



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS MAESTROS DE
SECUNDARIA SOBRE LA EVALUACIÓN DOCENTE**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

LAURA RUÍZ GARCÍA

TUTORA:

DRA. PATRICIA DUCOING WATTY

**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA
EDUCACIÓN (IISUE)**

Ciudad Universitaria, Cd. Mx.

Enero 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

Creo que ser maestro tiene, como la Luna, su cara luminosa y su cara oscura. En la vida casi todo es así; no hay nada tan malo que no tenga algo de bueno y al revés. Lo que importa es ser consciente de todo, luces y sombras, para que nada nos tome desprevenidos y sobre aviso no haya engaño.

Pablo Latapí Sarre

A mis hijos Rodrigo y Pablo

Quienes iluminan mi vida

A mis padres María Antonieta y Fernando

Por su apoyo incondicional

A mi hermano Fernando (†)

Porque sigues presente

A las maestras y maestros que, contra todo, encuentran sentido a su labor

AGRADECIMIENTOS

En la realización de este trabajo conté con el apoyo de varias personas e instituciones, a todos ellos mi más sincera gratitud:

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por permitirme cruzar este tramo de mi formación profesional.

A mis asesoras, a la Dra. Dora Elena Marín (†) a quien le agradezco con el corazón haber acompañado y orientado con paciencia los primeros esfuerzos en la realización de este trabajo, a la Dra. Patricia Mar por su apoyo, motivación y aliento, a la Dra. Yazmín Cuevas quien me abrió las puertas del Seminario de Titulación en representaciones sociales desde donde acompañó y guio esta investigación, espero no defraudarla, a las Doctoras Ileana Rojas, Bertha Fortoul por aceptar gentilmente formar parte de mi comité, especialmente a mi directora de tesis, Dra. Patricia Ducoing Watty gracias por compartir conmigo su gran experiencia y conocimiento en la investigación, por motivarme a terminar mi trabajo. A todas ellas, mi más profunda admiración y respeto, ha sido un privilegio contar con ustedes.

A la Dra. Olivia Mireles por sus valiosos comentarios, sugerencias y aportes, al Dr. Juan Manuel Piña, por asesorarme en la construcción del instrumento de acopio de las representaciones sociales.

A los directores de las escuelas que me permitieron realizar el trabajo de campo, especialmente a Manuel que colaboró en las gestiones, a las maestras y maestros que compartieron conmigo gentilmente su experiencia.

A Esme y Lau cuya presencia hizo más agradable esta experiencia, muchas gracias por su amistad, apoyo, comentarios y sugerencias.

A mi familia, a mis hermanos y sobrinas por acompañarme incondicionalmente.

A la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria en el D. F. por la beca-comisión que me otorgó gracias a la cual fue posible cursar el doctorado y haber realizado esta investigación.

ÍNDICE

	Página
Introducción	8
Capítulo 1. Objeto y dirección de la investigación	15
1.1 El objeto de investigación	16
1.2. Posicionamiento epistemológico, teórico y metodológico	34
Capítulo 2. Una aproximación al estudio de las representaciones sociales	41
2.1 origen de la noción de representación social	41
2.2 El conocimiento de sentido común y la vida cotidiana	50
2.3 Nociones de representaciones sociales y procesos de construcción	54
2.4 Funciones y dimensiones de las representaciones sociales	60
2.5 Enfoques para el estudio de las representaciones sociales	62
Capítulo 3. Los maestros de secundaria y la evaluación docente	67
3.1 La evaluación docente: consideraciones teóricas	68
3.2 Experiencias de evaluación docente en la educación básica en México	79
3.3 La escuela secundaria en la Ciudad de México	87
3.4 Los maestros de secundaria: sujetos que elaboran representaciones sociales	91
Capítulo 4. Reflexiones metodológicas en el estudio de las representaciones sociales de los maestros	101
4.1 La estrategia metodológica: la encuesta, el cuestionario, escuelas seleccionadas y el ingreso al campo	102
4.2 Sistematización de los datos, análisis e interpretación	114
Capítulo 5. La evaluación docente desde la mirada de los maestros	127
5.1 ¿De qué maestros hablamos?	128
5.2 La evaluación docente: una preocupación compartida	134
5.3 Imágenes sobre la evaluación docente	145
5.4 Posicionamientos en torno a la evaluación docente	178
5.5 Representaciones sociales sobre la evaluación docente	191
Reflexiones finales y nuevas preguntas de investigación	196
Referencias	201
Anexos	219
Abreviaturas	244

ÍNDICE DE GRÁFICAS, TABLAS, FIGURAS Y ANEXOS

Núm.	TABLAS	CAPÍTULO	PÁGINA
1	Etapas, modelos o generaciones de la evaluación educativa a partir del S. XIX.	3	71
2	Programa de Carrera Magisterial. Descripción de factores e integración del puntaje de evaluación.	3	81
3	Evaluación Universal. Descripción de factores e integración del puntaje de evaluación.	3	86
4	Estadísticas. Secundarias en la CDMX por modalidad, número de docentes y escuelas. Ciclo escolar 2013-2014.	3	91
5	Docentes de secundaria en la CDMX por sexo y nivel de escolaridad. Ciclo escolar 2013-2014.	3	98
6	Criterios de selección de la muestra: asignación de número, resultados en examen ENLACE, demanda de ingreso y turno.	4	111
7	Datos del personal adscrito a las escuelas seleccionadas, ciclo 2013-2014.	4	113
8	Alumnos inscritos, grupos y estadísticas de algunos resultados de las escuelas seleccionadas, ciclo escolar 2013-2014.	4	113
9	Procedimiento para calcular el peso semántico (PS) o valor VMT.	4	122
10	Años de servicio como docente de secundaria.	5	129
11	Fuentes de información consultadas por los docentes sobre la ED propuesta por la RE 2013.	5	137
12	Núcleo central de la red semántica o conjunto SAM. Estímulo: evaluación docente (ED).	5	146
13	Los maestros y su imagen sobre la evaluación docente.	5	177
14	Imagen sobre la evaluación docente	5	193

Núm.	GRÁFICAS	CAPÍTULO	PÁGINA
1	Frecuencia con la que los docentes encuestados declaran explorar los medios de comunicación masiva.	5	138
2	Representación gráfica del núcleo de la red semántica de la evaluación docente.	5	148
3	La evaluación docente se relaciona primeramente con...	5	167

4	Para realizar la evaluación de su desempeño usted confiaría en...	5	168
5	La evaluación docente se acerca más a...	5	171
6	Ordenación de factores considerados necesarios por los docentes para una evaluación exitosa.	5	174
7	Orden de factores que de acuerdo con los docentes debiera considerar la evaluación docente.	5	176
8	Posición de los maestros respecto a ser evaluados.	5	179
9	Grado de acuerdo o desacuerdo con el que el docente identifica que la evaluación docente responde a las necesidades de los actores o agentes educativos.	5	183

Núm.	FIGURAS	CAPÍTULO	PÁGINA
1	Estrategia metodológica seguida en la investigación	4	104
2	Emociones negativas estimuladas por la evaluación docente	5	187
3	Representación social elaborada por los maestros de tres secundarias en la CDMX sobre la evaluación docente	5	195

Núm.	ANEXOS	CAPÍTULO	PÁGINA
1	Instrumento de acopio de las RS: Cuestionario	4	220
2	Claves asignadas a los docentes encuestados	4	226
3	Noticias sobre educación, periódico "La Jornada". Períodos: diciembre de 2012 a septiembre 2013 y enero a junio de 2014.	4	227
4	Palabras (definidoras) que incluyen las categorías y frecuencia de aparición.	4	228
5	Evaluación docente: núcleo de la red semántica, definidoras y argumentos por categorías.	4	229
6	Red semántica: palabras encontradas agrupadas en categorías semánticas iniciales.	5	242

INTRODUCCIÓN

La evaluación es una práctica que ha estado presente en el transcurso de las diversas actividades humanas, esto es así porque continuamente se atribuyen valores o méritos a casi todos los objetos e, incluso, a las tareas eventuales o cotidianas que se realizan. Ardoino y Berger (1998) sostienen que la evaluación constituye -en cierto sentido- una interpretación, así, cuando se evalúa, se establecen comparaciones, se clasifica y se ordena. También, gracias a ella, es posible reorientar las acciones a seguir hacia un fin deseado. Pese a su permanencia a través del tiempo, la noción que se le asocia no ha permanecido estática y ésta ha ido adquiriendo nuevos significados al tiempo que ha ido ganando un mayor reconocimiento en distintos terrenos.

En el campo educativo la noción de evaluación también se ha transformado, ha transitado por diferentes planteamientos; por ejemplo, se ha pasado de considerarla una herramienta que permite la elaboración de juicios a otra que posibilita la medición de las capacidades mentales de los individuos; de procurar mayor atención a los aprendizajes adquiridos por el alumno, se ha pasado a prestarle mayor importancia al proceso. De acuerdo con Moreno (2011), actualmente se le asocia con los conceptos de calidad y rendición de cuentas.

Para Martuccelli (2010), el rol contemporáneo de la evaluación se encuentra en vías de transformarse en uno de los mecanismos más poderosos de gobierno y de legitimación de las organizaciones que, pese a su poder para modificar y enmendar el camino andado, entraña limitaciones y establece zonas arbitrarias, las cuales es necesario reconocer.

En esta idea, la construcción del sentido actual de la evaluación educativa y de las políticas que se asocian a esta, han sido influenciadas en distinta medida por diversos grupos e instituciones.

El Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) son organismos

internacionales que han ejercido importante influencia en la definición de las políticas educativas de diversos países. Sus recomendaciones han incidido en favor de la aceptación de la evaluación como estrategia vinculada a la mejora de la calidad de los sistemas educativos. En este escenario, las reformas educativas impulsadas en las últimas décadas en México han sido elaboradas bajo esta óptica, así se han impulsado diferentes programas de evaluación destinados a alumnos, instituciones, programas y más recientemente a docentes.

La evaluación ha producido importantes cambios en los sistemas educativos y, consecuentemente, en la vida escolar; algunos de ellos han sido positivos, pero otros han provocado resultados negativos. Entre los primeros, Moreno (2011) menciona que hay una mayor aceptación de la evaluación por parte de los principales actores educativos como alumnos, maestros, directivos y padres de familia. También sostiene que se han presentado desarrollos importantes en las pruebas estandarizadas que ofrecen información que permite, por ejemplo, hacer inferencias y comparaciones sobre el logro alcanzado por un alumno. En cuanto a las consecuencias negativas, este autor refiere la elevada inversión en dinero, tiempo y esfuerzo que se ha destinado en su práctica la que -al parecer- no ha incidido en la mejora del aprendizaje y la enseñanza.

En México, la enseñanza no ha permanecido ajena a la influencia de la evaluación: desde hace más de dos décadas se han implementado programas de evaluación docente (ED) que se sustentan en el reconocimiento de la importancia del papel que juega el maestro¹ en la mejora de los aprendizajes. De esta manera, se han instrumentado programas de ED destinados a los distintos niveles educativos, desde la educación básica hasta la educación superior.

En la educación básica los maestros de reciente ingreso, y aun los que han prestado servicio por varios años, han logrado acumular cierto conocimiento sobre la ED gracias a que han transitado por diversas experiencias evaluadoras. *Carrera Magisterial*, *Programa de Estímulos a la Calidad Docente* y *Evaluación Universal* fueron los tres programas que tuvieron como fin evaluar a miles de maestros de los niveles de preescolar, primaria y secundaria de todo el país. Así, los maestros han establecido diversas relaciones con la ED:

¹ En esta investigación se utilizan como sinónimos los términos maestro, docente, educador, profesor, y enseñante.

algunos le deben su incorporación al sistema escolar; otros, un mayor ingreso o, por lo menos, el anhelo de poder alcanzarlo; para otros, la evaluación ha revelado un sistema escolar injusto y corrupto.

En los últimos años la estrategia evaluadora dirigida al docente se ha ido profundizando. En 2013 fue aprobada, por el Gobierno de la República, una reforma educativa que sacudió -por sus poderosos efectos- la situación educativa nacional, al proponer un nuevo sistema de ED que requirió la construcción de un fuerte andamiaje legislativo; de esta forma, se reformaron los artículos 3 y 73 constitucionales, la *Ley General de Educación*, y se crearon dos leyes más: La *Ley General del Servicio Profesional Docente* (LGSPD) y la *Ley del Instituto Nacional de Evaluación Educativa* (LINEE). Se anunció, entonces, la obligación constitucional para que cada uno de los maestros de educación básica, a los que se agregaron los de media superior, presentara la evaluación por lo menos cada cuatro años.

La difusión de la reforma se realizó en diversos medios de comunicación. Noticieros de televisión, programas de radio, revistas, periódicos y redes sociales propagaron, rápidamente, abundante información sobre ella². En estos medios se discutía, entre otros asuntos, que la evaluación permitiría, por una parte, identificar a los mejores docentes para que solo ellos ocuparan las plazas, y, por otra parte, reconocer el trabajo de los maestros destacados; terminando con viejas prácticas nocivas que facilitaron la herencia, venta y tráfico de las plazas. Como consecuencia, el Estado recuperaría la rectoría de la educación perdida en manos del sindicato magisterial y de esta manera, la estrategia adoptada permitiría transitar hacia una educación de calidad.

Uno de los temas más polémicos por presentado en los medios, por su alto impacto en las condiciones laborales de los maestros de escuelas públicas, fue el que, los docentes tuvieran la obligación constitucional de presentar una evaluación de su desempeño, sobre todo, porque de sus resultados se hacía depender su permanencia en el servicio, situación

² En el periodo comprendido entre el 1 de diciembre de 2012 y el 31 de diciembre de 2015, Del Castillo (2017) identificó 6213 notas relacionadas con la RE 2013 publicadas en cuatro periódicos de circulación nacional: El Universal, Reforma, El Financiero y La Jornada, lo que muestra la amplia cobertura que la prensa otorgó a este tema.

inédita que terminó con la estabilidad laboral que habían gozado los maestros durante un largo período.

