera de la institución educativa (padres, alumnos, etc.), les orientan a tomar una posición al respecto. Gran parte de las razones que arguyen los docentes –por lo menos hacía el aspecto laboral- no contaba con un conocimiento fundamentado (lo que reveló su desconocimiento sobre la reforma educativa), en su mayoría la preocupación consiste en dudar de su permanencia laboral.

En cuanto a las implicaciones sociales, advierten una repercusión a partir de las evaluaciones, por un lado, algunos miran la posibilidad de recuperar la posición profesional ante los otros en tanto que obtengan resultados satisfactorios; por otra parte, consideran que en caso de que éstos sean negativos, acabaría por

demeritar tanto su experiencia, como su labor profesional ante colegas, padres de familia, alumnos y ante sí mismos.

3.1. Sobre los cambios legislativos de la Reforma Educativa en materia de evaluación y su impacto en el área laboral.

El primero de diciembre a su entrada oficial a la presidencia, Enrique Peña Nieto declaró en su primer discurso ante la nación doce decisiones que su gobierno había tomado para promover diferentes acciones que tendrían por objetivo impulsar el desarrollo del país; entre ellas se encontraba realizar una Reforma educativa. El pacto por México se firma un día después, el cual contiene cinco acuerdos, uno de ellos corresponde a la “Creación de una sociedad de derechos y libertades”, que a su vez contiene el *Acuerdo por la educación de calidad y con equidad*¹⁷⁴ donde se especifica que éste sería impulsado mediante la presentación de una reforma legal en materia educativa.

El 20 de diciembre de 2012 fue aprobada por la Cámara de Diputados y el 21 de diciembre del mismo año por el Senado de la República. Fue declarada constitucional por el Poder Legislativo Federal en febrero de 2013 y el 25 del mismo mes la reforma es promulgada por el Ejecutivo y publicada al día siguiente en el Diario Oficial de la Federación.¹⁷⁵ El 10 de septiembre de 2013, el presidente Peña Nieto promulgó la reforma a la Ley General de Educación, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente;¹⁷⁶ los tres decretos fueron publicados en el Diario Oficial al día siguiente.

La Reforma Educativa, en su pretensión de impulsar y desarrollar una educación de mayor calidad y equidad, consiste en cuatro puntos principales:

¹⁷⁴ El cambio legislativo fue posible debido a que su cargo está amparado por el artículo 135 donde establece que la presidencia tiene la facultad de modificar la carta magna. Véase: Cámara de Diputados del Congreso de la Unión. *Propuesta de Reforma Educativa*.

¹⁷⁵ Secretaría de Educación Pública. Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. *Se publican leyes secundarias de la reforma educativa*. Nota informativa.

¹⁷⁶ Secretaría de Educación Pública. *Se publican leyes secundarias...*

1. Crea el Servicio Profesional Docente, que reconocerá la formación y logros de los maestros. Los buenos maestros tendrán la oportunidad de ascender con base en sus méritos profesionales.
2. Eleva a rango constitucional al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, y lo dota de autonomía, para medir el desempeño e identificar sus áreas de mejora.
3. Fomenta la autonomía de gestión de las escuelas, y promueve el crecimiento del Programa de Escuelas de Tiempo Completo.
4. Crea el Sistema de Operación y Gestión Educativas, con la obligación inmediata para el INEGI de realizar un registro nominal de escuelas, profesores y estudiantes.¹⁷⁷

En esta investigación sólo expondremos lo que hace referencia con la participación de los docentes en la evaluación, que tiene que ver con el primero de ellos y algunos aspectos del segundo punto.

Los objetivos de esta reforma en materia de evaluación están orientados a fortalecer el sistema de educación pública y de esta manera garantizar que el Estado otorgue educación pública de calidad y que a través de la creación del Servicio Profesional Docente, la formación de los maestros se profesionalice. También desea dar certeza jurídica a la evaluación de los docentes; así se pretende reforzar la dirección plena del Estado (pues determinará las normas a seguir en todo el proceso) quien debe vigilar e impulsar el aumento de la calidad educativa, a través de la evaluación de los profesores del sector tanto público como privado y con tales acciones se pretende transparentar el sistema educativo nacional así como los recursos aplicados.¹⁷⁸

Para hacer posible los cambios en materia de evaluación se reforman los artículos 3°, fracciones III, VII y VIII, y se adiciona la fracción IX y el artículo 73, fracción XXV de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.¹⁷⁹ Uno de los cambios principales al artículo tercero es la mención de la obligatoriedad de la participación de los docentes para la evaluación, señalando que:

¹⁷⁷Véase Secretaría de Educación Pública. *Sobre Reforma Educativa, análisis jurídico*.

¹⁷⁸Cfr. Cámara de Diputados. *Leyes reglamentarias de la reforma al artículo 3 constitucional en materia educativa*.

¹⁷⁹ Comisiones unidas de Legislación y Puntos Constitucionales y de Educación, Cultura y Deporte. *Minuta con Proyecto de Decreto, por el que se reforman los artículos 3° y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.

Adicionalmente, el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria, para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional, con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación. Serán nulos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley.¹⁸⁰

Además se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Educación (LGE) y se expiden la Ley del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (LINEE) y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), en dichos cambios, se adicionan los puntos necesarios para legalizar la reforma en los cuatro puntos anteriormente expuestos.

Los motivos que se proporcionaron para haber impulsado esta reforma - específicamente en materia de evaluación-, fue encontrarse con datos alarmantes en educación básica, uno de ellos es que México destina el 6% del Producto Interno Bruto al sector educativo, el 83% del presupuesto para educación se destina a los sueldos del profesorado y el 93% a la remuneración del personal en su conjunto; estos son los porcentajes más altos entre los países de la Organización para la cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).¹⁸¹

De acuerdo con la OCDE el 70% de los docentes y directores de escuela en todos los niveles educativos (quienes representan cerca de 1.7 millones de trabajadores de la educación) presenta deficiencias de preparación pedagógica.¹⁸² Ante tales hechos, se afirma que la evaluación permitirá conocer debilidades y fortalezas, y mediante los cursos que se pretenden impartir a quienes obtengan resultados insatisfactorios, propicie que las prácticas y desempeño de los docentes mejoren.

¹⁸⁰Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Art 3, fracción III.

¹⁸¹ Organización para la cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. *Panorama de la Educación 2013: Indicadores de la OCDE*.

¹⁸² Véase: OCDE. *Panorama de la Educación...*

A continuación se hace mención de las modificaciones más relevantes en materia de evaluación y la práctica docente: En los artículos 11 y 29 de la LGE designa como encargado de coordinar y calificar al Sistema Nacional de Evaluación Educativa al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). En el artículo 42 de la misma ley¹⁸³ obliga a que maestros y personal de las escuelas tomen cursos sobre los derechos de los alumnos.

En el artículo 12 de la LGSPD se establece las cualidades y competencias profesionales entre los docentes para que éstos promuevan el máximo aprendizaje de los estudiantes. También aclara en el artículo 59 que el Estado es el que debe proveer formación continua, actualización, desarrollo profesional y avance cultural a los docentes.¹⁸⁴

En el artículo 22 de la misma ley declara que se otorgará el nombramiento definitivo de base para el ingreso a una plaza docente a los seis meses de servicio, siempre que no se presente una nota desfavorable. También establece que el personal docente contará con un tutor durante dos años para su capacitación. Así mismo, se advierte en el artículo 53 que se cancelará el nombramiento en caso de que el personal después de haber presentado dos exámenes con resultados insatisfactorios no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación.

Dentro de la misma LGSPD se establece que se desea dar certeza jurídica a los docentes durante su proceso de evaluación, es decir, que la permanencia de su empleo no tendrá riesgo. Por lo que en el Octavo Transitorio de dicha ley se afirma que conserva su empleo el personal que no obtenga un resultado satisfactorio en la tercera evaluación incorporándolo a otra labor.¹⁸⁵

¹⁸³Véase Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. *Ley General de Educación*.

¹⁸⁴ Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. *Ley General del Servicio Profesional Docente*.

¹⁸⁵ Véase Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. *Ley General del Servicio...* esta decisión implica evidentemente un riesgo, podríamos preguntarnos ¿qué otras funciones podrán desempeñar que también respete la integridad de su perfil profesional? o ¿qué implicaciones tendrá que se encuentren desempeñando funciones que no son parte de su profesión o el área laboral en que se especializaron? La falta de especificación respecto a este apartado, da lugar para plantear distintos escenarios, por ejemplo, que el maestro de matemáticas en caso de no aprobar la tercera evaluación, ahora sea maestro de español,

En los artículos 4, 17 y 20 de la ley ya mencionada, se establece que la evaluación será integral, enfocada a las capacidades para desempeñar funciones docentes, de dirección y de supervisión, y en el artículo 21 se precisan los términos y criterios del ingreso al servicio a través de concursos de oposición.

Aunque aún no se fijan las condiciones para adaptar cada proceso de evaluación a cada Estado o región, se afirma que la evaluación considerará el contexto demográfico, social y económico, así como los recursos humanos, materiales y financieros para las evaluaciones.¹⁸⁶ Los lineamientos que expedirá el INEE respecto de la evaluación para el ingreso y reconocimiento de los docentes cubrirán los siguientes aspectos:

La evaluación para ingresar al servicio docente vía concursos de oposición; la evaluación del desempeño determinando los niveles mínimos a cumplir; las obligaciones y atributos de quienes realicen la evaluación; la difusión de resultados junto con recomendaciones y la participación de observadores de organizaciones de la sociedad civil.¹⁸⁷

Además de lo anterior, se solicita en el artículo 7 de la LGSPD que el INEE deberá autorizar los parámetros e indicadores para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de quienes trabajen en la Educación Básica y en los artículos 37 y 39 de esta misma ley se habla de la creación de un programa de promoción, con el fin de establecer un nuevo proceso de evaluación del desempeño obligatorio y periódico para poder ingresar o escalar en el programa.

Habiendo expuesto los principales cambios legislativos que ocurren a partir de la reforma, es momento de conocer cuál es la postura que han formado los docentes respecto al hecho. Es necesario considerar que gran parte de los docentes no contaban con suficiente información sobre lo que establece la Reforma Educativa,¹⁸⁸ por lo que en diversas ocasiones las respuestas que dieron se

orientador profesional, supervisor, o quizá un agente de limpieza, cada posibilidad tendría consecuencias desfavorables.

¹⁸⁶ Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. *Ley General del Servicio...* Art. 7.

¹⁸⁷ *Ley del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación*, art. 8.

¹⁸⁸ Cabe mencionar que hasta la fecha de las entrevistas, la información con la que se disponía respecto a la reforma educativa constaba en la propuesta de Reforma y el dictamen de la cámara de diputados en línea, la LGSPD, además de las noticias que ofrecían medios de comunicación, por lo que, si bien faltaba información

levantan en los supuestos que mantienen respecto a ella. Así una profesora dice cuando se le cuestiona sobre las implicaciones laborales de las próximas evaluaciones docentes:

A lo que están manejando actualmente, sí, son muchas versiones, necesitaríamos tener un documento ya establecido para saber a qué se refiere esa evaluación porque a lo que se está rumorando es que si hay una consecuencia laboral, donde vamos a entrar a pruebas consecutivas y dependiendo de los resultados va a depender mi empleo, sólo rumores, pero algo certero no lo tengo, no se me ha entregado un documento, no se me ha enviado información acerca de eso.¹⁸⁹

Decir “*no se me ha enviado información*” hace notar que la profesora demanda que ésta debe ser proporcionada por la institución o autoridades de la SEP; su conocimiento se funda en lo que ha escuchado de cómo está constituida la evaluación y los aspectos laborales, así en su explicación logra reconocer que con la evaluación está en peligro su permanencia laborar, pero no lo puede afirmar con certeza pues insiste en que son “*sólo rumores*”. Otro docente quien también afirmó no conocer a totalidad lo que consiste la nueva evaluación docente, mencionó:

Bueno yo creo que más que ser una reforma educativa, es una reforma laboral, o sea está disfrazada, porque si fuera una reforma educativa, tendrían que reformar, planes, programas, estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje, tendrían que retomar todo eso y lo único que está cambiando son en los lineamientos laborales.¹⁹⁰

El profesor advierte que no debería ser llamada reforma educativa, pues en ese caso, ésta debería consistir en modificar “*planes, programas, estilos de enseñanza y de aprendizaje*”; al afirmar que “*lo único que cambia*” está orientado a la normatividad laboral, denota cierto desconocimiento de la reforma. Es cierto que en gran parte la reforma centra su planteamiento en la evaluación de los maestros y también hace mención de las consecuencias laborales de los resultados –en

para que cada uno de ellos hiciera un análisis respecto la Reforma Educativa, la mayoría de los docentes tampoco tomó la iniciativa para documentarse al respecto.

¹⁸⁹ E13F60913, p. 35.

¹⁹⁰ E12M50913, p. 32.

este sentido, su postura de alguna forma encuentra justificación-; sin embargo al no conocer cuáles serán las consecuencias y no hacer mención de los puntos tercero y cuarto que establece la Reforma Educativa respecto al impulso del Programa de escuelas de tiempo completo y al censo de las instituciones escolares de educación básica, evidencia un conocimiento incompleto sobre lo que establece la Reforma.

Por otro lado, un profesor indica que en caso de que pudieran existir consecuencias laborales en cuanto a la mejora profesional, éstas tendrían un sentido positivo, sin embargo, no considera como óptimos los actores que imparten los cursos de capacitación diciendo:

Pues laborales yo creo que sí, quizá tenga implicaciones en cuanto a mejora, ya que se dice que nos pueden enviar a cursos a los maestros que podamos salir bajos; sin embargo, ahí está el otro punto, te dicen que te van a enviar a cursos, pero también qué persona es la que te da el curso, muchas veces las personas que te dan el curso no son gente especializada, sino que retoman digamos a un maestro de la escuela para que vaya a tomar el curso y ese mismo es el que tiene que impartir ese curso a las demás escuelas, entonces es como si estuviéramos jugando a la dinámica del teléfono descompuesto, pura burocracia, es preocupante, porque por muy bueno que sea (y te lo digo porque yo lo he tomado), cuando son docentes en vez de que aprendas, a veces acabas corrigiendo lo que dicen.¹⁹¹

En esta narración, el profesor, considera que en caso de que las evaluaciones presenten resultados “*bajos*”, recibir cursos de capacitación es una acción que mejoraría su desempeño, no obstante, considera que tales cursos deben ser impartidos por personas ajenas al gremio docente, su experiencia en eventos similares genera preocupación, cuando menciona “*retoman a un maestro...por muy bueno que sea...lo acabas corrigiendo*” describe que tal inquietud se orienta hacia la falta de preparación de sus colegas para cumplir adecuadamente con dichas funciones, lo que para él representa un acto burocrático que carece de sentido.

¹⁹¹ E8M300813, pp. 22-23.