El sistema de evaluación propuesto en la reforma educativa 2013 (RE 2013) determinó efectos sobre el reconocimiento, la promoción y permanencia de 1.7 millones de maestros en servicio de los niveles de educación básica y media superior de las escuelas públicas mexicanas, a los que se agregaron los candidatos a ocupar una plaza. Una tarea de tal envergadura debía contar con mecanismos que permitieran responder interrogantes sobre cómo y cuándo se llevaría a cabo la evaluación propuesta; éstos se fueron preparando en el transcurso de los meses que siguieron a la aprobación de la RE 2013 y se extendieron hasta antes de iniciar con su aplicación en el 2015³. Este fue un período de incertidumbre para los maestros que verían modificado su tránsito en el servicio educativo por la ED propuesta en la RE 2013.

La situación experimentada en esta coyuntura fue contradictoria; por un lado, había un vacío de información oficial; mientras que, en medios de comunicación y redes sociales circulaban abundantes datos sobre la RE 2013, que ocasionó que los maestros construyeran sus propias ideas, imágenes y nociones de la ED. Para ello, recurrieron, además, al conocimiento que tenían a la mano y que se desprendía de los programas de ED anteriores, así como de la experiencia que habían adquirido en el pasado. De esta forma, el maestro adaptó y transformó la información; creó un saber sobre un objeto que le preocupaba, debido a que modificaba el marco normativo y las prácticas que regulaban importantes procesos de su vida laboral.

Si bien la RE 2013 tuvo como eje rector la ED -que regula los procesos de ingreso, reconocimiento, promoción y permanencia de los maestros de los niveles de educación básica y media superior-, esta investigación se enfoca en los docentes de secundaria, nivel que aun cuando forma parte de la educación básica, guarda especificidades que lo distinguen del resto que requieren un estudio diferenciado (Ducoing, 2007).

³ La instrumentación del proceso de ED ha sufrido importantes modificaciones en las siguientes dos emisiones (2016 y 2017).

El propósito de esta investigación es conocer y analizar las construcciones de sentido común de los docentes de educación secundaria en México, en torno a la evaluación docente propuesta en la RE 2013, la cual representa una transformación radical de la evaluación que se había desarrollado durante más de dos décadas. La investigación aborda las representaciones sociales que los maestros de tres secundarias generales de la Ciudad de México (CDMX) elaboraron sobre la ED, durante el período previo a su aplicación en que, como hemos mencionado, existió -por un lado- abundante información en los medios de comunicación y, por otro lado, y en contraste, un vacío de información oficial.

Para develar sus representaciones, la investigación se posiciona en una perspectiva cualitativa, que se apoya en la teoría de las representaciones sociales iniciada por Moscovici (1979). De ahí que esta investigación tenga como propósito comprender las construcciones simbólicas elaboradas por los docentes sobre la ED -propuesta en la RE 2013-. Se trata de aproximarse a una descripción de su mirada sobre este proceso y conocer qué posturas asumieron al respecto.

Las representaciones sociales (RS) corresponden al conocimiento de sentido común y tienen la particularidad de ser socialmente construidas en el seno de diferentes grupos. De acuerdo con Jodelet (2011, p. 134): “En los campos profesionales, expresa[n] la manera en que los actores se sitúan con relación a su actividad y a sus compañeros, así como frente a las normas y roles vigentes en el espacio de trabajo”. Las RS tienen un doble objetivo práctico pues, por un lado, gracias a ellas el sujeto interpreta su realidad y, por el otro, las utiliza para guiar su acción en la vida práctica y cotidiana.

Esta investigación considera que, gracias a que las RS orientan la acción del sujeto, es importante estudiarlas porque el curso que seguirá la RE 2013 está ligado estrechamente a ellas; en otras palabras, la interpretación que los maestros de secundaria han construido sobre la ED contenida en la RE 2013 se verá influenciado no sólo por factores originados en el exterior del ámbito escolar, como pueden ser los presupuestos disponibles para su realización, los instrumentos que se utilicen en su aplicación o los alcances que tenga, sino también por un factor engendrado en el interior: la interpretación que el docente haya construido sobre ella.

El trabajo se organiza en cinco capítulos. En el primer capítulo “Objeto y dirección de la investigación”, se aborda, en un primer apartado, la construcción de la problemática de investigación: las RS de los docentes sobre la ED enunciadas una vez que la RE 2013 presentó modificaciones a los sistemas evaluadores que se habían practicado durante varios años, las preguntas y supuestos que orientan la investigación y los objetivos que se persiguen en su desarrollo. En el segundo apartado se adoptan las posturas epistemológicas, teóricas y metodológicas que aportan las coordenadas que permiten su realización.

En el capítulo dos “Una aproximación al estudio de las representaciones sociales” se exponen, partiendo de las aportaciones de los autores clásicos como Moscovici (1979), Jodelet (2008a) y Abric (2004a), algunos elementos teóricos de las RS: nociones sobre el término, sus orígenes, características y su relación con la vida cotidiana, principales enfoques y las dimensiones en las que se organizan.

En el tercer capítulo “Los maestros de secundaria y la evaluación docente” se realiza una aproximación al estudio de la ED como objeto de la representación, posteriormente se recuperan, por la influencia que ejercen en el pensamiento docente, las tres experiencias de ED anteriores a la RE 2013: *Carrera Magisterial*, *Programa de Estímulos a la Calidad Docente* y *Evaluación Universal*. Posteriormente, se presentan los maestros de secundaria como sujetos que elaboran las representaciones sociales y, finalmente, se describen algunas características actuales de la escuela secundaria, como el lugar de trabajo cotidiano donde se desenvuelve el maestro.

En el cuarto capítulo “Reflexiones metodológicas en el estudio de las representaciones sociales de los maestros” se expone el proceso metodológico seguido en la investigación de las tres dimensiones de las RS: Información, Campo de Representación y Actitud, así como la construcción del instrumento utilizado en la recolección de las RS (cuestionario), la sistematización de los datos y el proceso seguido en su interpretación y análisis.

En el capítulo cinco “La evaluación docente desde la mirada de los maestros” se presentan los hallazgos de investigación organizados por dimensión; en la primera dimensión se expone la información que poseían los maestros sobre la ED y cómo la organizaron; en la segunda dimensión, la posición favorable, desfavorable o los diversos matices que adoptan

frente a ella; y en la tercera dimensión, la imagen construida sobre la ED. En el último apartado se discute sobre las RS como conjunto.

En la última parte, se exponen algunas reflexiones finales a manera de un corte arbitrario necesario en la presentación de este trabajo, que se aprovecha para formular nuevas preguntas de investigación.

1. OBJETO Y DIRECCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La reforma de la escuela es la historia de las relaciones cambiantes del nexo saber-poder que vincula a los individuos con los problemas de gobierno.

Thomas S. Popkewitz

Este capítulo tiene el propósito de presentar la construcción del problema de investigación, los supuestos, preguntas y objetivos que la orientan a partir de la irrupción de la Reforma Educativa 2013 (RE 2013), que representó una profundización radical de la estrategia gubernamental basada en la evaluación de la docencia (ED)⁴ dirigida a incrementar la calidad educativa, y cómo ésta fue representada por los docentes de educación secundaria. También se presenta la adopción del aparato epistemológico, teórico y metodológico desde el cual se posiciona la investigación.

El capítulo se estructura en dos apartados. En el primero, se presenta la construcción del objeto de investigación, en el que se describe un panorama general del desarrollo seguido en la implementación de los programas de ED destinados a la educación básica en México durante las últimas dos décadas y los problemas derivados de ello. Posteriormente, los cambios profundos que experimenta la ED con la aprobación de la RE 2013, sus contrastes con las evaluaciones anteriores y cómo su alto impacto en la vida laboral de los maestros favoreció la aparición de representaciones sociales. Enseguida aparece la importancia del estudio del pensamiento del docente de secundaria desde una mirada comprensiva, por la relación que se establece entre éste y la adopción de posturas frente a un objeto representacional que lo desestabilizan, las cuales derivan en determinados comportamientos o prácticas, lo que permite, más adelante, presentar las preguntas, los objetivos y los supuestos de investigación. En el segundo apartado del capítulo se reflexiona sobre el

⁴ En esta investigación se usa la abreviatura ED para designar indistintamente la evaluación de la docencia y evaluación docente, por considerar que son equivalentes.

posicionamiento epistemológico, teórico y metodológico adoptado, entendido como un lugar de enunciación acorde y armónico que permite la realización de esta investigación.

1.1 El objeto de investigación

La preocupación por elevar la calidad de la educación en todos los niveles ha estado presente en las políticas educativas implementadas en México a partir de la década de los ochenta. Esta preocupación coincide con la implementación de un modelo económico y político que busca reducir el peso del Estado en favor de la participación de otras fuerzas del mercado, el cual ha permitido a algunos sectores y grupos de la iniciativa privada influir en el diseño de las políticas públicas (Martínez, 2001). Al mismo tiempo, estas políticas recogen recomendaciones que realizan organismos internacionales, entre los que destacan la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (BM).

En este escenario, la evaluación educativa ha sido una de las estrategias implementada por la política educativa con el propósito de elevar la calidad, que se ha venido adoptando paulatinamente en los distintos niveles y modalidades educativas; de esta forma, instituciones, programas, alumnos, académicos y docentes de los distintos niveles educativos han sido evaluados. Para ello, se han ensayado múltiples instrumentos y se han invertido enormes recursos y esfuerzos en su implementación.

Díaz Barriga (2009:1) considera que la política evaluadora se ubica dentro de las medidas de corte neoliberal que instrumentaron diversos programas educativos, que buscan incrementar la calidad de los sistemas escolares “bajo una lógica burocrática de control, en donde la evaluación aparece como el elemento neutro, técnico y académico”. Con base en este razonamiento, a la evaluación se le ha otorgado un poder amplio que le ha permitido ser la base de múltiples decisiones educativas: acreditar programas, diferenciar instituciones, seleccionar, asignar y excluir alumnos en los establecimientos escolares, diferenciar tabuladores académicos, etc. (Aboites, 2012). De esta forma, la evaluación ha venido a ocupar un lugar cada vez más importante en la dinámica cotidiana de las instituciones educativas mexicanas, modificando -a su vez- las actividades y las prácticas de los distintos sujetos educativos que en ellas se desenvuelven (Arbesú y otros, 2011).

La estrategia se ha ido extendiendo y profundizando con el paso del tiempo; en lo que se refiere a los sujetos educativos a los que se dirige, ésta se inauguró con los alumnos y recientemente se han incluido a los maestros y a los directivos escolares. En efecto, esta política se ha ampliado y ha llegado a comprender las actividades docentes relacionadas con los procesos de enseñanza aprendizaje, planeación, organización y gestión, lo que constituye un nuevo campo de evaluación educativa llamado la Evaluación de la Docencia (ED). El argumento central sobre el que descansa es que el desempeño del docente juega un papel relevante en los aprendizajes de los alumnos, por lo cual es necesario evaluar su práctica.

Pero la evaluación no le es ajena al maestro, pues ha sido una de las principales actividades que desarrolla de manera cotidiana, debido a que las instituciones educativas donde se desenvuelve han recurrido desde su origen a diferentes prácticas evaluadoras. Así, para poder cumplir el objetivo de la escuela –que es preparar y mejorar de manera continua a las generaciones de alumnos que asisten a ella-, es necesario contar con información que permita comparar entre los objetivos planeados al inicio de un período y aquellos alcanzados por el alumno. Es decir, la evaluación en el ámbito educativo ha cumplido una función diagnóstica y ha servido para emitir juicios, acreditar y promover alumnos, tareas que han sido encomendadas a los profesores. Sin embargo, de acuerdo con Tenti y Steinberg (2012), el docente y las instituciones escolares se colocan en la actualidad en una nueva relación con la evaluación: pasan de ser sujetos activos a ser objeto de ésta.

La nueva relación que se establece entre el docente y la evaluación modifica de manera importante la vida escolar. Esto es así porque, por un lado, la evaluación impone nuevas dinámicas alrededor de las cuales se organiza el trabajo docente; por otro lado, las consecuencias de la evaluación impactan el trabajo de los profesores al modificar sus condiciones y establecer diferenciaciones entre los ellos.

La evaluación educativa como política gubernamental se impulsó en México a partir de los años noventa (Poggi, 2014), cuando se adoptaron algunas de las recomendaciones que hicieron la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (BM) durante la presidencia de Carlos Salinas de Gortari (1989-1994). Dichas influencias fueron presentadas en la esfera nacional como una “modernización educativa”, la

cual estuvo asociada en educación superior al financiamiento institucional (Arbesú y otros., 2011).

La estrategia evaluadora adoptada reorientó la visión que por más de 70 años había prevalecido en la política educativa nacional, y desplazó los esfuerzos y recursos del sector de la atención a la cobertura hacia la atención a la calidad⁵. A partir de este período se inició con la práctica de la evaluación del desempeño individual, primero en las universidades y posteriormente en los sistemas de educación básica y media superior. En el transcurso de estos años la evaluación se ha ido posicionando en el sistema educativo mexicano, el cual ha sido cuestionado por diversos sectores sociales quienes le atribuyen una baja calidad. En este escenario, de acuerdo con Mercado (2002), el docente ha visto su imagen social deteriorarse, debido a que se le ha hecho responsable de los pobres resultados registrados por los alumnos en diferentes exámenes estandarizados y, como consecuencia, de la baja calidad educativa.

Al hablar sobre la baja calidad de la educación básica se hace referencia particular a los bajos resultados que, consecutivamente, ha alcanzado nuestro país en la evaluación del *Program for International Student Assessment (PISA)*, -realizada por la OCDE⁶- y en los resultados de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE)⁷, aplicado domésticamente por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Ambas evaluaciones consistieron en la aplicación de un examen estandarizado; el primero fue muestral y el segundo censal.

⁵ Este desplazamiento se realizó aún y cuando la política de atención a la cobertura tenía varias tareas pendientes por realizar como, por ejemplo, el índice de analfabetismo en 1990 era de 12.4%; 1 de cada 3 niños no tenía acceso a la enseñanza preescolar; 1 de cada 5 egresados de primaria, no tenía acceso a la secundaria.

⁶ Desde el año 2000, como país miembro de la OCDE, México ha participado periódicamente -cada 3 años- en la aplicación del examen PISA. En cada una de las aplicaciones se evalúan Matemáticas, Ciencias y competencias lectoras. Nuestro país ha obtenido sistemáticamente los últimos lugares de evaluación.

⁷ En el sistema de educación básica, el examen censal ENLACE -organizado por la SEP- se realizó anualmente desde 2006 hasta 2013. Fue dirigido a cada uno de los alumnos inscritos del 3º grado de primaria a 3º de secundaria. Aun cuando los resultados numéricos del período muestran mejoría, en 2012, los alumnos de secundaria que se ubicaron en el nivel de logro más bajo (Insuficiente) representaron 48.6% en Matemáticas y 38.0% en Español; mientras tanto, los alumnos que se ubicaron en el nivel de logro más alto (Excelente) representaron tan sólo 1.7% en Español y 6.3% en Matemáticas. Este examen fue sustituido a partir del ciclo 2014-2105 por el examen conocido como PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes), instrumento puesto en operación por el INEE en coordinación con la SEP para ofrecer información sobre el logro de los aprendizajes de los alumnos de 3º, 4º y 6º de primaria y al término de los niveles de secundaria y media superior. Fuentes: www.enlace.sep.gob.mx/content/ba/pages/estadisticas.html y <http://www.inee.edu.mx/index.php/planea>.

Como consecuencia, ante los escasos logros alcanzados, se iniciaron medidas de política educativa que tuvieron el propósito de modificar positivamente los resultados. Con este fin, en el nivel básico se firmaron tres pactos políticos entre la autoridad educativa federal (SEP) y el sindicato magisterial, llamado Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)⁸. De ellos se derivan los programas de ED implementados hasta el 2012: el primero, el *Acuerdo Nacional por la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB), fue suscrito en 1992; el segundo, *Compromiso Social por la Calidad de la Educación* (CSCE) en 2002; y el tercero, *La Alianza por la Calidad de la Educación* (ACE) en 2008⁹.

Del ANMEB se derivó el primer programa de ED, llamado Carrera Magisterial (CM), que inició en enero de 1993, pero con efectos retroactivos a septiembre de 1992 (SEP-SNTE, 1998). Fue dirigido a los docentes que voluntariamente desearan participar en dicho programa para mejorar sus ingresos sin cambiar de función, por lo que se consideró un escalafón horizontal; esta disposición estableció un sistema de estímulos e incentivos a “desempeños diferenciados de trabajo docente” compuesto por cinco niveles identificados cada uno ellos por la letra A, B, C, D o E, que buscaban un doble objetivo: mejorar las condiciones de vida de los maestros y obtener mejores resultados educativos mediante la actualización y un mejor desempeño magisterial (Ortiz, 2003:10). Antes de la aparición de este programa, la única vía a través de la cual el maestro podía alcanzar mejoras en sus condiciones de vida era el escalafón tradicional, el cual privilegiaba la escolaridad, la actualización y la antigüedad y sirvió para asignar ascensos a puestos de mayor responsabilidad y mayores ingresos (SEP-SNTE, 1973).

Paralelamente, el ANMEB promovió otro programa que tenía como propósito actualizar de forma permanente a los maestros en servicio; este programa fue conocido como PRONAP (Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio). A través de él se ofrecieron diferentes cursos de actualización a los

⁸ La SEP y el SNTE han sido los principales actores que suscriben los pactos políticos a que se hace referencia; sin embargo, habría que hacer un análisis más detallado y particular para señalar que en algunos de ellos se agregaron otros actores políticos como los gobiernos estatales, grupos de empresarios, el clero y otras dependencias del gobierno federal.

⁹ Los tres pactos políticos fueron firmados por distintos actores que definieron la política educativa en cada sexenio; no obstante, la participación del Gobierno Federal y del SNTE fue constante. Esta situación llama la atención, pues representa un cambio en relación con los actores que intervinieron en la formulación de la RE 2013.

maestros, quienes voluntariamente se inscribieron¹⁰. En la opinión de Juárez (2007), estos docentes fueron motivados con mayor fuerza por la oportunidad que los cursos les otorgaban para promoverse en CM, más que por el reconocimiento o la necesidad de obtener una formación o actualización continua.

En los hechos, una inmensa mayoría de profesores, sobre todo del nivel de secundaria, no tuvo acceso a los estímulos económicos que CM ofrecía, por ejemplo, para el ciclo escolar 2012-2013, último año de operación del programa, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2014) reportó que, a nivel nacional, sólo el 16.7% de los maestros de secundaria estuvo incorporado en algún nivel de este esquema mientras que en la CDMX la cifra registrada fue de 15.4%. La razón de ello fue que un gran número de maestros no cumplía con los requisitos que establecieron los lineamientos de operación (SEP-SNTE 2011a), situación que fue recogida en el sobrenombre con el cual los docentes se refirieron a CM: “barrera magisterial”.

La escasa incorporación no fue el único problema que enfrentó CM, Santibañez y Martínez (2010) mencionan algunos otros problemas detectados a partir de una evaluación que, a iniciativa de la SEP, realizó la RAND Corporation¹¹ entre 2004 y 2007, en la que se resume que el programa no tuvo impacto en la calidad educativa, es decir, que algunos de los factores que conformaron la evaluación -como la antigüedad, los grados académicos y los cursos de actualización tomados por los maestros-, no están vinculados con el aprovechamiento de los alumnos. Dicho de otra forma, este programa no distinguió a “los mejores maestros”. No obstante, en las escuelas este programa provocó una diferenciación docente bastante amplia; en consecuencia, en una misma escuela conviven maestros con diferencias salariales significativas, sin importar la intensidad o la naturaleza del trabajo realizado, los impactos en el aprendizaje de sus alumnos, ni su colaboración en la gestión escolar. Lo anterior se ilustra con datos proporcionados por el SNTE (2013); el sueldo tabular

¹⁰ Los cursos que ofreció el PRONAP fueron acreditados mediante exámenes estandarizados, y constituyeron un requisito en la promoción de Carrera Magisterial.

¹¹ La RAND Corporation (Research And Development) es una organización compuesta por grupos de expertos investigadores que trabajan asuntos y elaboran recomendaciones en materia de política social, estrategia política, económica, militar tecnológica y cultural (de tipo think tank). Está relacionada con organizaciones comerciales y gubernamentales de los Estados Unidos, incluido el Ejército norteamericano. Tiene presencia en varios países.

de los maestros de secundaria que alcanzaron la categoría más alta en CM (nivel E), representó casi 4 veces del que recibió quien no estuvo incorporado¹².

En el segundo acuerdo político signado por la SEP y el SNTE, *Compromiso Social por la Calidad de la Educación* (SEP, 2002), el Sindicato aceptó impulsar exámenes de ingreso y concursos de oposición que determinarían el acceso a las plazas docentes y las promociones a cargos de dirección y supervisión; sin embargo, estos no se llevaron a cabo, por lo que continuaron operando los mecanismos de selección y promoción anteriores.

La Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) fue el tercer pacto político en materia de profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas. Tuvo como objetivo “Garantizar que quienes dirigen el sistema educativo, los centros escolares y quienes enseñan a nuestros hijos sean seleccionados adecuadamente, estén debidamente formados y reciban los estímulos e incentivos que merezcan en función del logro educativo de niñas, niños y jóvenes” (ACE, 2008: 7). Para alcanzar este propósito, se acordó que las plazas docentes de nueva creación y las vacantes se resolvieran mediante un mecanismo de oposición llamado “Concurso Nacional para el otorgamiento de Plazas Docentes”, el cual inició sus operaciones en el ciclo escolar 2008-2009, a partir de entonces la asignación de plazas combinó el concurso de oposición con las formas tradicionales. En el caso de promociones a funciones directivas, la ACE estableció que el acceso a estos puestos se realizaría en el ámbito estatal por concursos públicos de oposición, lo que en los hechos no ocurrió.

En materia de preparación y actualización docente, la ACE creó el “Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio”, que ofreció un catálogo de cursos destinados a la profesionalización de los mentores, ofrecidos por instituciones de educación superior.

Otra de las acciones establecidas en el marco de la ACE fue el establecimiento de un “Sistema Nacional de Evaluación” -a partir del ciclo escolar 2008-2009-, que pretendió conjuntar las instancias existentes que evaluaran de manera “exhaustiva y periódica” todos

¹² El sueldo tabular mensual (concepto 07) para el personal docente de secundaria por hora/semana/mes que reportó el SNTE en el 2013 fue el siguiente: Plaza inicial, \$345.00. Para los maestros con Carrera Magisterial nivel A, \$469.15; nivel B \$628.75; nivel C \$830.05; nivel D \$1,062.30; y nivel E \$1,359.65. Fuente: SNTE (2013).

los actores del proceso educativo, para lo cual este programa reconoció la importancia de establecer un sistema de estándares de desempeño para cada uno. En consecuencia, de la ACE se desprenden dos programas de ED, el primero llamado “Programa de Estímulos a la Calidad Docente” y el segundo “Evaluación Universal”.

El Programa de Estímulos a la Calidad Docente (SEP-SNTE, 2011b) entregó recursos económicos adicionales a los profesores cuyos alumnos mostraran en los resultados de la prueba estandarizada ENLACE avances significativos de un año al siguiente; con ello, este programa relacionó los estímulos docentes al logro alcanzado por sus alumnos. Una vez más, la exclusión fue un rasgo característico de este programa; solo un reducido número de docentes lograba obtener avances suficientes en ENLACE, además, en secundaria solo pudieron participar docentes cuya asignatura estuviera incluida en el diseño de la prueba, es decir, maestros de Español, Matemáticas y otra asignatura que era seleccionada anualmente de forma variada.

“Evaluación Universal” (SEP-SNTE, 2011c) fue un programa destinado a diagnosticar el desempeño docente; inició en 2012 con la controvertida¹³ aplicación de un instrumento de ED dirigido, en una primera etapa, a los profesores del nivel de primaria, con el propósito de hacerlo extensivo en los siguientes ciclos al resto de niveles de la educación básica. Fue el primer programa de ED general, es decir, estuvo dirigido a todos los maestros y directivos de educación básica y, aunque sus resultados no tenían consecuencias en la situación laboral o económica del docente, sirvió para determinar los trayectos formativos que el docente debía cursar, de acuerdo con los resultados del diagnóstico obtenido a través de un examen estandarizado. Su aplicación provocó una polémica entre quienes se manifestaron a su favor y quienes lo hicieron en contra. Fue suspendido apenas un año después sin haberlo aplicado en los niveles de preescolar y secundaria.

¹³ “Evaluación Universal” se anunció el 31 de mayo de 2011 como producto de un acuerdo entre la SEP y el SNTE, para ponerlo en marcha a partir del año siguiente; sin embargo, se aplicación fue transferida al último día del ciclo escolar debido a que no se lograba un acuerdo entre estas dos instancias, aunado a lo anterior, hubo manifestaciones de inconformidad -al margen del SNTE-, de profesores que mantuvieron abierto rechazo a su implementación. En el “Informe General del Programa y Resultados de la Aplicación del Examen Universal”, la SEP reportó que 73% de maestros de primaria cumplió con la presentación del examen, pero hubo entidades donde la participación fue baja (Guerrero 52%, Quintana Roo 57%), incluso en Michoacán fue suspendido. (SEP, 2012).

Al realizar un balance general de las enseñanzas dejadas por la implementación, hasta 2012, de los tres programas de ED -*Carrera Magisterial, Programa de Estímulos a la Calidad Docente y Evaluación Universal*-, se pueden establecer las siguientes características:

La primera característica de estos programas está en relación con el carácter voluntario u obligatorio. CM y Estímulos a la Calidad Docente, cuyo fin fue el reconocimiento a través de estímulos salariales, fueron voluntarios, por lo que su aplicación generalizada no existió; sin embargo, podemos afirmar que estos programas fueron a su vez excluyentes y prohibitivos para la gran mayoría de docentes, quienes no cubrían los requisitos señalados en los lineamientos que regulaban la participación, situación que estableció una diferenciación salarial importante entre los maestros favorecidos con los estímulos salariales y los que no lo fueron, diferencia que no dependió de su desempeño o del resultado de su evaluación. Al seguir un mecanismo excluyente, estos programas no sirvieron para distinguir a “los buenos maestros”, consecuentemente, las prácticas de enseñanza no fueron, como se esperaba, alentadas hacia la mejora. En contraste, el único programa de ED obligatorio fue “Evaluación Universal”, que fue diseñado con la intención de diagnosticar las competencias profesionales del total de docentes de educación básica a través de un examen estandarizado, el cual, como se mencionó anteriormente, fue severamente cuestionado y puesto en entredicho al ser cancelado apenas un año después de su implementación.

Una segunda característica que destacar estuvo relacionada con la permanencia en la plaza, la cual nunca dependió de los resultados obtenidos en ninguno de los programas de ED, sino del tipo de contratación que se tuviera, pudiendo ser de base, interina indefinida o temporal. La primera era permanente, la segunda no tenía fecha de término y solo la última establecía un plazo en el cual debía renovarse.

La tercera característica está en relación con los instrumentos que fueron utilizados para evaluar al docente en estos programas, donde se privilegió la aplicación de exámenes estandarizados, instrumentos que fueron acompañados de la presentación de cursos de actualización y capacitación; ambas herramientas fueron familiarizándose entre los docentes, quienes los identificaron más que como instrumentos de mejora de su práctica, como mecanismos de ascenso salarial. Finalmente, a pesar de que con la ACE se inició con la aplicación de mecanismos de oposición para ocupar las nuevas plazas, su práctica no terminó

con los viejos mecanismos de asignación, los cuales continuaron otorgando al SNTE un amplio poder. En relación con los concursos de oposición prometidos para ocupar las plazas directivas, sencillamente no existieron, éstas continuaron asignándose por medio del escalafón o bien por comisión¹⁴.