Una profesora en cambio, menciona que no considera que los resultados de las evaluaciones tendrían alguna sanción o recompensa laboral, sin embargo, considera que el estímulo podría ser de otro tipo, menciona:

Pues yo pienso que ninguna repercusión, no, sobretodo ni económico pero si sería agradable que me dijeran: pues si estás preparada, sigue adelante, sigue actualizándote y pues has hecho una buena función y además esto aparte en todos los chicos vas a encontrar gran retribución, sí, en la preparación y en el aprovechamiento de ellos.¹⁹²

La profesora parte del hecho de que no existe una consecuencia laboral tanto si adquiere resultados satisfactorios o insatisfactorios. Lo que sí adquiere es una aprobación simbólica del desempeño profesional que puede ser reconocido en el “*sí estás preparada, sigue adelante*”, estas palabras se convierten en un aliciente que se completa en pensar que el “*pago*” consiste en una mejor formación para los estudiantes; así el desempeño de sus alumnos es su principal fuente de retribución. Otro profesor contrario a esta idea, piensa con preocupación las consecuencias laborales y declara:

Las consecuencias laborales como gremio creo que es la pérdida de muchos de los derechos que el magisterio tiene, derechos que se han ganado a través de la lucha y considero que de integrar a los maestros siendo el concepto como parte fundamental de una sociedad; por lo tanto que derechos en términos, que todavía no están reglamentados pero que en la ley está establecido pues es la permanencia y hasta la pérdida incluso del empleo, o sea ya nuestros documentos de preparación no son suficientes como para permanecer en el sistema educativo, eso pues si es de temer, antes nuestros compañeros no se preocupaban por eso, sino es ahora que reclamemos esos derechos, vamos a dejar un peor escenario para los que siguen.¹⁹³

El docente considera las repercusiones laborales de la evaluación como “*pérdida...de los derechos*”, el profesor afirma que se les despoja de algo que les “*pertenecía*” como profesionistas y que ahora se pone en cuestión con las evaluaciones, según el docente “*sus documentos ya no son suficientes*”; así no sólo en su función docente, en palabras del actor, esto le excluiría de todo el “*sistema educativo*”, es decir, él piensa que la pérdida del empleo será la

¹⁹² E5F260813, p. 14.

¹⁹³ E2M190813, p. 5.

consecuencia última de los resultados insatisfactorios lo que le provoca temor. La frase “antes nuestros compañeros no se preocupaban por eso, sino es ahora que reclamemos esos derechos, vamos a dejar un peor escenario para los que siguen” alude tanto a quienes han antepasado su profesión como los que están en formación y se van a integrar al campo laboral después de él; de acuerdo con Alfred Schütz, cuando ocurre un proceso intersubjetivo, se presentan relaciones que pueden ser referidas al tiempo¹⁹⁴ por ejemplo, con los *predecesores*, que son otros que han compartido su universo simbólico, con los que ya no se puede interactuar, aunque es posible acceder a sus actos por el acopio de conocimiento disponible que se tiene de sus hechos, en este caso se sabe que con anterioridad ellos gozaban de diversos derechos y privilegios sobre su trabajo. Por otro lado existen también los *sucesores*, que son aquellos otros hacia quienes el sujeto puede orientar sus acciones, pero aún no es posible interactuar (y quizá no lo sea en ningún momento), por ello, esta orientación se establece al afirmar que es necesario tratar de dejar un mejor “escenario para los que siguen”, la afirmación del profesor se dirige a “reclamar los derechos” que de acuerdo a su percepción, ha sido producto de la “lucha” y la “función social” que tienen los docentes.

Esta preocupación también es expresada por otro profesor que menciona lo siguiente:

Los cambios laborales se ven en la ley, pues es que desde antes a los seis meses un día teníamos derecho de ocupar ya la base o que si alguien ya por méritos académicos ya tenía un escalafón, pues ahora aparte de eso hay que hacer un examen para saber si estás preparado para el puesto que vas a ocupar y la otra parte interesante, pues también que voy a ser evaluado para ver si permanezco dando clase, ya la experiencia y los años que inviertes para formarte ¿eso ya no cuenta? Te echan como si todo lo que entregaste años atrás no valiera la pena.¹⁹⁵

Para el profesor las consecuencias que ahora se establecen desde la ley, modifican la estructura que anteriormente les proporcionaba seguridad en el área laboral, ahora el “examen” indicará su nivel de preparación para otorgar o no la oportunidad de ascender o de continuar laborando donde él esté ejerciendo.

¹⁹⁴ Alfred Schütz. *El problema de la realidad social*. p. 45-46.

¹⁹⁵ E3M220813, p. 9.

Considera que este nuevo orden no toma en cuenta su experiencia y años de formación lo que le hace adquirir una oposición al respecto; la frase “*todo lo que entregaste*” y su pregunta “*¿eso ya no cuenta?*” expresa su percepción de que la evaluación resta valor a su trayecto y que no ha sido suficiente dar de sí mismo para desempeñar su profesión.

De esta manera lo que anteriormente la institución había otorgado como derechos a los profesionistas respecto a las plazas y la permanencia del empleo ahora ha sido modificado y se convierte en algo que en los profesores provoca preocupación, ansiedad y miedo. Berger y Luckman mencionan que cuando las instituciones primarias “A y B” (o en otras palabras, aquellas que instituyeron desde el inicio las normas y lineamientos como marco de referencia para todos los que pertenecen a ella); hacen un cambio en los procedimientos, reglas, etc., significa que se tienen que reestructurar los principios desde este nivel institucional y a trabajar en procesos de resignificación sobre lo que hasta ahora se consideraba como algo “ya dado”.¹⁹⁶ Como la aprehensión de nuevos significados se realizan en interacción con otros, debe existir la tarea de comunicar dentro de la institución y las relaciones entre sus miembros, la nueva forma de normalización para otorgar plazas; ascender o ingresar algún puesto de trabajo, lo que ahora representa resistir contra lo que anteriormente se establecía como derecho inherente del profesionista y de los “vicios” como la compra de plazas o ingreso de profesores poco preparados.

Cuando el profesor anterior mencionó “*hacer un examen para saber si estás preparado...voy a ser evaluado para ver si permanezco dando clase, ya la experiencia y los años que inviertes para formarte ¿eso ya no cuenta? Te echan...*”, está refiriéndose algunas de las implicaciones laborales que se instituyeron legalmente para garantizar la ejecución de las evaluaciones:

La nueva generación plantea un problema de acatamiento y su socialización, dentro del orden institucional, requiere que se establezcan sanciones. Las instituciones invocan y deben invocar autoridad sobre el individuo, con independencia de los significados subjetivos que aquél

¹⁹⁶ Cfr. La sociedad como realidad objetiva. En *La construcción social de la realidad*. p.79-81.

pueda atribuir a cualquier situación particular. [...] Cuanto más se institucionaliza el comportamiento, más previsible y, por ende, más controlado se vuelve.¹⁹⁷

De esta forma, las sanciones se vuelven parte de la resignificación, pues con ello, se controla la respuesta que tienen los miembros de la institución, respecto a las diversas formas de acatar la evaluación, previendo sus consecuencias laborales.

Para hacer una síntesis de lo que se ha comentado respecto a la reforma educativa, podemos decir que tiene cuatro puntos centrales: el primer punto es la creación del Servicio Profesional Docente, el segundo, que eleva a rango constitucional al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y lo dota de autonomía, el tercero, consiste en promover el crecimiento del Programa de Escuelas de Tiempo Completo y por último, pretende un registro nominal de escuelas, profesores y estudiantes.

En general hay gran desconocimiento de los profesores respecto al tema; mientras que algunos afirman que no existen repercusiones laborales, para otros es una pérdida de los derechos que les corresponden como profesionistas, sin conocer de manera específica cuáles son los cambios exactos. De la misma forma, algunos otros piensan que los cursos que se ofrecerán después de las evaluaciones pueden ser de mejora profesional o por el contrario, ser un proceso “*burocrático*” más, que no aportaría a su formación.

Algunos docentes, consideran que puede haber consecuencias laborales favorables de su evaluación, por un lado, visualizan que pueden estar contenidas en una remuneración económica, o bien, en actos de reconocimiento simbólicos, por ejemplo, la que orienta su acción profesional a la formación de sus alumnos y por tanto, al impacto en la sociedad. Otros en cambio, consideran que sólo existen desventajas profesionales a partir de los cambios legislativos, como la pérdida de diversos derechos con los que ya contaban, así como la percepción de que se demerita su experiencia laboral y se pone en riesgo considerable la estabilidad de su trabajo.

¹⁹⁷ *Ibidem.* p. 85.

Ya que toda aprehensión de significado ocurre intersubjetivamente dentro de un universo simbólico (es este caso la SEP), se ve necesario que el nuevo orden institucional comunique en las diversas relaciones de interacción, las implicaciones laborales que contiene la reforma educativa en materia de evaluación docente, los mecanismos de ascensión de puestos o el ingreso a una plaza, así como las sanciones respecto a los resultados negativos de sus pruebas.

3.2. Percepción de los maestros de secundaria frente a las implicaciones sociales de la evaluación docente.

Con la obligatoriedad de la evaluación docente instituida en la Reforma Educativa los profesores generan supuestos acerca de las implicaciones sociales que se mueven alrededor de ésta. Los paros, manifestaciones, marchas, etc., son parte de la respuesta que han tenido algunos docentes ante la negativa de participar en esta evaluación, considerando que para explicar cualquier acción social, es preciso tener en cuenta las normas, los valores y estímulos externos, y no sólo las actitudes o disposiciones psicológicas de los actores, la postura que tienen respecto a tales formas de expresión no es uniforme, más bien encontramos una multiplicidad de formas de asumirse en una posición u otra.¹⁹⁸

En función de lo anterior, en este apartado, se evidencia cómo su proceso de experiencia en evaluaciones dentro de la institución, está relacionada con su postura sobre las consecuencias sociales de las próximas evaluaciones magisteriales, aunque no necesariamente con las formas de protesta como paros, bloqueos, marchas, etc. A continuación se describen las principales percepciones respecto a lo que consideran que puede ocurrir socialmente, es decir, cómo piensan que pueden impactar los resultados de la evaluación ante la mirada de los otros en relación a su profesión.

¹⁹⁸ Thomas y Znaniecki, citados en Julio Carabaña y E. Lamo. La teoría social del interaccionismo simbólico. Análisis y valoración crítica. p.179.

Un profesor que no ha asistido a evaluaciones previas menciona cuando se le cuestiona sobre las posibles implicaciones sociales de la evaluación:

Las tiene, yo creo que ya se está viendo por parte de los que piensan que se les va a afectar de alguna manera; entonces allí es donde más pues afectamos al alumno, yendo a las marchas, aparte de que estamos atrasados, los atrasamos más a ellos. Nos atrasamos nosotros porque no nos preparamos, ahí vamos haciendo una cadena, entonces, socialmente incluso no sólo a alumnos, a los padres de familia, a las instituciones también, lo que aprendiste en primaria lo reafirmas en secundaria pero si tú quieres esa reafirmación de conocimientos, no se puede porque el maestro no está porque se fue a marchas. Entonces socialmente estamos afectando en la creación y en la cultura de ese ser humano se acaba lo que nosotros tenemos como finalidad como profesores, tú, yo, los que se han ido, los que vienen, sabemos que eso puede ocurrir.¹⁹⁹

Este profesor orientó su respuesta a argumentar su oposición en cuanto a las diferentes expresiones de protesta que algunos docentes han realizado, considera que ella “*afecta*” a la institución, a los padres de familia y a los alumnos, en otras palabras a la sociedad en general. El docente arguye que esto finalmente atrasa el curso de los alumnos debido a que el profesor “*no está*”, de acuerdo al docente si esta dinámica continua reproduciéndose va a afectar “*la creación y cultura de un ser humano*” en la que, de acuerdo a este profesor, reside su finalidad como profesionista. El profesor apunta es que el daño va más allá que sólo perder unas cuantas horas de clase, el hecho de asistir a esa clase de eventos lo relaciona a la falta de preparación, la frase “*nos atrasamos nosotros porque no nos preparamos*” señala que probablemente entre las razones para expresar estas palabras, están dirigidas para quienes toman el tiempo de planeación o seguimiento (y evaluación) de sus clases y ahora lo ocupan en este tipo de manifestaciones.

Como se mencionó en el capítulo anterior, las actividades que realiza el sujeto se encuentran orientadas hacia los otros, en este sentido, Alfred Schütz menciona:

Al vivenciarlos como otros, como contemporáneos y congéneres, como predecesores y sucesores, al unirnos con ellos en la actividad y el trabajo común, influyendo sobre ellos y recibiendo a nuestra vez su

¹⁹⁹E12M50913, p. 3.

influencia, al hacer todas estas cosas, comprendemos la conducta de los otros y suponemos que ellos comprenden la nuestra.²⁰⁰

Significa que el otro es como yo, su capacidad de pensamiento es igual a la mía y sus vivencias son análogas a mi vida; la de él –el otro- muestra la misma forma estructural-temporal con todas las experiencias que ello conlleva. En este orden de ideas, la frase del profesor “*estamos afectando en la creación y en la cultura de ese ser humano... tú, yo, los que se han ido y los que vienen sabemos que eso puede ocurrir*”, representa por una parte, que éste considera que la consecuencia final de la participación en manifestaciones de resistencia sociales ante las evaluaciones tiene un alcance cultural, de la sociedad en su conjunto que comienza por la formación del ser humano. Por otro lado, significa que tanto el otro, como yo, “pueden proyectarse a futuro sobre sus actos y pensamientos, dirigidos hacia sus objetos, o bien volverse hacia su si-mismo de modo pretérito”,²⁰¹ es decir, traer la imagen de los que “se han ido, y los que vienen” o afirmar “sabemos”, es posible porque sé es consciente de que se comparten símbolos, referentes y contextos de significación similares.

Por otra parte, un profesor quien ha participado en evaluaciones docentes previas, relaciona las implicaciones sociales con un aspecto positivo que podría beneficiar la posición profesional que tiene la docencia actualmente:

Sí, tiene implicaciones; fijate que si entendiendo ésta –*refiriéndose a la evaluación*- como una función social sí, en un plan de mejora profesional y a lo mejor también de tratar de recuperar esa función social que deberíamos de tener los docentes, bajo estas circunstancias el recuperar el status profesional, el status de agentes de cambio. Cuando a uno le llegan a preguntar cómo le fue en la evaluación o se llegan a enterar que nos fue muy bien hasta tus compañeros te felicitan, y como que te miran distinto, los padres confían en que sus hijos están en buenas manos y eso socialmente impacta, empezando conmigo.²⁰²

Cuando el profesor se refiere a la evaluación como “*función social*” ve en ella una oportunidad para “*recuperar el status*” lo que indica que es considerado algo ya perdido, algo que en algún momento se deterioró; de acuerdo al docente su

²⁰⁰ Alfred Schütz. El problema de la realidad social. p. 39.

²⁰¹ Véase: Marta Rizo. “Intersubjetividad, Comunicación e Interacción. Los aportes de Alfred Schütz a la Comunicología”. Publicación en línea.