La estrategia evaluadora continuó con el arribo del Gobierno del presidente Peña Nieto, a finales de 2012; adquirió mayor profundización con la aprobación en 2013 de la reforma educativa, la cual se materializó con la modificación al Art. 3º constitucional (DOF, 2013a) que estableció -por primera vez en la historia educativa mexicana- la obligatoriedad constitucional de todos los docentes de los niveles básico y medio superior de presentar una evaluación periódica, a partir de la cual se determinarían los procesos más importantes de la vida laboral docente: el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio. Poco después, se aprobaron dos leyes reglamentarias: la *Ley General del Servicio Profesional Docente* (LGSPD) (DOF, 2013b) y la *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación* (LINEE) (DOF, 2013c) y se modificó la *Ley General de Educación* (LGE) (DOF, 2013d); todos estos cambios tuvieron el propósito de construir el andamiaje que permitiera instrumentar la ED bajo nuevos horizontes¹⁵.

El argumento central que se esgrimió en la presentación de la RE2013 fue que se buscaba recuperar la rectoría del Estado en materia educativa, lo que fue interpretado por algunos sectores como el fin del contubernio SEP-SNTE que, durante un largo período, había tomado las principales decisiones en materia de política educativa, particularmente durante los dos sexenios anteriores (Didrikson, 2015). Esta reforma recoge la propuesta que la OCDE (2010) hizo para mejorar la calidad de las escuelas mexicanas apenas dos años antes, en particular, la recomendación 8 llamada “Evaluar para ayudar a mejorar”, que señala la urgencia de instaurar un sistema de ED basado en estándares, del cual deberá depender la

¹⁴ La comisión es un mecanismo utilizado para cubrir plazas directivas sin titular. Durante el periodo previo a la RE 2013, estas plazas se ofrecían a maestros frente a grupo, quienes generalmente conservaban sus mismas claves docentes, por lo tanto, su salario era el mismo que recibía antes de obtener la comisión. El SNTE jugó un papel protagónico en la recomendación de las comisiones.

¹⁵ En esta investigación se le llama reforma educativa 2013 (RE 2013) al conjunto de leyes que fueron creadas y a las que se modificaron con miras a elevar la calidad educativa y que emplearon como herramienta la evaluación: Art. 3 y 73 Constitucionales, LGE, LINEE y LGSPD.

permanencia del maestro en el servicio, al establecer que “los docentes que presenten un bajo desempeño de forma permanente deben ser excluidos del sistema educativo”.

La RE 2013 es la primera reforma estructural del presidente Peña Nieto¹⁶; busca elevar la calidad educativa a través de la evaluación de todos los docentes, directivos e inspectores en servicio, así como elegir a “los mejores candidatos” que busquen ingresar a la docencia. En ese contexto, el nuevo *artículo 3º Constitucional* (DOF 2013a) establece que el Estado deberá garantizar la calidad de la educación obligatoria y, para alcanzar este objetivo, “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...”. De esta forma, la RE 2013 constituye una modificación al estatus que la ED mantenía en la educación básica y media superior, al asumir las siguientes características señaladas en la LGSPD -Arts. 1, 3, 21-54 (DOF, 2013b)-: será general y obligatoria, es decir, será aplicada a todos los docentes, directivos, supervisores y asesores técnico pedagógicos de estos niveles educativos; será el único camino de ingreso al servicio docente, y de ella dependerán la promoción, el reconocimiento y la permanencia de los maestros en servicio.

La RE 2013 se distingue de las reformas educativas precedentes por su naturaleza evaluadora, pero sobre todo por la profundidad de sus alcances. De acuerdo con la clasificación de las reformas propuesta por Viñao (2006), la RE 2013 puede considerarse como una reforma organizativa a la vez que político-administrativa, en virtud de que afecta tanto a la organización escolar como al modo de gobernar y gestionar el sistema educativo. Lo anterior significa que esta reforma promueve una serie de cambios profundos en la planeación, organización y realización del quehacer educativo, ya que adecua el aparato institucional a los requerimientos que la aplicación de la ED demande. Aunque la adopción de la evaluación docente como estrategia que impulsara la mejora en la calidad educativa ya había recorrido un par de décadas, con la aprobación de la RE 2013, la ED se retomó con mayor fuerza y amplió sus alcances a ámbitos que no contemplaba anteriormente, como el caso de la permanencia.

¹⁶ Durante el Gobierno de Peña Nieto se impulsaron 11 reformas llamadas “estructurales” entre las que destacan además de la educativa, la energética, laboral y hacendaria.

Para los docentes en servicio, la aprobación de esta reforma representa un profundo cambio respecto de las prácticas a las que estuvieron habituados durante toda su vida laboral, primero, por establecer la obligatoriedad constitucional de la ED y, segundo, por hacer depender de ella procesos laborales tan importantes como el reconocimiento y la promoción, pero, sobre todo, el punto de mayor controversia fue la permanencia. En efecto, el docente jamás había visto cuestionada su estabilidad en el trabajo, por el contrario, la plaza base era considerada “en propiedad”, es decir, que la plaza le pertenecía al maestro de manera indefinida, por lo que, en algunas entidades federativas, se llegó a heredar de padres que se jubilaban a hijos y también dio motivo para que se comercializara; incluso para los maestros menos favorecidos, que contaban con interinatos limitados, el término de su plaza estaba determinada por la fecha del contrato y no por una evaluación¹⁷.

Desde la presentación de la iniciativa de la RE 2013, se hicieron presentes posturas de diferentes grupos y actores interesados en el tema; unos, apoyaron y resaltaron sus potencialidades en favor de un mejor logro educativo, fue el caso de los partidos políticos que integraron el “Pacto por México¹⁸”, grupos empresariales como Mexicanos Primero, Televisa, TV Azteca, organismos internacionales como la OCDE y el SNTE. Otros grupos expresaron su apoyo parcial, la crítica, la desconfianza, hasta el franco rechazo. Fue el caso de algunos académicos y periodistas, entre los que podemos citar los siguientes: Arnaut (2014), Aboites (2012), Del Castillo, (2014), Ibarrola (2014), Didrikson (2015), Hernández (2013), Poy (2014) y Pérez (2014).

La RE 2013 fue ampliamente debatida; se organizaron foros de discusión académica y conferencias en las universidades¹⁹, se publicaron en la prensa noticias que daban cuenta del curso que seguía la reforma y también de las protestas que se multiplicaban en varias ciudades

¹⁷ Previo a la RE 2013, las plazas docentes podían ser de base o en propiedad, interinas ilimitadas e interinas limitadas. Las dos primeras no requerían renovarse y ellas permitían acceder a concursos escalafonarios o participar en el Programa de CM; la última requería renovarse de acuerdo con la fecha que marcaba el contrato e imposibilitaba el ingreso a CM y a escalafón.

¹⁸ El “Pacto por México” fue un acuerdo político firmado en diciembre de 2012 por el presidente Enrique Peña Nieto y los tres partidos políticos con mayor presencia nacional: PRI, PAN y PRD, con el fin de impulsar la aprobación de las reformas estructurales, entre ellas, la educativa.

¹⁹ En la CDMX se organizaron mesas de discusión en la UNAM, el CINEVESTAV, la UAM, la UPN entre otras instituciones de educación superior.

del país²⁰. En estas conversaciones, la RE 2013 adquirió algunos calificativos que intentaron definirla, entre ellos: “de calidad”, “modernizadora”, “pone fin al corporativismo”, “apoyo contra el rezago”, “busca la transparencia”, “es punitiva”, “buscaba el despido”, “pretende privatizar la educación”, “su carácter es administrativo y laboral”, “no es educativa”, “se encuentra relacionada con la pérdida de derechos”, “es una reforma política”. Al estudiar el papel que jugó la prensa escrita en la cobertura de la RE 2013, Del Castillo (2017) sostiene que fue un actor político que influyó con un “bombardeo” de notas de bajo contenido informativo que alimentó, por su parcialidad, la toma de posiciones, particularmente en lo relativo a la ED.

Los conflictos acompañaron la presentación de la iniciativa de reforma educativa desde finales de 2012, pero se manifestaron con mayor rigor una vez que fue aprobada en 2013. Uno de los primeros fue el encarcelamiento de la dirigente nacional del SNTE, la profesora Elba Esther Gordillo, a finales de febrero de ese año, hecho que pudo ser interpretado como el rompimiento de los pactos políticos firmados entre el Estado y la agrupación magisterial, lo que sugiere que esta reforma fue elaborada sin su intervención.

Por casi todo el país se desataron movilizaciones de protesta, las cuales provinieron tanto de las fuerzas opositoras a la dirigencia del sindicato, aglutinadas en la llamada Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), como de algunas secciones oficialistas de la agrupación gremial. Se suscitaron marchas, plantones y bloqueos de carreteras, algunos fueron pacíficos y otros violentos. En voz de Hernández (2013), la intensidad y la multiplicación de las protestas por varios estados del país era tal que “no ha habido precedente histórico de una movilización gremial de esta magnitud”. Lo anterior contribuyó a que el tema fuera tratado en los medios de comunicación masivos de manera reiterada y, en consecuencia, discutido por amplios sectores sociales.

Al momento de realizar esta investigación, la RE 2013 no estaba terminada, como consecuencia de esto, quedaban en el aire varias dudas respecto a la aplicación de la ED, incertidumbre que se agravó al no haber una estrategia de comunicación oficial que informara a los maestros qué, cómo y cuándo se les iba a evaluar. En efecto, el cambio legislativo estaba

²⁰ Apenas aprobada la reforma constitucional, una nota del periódico *La Jornada* del 18 de enero de 2013, dio cuenta de movilizaciones de rechazo en las ciudades de Oaxaca, Querétaro, Nuevo Laredo, Torreón y Veracruz.

aprobado, sin embargo, faltaba el aparato y la estructura que lo hiciera operacional y, sobre todo, que iniciara su aplicación, este se fue construyendo en los meses que siguieron.

Desde la aprobación de la reforma en 2013, cuando se dio a conocer -a través de su publicación en el Diario Oficial de la Federación (DOF)- el marco legal que establecía la obligatoriedad de la ED para los maestros en servicio, hasta la primera aplicación entre 2015 y 2016, transcurrieron más de dos años, tiempo durante el cual fueron apareciendo, paulatinamente, una serie de documentos oficiales que -sobre la marcha- establecieron algunos procedimientos que permitieron su puesta en marcha.

La confusión y la incertidumbre provocadas por el vacío de información durante este período pudieron contribuir a la aparición de rumores y declaraciones con poco o nulo fundamento. A esta falta de claridad contribuyó el hecho de que, mientras se ejecutaban acciones que impulsaban la ED contenida en la RE 2013, se continuó aplicando – simultáneamente- otras acciones que daban continuidad a la ED propuesta en Carrera Magisterial. En el primer caso podemos citar la publicación del 6 de marzo de 2014 en el DOF de los *Lineamientos generales para el ingreso al Servicio Profesional Docente*, que autorizaron el concurso de oposición de plazas. En el segundo caso está la realización, en mayo y junio de ese mismo año, del examen de CM de la última etapa del Programa (*La Jornada*, 3 y 4 de junio de 2014). Esta investigación se ubica en este contradictorio período.

Como hemos señalado con anterioridad, la estrategia de ED no es nueva, ésta se ha adoptado a través de diferentes programas en los que se observa una paulatina profundización de sus alcances: pasó de voluntaria a obligatoria, de particular a general, de servir como criterio en la asignación de estímulos a hacer depender de ella la estabilidad en el empleo. En el marco de estas consideraciones, podemos señalar que los programas de ED implementados a lo largo del período al que nos hemos referido han dejado algunas huellas en los maestros que han participado en ellos, pero también en aquellos que no participaron, ya sea porque no quisieron o porque no pudieron. En cualquiera de los casos, la profundización de la estrategia evaluadora que la aprobación de la RE 2013 provocó, necesitó ser ordenada, entendida y explicada por los maestros, destinatarios de esta política, así, los docentes la han interpretado, le han dotado de sentido a partir no sólo de sus vivencias, sino también de aquellas experiencias y comentarios que comparte con los otros. Por lo anterior, esta investigación

pretende escudriñar las construcciones mentales de los docentes, pues es en el pensamiento de estos sujetos donde se estructuran las representaciones sociales.

La importancia de acercarse a la comprensión de este fenómeno, provocado por la implementación de una política pública que toma la ED como palanca para impulsar la calidad educativa, radica en el elevado número de docentes que se encuentran sujetos a las modificaciones provocadas por la aprobación de la RE201, pero -sobre todo- en los efectos que su implementación traerá en el funcionamiento del sistema educativo que pretende mejorar.

De acuerdo con la SEP (2012), cerca del 80% del total de los docentes en el país se ubica en los niveles básico y medio superior, lo que equivale a más de 1.4 millones de profesores de escuelas públicas y privadas en México. Sin duda, el sector al que se encuentra destinada la ED es enorme. De ellos, casi 395 mil laboran en el nivel secundario en todo el país, mientras que en la Ciudad de México (CDMX) encontramos poco más de 43 mil²¹.

Más allá del número de profesores que involucra la estrategia evaluadora, los efectos de la RE 2013 se hacen sentir en otras esferas, una de ellas es el panorama cotidiano en el que se desenvuelve el docente. En efecto, la evaluación educativa no es desconocida para el maestro, por el contrario, constantemente evalúa a sus alumnos, es decir, la emplea cotidiana y sistemáticamente en la realización de su trabajo, su ejecución le impone el dominio de ciertas competencias pedagógicas. Más aún; durante más de dos décadas la ED ha integrado progresivamente en la vida profesional de miles de maestros. Sin embargo, la ED contenida en la RE 2013 coloca al docente ante desafíos nunca experimentados.

La RE 2013 subordina a la ED los procesos de ingreso, reconocimiento, promoción y permanencia que el docente enfrenta a lo largo de su carrera, situación nueva y de gran impacto, por lo que el maestro en servicio mínimamente deberá, para conservar su empleo, enfrentarla satisfactoriamente. Este nuevo reto lo lleva a asumir nuevos pensamientos y a valorar de alguna forma esta estrategia. De esta manera, los cambios que operan a nivel de la

²¹ Cifras del ciclo escolar 2012-2013.

política educativa sirven de marco de referencia, al dibujar un nuevo escenario social en el que se mueve y desenvuelve el docente y marcan su pensamiento.

Sin dejar de reconocer la importancia del impacto social, político y educativo a nivel macro de la RE 2013, particularmente de la estrategia de ED que plantea, consideramos que también es importante el estudio de aquello que a primera vista pudiera parecer poco importante; en este caso, el pensamiento del maestro, actor central de esta política evaluadora, puesto que en el pensamiento docente se elaboran y procesan las nociones, creencias, valores y expectativas sobre la ED. Estas ideas juegan un importante papel porque, mediante ellas, el sujeto interpreta y significa su realidad y, como consecuencia, decide cómo actuar, lo que a fin de cuentas influye en el rumbo que tome esta estrategia.

El docente es un sujeto que interpreta su realidad y las situaciones que atraviesa, emite juicios, toma decisiones e imprime sentido a su práctica de acuerdo con sus representaciones, sus creencias y su sistema de valores. La adopción de los nuevos desafíos que presenta la ED contenida en la RE 2013, al constituir un profundo cambio en su vida laboral, va acompañada de nuevos pensamientos de este sujeto que es necesario conocer, pues a partir de ellos asume posiciones y se emprende acciones. Se requiere indagar en el pensamiento docente las opiniones, creencias y representaciones elaboradas sobre la ED, con el propósito de analizar su posición respecto de este objeto porque de ellas se desprenden prácticas sociales ligadas al cauce que seguirá la estrategia adoptada.

Junto con los cambios macro, hace falta conocer con mayor detenimiento qué proceso sigue el actor en la adaptación a esta política y las formas de resistencia que en su caso despliegue (Piña, 2003). Dicho de otro modo, el recorrido que siga la RE 2013 se encuentra relacionado con las representaciones que los maestros elaboren sobre la ED, aspecto central de esta reforma, dado que la ED es un objeto de significación para el docente, cuya interpretación le servirá de base para actuar.

Esta investigación se ocupa del pensamiento del docente de secundaria, nivel educativo que demanda un mayor entendimiento. La secundaria en México es, de acuerdo con Ducoing (2007), un nivel educativo problemático por diversas razones, por lo que su estudio es importante y necesario para profundizar en su conocimiento, de tal forma que se realice una

mejor comprensión de su complejidad. Sin duda, el estudio de las representaciones sociales de los sujetos que la conforman contribuye en este sentido, a pesar de ello, son pocas las investigaciones realizadas bajo esta perspectiva. En un rastreo realizado al inicio de esta investigación, únicamente se ubicaron cuatro: Lozano (2006), Dorantes (2011), Ramos (2014) y Cuevas (2015).

Esta investigación busca, entonces, acercarse a la problemática de los sujetos, en particular, conocer la perspectiva del docente, como principal actor de la evaluación contenida en la RE 2013, que es interpelado por una política moderna que lo confronta con sus prácticas habituales y con la idea sobre su papel como sujeto evaluado. Interesa preguntarse sobre lo subjetivo, comprender el conocimiento de sentido común que el maestro construye acerca de una visión educativa que lo responsabiliza de los pobres resultados en los exámenes estandarizados que han obtenido sus alumnos y lo coloca como elemento importante para contribuir a su mejora académica.

Por ello, es necesario escudriñar el pensamiento del docente en el escenario donde se desenvuelve cotidianamente, pues allí despliega las prácticas específicas que dan cuenta del proceso que vive al adoptar una nueva política evaluadora. Este trabajo pretende indagar el pensamiento de sentido común del docente respecto a qué percepciones, opiniones y representaciones elaboran los docentes sobre la ED como estrategia que pretende elevar la calidad educativa.

No se trata de investigar sobre la ED, ni tomar una posición respecto de ella, sino acercarse al conocimiento que los docentes han elaborado sobre ésta, no como un pensamiento especializado, pero sí como un pensamiento construido colectivamente a partir de sus intercambios cotidianos, es decir, a lo que construyen a partir de la información que consultan en los periódicos y noticieros, en lo que comentan en los pasillos de la escuela y en las reuniones de maestros. A la información que es vertida por los directivos escolares, por los miembros del sindicato magisterial, o bien, a la información que reciben de las autoridades educativas o de otras fuentes a su alcance.

La selección del tema nace de mi interés tanto formativo como laboral: desde hace aproximadamente 25 años me he desempeñado como docente, primero en el nivel medio y

superior y, posteriormente, en el nivel básico. En este último nivel, comencé a trabajar en 1994 como maestra de Ciencias Sociales en una secundaria pública de Ciudad Juárez, Chihuahua, justo cuando recién se había aprobado el ANMEB (1993) y, con éste, iniciaba la ED con los maestros que participaban en CM; posteriormente, me trasladé a la CDMX, donde continué como profesora en el mismo nivel y en los últimos años como subdirectora dictaminada por Escalafón.

En el transcurso de estos años en el servicio, he sido testigo y protagonista de un proceso de cambios en donde el maestro ha tenido que ir desplegando cada vez más recursos que le permitan responder a un mundo más complejo y a un mayor número de demandas en una profesión que requiere actualizarse y a la que se le ha solicitado que ponga en acto algunas políticas educativas nuevas. Sin embargo, considero importante estudiar cómo el docente interpreta y aplica estas propuestas y qué consecuencias tiene el pensamiento del maestro en su práctica y cómo ésta va perfilando la real aplicación de la política.

Para estudiar un tema como el que aquí se plantea, consideramos importante tomar en consideración la complejidad del trabajo docente. De esta forma podemos decir que, actualmente, las competencias que debe reunir el docente son múltiples y de naturaleza muy variada, algunas son técnicas, otras metodológicas, etcétera. Para ilustrar esta idea, Perrenoud (2004) menciona, entre otras, las siguientes: organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, evaluar, participar en la gestión de la escuela, trabajar en equipo, utilizar las nuevas tecnologías, organizar su formación continua. Sin embargo, estas no son todas, además, el docente de secundaria debe desplegar otras que le permitan realizar su labor en un espacio que es percibido como un espacio de conflicto entre profesores y alumnos, provocado por un distanciamiento entre el marco normativo de la escuela y de la sociedad y la subjetividad de los jóvenes estudiantes que manifiestan su rechazo a las reglas establecidas y donde la escuela no es el único medio donde los adolescentes acuden en busca de significaciones. (Dubet y Martucelli, 1997), (Tenti, 2000).²²

²² La escuela secundaria actual posee huellas de su momento fundacional tales como la homogeneidad, sistematicidad, coherencia, orden, etc. mientras que los adolescentes que acuden a ella poseen distintas prácticas culturales. Dubet y Martucelli sintetizan la experiencia escolar en la etapa de la secundaria como el espacio “donde el individuo pasa de la sumisión del maestro y grupo de pares a lógicas desviantes de subjetivación” Dubet y Martucelli (1997: 438).

La dificultad del ejercicio docente se ve agravado por el contexto social actual el cual constituye un clima poco propicio para generar ambientes favorables al aprendizaje y a la vida académica; el entorno se encuentra caracterizado por recurrentes crisis económicas que se traducen en situaciones adversas que atraviesan la vida familiar de los sujetos como el desempleo, las carencias y la pobreza -ligado a un clima de violencia extrema provocado por el combate al narcotráfico²³ y a la corrupción-.

En este clima de dificultades y situaciones problemáticas en que se desarrolla el trabajo docente, se han escuchado diversas voces que discuten sobre el tema educativo; al debate se ha incorporado la participación cada vez más activa de diferentes actores sociales que intervienen en el ámbito educativo, no solo participan los sectores tradicionales como las autoridades, especialistas o maestros, sino otros grupos, quienes se han integrado como actores emergente en la conformación y discusión de las políticas educativas, nos referimos a ciertos medios de comunicación y algunos sectores empresariales. Es el caso, por ejemplo, de las empresas Televisa y TV Azteca y de organizaciones empresariales como Mexicanos Primero, entre otras. En este problemático escenario, la nueva estrategia de ED, planteada en la RE 2013, despertó la inquietud de varios actores sociales, incluyendo a los docentes, actores fundamentales de esta política.

De esta forma, la expectativa por conocer las consecuencias que tendría en su vida laboral y profesional llevó a los docentes a elaborar imágenes y representaciones sobre la ED: qué les implicaría, cómo los afectaría, que beneficios podrían obtener, qué oportunidades les ofrecería, todo ello debido a que tenían la necesidad de asumir algunas estrategias que les permitieran conducirse frente a ella. Este es el supuesto de esta investigación.

Algunos docentes han adoptado abiertamente posiciones a favor de la reforma y de la evaluación, otros lo han hecho en contra; sin embargo, no todos han manifestado su posición frente a la implementación de esta reforma educativa que coloca al maestro como objeto de la evaluación. Algunos prefieren mantenerse callados o asumir algunas otras estrategias

²³ La organización civil europea Libera sostiene que en nuestro país hay una guerra invisible y absurda que provocó de 2006 a 2012, 136000 muertes, 85% de ellas ligadas al narcotráfico y el 15% restante a la delincuencia común. Para dimensionar la magnitud de esta situación podemos comparar con cifras de un país en guerra como Afganistán, donde se produjeron solo el 10% del total de muertes que en México. Fuente: La Jornada, martes 11 de diciembre de 2012, p.15.

silenciosas frente a los cambios que contiene la reforma educativa, aunque no dejan de construir interpretaciones sobre ella, ni tampoco dejan de asumir actitudes al respecto. Por esta razón, la pretensión de esta investigación es rescatar la reconstrucción subjetiva que los docentes de secundaria han elaborado en relación con la estrategia adoptada por la política que persigue la mejora de la calidad educativa, de modo que la pregunta que orienta esta investigación es la siguiente: ¿cuáles son las representaciones sociales que construyen los profesores de secundaria sobre la ED contenida en la Reforma Educativa 2013?

De la pregunta central de investigación se desprenden otras, las cuales profundizan la primera. De acuerdo con la perspectiva de las representaciones sociales de Moscovici (1979) adoptada en este trabajo, la información, la actitud y el campo de representación son las tres dimensiones que componen las representaciones sociales. Las siguientes preguntas se refieren a éstas. La primera está referida a la dimensión de información: ¿qué información sobre evaluación de la docencia poseen los profesores de secundaria?; la segunda pregunta se dirige a indagar sobre la actitud: ¿qué posición(es) adoptan los docentes de secundaria en relación con la ED? Y, finalmente, la última pregunta corresponde al campo de representación: ¿cuál es la imagen que elaboran los docentes respecto de la evaluación a la que se encuentran sujetos?

Este trabajo persigue tres objetivos: el primero trata de identificar las representaciones sociales sobre la ED que configuran los maestros de secundaria frente a las modificaciones que instituye la RE 2013 como política pública que pretende elevar la calidad educativa y conocer la imagen que elaboran respecto de este objeto, el segundo objetivo, busca analizar la información que poseen estos sujetos sobre la ED y el último, interpretar las actitudes que asumen frente a ella.

Una vez que hemos delimitado nuestro objeto de investigación, en el siguiente apartado adoptamos la perspectiva de investigación con la cual intentamos abordarla, es decir, se adopta una perspectiva que sirve de marco y guía de este trabajo.

1.2 Posicionamiento epistemológico, teórico y metodológico

De acuerdo con Ardoino y Mialaret (1993), la noción de educación posee un carácter polisémico debido a su ambigüedad e imprecisión por lo que el término ha sido empleado

con diferentes enfoques, al mismo tiempo, su uso se ha ido extendiendo, haciéndose más complejo, lo que ocasiona una dificultad en la construcción de un objeto de estudio científico de este campo. Pese a esta problemática, para estos autores es posible realizar el análisis científico de los hechos y las prácticas educativas.

La investigación realizada con respecto a los hechos, fenómenos y prácticas educativas se desarrolla bajo el amparo de las llamadas ciencias de la educación, las cuales forman parte de las ciencias humanas y sociales. Éstas se organizan después de las llamadas ciencias de la naturaleza, por lo que, en sus inicios, se esforzaron en parecerseles imitando sus métodos, tratando de ajustarlos a nuevos objetos de investigación. Sin embargo, su desarrollo ha tendido a realizar planteamientos de orden epistemológico que atienden la particularidad y la complejidad de los objetos estudiados.

Las ciencias naturales, también llamadas clásicas, se ocupan del estudio de objetos inertes, mientras que las ciencias sociales y humanas, entre las que se ubican las ciencias de la educación, se ocupan de sujetos temporales en continua transformación y cargados de contradicciones; en este sentido, se ocupan de objetos de estudios complejos. Respecto a la idea de complejidad, Ardoino (1991: 4) sostiene que ésta “se opone a la ambición simplificadora” de la ciencia cartesiana por separar el problema en elementos más simples que puedan ser estudiados por alguna disciplina, pues no hay posibilidad de descomponer en partes la realidad, por lo que es necesario desplegar sistemáticamente una mirada totalizadora y comprensiva del objeto de investigación.

La investigación educativa no es una tarea sencilla, de inicio podemos decir que posee referentes teórico-metodológicos propios de las ciencias sociales y de las humanidades y al igual que en estas disciplinas, el carácter comprensivo y explicativo han estado presentes en su desarrollo. Para abordar los objetos de estudio de este campo, existen diferentes perspectivas de análisis, el enfoque que ha predominado en ellas, de acuerdo con Jiménez (2012), ha sido aquel que ha puesto su atención en tratar de encontrar las regularidades estructurales que permitan elaborar juicios generales. Sin embargo, la investigación educativa también puede ser abordada desde otra posición, nos referimos a la que permite acercarse al estudio de lo singular, de las relaciones humanas y a lo subjetivo. Esta última orientación pone atención a la subjetividad de los actores sociales, a su escenario inmediato,

a sus formas de vida, a sus pensamientos, a sus creencias, a su sentido común y a sus prácticas. Se trata de una perspectiva poco trabajada en la investigación educativa, pero no por ello menos importante. Esta posición no niega ni elimina el estudio del contexto económico, histórico, social o político de amplio alcance en el que se produce determinado objeto de estudio, por el contrario, sin su consideración no sería posible interpretarlo.