²⁰² E2M190813, p. 4.

condición es “*agente de cambio*” y es algo que la evaluación puede re-posicionar ante la sociedad. Desde su experiencia, los primeros que lo reconocen son sus colegas seguidos de los padres de familia, quienes le otorgan ciertas facultades sobre sus hijos y él se siente orgulloso de corresponder ante tal responsabilidad. Respecto a la responsabilidad social que tiene la función docente, ha surgido en un proceso de interacción mediadas por una historia que las antecede,²⁰³ donde se internalizan las reacciones ante símbolos significantes (u objetos), en este caso, existe un *objeto social* (profesor), cuya actividad se relaciona con la función de orientación, tutoría, enseñanza y mejora de los alumnos y de la sociedad, éste puede percibir el reconocimiento de los demás en su relación cotidiana, así cuando el docente piensa que los tutores perciben que sus hijos “*están en buenas manos*”, tiene un impacto que comienza por la forma en cómo se percibe a él mismo. Tales ideas se relacionan con el concepto de *self especular* desarrollada por un interaccionista simbólico, Charles Horton Cooley, quien lo definió como:

Una imagen más o menos definida de cómo aparece el self de una persona en una mente particular, el tipo de autosenntimiento que uno tiene de su self y que está determinado por la actitud hacia ese atributo en la otra mente (...) De manera que con la imaginación percibimos una idea de cómo es nuestra apariencia, nuestras maneras, objetivos, actos, amigos, nuestro carácter, etc. en otra mente, y de cómo influyen esos elementos.²⁰⁴

En otras palabras, la imagen del sí mismo o self, se crea en gran medida por cómo el actor considera que se percibe ante los demás, lo que genera diversos sentimientos al respecto. Tales emociones encuentran relación a las posibles consecuencias que podría tener el efecto de una evaluación con resultados poco favorables, un profesor que no ha participado en evaluaciones docentes previamente, dice:

Sí, por supuesto el hecho de que a nosotros nos digan que nos van a evaluar y que salimos reprobados si nos marca definitivamente, el problema es que no nos dicen sobre de qué y sobre de qué salimos

²⁰³Desde 1940 el carácter social de la función docente se valoraba sobre la idea que su profesión podía realizar cambios en la estructura (económica, cultural, social, etc.) del país, este reconocimiento ha decaído en las últimas décadas. Véase: Bárbara, Kepowicz. “Valores profesionales: valores de los docentes y valor de la docencia”, *Id.* Esther, Prieto. “El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social”.

²⁰⁴ Cooley 1902,1964.

reprobados; sí, si tiene un impacto porque únicamente dicen: los maestros reprobaron; pero no dicen: reprobaron porque no dominaron cosas que no tienen por qué dominar; sí impacta continuamente sino se dice todo el contexto que es la evaluación y de qué nos quejamos.²⁰⁵

El profesor asume como posibilidad que él y muchos otros reprueben; el comentario “*no nos dicen sobre de qué*” implícitamente califica el acto como un proceso injusto, según el profesor las autoridades no mencionan las razones del por qué se obtienen tales resultados, hecho que también indica que no se percibe que haya retroalimentación en las evaluaciones. De acuerdo a este profesor, la responsabilidad recae en proporcionar una evaluación que examine “*cosas que no tienen por qué dominar*”, lo que de acuerdo a él, provocaría que un gran número de docentes no obtenga resultados satisfactorios, y desde esta lógica la situación alberga un impacto negativo ante la percepción de la sociedad.

Los docentes saben que existen diferentes percepciones que la sociedad tiene respecto a su profesión, sentirse juzgados por la sociedad y por autoridades impacta en la forma de identificarse como “*reprobados*” o bien como “*agentes de cambio*”. Berger y Luckman dicen que el *yo* es una entidad reflejada, porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros significantes, así el individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran.²⁰⁶ De acuerdo con los autores no es un proceso lineal o que mantenga reglas específicas; este proceso es dialéctico entre la auto-identificación y la identificación que hacen los otros; “*el individuo no solo acepta los “roles” y las actitudes de otros, sino que en el mismo proceso acepta el mundo de ellos*”.²⁰⁷ La forma en que se desarrolla la percepción de sí mismo, tiene que ver con la idea de *self espectacular* desarrollada por Cooley²⁰⁸ quien señaló que tal definición puede descomponerse en tres conceptos. Primero imaginamos cómo aparecemos ante los demás y segundo, imaginamos qué opinan los demás de los nosotros. En un

²⁰⁵ EIMI90813, p. 2.

²⁰⁶ P. Berger y T. Luckman. La sociedad como realidad subjetiva. En *La Construcción social de la realidad*. p. 167.

²⁰⁷ *Ibid.* p.168.

²⁰⁸ Cooley se refería a la capacidad de vernos a nosotros mismos como vemos cualquier otro objeto social. véase: Charles H. Cooley 1902, citado en: Lior Zylberman. “Interaccionismo simbólico”. p.169.

tercer momento, desarrollamos un sentimiento de nuestra imaginación de las opiniones que los otros tienen de nosotros, por un lado puede aparecer el orgullo ante la dignificación de la función docente, o sentir la desacreditación profesional por parte de los otros.

Otro docente también comparte la idea respecto a que los resultados negativos yacen de una responsabilidad de “*fuerzas externas*”²⁰⁹ y que éstas pretenden adherir las consecuencias al profesor:

Sí, hay consecuencias sociales, si no se van a fijar tanto en qué están fallando como Estado sino qué es lo que está fallando el docente, siempre hay fuerzas externas que al docente le van a echar la culpa de todo, ¿por qué? porque es más fácil para ellos no asumir la responsabilidad como una institución, es un escape, ellos piensan en echarle la culpa a los docentes, pero los docentes no son los padres de los alumnos; nada más es un eje de acción para vivir en la sociedad.²¹⁰

El profesor asevera que tanto el Estado como la Institución (SEP), necesitan una forma de “*escape*”, en otras palabras necesitan a alguien a quien ceder la responsabilidad de lo que “*está fallando*” en el ámbito educativo, pues en palabras del actor esto es “*más fácil*” que asumir las implicaciones que los resultados denuncian de la formación que brinda la institución y el mismo Estado. Otro profesor relata que las implicaciones sociales se manifiestan desde antes de un proceso de evaluación:

Sí, creo que hay afectaciones y una fuerte carga, se nos responsabiliza de muchas situaciones, se espera demasiado de nosotros, se nos pide que a la vez seamos psicólogos, orientadores, que participemos en programas de medio ambiente, en fin y no se nos provee de todo lo necesario, nos pagan por el empleo que tenemos, pero yo digo que estamos mal pagados, nos pagan sí, pero no en la proporción de todas las responsabilidades que nos cargan, entonces si tenemos ahí una función social que desempeñar y por lo tanto el ojo está puesto sobre nosotros. Y si todavía le agregamos a que la evaluación se maneja como está planteado, que está supeditado a que podamos mantener un empleo, pues ya las está teniendo no, todas estas movilizaciones,

²⁰⁹Una fuerza externa debe ser entendida en este trabajo como aquella que no es parte del gremio docente, y posee autoridad ante éste; sus juicios, lineamientos y normatividad influyen en algún aspecto de su formación profesional.

²¹⁰E4M230813, p. 10.

bloqueos, paros es parte de esas afectaciones sociales, y que parece que las vamos a tener durante un buen rato ¿no?²¹¹

En este sentido, las tareas que les confieren como profesores adquieren una carga que va más allá de su quehacer profesional, para el docente, lo que se espera de ellos no sólo se demanda en la evaluación, sino en las tareas cotidianas de su práctica docente. El profesor menciona que las tareas que posee como profesionista son diversas y no hay un reconocimiento por ello o un “pago” que cubra todas esas actividades; debido a todas las funciones que le piden tener, reconoce su profesión como una “*función social*” que se encuentra constantemente bajo vigilancia, la expresión “*se espera demasiado de nosotros*” implica una carga que no necesariamente es parte de la docencia pero que cumple, de esta forma, al profesor le parece que tales motivos podrían estar justificando las “*manifestaciones, bloqueos y paros*” y que no sería una sorpresa seguirlos teniendo.

Sobre las implicaciones de las próximas evaluaciones, un profesor menciona la necesidad de valorar más la función del docente enfatizando en los conocimientos que adquiere en su proceso de experiencia diciendo:

Al maestro se le debería reconocer por el conocimiento, debería haber intercambio de esas experiencias, qué le funciona, qué no le funciona. Siempre hemos partido de que el docente es un actor importante pero no único, yo estoy convencido que necesitamos de los especialistas en la educación y donde la riqueza de la experiencia del hecho educativo la aportan los maestros, o sea es complejo, pero cuando nos vemos como un todo, un colectivo, una comunidad, podríamos avanzar. Mientras no entendamos que entonces el proceso educativo es social, es en colectivo, no la vamos armar. Si el docente tampoco entiende que requiere de los especialistas y los estudiosos no comprenden que necesitan de la experiencia cotidiana, viva, rica del docente no la vamos hacer, porque es un proceso social.²¹²

El profesor asume que la evaluación tiene una implicación social y por tanto, debería involucrar tanto a especialistas en educación como a quienes están frente a clase, es decir, los profesores, pues se debe hacer “*en colectivo*”. Sin embargo, él observa

²¹¹ E11M50913, p. 28.

²¹² E3M220813, p. 9.

que la planeación de las próximas evaluaciones no está tomando en cuenta las experiencias del gremio docente. La frase “*no la vamos armar*” pronostica que si no se les consulta en este proceso, los resultados no tendrán éxito. Él apela a la importancia que tienen los docentes en la experiencia “*cotidiana, viva, y rica*” en diferentes campos de saber que deberían ser aprovechados en la estructuración de una evaluación que está dirigido a ellos. Es interesante que este último profesor reconoce que es un proceso social y por tanto es dialéctico; en palabras de Berger y Luckman es importante recordar que:

La objetividad del mundo institucional, por masiva que pueda parecerle al individuo, es una objetividad de producción y construcción humanas [...], -así- es importante destacar que la relación entre el hombre, productor, y el mundo social, su producto, es y sigue siendo dialéctica.²¹³

En este orden de ideas, aunque aparentemente la institución impone el qué y cómo se hace la evaluación, el profesor no olvida que aquello que conforma la institución y sus productos, es finalmente creado por “los sujetos” (sus miembros). Reconociendo que éste puede intervenir para crear y no es un mero receptor de lo que la institución le impone, sugiere que el proceso de evaluación no debería verse como un hecho ya dado, apunta a su construcción en una dinámica erigida por especialistas en educación y profesores, como una posibilidad para crear algo que contenga aquello que supone importante para evaluar su desempeño.

Aunque toda significación y actos de elección tienen que ver con lo que el sujeto experimenta con los otros, desde el interaccionismo simbólico atribuye a los actores cierta autonomía, pues son capaces de hacer elecciones a partir de su interpretación de la situación y formar nuevos significados. Jerome Blúmer sostiene que cada individuo “*interpreta y construye cognitivamente el mundo en torno y actúa en consecuencia con la definición que da de una determinada situación*”²¹⁴ por lo que si bien la percepción que consideran tener de los otros tiene un significado importante para los sujetos, la parte creativa del *self* (el *yo*), puede contraponerse a los parámetros, normas y valores de la mayoría para instituir la suya. En este proceso deliberativo, los actores examinan los posibles

²¹³ P. Berger P. y T. Luckman “La sociedad como realidad...”, p. 83.

²¹⁴ Jerome Blumer, citado en: Julio Carabaña y E. Lamo. La teoría social del interaccionismo simbólico...p.170.

cursos de acción, valoran sus ventajas y desventajas relativas y eligen uno de ellos.

Así, los actores reconocen que ante los cambios de las evaluaciones que surgen a partir de la Reforma educativa existirán repercusiones en el ámbito social. Por una parte, consideran que su profesión puede llegar a ser demeritada en caso de que puedan mostrar una falta de preparación ante la categoría de “*reprobado*”, o bien, que la sociedad podría revalorar su profesión reconociendo los méritos alcanzados en las evaluaciones. Desde el interaccionismo simbólico da suma importancia a que las personas sean capaces de evaluarse a sí mismas desde el punto de vista del *otro generalizado* y no simplemente desde el punto de vista de otros determinados.²¹⁵ Es decir, la adopción de la actitud del *otro generalizado* le permite evaluarse a sí mismo como considera que los otros lo harían, algo que nace de la interrelación de las personas a partir de su sensibilidad, sus intereses y necesidades, contando además con referentes de significación similares.

En este apartado se ha observado que la percepción de los docentes sobre las consecuencias de las evaluaciones, se crean en un espacio social (el marco institucional y las relaciones que se crean en ésta y fuera de ella), pero también se atribuye una parte autónoma del self, es decir las percepciones, sentimientos y pensamientos que surgen en su situación biográfica particular y lo llevan a tomar una posición respecto al hecho.

Para ir cerrando este capítulo, podemos distinguir que el individuo es capaz de analizar diversos escenarios de acción sobre las posibles consecuencias sociales y laborales a partir de las evaluaciones, este análisis puede ocurrir por el acervo de conocimiento que obtienen a partir de las relaciones que pueden ser referidas al espacio, como aquellas referidas al tiempo que convergen dentro de la institución, su experiencia previa y por la capacidad que tiene el sujeto en el desarrollo del self

²¹⁵De tal modo el self llega a su pleno desarrollo organizando esas actitudes individuales de otros en las actitudes organizadas sociales o de grupo y, de esa manera, “se convierte en un reflejo individual del esquema sistemático general de la conducta social o de grupo en la que ella y los otros están involucrados; esquema que interviene como un todo en la experiencia del individuo”. Ver: George. H. Mead. *Espíritu, persona y sociedad*. p. 155 y 158.

del otro generalizado, es decir, de poder evaluarse desde el punto de vista del grupo social. Para algunos docentes, el impacto que deviene de los resultados de las evaluaciones es una oportunidad para que la docencia re-posicione su valor profesional ante la sociedad. Sin embargo, para otros es una posibilidad de “*reprobación*”, una identidad que podrían apropiarse por la categoría que obtengan de los exámenes, aunado al juicio que perciben de quienes lo miran: la institución, sus colegas, padres de familia y alumnos.

Respecto a las consecuencias laborales entorno a la Reforma educativa, el desconocimiento provoca que algunos de ellos consideren que no las tiene; otros en cambio, hablan de una preocupación constante ante la idea de pérdida de empleo y las nuevas condiciones en las que se establece la evaluación. Hay una renuencia clara a querer participar, pues para los docentes los medios, instrumentos y fines son poco claros.

Dentro de los motivos que algunos de ellos manifiestan sobre la oposición a las próximas evaluaciones magisteriales, es que perciben la existencia de intereses de la institución o de carácter político; a lo que se añade la preocupación por considerar que ellos mismos obtendrán resultados poco satisfactorios. Aunque lo anterior muestra una clara renuencia a presentarse a las evaluaciones, no necesariamente se encuentran a favor de participar en las protestas, manifestaciones o paros.