Las representaciones sociales de los docentes sobre la evaluación de su desempeño, como parte del proceso educativo general, son, por lo tanto, construcciones eminentemente sociales; para acercarse a su conocimiento, como hemos señalado, la investigación educativa desplegada se inscribe en la práctica de las llamadas ciencias sociales y las humanidades, por lo que esta investigación requiere del trabajo teórico propio de este campo, que permita producir un saber argumentado. (Buenfil, 2012).

Parte del trabajo teórico que se requiere en la investigación educativa, consiste en la adopción de una postura epistemológica, es decir, un lugar desde donde se investiga. En ese sentido, para Massó (2010) y Saur (2006), la epistemología no es identificable con lo teórico-conceptual, ni tampoco con lo metodológico, "... sino que refiere a qué modos de conocimiento admitimos previamente, puede acaso considerarse como 'la ciencia previa a la ciencia' y, por tanto, está más allá o más acá de una u otra teoría concreta" (Massó, 2010: 97).

Sobre el posicionamiento onto-epistemológico, Saur (2006) sostiene que este, permite al investigador, posicionarse en relación con el objeto de estudio que construye, se trata, de un lugar de enunciación que le permitirá desplegar un dispositivo "analítico-interpretativo" que capte y haga visible lo que desea investigar, esto es, un aparato capaz de detectar "las señales visuales o acústicas que están estudiando" (2006:188). En este sentido, para acercarnos a las representaciones sociales que el docente de secundaria construye sobre la ED, partimos en esta investigación de una epistemología llamada interpretativa (Erickson, 1989). Este enfoque aparece como reacción a la incapacidad de los métodos tradicionales (positivistas) de captar los significados inmediatos y locales de las acciones definidas desde

el punto de vista de los mismos actores sociales²⁴. Su propósito es la comprensión de los hechos (Mardones y Ursua, 2010).

El enfoque interpretativo²⁵ pone atención en la subjetividad del docente de secundaria, de modo que nos proporciona una visión que nos permite recuperar las representaciones sociales que conforman los maestros de secundaria frente a las modificaciones que instituye la puesta en práctica de una política pública destinada a elevar la calidad educativa y que ha visto al docente como culpable del atraso en la educación. En otras palabras, se trata de una investigación que intenta un acercamiento al pensamiento de los docentes, particularmente, a la interpretación que hacen sobre la evaluación de la docencia vista como una política educativa que los involucra directamente.

La posibilidad de realizar una investigación educativa que -como hemos mencionado anteriormente- por ubicarse dentro del campo de la investigación social y de las humanidades es altamente compleja, depende no solo del lugar en el que se posiciona el investigador con respecto a su objeto de estudio, es decir, de un posicionamiento epistemológico, sino que es necesario adoptar otros más. Así el investigador debe recurrir a un conjunto de herramientas teóricas y metodológicas que le permitan acercarse a su objeto de estudio; en este sentido, Saur (2006) advierte que debe seleccionar un dispositivo analítico-interpretativo.

Para Buenfil (2012), el siguiente posicionamiento que debe hacer el investigador es la teoría. La teoría sirve para “abrir y afinar la mirada y ofrecer una mejor argumentación del saber producido” (Buenfil 2012: 51). Sobre los usos de la teoría, esta autora señala que sirve no solo para problematizar, sino también para “...poner una mínima distancia entre lo que vemos como natural e inmediato y el saber que producimos... para ensayar imágenes de intelección del mundo educativo, para interpretarlo, para producir conocimiento argumentado que sea valioso para una comunidad y ofrecer pistas para intervenir en él en forma efectiva...” (Buenfil, 2012: 52).

²⁴ El término actor social se refiere a los sujetos sociales (individuales o colectivos) que pueden incidir modificando las estructuras sociales más inmediatas.

²⁵ El enfoque interpretativo también ha sido designado con otros términos: cualitativo, construccionista, fenomenológico, hermenéutico.

El dispositivo analítico-interpretativo utilizado en una investigación, de acuerdo con Jiménez (2012) y Buenfil (2012), debe guardar consonancia con la postura epistemológica adoptada, así como con la metodología utilizada o, como lo señala Castorina (2016), con un marco epistémico relacional. La consonancia se refiere a la armonía, concordancia, correlación o consecuencia que existe entre la postura onto-epistemológica comprensiva y explicativa adoptada y la teoría que brinde las categorías analíticas, los conceptos y las lógicas de intelección pertinentes para dar cuenta de nuestro objeto de estudio. La consonancia se debe encontrar también con la pregunta de investigación, la metodología utilizada y el referente empírico seleccionado. Para Buenfil (2012:61), la articulación y ajuste entre estos elementos no es precisamente armónico y definitivo, sino que se encuentra en una tensión permanente.

Al tomar en cuenta las consideraciones anteriores y trasladarlas a nuestra investigación -la cual se ubica en el terreno del sentido común que elaboran los docentes de secundaria respecto a la ED-, donde intervienen aspectos como las opiniones, actitudes, vivencias, representaciones, valores, etcétera, adoptamos una posición epistemológica interpretativa y una postura teórica-metodológica que consideramos pertinente y coherente; esta es la teoría de las representaciones sociales (TRS) elaborada desde la psicología social por Moscovici.

La TRS propuesta permite visualizar la ED como una construcción social de los docentes y no como una realidad tangible o como una estrategia de mejora de la calidad educativa. Se trata de una elaboración o conocimiento de sentido común, producida por la inquietud de los docentes frente a una estrategia que modifica de manera radical sus condiciones de trabajo. Dicho de otra forma, la TRS abre la posibilidad de investigar las elaboraciones o construcciones que forjan los docentes en su convivencia cotidiana y en el contacto con los otros, a partir de la necesidad que tienen de explicar, explicarse y dar sentido a la ED. No es la visión de los expertos sobre la ED, sino la de los docentes individuales y colectivos preocupados por su aplicación, derivada de la reforma educativa 2013 y de las importantes consecuencias que tendrá en su vida profesional y laboral.

Para acercarnos a este ámbito del sentido común, es decir al conocimiento, a los pensamientos e ideas que sobre la evaluación docente han elaborado los profesores de tres escuelas secundarias diurnas de la Delegación Coyoacán en la CDMX, hemos elegido la

perspectiva teórica metodológica de las representaciones sociales sustentada por Moscovici-Jodelet, pues este enfoque teórico permite identificar las percepciones, opiniones e imágenes que los actores han construido y compartido acerca de algunos objetos sociales, en este caso sobre la evaluación de la docencia.

El estudio de las representaciones sociales se ha configurado como una importante tradición al interior del campo de la investigación educativa. Moscovici afirma que “Toda representación está compuesta de figuras y expresiones socializadas.” (1979:16). La noción de representación hace evidente el hecho de que no es una presentación a la manera de una copia de la realidad, es decir, no se trata de presentar lo que es la evaluación de la docencia sino la representación que sobre ésta elaboran los docentes. Se trata, entonces, de la recreación de la realidad que hacen los docentes, dicho de otra manera, de la construcción simbólica que hacen los sujetos. Por ello, para Moscovici, una representación social “recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes” (1979:16). Es decir, la representación social tiene una función específica constitutiva de la realidad, ligado a la vida cotidiana de las personas, gracias a la cual los hombres interpretan su realidad y deciden cómo actuar puesto que sus construcciones mentales están íntimamente ligadas con sus prácticas sociales. Por ese motivo, en esta investigación hemos optado por el enfoque teórico-metodológico de las representaciones sociales, ya que permite visualizar la evaluación de la docencia como una construcción social de un grupo ubicado en un contexto social particular, lejos de considerarla una realidad tangible, inmutable. Los docentes de educación básica, en este caso los profesores de secundaria van construyendo en la convivencia que tienen con los otros su propia noción de la ED.

Finalizamos el presente capítulo en el que pretendimos asumir algunas coordenadas teóricas desde las cuales realizar nuestra investigación, con una idea que atraviesa todo posicionamiento del investigador: al elegir un lugar desde el cual mirar se desechan otros; es decir, la perspectiva de las representaciones sociales nos abre la posibilidad de indagar sobre los sentidos que los profesores de tres escuelas secundarias han elaborado en torno a la ED, pero es necesario hacer notas que esto a su vez que esta es su frontera.

Para concluir este capítulo, es necesario reconocer que en la apertura de esta mirada de investigación se encuentran presentes elementos no solo del objeto de estudio, sino también

del investigador, pues este sujeto se encuentra inmerso en el polémico ambiente creado a partir de la aprobación de la RE 2013 y, desde luego, adopta posiciones en torno a él. Creemos que no hay un lugar neutro, aséptico, desde donde realizar la investigación, por el contrario, la tarea del investigador conlleva implicaciones ético-políticas, como lo señalan Cabrera y Carbajal (2012) y Massó (2010). En todo caso, es tarea del investigador construir resguardos, es decir, lugares reconocidos por sus límites para -desde allí- tomar una posición.

El propio Moscovici (1979) reconoce al final de su investigación que, a pesar del intento, no siempre pudo permanecer neutral en el estudio de la penetración del psicoanálisis en la sociedad francesa ni en sus efectos. Por el contrario, reconoció que: “Es verdad que el grado de objetividad por su misma naturaleza se presta a discusión. Por esta razón insisto en la tentativa y no en el resultado.” (Moscovici: 1979: 360). En este mismo intento nos encontramos.

2. UNA APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

En tanto que fenómenos, las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones son todo ello en conjunto.

Denise Jodelet

Este capítulo tiene como finalidad presentar algunos elementos de la posición teórica desde la cual se realiza esta investigación: la teoría de las representaciones sociales (TRS). El primer apartado, presenta algunas nociones de las representaciones sociales iniciando por sus antecedentes con Durkheim hasta las aportaciones de Serge Moscovici, así como la manera como se ha venido conformando una teoría utilizada en investigaciones de distintas disciplinas sociales. El segundo apartado, sobre el conocimiento de sentido común y la vida cotidiana, como parte constitutiva de las representaciones sociales y el lugar donde se producen; el tercer apartado, expone la organización de las representaciones en tres dimensiones: información, actitud y campo de representación y su funcionamiento a través de la objetivación y el anclaje; posteriormente, en el cuarto apartado, se revisan las funciones que cumplen, finalizando con algunos enfoques de esta postura teórica.

2.1 De las nociones de representación social a la conformación de la teoría.

La noción de representación social es un elemento central de la teoría de las representaciones sociales (TRS), teoría que no solo se constituyó en una corriente alternativa a los modelos

dominantes de la psicología social (Jodelet, 2004:8), sino también en una teoría utilizada en muchas otras ciencias sociales (Antropología, Historia, Sociología, Pedagogía, etc.), en las cuales ha ido cobrando una relevancia creciente Moscovici (2011), (Jodelet, 2000, 2004, 2008a), (Abric, 2004a). En este sentido, Gutiérrez (2006) sostiene que la TRS es considerada, en la actualidad, una perspectiva teórica-metodológica.

La TRS se nutre inicialmente del trabajo realizado en la tesis doctoral que realizó Serge Moscovici, investigación que tuvo como centro de atención la difusión del psicoanálisis en la sociedad francesa de los años cincuenta, desarrollada en un escenario cuyo contexto social y político complejo estuvo marcado por el fin de la Segunda Guerra Mundial (1945), que impuso la influencia económica, comercial y cultural de los Estados Unidos en Europa. En estas circunstancias, la producción de la ciencia en el ámbito de la psicología social inició un proceso crítico frente al conductismo como postura predominante y a su método experimental. Bajo estas condiciones, de acuerdo con Uribe y Acosta (2004: 121-122), Moscovici se propuso con una perspectiva innovadora, los siguientes objetivos de análisis: la apropiación que realiza el sentido común de la producción científica, la apropiación de la ciencia del sentido común, la influencia del pensamiento científico sobre el pensamiento social y viceversa, los cambios en el comportamiento cotidiano de la gente influenciada por la producción científica, así como también investigar los mecanismos a través de los cuales el sujeto social se apropia de la realidad.

Los resultados de la tesis doctoral de Moscovici fueron publicados en el año de 1961, bajo el título *“El psicoanálisis, su imagen y su público”*. Su director de tesis, Daniel Laganche, escribió en el prólogo que, con su trabajo, este teórico “elaboró un método aplicable a otras representaciones sociales: la enfermedad, la medicina, la educación” (Moscovici, 1979: 5). Esta obra “abrió las puertas en las ciencias sociales a una nueva tendencia de investigación en el siglo XX” (Uribe y Acosta, 2004: 119), sin embargo, durante los primeros años posteriores a su publicación, la obra no recibió gran reconocimiento, éste vino luego de algún tiempo, hasta ser reconocida actualmente como la obra fundacional de una de las más importantes teorías de la psicología social: la TRS (Romero, 2004:13-14).

En su investigación sobre la penetración del psicoanálisis en la sociedad francesa, Moscovici (1979) creó la noción de “representación social”, la cual a su vez se basó en la

noción de “representaciones colectivas”, utilizada por el sociólogo francés Émile Durkheim (1858-1917) para quien las “representaciones colectivas” resumen la forma de pensamiento que impera en una sociedad y que se expande a todos sus integrantes.

Durkheim (1997) distingue entre las representaciones individuales y las representaciones colectivas, asignándoles objetos de estudio distintos; las primeras son estudiadas por la psicología, mientras que las segundas por la sociología; los procesos mentales individuales le permiten sentar las bases para su propuesta de las formas de pensamiento colectivas. Para Durkheim, las representaciones colectivas son las ideas que dominan en una determinada sociedad, las cuales cada individuo de esa sociedad las hace suyas, asignándole al individuo un papel pasivo, son producciones mentales sociales más estables que las representaciones individuales.

Para Durkheim, en cada individuo se manifiestan aspectos individuales o únicos junto con un conjunto de ideas o pensamientos colectivos tales como la moral, las tradiciones o las creencias. Desde su postura, las representaciones colectivas no son impuestas a cada persona, es la propia persona, en virtud de su deseo de pertenecer a un grupo, que consciente o inconscientemente las adopta; en su transmisión, la educación juega un papel importante, pues a través de ella las generaciones adultas preparan a las nuevas generaciones a realizar los comportamientos esperados.