Para los profesores entrevistados, las evaluaciones les parecen poco oportunas, con deficiencias en el diseño y en su seguimiento, apuntan a tomar en cuenta las experiencias de los docentes en el desarrollo de éstas, ya que es posible que el no hacerlos parte de la planeación de las evaluaciones, puede provocar que las perciban ajenas, afirman que hay un desconocimiento de las necesidades y la complejidad de su profesión. Por lo anterior, consideran que ellos son capaces para apoyar en el diseño sobre qué podrían evaluar, debido a que involucra directamente su quehacer profesional y los desafíos que cotidianamente se les presentan.

CAPÍTULO 4. CONSTITUYENDO ESCENARIOS PARA OPTIMIZAR UNA EVALUACIÓN INTEGRAL DEL DESEMPEÑO DOCENTE.

Las ideas que se presentan aquí sólo pretenden sentar principios sobre el diseño de una evaluación del desempeño docente, para iniciar un diálogo e invitar al análisis y a la discusión de otras investigaciones y aportes que se hayan realizado acerca del tema; que dé paso –como lo aspira también Mario Rueda Beltrán- a definiciones más detalladas en la medida en que se avance en este proceso de construcción con otros actores.²¹⁶

En los apartados siguientes se apunta a planear una evaluación docente teniendo como uno de los ejes de ésta, su práctica profesional dentro del aula, criterios de evaluación que involucra en su diseño –entre otros especialistas de la educación-, a los profesores, quienes finalmente son los ejecutores de las evaluaciones. Es una alternativa que pretende integrar los resultados de un examen, como otros elementos que se evalúan de la función docente; por lo que se opta por una evaluación tanto cuantitativa como cualitativa, integrado de instrumentos como entrevistas, la observación y el examen para medir conocimientos de la materia que imparten, en este último se apuntará al rediseño del instrumento que permita arrojar datos válidos y confiables sobre aquello que desea medir.

Cabe mencionar que estas ideas tienen gran influencia de los trabajos de diferentes académicos que han abordado el tema como Olac Fuentes, “Las tareas del maestro y los desafíos de la evaluación docente”; Gilberto Guevara “La agenda de la reforma de la educación básica”; Elsie Rockwell “La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa”; Sylvia Schmelkes “La evaluación del desempeño profesional docente” y el de Mario Rueda Beltrán y Minerva Nava con “El nuevo escenario para el desarrollo profesional de los docentes y el Sistema Nacional de Evaluación Educativa”,²¹⁷ donde los autores realizan críticas y

²¹⁶ Véase: Mario Rueda y Minerva Nava “El nuevo escenario para el desarrollo profesional de los docentes y el Sistema Nacional de Evaluación Educativa”, p. 46.

²¹⁷ Los trabajos fueron presentados en el documento, *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. Rodolfo Ramírez (coord.).

propuestas sobre la reforma educativa presentada en diciembre de 2013. Respecto al diseño adecuado del examen estandarizado tuvieron gran relevancia algunos trabajos como el de Marco Fernández, “Las pruebas estandarizadas y el diseño de la política educativa en México”, algunos cuadernos técnicos publicados por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, como el de Miguel Herrera y Daniela Benavides, “Establecimiento de estándares en un examen criterial”; César A. Chávez y Antonio Saade, “Procedimientos básicos para el análisis de reactivos” y el trabajo de Erika González y Patricia Martínez, “Red curricular: una herramienta para el diseño de instrumentos de evaluación”.

4.1. Evaluación de la práctica docente. Integración del proceso y el resultado.

En México son múltiples los desafíos que representa realizar evaluaciones magisteriales. Entre ellos se encuentra contar con un sistema escolar tan grande, donde hay 23 millones 562 mil 183 alumnos, con 978 mil 118 maestros y con 207,682 escuelas solamente en educación básica.²¹⁸ Es además:

Tan heterogéneo en lo material y en lo académico, 44.4% de las primarias son multigrado; 8% son privadas; 9966 son indígenas; 11 187 son comunitarias; del total de escuelas secundarias, alrededor de 49.5% son telesecundarias.²¹⁹

Es por este motivo que se ha criticado la aplicación de exámenes estandarizados como la única forma para evaluar a maestros por considerar que hay elementos que no pueden alcanzar apreciar con este tipo de instrumentos.²²⁰ En los últimos años en Estados Unidos y en otros países ha habido un desencanto sobre la evaluación que se concentra en mediciones de contenido,²²¹ se están buscando sistemas viables de apreciación de la práctica docente, apuntando a un análisis de

²¹⁸Véase: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. *Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial. Presentación de resultados definitivos.*

²¹⁹ El trabajo de cálculo lo realizó Gilberto Guevara, en “La agenda de la reforma de la educación básica”, p. 41.

²²⁰ Véase Gilberto Guevara, *Op cit.*, id Olac Fuentes, “Las tareas del maestro y los desafíos de la evaluación docente”, id Sylvia Schmelkes “La evaluación del desempeño profesional docente”

²²¹ *Cfr.* Sylvia Schmelkes “La evaluación del desempeño profesional docente”, id. Elsie Rockwell. “La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa”

los procesos de la función docente que sus resultados permitan encontrar los puntos débiles de su quehacer y así mejorar el desempeño profesional.

En investigaciones realizadas en diferentes países como Estados Unidos, Inglaterra, Hong Kong, Australia y países del Medio Oriente sobre qué tanto los sistemas empleados durante las últimas tres décadas basados en exámenes estandarizados universales logran cumplir con el objetivo de mejorar la calidad de la educación, muestra que sus efectos a corto y largo plazo han sido nulos o incluso negativos, pese a ello, los resultados siguen usándose como principal referente para jerarquizar los servicios educativos, determinar el ingreso, la promoción, los estímulos y la permanencia.²²²

La evaluación por sí misma no ha logrado mejorar la calidad educativa a pesar del alto costo de implementar sistemas nacionales de evaluación estandarizada. Tampoco se ha comprobado que estos sistemas, incluso con múltiples medidas, logren que los maestros de manera individual mejoren su desempeño después de ser evaluados.²²³

La realidad mexicana no es ajena a los problemas que ha acarreado realizar evaluaciones estandarizadas, los diversos conflictos que ha representado que el 50% de la evaluación de los maestros en PNCM (Programa Nacional de Carrera Magisterial) fuera a partir de la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares), propició un alto incremento a procesos de corrupción, a copia de exámenes o a la preparación de alumnos sólo para contestar asertivamente a los exámenes.²²⁴

El uso excesivo de exámenes ha derivado a que no tomen en cuenta diversas condiciones técnicas que debe cumplir un test para que se le considere una aproximación válida del logro que pretende medir.²²⁵ Por mirar el ejemplo de ENLACE, Olac Fuentes menciona:

²²²Cfr. Elsie Rockwell. "La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa" p.102.

²²³Ver: Elsie Rockwell, *Op cit.*, p.103.

²²⁴Se estima que tan solo en 2011 aproximadamente 4.7% de las pruebas aplicadas en el país arrojaron resultados poco confiables por sospechas de fraude académico. Véase: Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, 2012.

²²⁵ Cfr. Daniel Koretz, *Measuring up: what educational testing really tells us*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 2009. Citado en Olac Fuentes, "Las tareas del maestro y los desafíos...", p. 28.

[...] Hemos sufrido no sólo los efectos de una mala comprensión del carácter del test, sino también de una impresionante torpeza técnica en su diseño. La arbitrariedad de los reactivos, el descuido al establecer que las respuestas posibles sean excluyentes entre sí, además de la confusa jerarquía de los temas seleccionados nos han conducido a una peligrosa situación de falsa certidumbre, en la que se dejan de lado abundantes anomalías estadísticas y valoraciones inconsistentes a lo largo del tiempo entre entidades, modalidades educativas y escuelas en lo individual.²²⁶

Así mismo, se ha criticado que el 50% de la evaluación del desempeño docente a partir de los resultados de exámenes de los estudiantes con la prueba ENLACE, sea aplicada alumnos que han tenido durante ese ciclo escolar,²²⁷ se arguye que no representan una verdadera garantía del proceso llevado a cabo con dicho profesor cada alumno viene con una historia, en un proceso educativo con “buenos” o “malos” maestros e integrado en un contexto (herencias sociales, culturales, vinculado a procesos afectivos, etc.) que puede o no reflejar en un examen lo que el profesor realiza en clase.

Otro reclamo frecuente del magisterio demanda que el docente no es el único responsable para elevar la calidad educativa, son diversos los factores que involucran tener un sistema educativo que permita lograr con dicho objetivo.

Los alcances de su acción [de los profesores] están mediados por las dificultades o los apoyos del entorno social y cultural, que se combinan de forma predominante en el espacio familiar, así como por las normas de operación y organización de la enseñanza que el aparato escolar les impone.²²⁸

Aunque los docentes no sean los únicos responsables del deterioro del sistema escolar, diversas investigaciones muestran que la labor de un profesor con un buen desempeño –pese a los desafíos de su contexto- logra incrementar los resultados escolares. En palabras de Olac Fuentes: *“la inversión para estimular y apoyar un desempeño profesional de calidad genera, en términos del aprendizaje de los alumnos, rendimientos mucho más elevados que los que se pueden derivar*

²²⁶ Olac Fuentes, *Op cit.*, p. 29.

²²⁷ Véase: Elsie Rockwell. *Op Cit.* id Sylvia Schmelkes. *Op. cit.*, p. 113.

²²⁸ Olac Fuentes. “Las tareas del maestro y los desafíos de la evaluación docente”, p. 21.

de otras acciones, como la reducción del tamaño de los grupos o el equipamiento tecnológico".²²⁹

Por otra parte, un problema constante sobre la aplicación de exámenes estandarizados tienen que ver con no utilizar la información que se ha obtenido para generar estrategias que apunten a mejorar la calidad educativa. Es por ello, que se ha hablado de la necesidad de realizar un programa de seguimiento diseñado a partir de los datos que arrojen las evaluaciones,²³⁰ conociendo necesidades específicas de formación para mejorar la práctica docente.

Esto implicaría diseñar una evaluación que no centrara su atención en la medición de contenido, si bien es fundamental que el profesor posea los conocimientos sobre aquello que imparte frente a grupo, también lo son otros elementos que involucran su quehacer profesional, para ello sería necesario sumar los resultados de exámenes disciplinares y de normatividad que se aplican al docente con otros mecanismos que puedan evaluar su desempeño frente a grupo.

Evaluar al maestro implica acceder a su práctica como indicador central [...], Contar con un sistema de estándares docentes debatido, consensado y reconocido oficialmente. Los maestros deben tener claridad sobre lo que se espera de su práctica; asimismo, los padres y madres de familia, los estudiantes y la sociedad en su conjunto requieren saber lo que es "ser un buen docente" y lo que significa "buena enseñanza".²³¹

Para elaborar aquellos criterios que estiman la función docente, los aportes de los maestros son fundamentales en la planeación porque ellos son en gran medida, los operadores de la evaluación. Temas como el ingreso, la promoción y la permanencia, la evaluación de sus prácticas, su formación pedagógica y profesional, son cuestiones que tienen impacto directo en su condición profesional y que a su vez, tendrá trasfondo en otras áreas de su vida.²³²

²²⁹ Ver: Olac Fuentes. *Op cit.*, p. 20.

²³⁰ Véase: Sylvia Schmelkes. *Op. cit.*; id. Elsie. Rockwell. *Op. cit.*, p. 111; id. Mario Rueda Beltrán y Minerva Nava *Op cit.*, p. 43

²³¹ Mario Rueda Beltrán y Minerva Nava. *Op. cit.*, p. 48.

²³² Cfr. Mario Rueda Beltrán y Minerva Nava. *Op. cit.*, p. 45.

Diferentes expertos en educación que han realizado análisis sobre el tema sugieren que son los propios docentes quienes deben generar los criterios de evaluación de su práctica profesional (orientado por especialistas en evaluación). Su eje debe ser un modelo de trabajo académico, realizado por grupos pequeños de docentes desde la propia escuela; su tarea consistiría en definir los criterios para llamar a un “buen docente” y diferenciarlo del quien no lo es.²³³

Mario Rueda señala que se necesitaría pensar en dos aspectos clave que ayudarían a fortalecer la reforma educativa en el sistema de evaluación docente: 1. Son las políticas compensatorias efectivas –dirigidas sobre todo a mejorar los ambientes escolares–, y 2. Apoyarse con modificaciones a la organización del sistema escolar que limiten la dispersión y la multiplicidad de tareas inútiles que se imponen como norma, y que le otorguen una clara prioridad a los aprendizajes fundamentales.²³⁴ De acuerdo con el autor, los docentes son los más aptos para realizar esta tarea, que tiene que ver con la experiencia directa que los envuelve en la cotidianidad de su vida profesional.

De esta forma, logramos detectar una clara necesidad de involucrar al docente en el diseño de evaluaciones de su desempeño, ellos son quienes día a día experimentan los desafíos de su quehacer profesional. Hemos analizado por las experiencias de diversos países y el nuestro, que los modelos de evaluación basados en exámenes estandarizados no han resultado suficientes para arrojar datos que den cuenta total del trabajo del maestro, por lo que se considera necesario pensar en modelos que puedan dirigir a plantear una forma integral de la evaluación tomando en cuenta tanto su práctica docente centrada en el aula como los contenidos disciplinares con el que el profesor cuenta. Para ello se presentan a continuación puntos que pueden articular tanto el diseño de un examen de contenido como instrumentos que permitirían evaluar prácticas en el aula.

²³³ Véase: Elsie Rockwell. *Op. cit.*,

²³⁴ Mario Rueda Beltrán, Minerva Nava. *Op. cit.*, p. 49.

4.2. Sobre el diseño del examen de conocimientos docentes.

Para que la evaluación arroje datos confiables sobre los conocimientos que posee el profesor respecto a su campo de conocimiento, es necesario pensar en la forma en que está constituido el instrumento que lo evalúa, por ello, aquí se plantean diversos aspectos para considerar su diseño.²³⁵

El marco teórico del examen, estará definido básicamente por los principios de la teoría clásica de los test (TCT) y de la teoría de la respuesta al ítem (TRI).²³⁶ Respecto a la TCT se adoptan los principios para la construcción y validación de pruebas criterioles alineadas al currículum; respecto a la segunda, los principios básicos para la calibración y el escalamiento de pruebas educativas. Para describir mejor el proceso de diseño, se debe considerar los siguientes aspectos:

a) Ser de tipo criterial: El examen debe diseñarse sobre criterios para conocer con precisión el grado de dominio que el participante tiene sobre un conjunto de contenidos específicos. Puede considerarse que el sistema de estándares es un mecanismo que posibilita mejores decisiones al hacer explícitos y objetivos los criterios.²³⁷ El diseño de estándares debe partir con base a un sistema de reglas y procedimientos que culminan en el establecimiento de un número de reactivos correctos para diferenciar entre dos o más niveles de logro, en otras palabras representan niveles de ejecución o logro en los cuales se clasifican a las personas.

En este sentido, el nivel de logro se referirá a los conocimientos y habilidades que se espera de los sustentantes para quedar ubicados en una categoría o nivel. Los

²³⁵ Los puntos mencionados más adelante han sido tomados –con diversas modificaciones- sobre el trabajo de Backhoff, Eduardo; Sánchez, A.; Peón, M. (et. al.). “Diseño y desarrollo de los exámenes de la calidad y el logro educativos”. p. 622.

²³⁶ La teoría de respuesta al ítem, es en realidad un conjunto de modelos matemáticos que buscan describir el comportamiento de los reactivos. A diferencia de la TCT, el eje sobre el que gira la teoría no es la prueba sino el reactivo. Los modelos de la TRI tratan de descubrir qué relación existe entre la habilidad del sustentante y el reactivo que enfrenta y de describirla a partir de un modelo matemático. Ver: César A. Chávez; Antonio Saade. *Procedimientos básicos para el análisis de reactivos*. p.21

²³⁷ Cfr. Miguel Herrera; Benavides D. y Cazorla L. *Establecimiento de estándares en un examen criterial*. p.17.

puntos de corte²³⁸ representarán las puntuaciones específicas que deben obtener los sustentantes para quedar ubicados en una categoría o nivel de logro. Para medir el resultado final de un sustentante sobre la prueba, puede calibrarse²³⁹ de diversos modos.

Para ello, se propone un modelo llamado conjuntivo²⁴⁰ en el que es necesario que cada área del examen sea aprobada por separado y analizar si en cada una de las áreas el sustentante cuenta con el número de aciertos necesario para obtener un dictamen final favorable (por ello, se deben establecer puntos de corte y niveles de logro para cada área), se sugiere que se la prueba esté compuesta de tres áreas: la de contenido de la asignatura, otra referida a la normatividad profesional y una más al conocimiento de los planes y programas en la que se rigen.

b) La prueba deberá estar alineada al currículum: debido a que el examen da cuenta sobre los conocimientos que el docente posee respecto al contenido de la asignatura que debe cubrir, dichos contenidos deben tener correspondencia con el currículum, por lo que para diseñar el examen se debe delimitar el universo de medida, para ello será necesario realizar una red curricular el cual se fundamenta en el análisis reticular²⁴¹, es decir, la exploración de las relaciones entre distintos contenidos. Para representar las relaciones que se observan en la estructura del sistema (o la inclusión de todos los contenidos), se deberá construir un modelo que vincula cada componente con el resto. A esta construcción se le llama grafo:

²³⁸Para establecer los puntos de corte se recomienda el método basado en criterios, específicamente el de Ebel. Este método consta de dos etapas; en la primera cada juez o experto clasifica los reactivos en grupos y emite un juicio numérico para cada grupo de reactivos. La clasificación de los reactivos en grupos se hace a partir de dos criterios: un juicio de la dificultad y un juicio de la relevancia (o importancia). La segunda etapa consiste en determinar el desempeño de un sustentante límite. Para determinar con este método el punto de corte del examen se debe multiplicar el porcentaje considerado correcto para la primera categoría (esencial/fácil) por el número de reactivos de esa categoría y así obtener el punto de corte. Este paso se debe repetir con cada una de las 11 categorías restantes. Los puntos de corte se pueden combinar calculando la media, recortada. Para este referente véase: Miguel Herrera; Benavides D. y Cazorla L. *Establecimiento de...* p. 82.

²³⁹ Los modelos de calificación se refieren al modo en que se combinan los resultados de las áreas de un examen para obtener la calificación final de los sustentantes.

²⁴⁰ Miguel Herrera; Benavides D. y Cazorla L. *Establecimiento de...* p.25.

²⁴¹ La red curricular se define como el procedimiento sistemático que tiene describir la organización de los contenidos plasmados en un currículum y el establecimiento de sus relaciones de manera gráfica. La reticulación es la representación gráfica compuesta de vértices y aristas, que muestra la red que configuran las relaciones. Véase glosario en: Erika González; Patricia Martínez (et. al.). *Red curricular: una herramienta para el diseño de instrumentos de evaluación* p. 47.

La teoría de grafos ofrece bases para representar e identificar las relaciones entre los elementos del sistema. éste puede ocurrir mediante es establecimiento de un grafo, es decir, un modelo que nos permite apreciar diferentes aspectos del fenómeno estudiado, es un conjunto de puntos (vértices) que conceptualmente representan los elementos del sistema (contenidos, habilidades, procesos, objetivos, productos, etcétera) y de segmentos (ramas o arcos) que los interconectan, los cuales indican sus relaciones.²⁴²

En el proceso de construcción del instrumento de medición, la definición de los contenidos que se van a evaluar constituye el fundamento sobre el cual se establecen la estructura de la prueba, las especificaciones y los reactivos. En esta etapa del diseño, la red curricular permitirá definir con detalle el objeto de medida, elemento indispensable para la validez del instrumento de medición. Es un proceso que comenzará por la delimitación del universo de medida y continua con la organización y clasificación de los contenidos, el establecimiento de asociaciones para valoración de los contenidos y consideración de los niveles de complejidad.

c) La prueba deberá tener un diseño matricial de reactivos: de tipo matricial porque están diseñadas para evaluar una gran cantidad de contenidos curriculares, sin someter a los participantes a largas jornadas de resolución de pruebas.

d) se debe utilizar los parámetros de la teoría Clásica de la medida y de la Respuestas al ítem para evaluar la calidad de los exámenes y aportar evidencias de su validez. Para definir el escalamiento, se debe basar en la teoría de Respuestas al ítem, específicamente utilizando el modelo de un parámetro, mejor conocido como modelo de Rasch.²⁴³

²⁴²Erika González; Patricia Martínez (et. al.). *Red curricular: una herramienta...* p. 13.

²⁴³ Sobre este método véase: César A. Chávez; Antonio Saade. *Procedimientos básicos para el análisis...* p. 27.

4.3. Aspectos a considerar en las evaluaciones del desempeño docente: planeación, ejecución y seguimiento.

Evaluar el desempeño del maestro es complejo por el hecho de que su labor no se limita a dar una clase, especialmente dentro de la educación básica son diversas las funciones que cumple por estar inmerso en un sistema que lo norma, a veces tienen que participar en programas ecológicos, de ciencia, de literatura, entre otros; algunos de ellos cumplen con otras funciones dentro de mesas directivas o cooperativas, además de realizar su trabajo pese a las condiciones que lo limitan en su contexto, muchos de ellos deben mediar situaciones con padres de familia y directivos y estar dispuestos a escuchar y brindar ayuda emocional a sus alumnos. En este sentido:

Un trabajo complejo, delicado, frágil, vulnerable al cansancio y al desencanto. ¿Cómo se nos puede ocurrir evaluarlo con un test estandarizado y pretender mejorarlo con un recetario de cursos? [...] Una evaluación que considere esta complejidad exige desarrollar capacidades e instrumentos adecuados para mirar y registrar los procesos del aula.²⁴⁴

Como se mencionó anteriormente se considera fundamental conocer en qué medida el docente posee el contenido que imparte en clase; no obstante también es fundamental conocer el desempeño docente por la experiencia directa dentro del salón de clases. El diseño de criterios -en esta parte de la evaluación- debe realizarse por los mismos profesores apoyados por un grupo de especialistas en educación. Para ello, será necesario definir qué se considera como condiciones óptimas para realizar sus funciones, establecer qué es una “buena enseñanza”, un “buen profesor” y las distinciones de quienes no poseen las cualidades, habilidades y actitudes para lograr ese reconocimiento; a partir de esos ejes se puede orientar la toma de decisiones sobre quiénes ingresarán al servicio docente, hasta la progresión (o permanencia) de la propia carrera magisterial.

Esperando que sean los maestros (apoyados de otros especialistas en educación) quienes deban consensuar, discutir y negociar los elementos de la evaluación de su práctica, se exponen aquí algunos puntos que pueden servir de guía para los

²⁴⁴ Mario Rueda Beltrán y Minerva Nava, *Op Cit.* p. 26.

criterios que se generen a partir de los diálogos. Como sabemos uno de los aspectos clave para mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos es la transformación de la práctica docente, y para transformar algo involucra conocer, evaluar, y modificar²⁴⁵ (afín de mejorar).

Sin duda, uno de los elementos en los que el docente debe concentrarse antes de brindar una clase es la planeación. La preparación de la clase es fundamental en la labor del maestro, pues necesita discernir los contenidos fundamentales del curso y organizarlos con un sentido que permita a su vez cubrir los contenidos con menos relevancia y darles un orden con la debida prioridad; la experiencia también le otorga la capacidad de respetar el tiempo para el estudio de cada área de conocimiento sin concentrarse en alguno que no lo requiere, así como pensar en las actividades empleadas para generar conocimientos significativos en los alumnos.

Tomar en cuenta su planeación cobrará sentido en tanto cuente con la capacidad de establecer un clima de confianza con los estudiantes. Un profesor requiere de ciertas habilidades y aptitudes para generar un ambiente que otorgue seguridad a sus alumnos para involucrarse en las actividades, estimular la participación y brindar seguridad para quitar el temor a equivocarse.

Las actividades que el profesor impulse deben inquietar a los alumnos a realizar preguntas detonantes para seguir aprendiendo, y así tratar de desarrollar el pensamiento complejo a través de lo que han ido realizando en clase. Este proceso, puede resultar menos complejo porque podría ocurrir de manera más natural si el profesor cuenta con un buen dominio de los temas que se abordan, es claro que los conocimientos sobre los contenidos deben prepararlo lo suficiente para generar tal confianza ante sus alumnos.

Otro elemento debería ser su puntualidad, y su grado de asistencia al trabajo, aunado a si destinan el tiempo asignado a la enseñanza y no para otras

²⁴⁵ Cfr. Sylvia Schmelkes. *Op. cit.*, p. 114.

actividades,²⁴⁶ quizá es un elemento más convencional por la normatividad con la que cuenta cada institución al registrar en hojas diariamente su hora de entrada y salida, no obstante, siguen existiendo profesores que no miran consecuencias a largo plazo sobre llegar tarde algunos días, salir a platicar con alguien más o enviar mensajes de texto en clase, por lo que podría convertirse en actitudes habituales que afectan negativamente la formación de los estudiantes. De esta forma, los elementos de evaluación como:

Los conocimientos disciplinarios, lo que sabe sobre las formas del oficio de enseñar, su escolaridad formal y su trayectoria como educador; el conocimiento de las disciplinas, de las teorías pedagógicas y del aprendizaje, sus certificados escolares y su experiencia no deben considerarse “componentes” separados que otorgan determinado puntaje, sino factores que sólo adquieren vida en el ejercicio de la práctica si se ponen en marcha en la resolución de los desafíos infinitamente variados que presenta todos los días la experiencia de enseñar.²⁴⁷

Realizar una evaluación de componentes de este tipo no es tarea sencilla, requiere formas más complejas para realizar un juicio de valor respecto al desempeño docente. Sylvia Schmelkes retoma la experiencia de Chile donde los docentes que desean someterse a la evaluación envían videos de su clase.²⁴⁸

Aunque las grabaciones pueden representar una opción, se sugiere la observación presencial en el aula, lo que permitiría hacer un mejor análisis de las actividades que hace el profesor, como la conducción de la clase, así como el manejo de la dinámica provocada sobre los alumnos. A esto se puede sumar el estudio de portafolios de los maestros (donde están las planeaciones, evaluaciones y algunos registros de los avances del grupo); además de los cuadernos de algunos alumnos que dan cuenta del trabajo realizado en clase y la continuidad de los contenidos y manera de abordarlos en periodos más largos.

Sería pertinente realizar entrevistas a alumnos, a los padres de familia, colegas y al propio maestro. Y necesario constatar que el maestro esté en la escuela

²⁴⁶ Sylvia Schmelkes. *Op. cit.*, p. 117.

²⁴⁷ Olac Fuentes. *Op. cit.*, p. 27.

²⁴⁸ Véase: “La evaluación del desempeño profesional docente”, p. 117.

regularmente, que brinde el tiempo a las clases y un adecuado monitoreo sobre el avance de sus alumnos.

Para realizar un tipo de evaluación centrado en la práctica en el aula, se propone formar evaluadores que realicen visitas periódicas al lugar de trabajo. Capacitarlos para aplicar una batería de instrumentos,²⁴⁹ entre los cuales tiene que estar la observación en el aula, el análisis de los portafolios del docente, la evidencia de aprendizaje de los estudiantes (en los cuadernos) y las entrevistas; así como una autoevaluación del profesor. Este proceso puede ser llevado a cabo por dos evaluadores y uno más que analice los datos recabado por los mismos.

Sylvia Schmelkes menciona que ejercicios como los citados anteriormente se efectúan en varios países y si bien, han sido criticados por el alto grado de subjetividad que supone el juicio emitido por los evaluadores al responder a instrumentos de corte cualitativo en su mayor parte, se ha encontrado que sus resultados se correlacionan bien con el aprendizaje de los alumnos y a su vez, con los juicios positivos que hacen sus colegas y el director hacía el profesional evaluado.²⁵⁰

Los evaluadores, seleccionados y formados especialmente para realizar las evaluaciones en el lugar de trabajo, deben tomar la escuela como unidad a fin de evaluar a todos los maestros que en ella laboran,²⁵¹ así como las observaciones de las condiciones sociales y materiales en las que está inmersa. Deberían permanecer con el fin de recoger la información evaluativa, al menos una semana o considerar una más si lo creyeran conveniente por el tamaño de la escuela.

Conociendo las limitaciones que podría constituir una evaluación de este tipo (el tiempo, además de ser criticada por los altos costos que representa), se recomienda aplicar esta evaluación a docentes cada tres o cuatro años, a

²⁴⁹Esta propuesta tiene gran influencia en el trabajo de Sylvia Schmelkes, presentado anteriorente en colaboración con Carlos Mancera, llamado "Specific policy recommendations on the development of a comprehensive in-service teacher evaluation framework", elaborado en junio de 2010 en el contexto del Proyecto México de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/school/48481142.pdf>, véase: "La evaluación del desempeño...", p. 111.

²⁵⁰ Véase: Elsie Rockwell. *Op. cit.*, p. 101; id. Sylvia Schmelkes. *Op. cit.*, p. 118.

²⁵¹ *Cfr.* Sylvia Schmelkes. *Op. cit.*, p. 119.

excepción de aquellos que están en un ingreso inicial de su labor, podrían monitorearse con menos distancia entre sus evaluaciones.

De acuerdo con Schmelkes se pueden disponer algunos de los 70 000 auxiliares técnico-pedagógicos de los supervisores escolares (que ya están financiados por el sistema educativo), para los 5000 evaluadores requeridos aproximadamente que realizarán las observaciones y otros que puedan hacerse cargo del proceso de formación continua de los docentes,²⁵² evitando así gastos considerablemente excesivos; aunque deberán ser debidamente formados para ello. De llevarse a cabo, se podría considerar que la prueba ENLACE no se aplique todos los años y con todos los grupos escolares, ni quizá tampoco en forma censal,²⁵³ sino una como la de EXCALE (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo), cuyas aplicaciones han demostrado tener tanto validez, como confiabilidad.