La contribución de Durkheim a la sociología fue muy valiosa: a diferencia de los sociólogos anteriores, fue el primero en reconocer la especificidad del pensamiento social (hechos sociales), con relación al pensamiento individual (hechos psicológicos), partiendo del supuesto que lo social primaba sobre lo individual. Redefinió así a la sociología como la ciencia que tiene por objeto de estudio los hechos sociales. Su noción de representación colectiva fue retomada por Moscovici (1979) para estudiar el pensamiento de las sociedades contemporáneas, transformándola en una nueva: la representación social.

A diferencia de Durkheim, Moscovici (2003) considera que la sociedad contemporánea es cualitativamente diferente; en ella existe una pluralidad de formas de pensamiento, las cuales no fueron consideradas por su antecesor y que, al renunciar a la palabra “colectiva”, se hace énfasis en la pluralidad y diversidad de representaciones que hay dentro de un grupo.

De esta forma, los mitos, la ciencia y la religión, son ejemplos de pensamientos sociales distintos, ninguno de los cuales se encuentra por encima del otro; son elaboraciones distintas, por lo que es necesario singularizarlos (Piña, 2004). El mito, por ejemplo, es un pensamiento asociado con las sociedades primitivas, mientras que el hombre moderno utiliza otras vías para captar el mundo concreto, entre ellas, la representación social. (Moscovici. 1979: 29). Por las consideraciones anteriores, podemos decir que las representaciones colectivas de Durkheim se ubican en el contexto de sociedades tradicionales poco innovadoras, mientras que las representaciones sociales son propias de las sociedades actuales. Se trata de sociedades donde circulan ágilmente diferentes informaciones en los medios de comunicación, en las conversaciones e intercambios sociales cotidianos, allí se comparten y se construyen representaciones sociales.

Sobre la noción de representaciones colectivas de Durkheim, encontramos interpretaciones de algunos autores que sugieren algunos de sus alcances y limitaciones; para De Alba (2004: 60) ésta hace referencia a “fenómenos colectivos exteriores e independientes de los individuos, anteriores a ellos, con una fuerza coercitiva a la que los miembros de una sociedad no pueden escapar”. Uribe y Acosta (2004: 123) sostienen que la noción de representación colectiva de Durkheim posee “un carácter más bien estático”. En este sentido, Álvarez (2004) sostiene que el objetivo que perseguía este autor era restaurar el consenso social de una sociedad francesa marcada por la inestabilidad política desatada por una crisis social.

Cabe aclarar que no toda forma de pensamiento social es una representación social. Antes de intentar definir esta noción, hay que subrayar que para Moscovici las representaciones sociales se localizan fácilmente en todas las relaciones sociales actuales: “Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas.” (Moscovici, 1979: 27).

Se pueden construir diversas representaciones sociales sobre un mismo objeto; es más, comúnmente ocurre así, pues el pensamiento cuenta con amplios márgenes de libertad; lo

que para unos es bueno, para otros no lo es, y ello depende de las características de quien opina. De este modo, las representaciones sociales son particulares y no generalizables en los diferentes grupos humanos (Piña, 2004). Podemos así identificar y diferenciar un grupo social de otro, pues sus representaciones generalmente son compartidas, lo que a su vez los identifica, les da cohesión como grupo y los diferencia de otros.

A pesar de su permanente presencia en todos los intercambios sociales, las representaciones sociales no son fácilmente conceptualizables, a decir de Moscovici, esto obedece fundamentalmente a que se ubican en una posición mixta “en la encrucijada de una serie de conceptos sociológicos y una serie de conceptos psicológicos.” (Moscovici, 1979:27).

De acuerdo con Jodelet (2008a) las representaciones sociales designan fenómenos múltiples y de distintos niveles de complejidad, tanto individuales como sociales, es decir, de naturaleza tanto psicológica como social. Con referencia a lo anterior, Jodelet sostiene que la TRS, es pertinente para tratar objetos de estudio diversos, por ejemplo, de: educación, política, medio ambiente, género, salud, etc., pues “Esta perspectiva tiene, además, un carácter interdisciplinario en la medida que cruza preocupaciones de las disciplinas cercanas (la ciencia política, las ciencias de la educación, de la salud y el medio ambiente, etc.)” (2000: 8). En este orden de ideas, la autora ubica el origen de las representaciones sociales en el marco de la sociología, mientras que la TRS lo hace dentro del marco de la psicología social (Jodelet, 2008a: 469). La TRS surge entonces como alternativa al conductismo o como lo señala Castorina (2016) a las posturas filosóficas positivistas, destacando de acuerdo con Uribe y Acosta (2004: 123), la dimensión social, histórica y antropológica de los fenómenos, lo simbólico y lo afectivo de la vida cotidiana.

En la obra fundacional de las representaciones sociales, el concepto de representación social es analizado y conceptualizado por Moscovici de la siguiente manera: “La representación social es “... una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes” (Moscovici, 1979: 16). Más adelante añade que es “un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se

integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (Moscovici, 1979: 18).

Jodelet (2008) amplía la noción de representación social para designar múltiples fenómenos de diferente nivel de complejidad, no sólo para la popularización de los resultados científicos como lo había propuesto originalmente Moscovici (1979), sino también para referirse a prejuicios, a fenómenos articulados a percepciones ideológicas e incluso muestra cómo el comportamiento puede ser modificado al inducir una representación social en una situación experimental. De esta forma, las representaciones sociales son fenómenos que se presentan en varias formas, imágenes de varios significados que nos permiten interpretar, clasificar o dar sentido a lo que nos sucede, nos permiten clasificar a los sujetos con quienes nos relacionamos. También nos permiten elaborar una manera de interpretar nuestra realidad cotidiana; en ese sentido se trata de un conocimiento práctico.

Las representaciones sociales refieren el conocimiento de sentido común, también llamado conocimiento “espontáneo”, “ingenuo”, “epistemología popular” o “pensamiento natural”, que se presenta en oposición al conocimiento científico. Este último tiene como fin la búsqueda de la verdad, Moscovici y Hewstone (2008) señalan algunas de sus características: es racional y sistemático, requiere desplegar dispositivos teóricos y metodológicos rigurosos avalados por la comunidad científica. Por el contrario, el conocimiento de sentido común es utilizado por todos los miembros de la sociedad en su afán de comprender, explicar y explicarse su realidad; en este sentido es un conocimiento práctico, pues sirve de guía para la acción. Se construye y se comparte en las interacciones sociales cotidianas.

El planteamiento de Jodelet sobre la noción de las representaciones sociales pone énfasis en su aspecto social al señalar que éstas constituyen “...una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una *forma de conocimiento social*. Y correlativamente, la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen” (Jodelet: 2008a: 473). Lo social se encuentra presente no solo en el contexto en el que se produce las representaciones sociales en donde se ubican los sujetos, sino también en el proceso de

comunicación e intercambio que se establece entre ellos, donde se manifiestan elementos culturales, ideológicos, valores, creencias, posiciones políticas, etc.

Las representaciones sociales están compuestas de figuras y expresiones socializadas, que son comunes a determinados grupos sociales, quienes las emplean, remodelando los elementos que las constituyen; se trata de una re-construcción del objeto, “tienen una función constitutiva de la realidad” (Moscovici, 1979:17). La actividad mental creadora cuenta con mucha libertad en el proceso creativo; en este proceso se utiliza el lenguaje para realizar diferentes asociaciones y es llevada al espacio de lo simbólico.

Para Moscovici (1979), la representación social no es un proceso de duplicación, no se trata de una copia de la realidad, por el contrario, implica un proceso activo, creativo, en el que los sujetos transforman lo representado, con el propósito de lograr explicar y explicarse aquello que les es necesario para entender su realidad. En este proceso, señala Moscovici (1979), los objetos son transformados, convertidos en signos, símbolos y estructuras del pensamiento que se ubican en un contexto grupal determinado. Esta noción de representación hace evidente el hecho de que en tanto no es presentación, sino una re-presentación o un volver a presentarse, implica algo más, y, ese algo más está relacionado con la recreación de la realidad que hacen los individuos, en el marco de un universo simbólico, donde se materializan los pensamientos, las ideas, las creencias, los valores, etc. De ahí que “Las representaciones individuales o sociales hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o que debe ser. Nos muestran que a cada instante una cosa ausente se agrega y una cosa presente se modifica” (Moscovici, 1979:39).

Tanto Moscovici (1979) como Jodelet (2008a) sostienen que en una representación hay dos elementos: uno, el sujeto o sujetos que realizan la representación y otro, el objeto de representación, o sea, el objeto del que se representa algo. Con base en ello, Jodelet aclara que la representación social “... no es el duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto. Sino que constituye el proceso por el cual se establece su *relación*” (Jodelet, 2008a: 475). De esta forma, en toda representación social se establece una relación entre ambas partes: el sujeto que conoce y el objeto de la representación, de manera que “una representación siempre es representación de alguien, así como es representación de una cosa” (Moscovici, 1979:17).

Al investigar sobre las representaciones sociales del psicoanálisis (objeto de la representación) en la sociedad francesa, Moscovici (1979) recurre a interrogar a diferentes poblaciones (sujetos que elaboran las representaciones), entre las que considera a clases medias, población liberal, población obrera, población estudiantil, población representativa y población de alumnos de las escuelas técnicas. Lo anterior se debe a que, desde la visión del autor, la sociedad no es homogénea y las representaciones son elaboradas y compartidas colectivamente en distintos intercambios sociales; de acuerdo al grupo de pertenencia, varían de un grupo a otro. En este sentido, las representaciones sociales sirven como herramientas de cohesión de los grupos sociales, a la vez que también sirven para diferenciarlos entre sí.

Las representaciones sociales son elaboraciones de un sujeto individual o social. Sobre el sujeto que construye la representación, la TRS propone una noción recuperada por Jodelet (2008b) de un movimiento actual que se registra tanto en las ciencias sociales como en la filosofía. De acuerdo con estas formulaciones, este nuevo sujeto no está asociado a la idea del individualismo, por el contrario, se trata de un sujeto adscrito a una perspectiva política e histórica particular, es un sujeto pensante y actuante, bajo esta óptica, se destaca la parte subjetiva que había sido desdeñada anteriormente. En el marco de estas reflexiones, Jodelet propone el análisis de las representaciones sociales a través de tres esferas de pertenencia del sujeto: la de la subjetividad, la de la intersubjetividad y la de la trans-subjetividad.

La esfera de subjetividad considera los procesos cognitivos y emocionales del sujeto, “Su estudio permite acceder a los significados que los sujetos individuales o colectivos atribuyen a un objeto localizado en su entorno social y material, y examinar cómo tales significados están articulados a su sensibilidad, sus intereses, sus deseos y sus emociones, así como también al funcionamiento cognitivo” (Jodelet, 2008b: 52).

La esfera de intersubjetividad hace énfasis en el aspecto social de las representaciones, en las interacciones de los sujetos, en la comunicación e intercambio. “remite a situaciones que, en un contexto determinado, contribuyen a establecer representaciones elaboradas en la interacción entre sujetos, especialmente las elaboraciones negociadas y producidas en común a través de la comunicación verbal directa.” (Jodelet, 2008b: 52).

La esfera de la trans-subjetividad “remite a todo lo que es común para los miembros de un mismo colectivo” (Jodelet, 2008b: 53). Se compone de elementos de las otras dos esferas, incluye tanto a los individuos, a los grupos y a los contextos donde los sujetos se comunican. Para esta autora, lo común puede tener diferentes fuentes, proporcionando “los criterios de codificación y de clasificación de la realidad, los instrumentos mentales y los repertorios que sirven para construir significados compartidos y...constituye una especie de medio-ambiente donde están inmersos los individuos” (Jodelet, 2008b: 53-54). De este modo, las representaciones, son asumidas por los sujetos bajo la forma de adhesión o bien de sumisión.

Abrie (2004a) sostiene que la significación de la representación social se encuentra determinada por el contexto en un doble sentido:

a) Primeramente por el contexto discursivo. Las producciones discursivas nos permiten abordar las representaciones, por lo que es necesario analizar las condiciones en las que se producen, es decir, toda representación se produce en una situación social concreta; está dirigida a un público al que se pretende convencer mediante determinados argumentos, por lo que la significación de la representación dependerá en alguna medida de las relaciones concretas que se produzcan en determinadas interacciones sociales.

b) Por el contexto social. Incluye el contexto ideológico, así como también el lugar que ocupa el sujeto en el sistema social, por lo que para acercarse a una representación social es necesario elaborar una referencia al contexto social.

A la idea de que la realidad se construye a partir de los significados que se les atribuyen a los objetos, Ibañez (1988) agrega que la TRS enfatiza la importancia que tienen las condiciones sociales en esta construcción:

Pero esta teoría no admite, sin embargo, que la construcción de la realidad pueda resumirse a su interpretación. La realidad social impone a su vez las condiciones de su interpretación por los sujetos, sin que esto implique, por supuesto, un determinismo estricto. Las matrices socioestructurales y los entramados materiales en los que estamos inmersos definen nuestras rejillas de lectura, nuestras claves interpretativas y reinyectan en nuestra visión de la realidad una serie de condicionantes que reflejan nuestras inserciones en la trama socioeconómica y en el tejido relacional. Así pues, si bien es cierto que gran parte de los efectos que produce la realidad social pasan por la interpretación que de ella hacemos, también es cierto

que nuestra actividad hermenéutica está determinada en buena medida por factores que son independientes de cualquier interpretación (Ibañez, 1988: 165).

Las representaciones sociales como hemos visto se encuentran mediatizadas por el lenguaje (Herzlich, 1975), por lo que para su análisis es necesario acercarse al contexto en el que se produce, sus elementos pueden aflorar o no en un contexto dado e incluso pueden mostrar contradicciones aparentes.

En relación con los tipos de representaciones, Moscovici (2003) distingue tres, cada una de las cuales establece tres tipos diferentes de relaciones entre los miembros del grupo: *hegemónicas*, *emancipadas* y *polémicas*. Las representaciones son *hegemónicas* cuando son compartidas por todos los miembros del grupo que está altamente estructurado, como por ejemplo un partido político. Las representaciones *emancipadas* son consecuencia de la circulación de conocimiento y de ideas entre subgrupos, cada uno de los cuales crea su propia versión y la comparte con otros. Las representaciones *polémicas* son generadas en una situación de conflicto y controversia social donde hay relaciones antagónicas entre los miembros del grupo.