Se propone además, analizar la viabilidad de un sistema de formación docente basado en la tutoría. En algunos países como Japón, los maestros que se ubican en los niveles superiores, pueden fungir como maestros de maestros,²⁵⁴ modelando formas de enseñar, observan a los más jóvenes y realizan recomendaciones para mejorar su práctica.

En muchos países estas necesidades han dado origen a una genuina cultura del mejoramiento, cuyo centro está en la propia escuela y en el aprovechamiento de los maestros más competentes y exitosos, quienes actúan como tutores informales y no jerárquicos de sus colegas.²⁵⁵

De acuerdo con Olac Fuentes se sigue creyendo que la tutoría no deja un provecho profesional por no estar certificado y se opta por la mayor posibilidad de conseguir credenciales *“este proceso ha sustituido los criterios de calidad y pertinencia formativas, y el significado intelectual del acto mismo de estudiar, con la posesión de un documento que certifica que los estudios se realizaron”*; sin embargo, se sugiere que este sistema esté planteado adecuadamente de forma que pueda incluirse como parte del programa de formación continua y estar

²⁵² Véase: Sylvia Schmelkes. *Op. cit.*, p. 121.

²⁵³ Sylvia Schmelkes. *Op. cit.*, p. 121.

²⁵⁴ *Ibidem.* p. 117.

²⁵⁵ Véase: Olac Fuentes. *Op. cit.*, p. 32. id. Sylvia Schmelkes. *Op. cit.*, p. 117.

oficialmente certificado. De esta manera los maestros con suficiente experiencia podrían ofrecer cursos a maestros con la posibilidad de que, en retribución puedan jubilarse dos a tres años antes.

También como se ha mencionado anteriormente, será necesario realizar exámenes de conocimiento disciplinario y sobre la normatividad legislativa y curricular que concierne a su labor profesional, cuidadosamente diseñados para arrojar información más efectiva (aplicados en el mismo periodo de tiempo que las observaciones en el aula).²⁵⁶

La información que se disponga a partir de las evaluaciones (de todos los componentes) debe estar orientada a identificar fortalezas y debilidades que permita dar seguimiento en un programa de formación continua para brindar apoyo pedagógico y tratar los requerimientos específicos de cada profesor en las diversas áreas de formación. Los lugares donde se brinde la formación continua deberán estar en un lugar cercano de su comunidad de trabajo.

Se pretende así, que el sistema de certificación oficial para los docentes esté vinculado a la evaluación de las prácticas educativas en el aula, los exámenes de conocimientos y las trayectorias formativas.

Una evaluación de esta naturaleza no es fácil, sólo puede avanzar de manera gradual y no produce los resultados numéricos, masivos, rápidos y precisos que mucha gente parece estar esperando y con los cuales queda tranquila, aunque los datos estén muy lejos de reflejar la realidad de los procesos que ocurren en las aulas.²⁵⁷

Es un reto realizar una evaluación de este tipo en nuestro país; sin embargo, se espera que sea un proceso que dé información para modificar prácticas docentes que han estado rezagando el rendimiento de muchos alumnos, a largo plazo representa una inversión de recursos realizar los procesos necesarios para evaluar y mejorar el desempeño profesional, en pro de los alcances positivos efectuados en los alumnos.

²⁵⁶ Con el apoyo debido del Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

²⁵⁷ Olac Fuentes. *Op. cit.*, p25.

4.4 Temas pendientes de la agenda educativa en el contexto de la evaluación del desempeño docente.

Una evaluación donde los maestros sean parte activa de su diseño requiere de tiempo para dialogar. Se propone que los diálogos ocurran en las zonas escolares próximas a su ubicación de trabajo o bien, anexarse a las mesas de dialogo cerca de su vivienda (que en la mayor medida posible no represente para el profesor un impedimento de tiempo, distancias, etc.). Se sugiere el enriquecimiento sobre el tema mediante foros y/o conferencias de expertos en el campo de la evaluación, además de pequeñas mesas de trabajo donde puedan llegar a acuerdos; nombrar a representantes de esas mesas para una reunión posterior a puerta abierta; estas acciones pueden ser los primeros pasos para ir avanzando en la construcción de mecanismos e instrumentos para evaluar su labor.

Es necesario invitar al dialogo a las autoridades educativas federales, estatales y municipales de los diversos niveles y modalidades de educación básica, a los de educación comunitaria, migrante e indígena, así como a los de educación de adultos, que tienen características y necesidades particulares,²⁵⁸ así mismo convocar la participación de padres de familia o profesionales interesados en la educación. En este sentido:

[...] Es una valiosa oportunidad para construir puentes, desde la participación ciudadana [...]. La Participación social (es decir), la relación escuela-comunidad fue clave en el movimiento renovador de la Nueva Escuela. Dicho en otras palabras, la educación debe articularse a la vida social en sus múltiples facetas, no sólo la económica, como predicaban algunos. En la actual versión de la Ley General de Educación, los consejos de participación social son entidades metafísicas, sin función sustantiva alguna. [...] Creo que hoy tenemos la oportunidad de darles a los consejos de participación social una función real, de apoyo pedagógico, y de seguimiento y evaluación del desempeño de las escuelas.²⁵⁹

Es una tarea compleja porque la realidad del país incluye múltiples escenarios con condiciones social y culturalmente distintos; por lo que implica escuchar, compartir puntos de opinión, debatir, negociar y llegar a puntos concretos de acción que

²⁵⁸Véase: Mario Rueda Beltrán y Minerva Nava. *Op. cit.*, p. 45. id. Sylvia Schmelkes. *Op. cit.*, p. 121.

²⁵⁹ Gilberto Guevara. *Op. cit.*, p. 42.

impulsen una evaluación integral del desempeño docente, sin que ésta tenga que ser necesariamente homogénea en todo el país.

Sin duda es un tema que podría surgir a partir de los diálogos y con los que se debería estar preparado. Aun con los peligros que podría representar que cada entidad tuviera una forma de valorar a sus profesores, también podrían impulsarse este tipo de evaluaciones con el apoyo de especialistas en cada entidad y algunos criterios nacionales; así podríamos pensar otorgar cierta autonomía en la forma de evaluar el desempeño docente.

Las propuestas que resulten tendrán que surgir de un consenso entre los profesores, especialistas en educación y la participación activa de la sociedad. De esta forma se espera entre otros resultados, que las evaluaciones puedan operar sin oposiciones o frenar los posibles obstáculos que han afectado a evaluaciones pasadas.

Debemos tomar en cuenta que existen distintos intereses que se gestan en el contexto de la evaluación. En el análisis de Gilberto Guevara, el SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores) representa una marcada influencia de oposición de las evaluaciones, debido a que opera una definición no escrita de procedimientos, derechos y deberes que norman la práctica del quehacer profesional de los docentes y que es aplicada por quienes conforman redes de poder real, “*formadas localmente por la articulación, la alianza y la connivencia entre los dirigentes de todos los niveles del sindicato de los maestros*”.²⁶⁰

Las formas de control que ha tenido el SNTE –de acuerdo con Guevara- han conseguido que las aportaciones que han nacido de la participación social no tengan una función real porque han sido despojadas de todo poder por influencia de los líderes del sindicato, que han encontrado una amenaza al control político que ejercen sobre las escuelas.²⁶¹ Por ello, la reforma educativa promovida este

²⁶⁰ De acuerdo al autor, el poder de la estructura real estriba en su capacidad para someter a la mediación sindical el acceso de los maestros a sus derechos y prerrogativas. Véase: Gilberto Guevara. *Op. cit.*, pp. 42-43.

²⁶¹ Gilberto Guevara. *Op. cit.*, p. 43.

sexenio, menciona que es necesario recuperar rectoría de la educación y desplazar el poder que no le corresponde al SNTE.

La evaluación del desempeño docente impulsa revisar con urgencia este y otros aspectos que involucran al sistema educativo; uno de ellos es el currículum. Si la evaluación está centrada en la práctica docente, uno de los puntos fundamentales sería conocer cómo el docente planea, estructura los contenidos y los transmite en clase; sin embargo, Olac Fuentes menciona que la labor docente encuentra difícil desarrollar esta tarea en un currículum excesivamente cargado de contenidos,²⁶² abordando todos ellos en un ciclo escolar donde realiza paralelamente otro cúmulo de actividades en la escuela.

En cierto sentido el tercer punto que promueve la reforma educativa puede apoyar la labor docente debido a que se propone fomentar la autonomía de gestión de las escuelas,²⁶³ brinda la oportunidad de hacerlo en dos sentidos: pedagógica y administrativamente, así en un sentido administrativo les permitiría eliminar procesos excesivos o carentes de sentido real que aporten a la vida escolar de sus miembros.

Además debe ponerse en relieve que el objetivo de los resultados de la evaluación es elaborar un programa integral de formación pedagógica y profesional, diseñada y desarrollada a partir de la detección de sus necesidades de formación, que esté dirigido a mejorar el desempeño docente. De esta manera, el seguimiento de la evaluación debe considerarse tan importante como su planeación y ejecución.

Entre otros temas de los que se debería ahondar y que aquí sólo se mencionan para dejar una invitación a un diálogo de forma que se pueda profundizar posteriormente en foros o mesas de discusión, se encuentran el papel del Instituto

²⁶²Esto se debe a que a finales del gobierno de Felipe Calderón (2006-2012) se puso en marcha la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), donde se establece el desarrollo de competencias fundamentales con la exigencia de aprender contenidos enormemente amplios y que tienen un orden de importancia muy diverso. “Enseñar con solidez lo prioritario y al mismo tiempo cubrir extensos campos temáticos enfocados con una organización disciplinaria resulta casi imposible”. Ver. Olac Fuentes. *Op. cit.*, p. 22 id. Sylvia Schmelkes. *Op. cit.*, p. 122.

²⁶³ Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. *Propuesta de Reforma Educativa*. México D, F. 2012. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/seb2010/pdf/veracruz03042013/RefEdu2013.pdf> [Consultado el 15 noviembre 2014].

Nacional de Evaluación Educativa (INEE); las modificaciones constitucionales y los efectos que tendrán no sólo en el desarrollo de las leyes secundarias, sino, también, en la revisión y diseño de políticas públicas, en los rediseños institucionales y en las condiciones laborales de los docentes.²⁶⁴

Finalmente, es una oportunidad para ir cambiando el paradigma (con base en el sustento teórico y la experiencia técnica) que postulan las evaluaciones estandarizadas como el instrumento más óptimo para medir el desempeño profesional y pensar en el alcance que tendría examinar de manera integral lo que ocurre en los salones de clase como eje central de la labor docente.

Para ir cerrando este capítulo podemos considerar que la evaluación no comprende procesos aislados, es necesario mirar la unidad de los componentes que participan en el sistema educativo para realizar una evaluación integral del desempeño docente. El dialogo que lo incluye como participante y no sólo como espectador puede tener repercusiones positivas, por lo que los recursos y tiempo invertido pueden arrojar resultados mucho más efectivos que los que hasta ahora se han obtenido.

Es probable que sigan existiendo diversos obstáculos en la planeación, ejecución y seguimiento de propuestas como estas; sin embargo, es necesario seguir realizando análisis de lo que ha ido avanzando y deshacernos de aquello que no ha tenido provecho si deseamos un mejor futuro para el sistema educativo, con ello, finalmente involucrará a largo plazo beneficios a toda la sociedad en distintas esferas en las que se involucra el ser humano.

²⁶⁴ Cfr. Mario Rueda Beltrán y Minerva Nava. *Op. cit.*, p. 44.

REFLEXIONES FINALES

La investigación parte de los principios de la teoría del Interaccionismo simbólico expuestos por George Mead y Hebert Blumer, quienes reconocen en la capacidad del sujeto de ejercitar los sentidos como escuchar, observar y hablar las primeras acciones que dirigen a formar percepciones, éstas promueven la dinámica de interacción entre dos o más sujetos para generar conocimientos y experiencias que apoyarán a construir significados respecto algún hecho. Se reconoce al lenguaje como el instrumento mediante el cual los pensamientos se externalizan; de esta manera el contenido de un mensaje oral sólo cobra sentido hasta que el *otro* lo interpreta, así cuando cierto conocimiento se transmite dentro de una comunidad se forman significados sociales que después representan la base para la modificación o creación de otros significados, por lo tanto, dicha construcción – menciona Alfred Schütz- es intersubjetiva y se desarrolla en las relaciones de cotidianidad que tiene el sujeto con otros sujetos dentro de una institución.

En la presente investigación se logró recuperar experiencias de sujetos que los han dirigido a asumir un posicionamiento respecto a lo vivido, en este caso respecto a la evaluación docente. Analizamos que los significados de los docentes de secundaria expuestos en este trabajo, tienen relación a los procesos de experiencia y el proceso de aprehensión del significado de evaluación docente que construyen y co-construyen dentro de un universo simbólico determinado, esto es, la institución donde laboran que forma parte de la estructura de la Secretaria de Educación Pública.

Las percepciones, sentidos y apropiaciones del concepto de evaluación docente que tienen los sujetos para pensar de una y otra forma, se forja en un proceso social que se crea en la cotidianidad en la relación con sus compañeros de trabajo, autoridades y personas involucradas en su quehacer profesional; no obstante también cobra importancia la historia particular del sujeto que le inscribe en la institución; por lo que la manera de nombrar algún acontecimiento o situación, generalmente no es uniforme -ni se esperaba que así lo fuera-; sin

embargo, se logró percibir en las respuestas de los actores ciertos rasgos comunes que confieren sentido ante el hecho de ser evaluados.

En esta investigación se consideró fundamental conocer cuáles son los significados respecto a la evaluación docente, considerando que ellas pueden tener implicaciones en las acciones futuras de los profesores. De acuerdo a Darling-Hammond, Wice y Peace para que un sistema de evaluación de la práctica docente tenga éxito son necesarias cuatro condiciones específicas:

1. Todos los individuos implicados en el sistema, comprenden los criterios y los procesos de evaluación docente.
2. Todos los participantes comprenden cómo estos criterios y procesos, están relacionados con los objetivos básicos de la organización o institución.
3. Los profesores perciben que los procedimientos de la evaluación les capacitan y motivan hacia la mejora de su actuación docente.
4. Todos los individuos perciben que los procedimientos de la evaluación mantienen un equilibrio entre control y autonomía.²⁶⁵

De las afirmaciones anteriormente citadas, sobre el primer punto se reconoció la importancia de conocer los procesos que involucran a la evaluación dentro del marco de referencia institucional de los docentes, hubo un acercamiento para conocer las percepciones respecto al proceso administrativo como parte inherente de la evaluación y se encontró que mientras que una minoría mencionó que nunca se ha enfrentado con algún problema de esta índole, muchos otros lo denominaron como cansado, agobiante y que está ligado a procesos de corrupción, algunos docentes han sido limitados por cuestiones burocráticas a presentarse en algún tipo de evaluación al no cumplir con los requerimientos sobre horas base, antigüedad, etc., procesos que a su vez determina la institución; su no otorgamiento se percibe como un freno hacia la participación en dicho proceso, lo que limita su solicitud a diversos beneficios que traería un crecimiento profesional.

Respecto a los sentidos de apropiación que han hecho del concepto de evaluación docente, observamos que se han forjado principalmente en cursos de capacitación

²⁶⁵ Citados por María Gangozo y M. Blanco. La evaluación para la mejora de la acción educativa. En Sánchez, Juan. *Compendio de didáctica general*, p. 309.

que ocurren en un espacio distinto de la zona de trabajo pero que pertenece al mismo sistema institucional, que les ha permitido hacer una construcción del término intersubjetivamente. Dialogar, compartir ideas, y reflexionar con expertos en la materia y junto a colegas ha permitido que con el tiempo hayan logrado asumir conceptos que en su conjunto logran conformar las características y propósitos de la evaluación docente. En cambio para quienes no han accedido a tales espacios de formación, se vuelve complicado elaborar rápidamente una respuesta hilando breves ideas que ocasionalmente aparecen sin orden.

En cuanto a lo anterior, de las apropiaciones que hacen los actores sobre el término de evaluación docente, se encontró que aquellos quienes han estado involucrados en evaluaciones previas logran nombrar al proceso con aspectos relacionados a un proceso de cuantificar y cualificar su desempeño, prácticas y conocimientos que recurren a medios o instrumentos distintos; sin embargo, para quienes no han participado en evaluaciones previas el fin del proceso no es totalmente claro; el hecho de que les parezca irrelevante ser evaluados en conocimientos sobre la legislación y normatividad que regula su práctica profesional, indica que no comprenden la importancia de las preguntas dirigidas hacia dicho tema, en otras palabras, no encuentran el beneficio y la utilidad al conocer los artículos más importantes de la legislación en cuanto a su labor profesional o el contenido de los planes y programas de estudio.

Esto último, advierte que posiblemente existe una carencia –por parte de algunos docentes- en la forma de constituir un curso, de ser planeado e impartido; debido al desconocimiento del fundamento, de los objetivos y el enfoque con los que se planeó alguna asignatura (es decir, los planes y programas de estudio). También revela que aquellos quienes han participado en un proceso de evaluación, quienes además tienen que asistir a cursos de capacitación constante, -contrariamente a los del primer grupo- son capacitados para conocer los fines del proceso de evaluación a su desempeño profesional, por lo que pueden nombrar sin mayor problema los aspectos que engloba la evaluación de manera general y el propósito de cada área que se evalúa.

Es interesante que en los discursos que portaban los profesores a los sentidos y percepciones de la evaluación docente y de los sentimientos que les genera ésta, se tipifica por una parte, en sentidos de seguridad y certeza, esto se notó en aquellos quienes ya han participado en evaluaciones anteriores y que conocen la dinámica en que se realiza, también corresponde su respuesta al hecho de que hayan tenido resultados satisfactorios anteriormente. No obstante, para aquellos que lo hacen por primera vez objetivan sus expresiones como “nervios, miedo e incertidumbre”; lo que hace evidente que no sienten confianza en la capacidad de obtener resultados positivos, posiblemente puede deberse a que enfrentarse a un proceso que no han vivido aún y del que su acercamiento al tema ocurre sólo con la poca la información que pueden obtener de otros colegas, generan suposiciones sobre los medios que se utilizarán en las próximas evaluaciones y producen en su mente diversos escenarios que en su mayoría suelen ser negativos y sus respectivas consecuencias.

El factor principal para expresar estos sentimientos se debe a que los resultados tendrán consecuencias sobre su empleo, no en el despido definitivo pero sí en el cambio de funciones en caso de obtener resultados insatisfactorios; por lo que algunos profesores señalan que les provoca impotencia y frustración, consideran que la forma como está diseñada la evaluación, pone en juego sus derechos como profesionistas. Aunque no poseen un total conocimiento de cómo se llevará a cabo, pues muchos de ellos creen que sólo serán evaluados con un examen, asumen que la evaluación está mal planeada y posiblemente habrá una mala ejecución de ésta.

Respecto a lo anterior, fue evidente que muchos de ellos vinculan el término de evaluación a examen como único instrumento con el que podrían evaluar su quehacer profesional, no hacen mención de un proceso de evaluación formativo que pueda recurrir a otros medios o instrumentos para lograr este fin. Esto apunta a que sería importante trabajar en la resignificación del concepto de evaluación, es necesario que conozcan los propósitos de los elementos que se les evalúa y fomentar un conocimiento del por qué y para qué se realiza, esto no podría

hacerse sin la base donde se adquiere su formación, es decir, tendría que proporcionarse desde el nivel institucional.

Se encontró que el docente ha generado los significados de evaluación por la forma en que se ha relacionado con el término dentro de la institución, que a su vez tiene influencia por la relación que establece en dos sentidos: la temporal y la espacial. La primera de ellas, surge con aquellos sucesores, contemporáneos o predecesores a los que de alguna forma están vinculada sus acciones y puede mirar como modelo o volverse modelo para otros. En la relación referida a la espacialidad, centra su atención en el sujeto mismo y la distancia simbólica que tiene con los otros, creando su propia perspectiva respecto a los hechos y por tanto cobra significado de forma particular.

Aunque la mayor parte de los actores menciona la necesidad de ser evaluados en su función docente, muchos de ellos expresaron que les preocupa el cómo y el para qué quieren los resultados, señalando posibles intereses de orden político; los cuales –de acuerdo a la percepción de diversos docentes-, no consideran hechos como el contexto de los participantes o sobre la poca certeza de contar con la misma evaluación después del próximo sexenio, existe desconfianza de que no volverán a cambiar la estructura en materia de evaluación los años siguientes –pues los vicios se arrastran y se reproducen- además, tienen elementos para insinuar que dichos planes pueden ser modificados en la presidencia posterior, como muchos otros programas que no tienen continuidad después de seis años.

Al preguntar sobre su disposición al enfrentarse próximamente a evaluaciones sobre su desempeño, algunos mencionan su total acuerdo arguyendo que con ello pueden obtener una mejora profesional, pues en caso de salir con resultados poco satisfactorios podrían ser capacitados con cursos que les brindarán herramientas como profesionistas. No obstante, otros mencionan que lo harían si lo que evalúan son los conocimientos sobre la materia que imparten y no elementos que estén fuera de su quehacer docente, finalmente gran parte de ellos, no asumen que sea

una opción, por lo que lo pese a su renuencia a participar, es ahora tipificada como una obligación.

Es evidente que enunciar significados y sentidos de apropiación que denotan una carga negativa se debe a que tienen poco claro (por la escasa información que habían obtenido) cómo ocurriría el proceso de evaluación que se ha declarado a partir del 2014 como constitucional, gran parte de ellos carecía de información respecto a qué instrumentos, medios y fines tiene la evaluación, siendo su principal fuente de información medios de comunicación y colegas, que suelen estar poco informados al respecto. Como ya se ha dicho, son pocos los que aceptan sin aversión las próximas evaluaciones, esto está relacionado directamente a sus experiencias en evaluaciones previas (tanto la parte administrativa, como el proceso vivido en la institución), por otra parte, quienes se han enfrentado a procesos de corrupción, y además lo consideran cansado y agobiante muestran más renuencia a presentarlas.

Los docentes han señalado que las próximas evaluaciones magisteriales no sólo tendrán consecuencias laborales. Si bien les preocupa y les mantiene en una constante inseguridad porque los resultados les brinden su permanencia respecto a las funciones de debe tener como docente, también consideran que los están despojando de los derechos con los que ya contaban; muestran además temor de ser catalogados como “reprobados”, dicha descripción hace eco en su forma de percibirse a sí mismo y de ser percibidos por los otros.

Con base en lo anterior se pudo determinar que la implicación –para el docente– también es social, el reconocimiento que el sujeto hace de sí mismo es una constante dialéctica que surge de quienes lo miran, es decir los padres de familia, los alumnos, sus colegas, sus autoridades y él mismo. Paradójicamente a quienes han considerado que este hecho apunta a la desacreditación del docente, para otros es una oportunidad de recuperar el status social que deberían tener por su función dentro de la sociedad.

Antes las diferentes posturas que los profesores han tomado respecto a la evaluación docente, puede inducirse que éstas influyen sobre su disposición para presentarse en las próximas evaluaciones. Aunque algunos docentes consideran que las protestas que ha desatado esta situación tienen justificación por los intereses políticos que denuncian y el derecho de defender sus privilegios como profesionistas, muchos otros no consideran que sea el medio propicio para expresar su oposición, arguyendo que los afectados son los alumnos y ellos mismos.

Cabe mencionar que la investigación dio pautas para identificar puntos débiles dentro del referente institucional respecto a cómo se proporciona la información. Las indicaciones del proceso de evaluación surgieron lentamente a partir del dictamen oficial que hacía a la evaluación de la reforma educativa como constitucional, lo que aumentó la incertidumbre, las dudas y el temor de los profesores sobre las evaluaciones a su desempeño, que finalmente desembocó en la poca disposición de participar en las próximas evaluaciones docentes.

Ha sido indudable que el contexto político ha influido en las acciones que se llevan a cabo en la educación y por tanto en las evaluaciones, han existido constantes cambios en cada sexenio que generalmente no tienen seguimiento cuando otro comienza. Se alcanza a detectar que el temor hacía la falta de continuidad de programas de evaluación terminando un sexenio es un problema de alcance político, que frecuentemente se superpone ante lo educativo; si se apunta a mejorar la calidad de la educación sería pertinente reflexionar sobre un tipo de planeación a largo plazo.

En las dos décadas pasadas ha ocurrido un incremento de la aplicación de exámenes que contrario al objetivo de elevar la calidad educativa –debido a su inadecuado diseño, aplicación y seguimiento-, se ha prestado a actos de corrupción y en algunos casos, ha desviado el quehacer cotidiano del docente de impartir clases por preparar a los alumnos en pruebas de rendimiento para obtener con los resultados de éstos, un mayor beneficio de reconocimiento escolar y obtener así los privilegios que se otorgan a la institución y a los docentes.

Para contrarrestar prácticas de corrupción originadas por el alto porcentaje que tienen los exámenes dentro de las evaluaciones, se propuso una evaluación que pueda brindar información de la práctica profesional docente, tanto en el contenido que poseen los profesores, como en su función frente a clase. Lo primero se pretende mediante un examen que esté diseñado para arrojar datos válidos y confiables sobre su desempeño. Lo segundo se vincula a generar instrumentos que permitan evaluar al docente frente a grupo, se encontró además que desde la perspectiva de los profesores, ellos deberían estar presentes en el diseño de las evaluaciones (las que se inclinan a un proceso cualitativo), pues se espera que su experiencia sea tomada en cuenta ya que son ellos los que serán evaluados y conocen los procesos reales que ocurren en los salones de clase.²⁶⁶

Por otra parte, desde la postura de Karla Fernández se considera que los docentes tienen elementos para mencionar el temor a diferentes respuestas de autoridades respecto a la evaluación que parten de intereses políticos y la falta de seguimiento, que si ha existido una de falta comunicación respecto a cómo se llevarán a cabo la evaluación docente, o por lo menos ha sido en diversos momentos poco clara,²⁶⁷ no obstante, los docentes también han hecho diversos juicios que carecen de fundamento que provienen de un desconocimiento del tema y de supuestos que también se han configurado socialmente en la relación cotidiana con sus colegas y autoridades y han tomado como conocimientos legítimos.

Por lo que recuperando los puntos que cita Sánchez mencionados al inicio, para que un sistema de evaluación de la práctica docente tenga éxito podemos concluir que no todos los actores comprenden los criterios y procesos de evaluación docente, ni qué fines desea alcanzar la institución con ellos. Aunque la mayoría

²⁶⁶ Que los profesores consideren necesario ser parte activa en el proceso de planeación de la evaluación es indispensable. Lo anterior, implica formar un espacio de discusión del gremio docente sobre cómo se dan los procesos de formación de la carrera docente; tiene que ver incluso con el currículum escolar, invita además a discutir a los agremiados qué se da en clase y cómo debe darse, qué es lo que se espera de su función profesional; los medios, métodos y fines, que finalmente, le prepararían para conocer las implicaciones y alcances de las evaluaciones.

²⁶⁷Véase: K. Fernández, "Evaluación docente. ¿Prueba superada?" *Perfiles Educativos*. IISUE-UNAM vol. XXXIV, número especial.

considere que es necesario el acto de evaluación para mejorar su práctica profesional, cuestionan los procedimientos y los instrumentos con los que se realizarán las próximas evaluaciones docentes; todo esto representa una alarma que se debe trabajar.

Advierte de un trabajo pedagógico que realizar, que debe comenzar en el abordaje institucional del significado de evaluación docente y la constante capacitación docente para que se comprenda el fin y el objetivo de dicho proceso. Así nos remite a replantear cómo han sido constituidas las evaluaciones magisteriales en sus medios e instrumentos desde su diseño, en su ejecución y su seguimiento.

FUENTES DE CONSULTA

- ABOITES, A. Hugo. "La disputa por la evaluación en México: historia y futuro". *El Cotidiano*. Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, Distrito Federal, México. Núm. 176, noviembre-diciembre, 2012.
- ANADÓN, Marta. "La investigación llamada "cualitativa". De la dinámica de su evolución a los innegables logros y los cuestionamientos presentes". *Revista Investigación y Educación en Enfermería*. Universidad de Antioquia Colombia. Vol. XXVI, Núm. 2, septiembre, 2008. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105212447002> [Consultado el 10 agosto 2013].profesional
- AVILÉS, Karina. "Fallan contra demanda por evaluación universal". *La Jornada*; viernes 13 de julio de 2012.
- AVILÉS, Karina y Román Antonio. "La evaluación universal en educación básica es un proceso irreversible, aseguró el Presidente: Calderón" *La Jornada*. 5 de junio de 2012
- BACKHOFF, Eduardo; Sánchez, A.; Peón, M. (et. al.). "Diseño y desarrollo de los exámenes de la calidad y el logro educativos". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 29, abril-junio, 2006.
- BERGER, Peter y Luckman Thomas. *La construcción social de la realidad*. 17 ed. Amorrortu editores, Buenos Aires, 2001.
- BLUMER, Herbert. *El Interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Barcelona Hora D.L. 1982
- _____, *Implicaciones sociales del trabajo de G. H. Mead*. 1966.
- BUENDÍA, Leonor, Carmona Marcelo. et. al. "Concepciones de los profesores de educación secundaria sobre evaluación". En Las concepciones de los profesores: fundamentos teóricos. *Revista electrónica Educación XXI. Universidad de Granada*, Núm. XXI, pp.125-153. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/revistasuned/index.php/educacionXX1/article/viewFile/377/328> [consultado el 22 agosto 2013].
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. *Ley General de Educación*. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf> [Consultado el 03 enero 2014].

_____, *Leyes reglamentarias de la reforma al artículo 3 constitucional en materia educativa.* Disponible en: <http://www.sev.gob.mx/difusion/2013/doc/INFORMACION%20REFORMA%20EDUCATIVA.pdf> [Consultado el 08 enero 2014].

_____, *Propuesta de Reforma Educativa.* México D, F. 2012. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/seb2010/pdf/veracruz03042013/RefEdu2013.pdf> [Consultado el 08 enero 2014].

CAMARENA, Eugenio. *Investigación y pedagogía. Construcción de una práctica académica en el Colegio de Pedagogía.* 2 ed. Gernika, México, 2006.

_____, *La enseñanza. Imaginarios docentes.* Genika, México, 2009.

CARABAÑA Julio y Lamo Emilio. La teoría social del interaccionismo simbólico. Análisis y valoración crítica. *Revista Española de Investigaciones Sociales*, N° 1. 1978.

CASERO, Jorge. "Jacques Derrida". En Fernández, Francisco; Mercado, Juan. *Philosophica: Enciclopedia filosófica*, versión en línea disponible en: <http://www.philosophica.info/archivo/2013/voces/derrida/Derrida.html> [consultado el 23 de marzo 2015].

CASTILLO, Blue Eva. *Percepción de los maestros de secundaria pública con respecto a la implementación de un sistema interno de evaluación de la práctica docente.* Universidad Autónoma de Yucatán; Facultad de Educación. Yucatán, Mérida. 2010.

CASTRO, Antelmo y Torres Gisela. "La evaluación del profesorado de secundaria". XI *Congreso Nacional de Investigación Educativa.* Ponencia en Política y Gestión, 2008.

CHÁVEZ A. César; Saade Antonio. *Procedimientos básicos para el análisis de reactivos.* Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. México, 2010.

Comisiones unidas de Legislación y Puntos Constitucionales y de Educación, Cultura y Deporte. *Minuta con Proyecto de Decreto, por el que se reforman los artículos 3° y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.* Disponible en: http://www.cjf.gob.mx/reformas/boletin/0513/Dic_art.73_CPEUM_CODIGO_PENAL.pdf [Consultado el 15 enero 2014].

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Disponible en: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s> [Consultado el 01 febrero 2014].

- CORNELIUS, Castoriadis. *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol.1 Barcelona, Tusquets, 1983.
- DE IBARROLA, N. María. “Los grandes problemas del sistema educativo mexicano” *Perfiles Educativos*. IISUE-UNAM vol. XXXIV, número especial, 2012.
- DE LA GARZA, Eduardo. “La Evaluación Educativa”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9. N° 23, 2004.
- DEL CASTILLO, Gloria. “El desempeño docente y el logro educativo en el centro de las políticas: ¿hacia una gobernabilidad para la calidad?” en Ramírez Rodolfo (coord.) *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República. México, Julio, 2013.
- DERRIDA, Jacques. *El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Proyecto A Ediciones, Barcelona 1997.
- DREHER, Jochen. “Fenomenología: Alfred Schütz y Thomas Luckmann”. En: Enrique de la Garza Toledo y Gustavo Leyva. *Tratado de metodología de las ciencias sociales. Perspectivas actuales*, México: Fondo de la Cultura Económica. 2012.
- FERNÁNDEZ, Marco. “Las pruebas estandarizadas y el diseño de la política educativa en México”. Disponible en 2013. Disponible en: <http://estepais.com/site/?p=47581#sthash.v6uvYOUy.dpuf> [Consultado el 05 de abril 2015].
- FERNÁNDEZ, M. Karla. “Evaluación docente. ¿Prueba superada?”. *Perfiles Educativos*. IISUE-UNAM vol. XXXIV, número especial, 2012.
- FIGUEROA, Héctor. “Felipe Calderón pide castigo a quienes cierran escuelas”. *Excélsior*. Sábado 05 junio 2012.
- FUENTES, Olac. “Las tareas del maestro y los desafíos de la evaluación docente” en Ramírez Rodolfo (coord.) *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República. México, Julio, 2013.
- GALLARDO, Ana. “Tendencias y paradigmas de las investigaciones en educación ambiental en México, 1990-2000”. México. UNAM, Disponible en: <http://anea.org.mx/docs/GonzalezBravo-EstadoConocimientoEA.pdf> [Consultado el 09 octubre 2013].

- GANGOZO, María, Blando Miguel. El profesor que evalúa: La evaluación para la mejora de la acción educativa. En Sánchez Juan. *Compendio de didáctica general*. Alcalá, México, 2008.
- GERGEN, Kenneth. *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós. 1996
- GONZÁLEZ Erika; Martínez Patricia (et. al.). *Red curricular: una herramienta para el diseño de instrumentos de evaluación*. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. México, 2010.
- GUEVARA, Gilberto. “La agenda de la reforma de la educación básica” en Ramírez Rodolfo (coord.) *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República. México, Julio, 2013.
- HERRERA, Miguel; Benavides Daniela y Cazorla Lucía. *Establecimiento de estándares en un examen criterial*. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. México, 2010.
- HERNÁNDEZ, F; Maquilón J. “Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Núm.14, 2001, pp.165-175. Disponible en: <http://www.aufop.com> [Consultado el 13 agosto 2013].
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. *Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial. Presentación de resultados definitivos*. México, marzo, 2014.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Plan Maestro de Desarrollo 2007-2014*. México disponible en: http://www.oei.es/quipu/mexico/plan_maestro_desarrollo_mexico.pdf [Consultado el 10 enero 2014].
- JOAN, Mateo. *La evaluación educativa*. Universitat de Barcelona. ICE Hor Sori. 2000.
- KRIEGER, Peter. “La deconstrucción de Jackes Derrida (1930-2004)”. *Anales del instituto de investigaciones estéticas*. núm. 84, México. 2004.
- KEPOWICZ, Bárbara. “Valores profesionales: valores de los docentes y valor de la docencia”. *Reencuentro*, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Distrito Federal, México; núm. 49, agosto, 2007.

Ley del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación. *El universal online*. Disponible en: http://www.eluniversal.com.mx/graficos/pdf13/Ley_Evaluacionok.pdf [Consultado el 22 enero 2014].

MARTÍNEZ, Nurit. "Evaluación va; somos autoridad, dice la SEP", *El Universal*. 28 de junio 2012.

_____, "Ejército vigila exámenes para evaluación universal". *El Universal*, 30 de diciembre 2012.

MARTÍNEZ, R. F. "El futuro de la evaluación educativa". *Sinéctica, Revista electrónica de educación*. Enero - junio. Disponible en: http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=591_el_futuro_de_la_evaluacin_educativa [consultado el 16 octubre 2013].

_____, "Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001". *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 27, 2001. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie27a02.htm> [Consultado el 25 octubre 2013].

_____, "Usos y abusos de la evaluación educativa". Experiencias de México. En Gaviria, J. L. (Ed.). *Liber Amicorum Arturo de la Orden*. Madrid. 2012.

MARTÍNEZ, Rizo Felipe y Blanco Emilio. "La evaluación educativa: Experiencias, avances y desafíos". En Ordorica Manuel y François Jean. *Los grandes problemas de la educación*. Colegio de México, México, D.F., 2010.

MEAD, George. H. *Espíritu, persona y sociedad*, Paidós, Buenos Aires. 1968.

_____, *La filosofía del acto*. Paidós, Buenos Aires 1938.

MORENO, Olivos Tiburcia. *El profesorado y la evaluación en alumnos de secundaria*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. SEPSEBYN-Conacyt 2007

NIETO, de Pascual, Dulce. *Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México*. Organización para la cooperación y el Desarrollo Económicos. Disponible en: www.oecd.org/edu/calidadeducativa [Consultado el 21 diciembre 2013].

Organización para la cooperación y el Desarrollo Económicos. *Avances en las reformas de la educación básica en México. Una perspectiva desde la OCDE*, 2012. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3048/2/images/Avances_en_las_reformas_de_la_educacion_basica.pdf [Consultado el 02 enero 2014].

____, Informe de las prácticas de la Evaluación de la Educación Básica en México, 2010. En *OCDE, Revisión de los Marcos de Valoración y de Evaluación para Mejorar los Resultados Escolares*. OCDE. Octubre, 2011.

____, La medición del aprendizaje de los alumnos. Mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas, 2011. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264090170-es>. [Consultado el 05/04/2015].

____, Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México. En *Acuerdo de Cooperación México-ocde para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. 2010. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/46216786.pdf> [Consultado el 14 diciembre 2012].

____, *Panorama de la Educación 2013: Indicadores de la OCDE*. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panoramadelaeducacion2013informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b816996b6> [consultado el 08 enero 2014].

PEREZ, S. Gloria. *Investigación cualitativa, retos e interrogantes: métodos*. Madrid, La Muralla, 1994.

Plan Nacional de Desarrollo 2007- 2012. Disponible en: <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/igualdaddeoportunidades/transformacion-educativa.html> [Consultado el 20 septiembre 2013].

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Disponible en: <http://pnd.gob.mx/>[Consultado el 20 septiembre 2013].

PRIETO, Esther. “El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social”. *Foro de Educación*, núm. 10. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, 2008.

RAFAEL, Linares Aurelia. *Desarrollo cognitivo: las teorías de Peaget y Vygotsky*. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf [Consultado el 20 diciembre 2013.]

RAMÍREZ Rodolfo (coord.) *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República. México, Julio, 2013.

RICOEUR, Paul. Freud. *Una interpretación de la cultura*. México, D.F., Siglo XXI 1987.

RIZO Marta. “La Sociología Fenomenológica y sus aportaciones al pensamiento en comunicación” *Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación*. Universidad Complutense de Madrid. 2009.

_____, “Intersubjetividad, Comunicación e Interacción. Los aportes de Alfred Schütz a la Comunicología”. *Academia de Comunicación y Cultura*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n57/mrizo.html> [Consultado el 11 marzo 2015].

ROCKWELL, Elsie. “La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa” ” en Ramírez Rodolfo (coord.) *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República. México, Julio, 2013.

RODRÍGUEZ, Carvajal Claudia. “Evaluación de la práctica docente en escuelas urbanas de educación primaria en Sonora”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Octubre-diciembre Vol. 12, Núm. 35. 2007.

ROMERO Yasmín y Galindo Raúl. “El concepto de intersubjetividad en Alfred Schutz”. *Espacios Públicos*, vol. 10, núm. 20. Universidad Autónoma del Estado de México, 2007.

ROSALES, Carlos. *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Narcea. 3ed. Madrid, 2000.

RUEDA Beltrán Mario y Nava Minerva. “El nuevo escenario para el desarrollo profesional de los docentes y el Sistema Nacional de Evaluación Educativa” en Ramírez Rodolfo (coord.) *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República. México, Julio, 2013.

RUEDA, Beltrán, Mario y Torquemada González, Alma Delia. “Las concepciones sobre "evaluación" de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación del desempeño docente”. *Reencuentro*. Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco. Distrito Federal, México Núm. 53, diciembre-sin mes, 2008.

SÁNCHEZ, Juan (Coord.). *Compendio de didáctica general*. Trillas, México, 2004.

SCHMELKES Sylvia “La evaluación del desempeño profesional docente” en: Ramírez Rodolfo (coord.) *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República. México, Julio, 2013.

SCHÜTZ, Alfred. *Fenomenología del mundo social*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1932.

_____, *El problema de la realidad social*, Amorrortu Editores. Buenos Aires, 1962.

SCHÜTZ, Alfred Berger y Luckman Thomas. *Las estructuras del mundo de la vida*, Amorrortu Editores. Buenos Aires, 1973.

Secretaría de Educación Pública. *Acuerdo para la Evaluación Universal de docentes y directivos en servicio de educación básica*. SEP, SNTE Mayo 2011. <http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/acuerdo.pdf> [Consultado el 05 agosto 2013].

_____, *Concurso Nacional de Plazas Docentes 2013*. Disponible en: <http://concursonacional.sep.gob.mx/CONAPD13/> [Consultado el 03 agosto 2013].

_____, *Concurso Nacional de Plazas Docentes 2013. Convocatoria*. Disponible en: http://concursonacional.sep.gob.mx/CONAPD13/content/pdf/informacion/info_general_01.pdf [Consultado el 03 agosto 2013].

_____, *Evaluación Universal de docentes y directivos en servicio de educación básica. Información general*. SEP, SNTE. <http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/evaluacion.pdf> [Consultado el 02 enero 2014].

_____, *Dirección General. SEP*. Disponible en: http://formacioncontinua.sep.gob.mx./index.php?option=com_content&view=article&id=50&Itemid=74 [Consultado el 12 septiembre 2013].

_____, *Lineamientos del Programa Nacional de Carrera Magisterial* http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2241/1/images/LINEAMIENTOS_GENERALES_2011.pdf [Consultado el 02 septiembre 2013].

_____, *Lineamientos generales que regulan la Evaluación Universal de docentes y directivos en servicio de educación básica*. SEP, SNTE, Marzo 2011. <http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/lineamientos.pdf> [Consultado el 8 agosto 2013].

____, *Programa Nacional de Carrera Magisterial*. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Mision_y_Vision#.USUIQndrTj4 [Consultado el 06 septiembre 2013].

____, *Se publican leyes secundarias de la reforma educativa. Nota informativa*. México, D. F., Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, miércoles 11 de septiembre de 2013. [Consultado el 08 diciembre 2013].

____, *Sobre Reforma Educativa, análisis jurídico*. Disponible en: <http://www.sev.gob.mx/educacion-media-superior-y-superior/files/2013/09/Reformas-Constitucionales-An%C3%A1lisis-y-alcances-Jur%C3%ADdico-Laborales.pdf> [Consultado el 03 diciembre 2013].

SERRATO Sandra y Rueda Mario. “La Evaluación de la Docencia en México: Experiencias en Educación Media Superior”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, ISSN-e 1989-0397, Vol. 3, N°. 1, 2010.

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Disponible en: <http://www.snte.org.mx/assets/20130906%20LGSPD%20FINAL%20%281%29.pdf> [Consultado el 28 enero 2014].

STUFFLEBEAM, D.L. y Shinkfield. A. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós/MEC. Barcelona. 1987.

TENTI Fanfani Emilio. “Sentidos de la evaluación y opiniones de los docentes. Perspectivas” en *Revista Políticas Públicas*, ISSN-e 1983-3733, Vol. 1, N°. 1, 2008.

TIANA, Alejandro. “La evaluación de los sistemas educativos” en *Evaluación de la calidad de la educación. Revista Iberoamericana de Educación*, N° 10, 1996.

VILLORO, Luis. “Filosofía para un fin de época”. *Revista NEXOS*, México, mayo, 1993.

WEBER, Max. *Economía y sociedad*, Fondo de Cultura Económica. México, 1964.

ZYLBERMAN Lior. “Interaccionismo simbólico”. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/204792239/INTERACCIONISMO-SIMBOLICO#scribd> [consultado el 15 de abril 2015].