Podemos concluir que las representaciones sociales son sistemas de interpretaciones que elaboran los sujetos individuales y colectivos con el fin de dar sentido, de hacer inteligible su realidad, de explicar a los otros y explicarse a sí mismos un objeto que por alguna razón les resulta perturbador, con el propósito de fijar una posición que los oriente en su acción. Integran fenómenos de naturaleza muy diversa como las creencias, los conocimientos, las opiniones, incluso los afectos y emociones. En su construcción, los sujetos remodelan y reconstruyen en la comunicación, elementos del medio, por lo que se ubican en un contexto determinado. Luego entonces, las representaciones sociales son las miradas, las interpretaciones que los grupos sociales hacen sobre un objeto relevante el cual significan, éste puede ser un suceso, objeto, persona o grupo que impacta en su vida cotidiana.

2.2 El conocimiento de sentido común y la vida cotidiana

Una característica importante de las representaciones es su carácter social; de acuerdo con Castorina y Kaplan (2003), el estatus ontológico de las representaciones es lo social, en virtud de que las representaciones sociales se producen, se recrean y se modifican durante las

interacciones y las prácticas sociales. Es por ello por lo que, en su indagación sobre el psicoanálisis, Moscovici analizó cómo una ciencia se modifica al momento en que la hacen suya diferentes grupos sociales representativos de la sociedad parisina, grupos de diferente origen, formación e ideología (Moscovici, 1979: 20), por lo que la representación social es ante todo una actividad transformadora de saberes, en este caso, de un saber científico a otro de sentido común; es una forma de conocimiento social.

Para este teórico, la epistemología popular tiene por objeto de estudio el sentido común, aclarando que se trata del “nuevo sentido común” o “conocimiento de segunda mano”, entendiendo por ello, aquél saber que, en la sociedad actual, se deriva de la ciencia y se caracteriza por la razón. Se trata de un sentido común que es subproducto de la ciencia y producto de los intercambios cotidianos. En relación con lo anterior, Moscovici y Hewstone sostienen que:

El sentido común incluye las imágenes y los lazos mentales que son utilizados y hablados por todo el mundo cuando los individuos intentan resolver problemas familiares o prever su desenlace. Es un cuerpo de conocimientos basado en tradiciones compartidas y enriquecido por miles de «observaciones», de «experiencias», sancionadas por la práctica. (Moscovici y Hewstone, 2008: 682).

Gracias al nuevo sentido común, se les asignan nombres a las cosas, los individuos son clasificados en categorías, se hacen conjeturas espontáneas.

El conocimiento de sentido común se produce en los intercambios cotidianos; se almacena en el lenguaje y, otorga el grado de irrefutable de consenso o de evidencia a algo en relación con lo que todo el mundo conoce. El nuevo sentido común se deriva así, de la rápida difusión de las ideas científicas a través de los libros, revistas, periódicos, y de los distintos medios de comunicación, donde la utilización de imágenes ha venido a jugar un rol cada vez mayor.

Los conocimientos de este nuevo sentido común son difundidos por el “sabio aficionado” o el “amateur”, quien para Moscovici y Hewstone (2008) abunda en la sociedad actual; es un consumidor de ideas científicas, se informa a través de diferentes medios de sus resultados, adquiere sus conocimientos a través del contacto con los otros, en las conversaciones, en las revistas, en los noticieros, en todos los medios que tiene a su alcance. Interpreta lo que lee, lo que escucha, lo adapta a su realidad, crea un doble a través de un

proceso de metamorfosis y lo expresa en su lenguaje ordinario. El objetivo que persigue este hombre común no es hacer avanzar el conocimiento, sino “estar al corriente”, “no ser ignorante” (Moscovici, 1979: 36); en suma, poder hablar de lo que todo mundo habla, hacer inteligible lo que era incomprensible, pertenecer a un grupo.

En la sociedad actual, todos los hombres son de alguna manera “sabios aficionados”, es decir, los conocimientos son tan vastos y tan amplios, que el hombre se ve imposibilitado de saber todo, por lo que se enfrenta a la necesidad de estar al corriente en las informaciones, de llenar las lagunas de lo que desconoce a fin de poder participar en las conversaciones, de estar al día, de dar sentido a aquello que le concierne; esta necesidad es la fuente de las representaciones sociales.

En el caso de la investigación realizada por Moscovici (1979), la difusión y la penetración del psicoanálisis había alcanzado un alto impacto en la sociedad parisina de la época. Algunos de los conceptos usados por esta ciencia como *el complejo y la represión* habían pasado a formar parte del lenguaje de un gran número de individuos legos, quienes lo utilizaban y aplicaban en distintas situaciones de su cotidianidad. Los grupos sociales estudiados por Moscovici pertenecen a una sociedad, en la que el tema del psicoanálisis contaba con una amplia difusión en distintos medios, entre ellos la prensa; revistas y periódicos de diferentes ideologías publicaban artículos al respecto, situación que fue aprovechada por el teórico al hacer un análisis de contenido de la prensa, para estudiar los caminos a través de los cuales se construye su imagen.

Para Moscovici (1979) y Jodelet (2008), el conocimiento de sentido común se construye en la vida cotidiana, en ella se despliega la actividad creadora a partir de los intercambios sociales. En otras palabras, la vida cotidiana de las personas es el espacio donde se producen las representaciones sociales. De acuerdo con Álvarez (2004), el espacio epistémico de las representaciones sociales está conformado por las creencias de sentido común, los razonamientos cotidianos relativos a los fenómenos sociales, explicaciones que sirven para orientar las acciones de los sujetos individuales y colectivos.

El conocimiento de sentido común había sido subestimado por la sociología clásica al haberlo considerado poco racional; sin embargo, algunas otras posturas teóricas²⁶ lo recuperaron, entre ellas, la de Moscovici, quien le otorga un reconocimiento, al considerar que la mayor parte de las acciones de la vida cotidiana de los sujetos son guiadas por este. Para este teórico, las representaciones sociales constituyen una modalidad particular del sentido común, “cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (Moscovici, 1979: 17).

Desde otras perspectivas teóricas, autores como Berguer y Luckmann (2006) coinciden con Moscovici (1979) al conceder un lugar importante al sentido común, concibiendo el conocimiento de la realidad como construcción social en el ámbito subjetivo. Sus aportes sobre el conocimiento en la vida cotidiana como una realidad interpretada y comunicada a través del lenguaje por los hombres para quienes tiene un significado construido intersubjetivamente han pasado a formar parte importante de esta teoría.

Para Wagner y Hayes (2011: 19), “El sentido común es nuestro reservorio de conocimiento de contexto disponible de manera espontánea. Se utiliza en gran medida sin pensar, y está sujeto a nuestras prácticas cotidianas”. Este conocimiento abarca una amplia variedad de actividades que realizamos día a día; comprende nuestro conocimiento acerca de los eventos naturales, nuestras opiniones sobre las relaciones sociales, nuestros valores morales y prácticamente no hay espacio de la vida cotidiana donde no se encuentre presente. Se opone a un conocimiento complejo ordenado y consciente como la ciencia y procede de la experiencia inmediata.

Podemos establecer que existe una influencia recíproca y cotidiana entre la realidad, la sociedad, o bien el objeto por un lado y el sujeto por el otro lado, donde el sujeto posee un papel activo o creador en la construcción del objeto, la realidad y/o la sociedad. En otras palabras, el sujeto no es un simple receptáculo de estímulos que recibe del exterior, es por el contrario un actor social que puede incidir en su realidad, transformándola. Para Uribe y Acosta (2004), en la TRS no hay ruptura entre el sujeto (individual o colectivo) que elabora la representación y el objeto representado. Lo anterior significa que el sujeto no es visto como

²⁶ En este esfuerzo, se ubica el interaccionismo simbólico empleado por la “Escuela de Chicago”.

un depósito o un espejo de las influencias exteriores, sino que, de cierta manera sin darse cuenta, participa en la creación del objeto. Es decir, el sujeto le otorga al objeto algún(os) sentido(s), lo que mueve al sujeto a encontrar estos sentidos es su necesidad de orientarse en el mundo, atribuyéndole significación a lo que encuentra en el exterior; podemos decir entonces que su función es iluminar tanto el discurso como las prácticas cotidianas de los sujetos sociales.

2.3 Estructura y dinámica de las representaciones sociales

Para Moscovici (1979), las representaciones sociales se organizan de acuerdo con tres dimensiones: *la información, el campo de representación o la imagen y la actitud*.

La *información* “se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social” (Moscovici, 1979: 45). Por su parte, Herlich (1975: 399) sostiene que se trata de la “suma de conocimientos poseídos a propósito de un objeto social, a su cantidad y a su calidad”. Es decir, esta dimensión alude por una parte a la información que poseen los actores sobre algún objeto social y, por otra parte, a la organización de esa información realizada por los actores. En este sentido, la organización de la información nos remite a una estructuración de aquello que es relevante para los actores. La dimensión *información* muestra un nivel de conocimientos de un grupo sobre un objeto, en donde la calidad y la cantidad son importantes, pues de ello depende la representación que se elabora. Las fuentes de información pueden ser variadas: la prensa, la radio, la televisión, el internet, las conversaciones, por mencionar solo algunos ejemplos.

Ibañez (1988: 185) señala que las pertenencias grupales y las ubicaciones sociales de los sujetos que elaboran las representaciones, “matizan la cantidad y la precisión de la información disponible, incidiendo en el tipo de representación social que se forma”, por lo que, al analizar esta dimensión, conviene tomar en cuenta el origen de la información que obtienen los sujetos.

El *campo de representación o imagen* es definido por Moscovici (1979) como un vocablo que: “...nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación... La noción de dimensión nos obliga a estimar que existe un campo de

representación, una imagen, allí donde hay una unidad jerarquizada de los elementos.” (Moscovici, 1979: 46).

Desde el punto de vista de Herzlich (1975: 399-400), esta dimensión es más compleja, debido a que los elementos de la representación se encuentran jerarquizados, lo que implica una organización del contenido de una representación donde no todos los elementos son reconocidos por los sujetos con la misma importancia, ya que ésta varía de un sujeto a otro, de un grupo a otro, incluso al interior de un mismo grupo, pues lo que es más importante para algunos no lo es para otros. Para Marín (2008: 54), en el *campo de representación* se pueden encontrar no solo imágenes, sino también otros elementos como acciones y prácticas.

De acuerdo con Ibañez (1988: 186), el *campo de representación* “se organiza en torno al *esquema figurativo* o *núcleo figurativo*”, el cual establece la representación a la vez que constituye la parte más estable y sólida de ella. Para este autor, este núcleo figurativo se construye a través del proceso de objetivación, al transformar diversos contenidos del objeto de representación en imágenes que ayudan a los sujetos a tener una visión más concreta del objeto representado.

La dimensión *actitud* acaba por “descubrir la orientación global en relación con el objeto de representación social” (Moscovici, 1979: 47). Expresa “la orientación general, positiva o negativa, frente al objeto de representación” (Herzlich, 1975: 400). Cabe aclarar que no se trata de dos polos extremos, positivo o negativo, pues se entiende que entre ellos hay muchas actitudes intermedias. Para Moscovici (1979), la *actitud* es la dimensión más “frecuente” que las otras dos y, genéticamente, la primera de las tres, por lo que considera que es posible concluir que “nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada.” (Moscovici, 1979: 49). Por su parte Herzlich (1975) e Ibañez (1988) consideran esta dimensión como “más primitiva” en el sentido de que puede existir aún en el caso de una información reducida y un campo de representación poco organizado. La *actitud* tiene una función orientadora de las conductas hacia el objeto representado, además de encontrarse relacionada con reacciones emocionales, que implican en mayor o menor grado a los sujetos que manifiestan poseer tal o cual actitud.

Los elementos que componen una representación pueden ser numerosos y de diversa naturaleza. Ibañez (1988) identifica entre éstos: valores, opiniones, actitudes, creencias, imágenes, conocimientos e informaciones. Estos se presentan como una unidad organizada y funcional la cual dificulta su análisis por dimensión, es decir, normalmente, las tres dimensiones se encuentran tan íntimamente relacionadas, que es difícil distinguir las fronteras entre ellas.

Para analizar las representaciones sociales, no basta con la descripción de su estructura, es necesario a su vez, pensar en su funcionamiento. Atendiendo a lo anterior, Moscovici (1979) planteó dos procesos que explican cómo lo social transforma un conocimiento –el psicoanálisis- en representación y, a su vez, cómo esta representación transforma lo social. Estos procesos son llamados “*la objetivación*” y “*el anclaje*”. Ambos se refieren a la elaboración y al funcionamiento de una representación social, mostrando la estrecha conexión entre lo psicológico y lo social.

Sobre la *objetivación*, Moscovici (1979: 75) sostiene que ésta “lleva a hacer real un esquema conceptual, a duplicar una imagen con una contrapartida material” Para Ibañez (1988: 186), lo anterior, se debe a que el pensamiento social tiende a “traducir los conceptos en preceptos, transformando lo que es abstracto en elementos concretos”; lo anterior es válido por ejemplo en una conversación cotidiana o bien en una conferencia científica, donde el locutor recurre a imágenes que le permitan “hacer ver” lo que pretende describir. Se trata de crear “un doble”, que de acuerdo con Moscovici y Hewstone (2008: 694), aparece tras un largo proceso de “metamorfosis”, de lenguaje, de razonamiento o de ambos.

La *objetivación* es una proyección material de ideas en imágenes concretas, donde los divulgadores de la ciencia o “sabios aficionados” juegan un importante papel, en el sentido que: “el testimonio de los hombres se transforma en testimonio de los sentidos, el universo desconocido se convierte en familiar para todos” (Moscovici, 1979: 76). En relación con este proceso, Jodelet (2008) aclara que, este intercambio de percepción a concepto es un desarrollo necesario en una sociedad actual, en donde el flujo de las comunicaciones es abundante; la información es tan vasta y su circulación es tan rápida que es necesario poder hacerlas más digeribles, debido a esto, el hombre de hoy tiene necesidad de recurrir a estas imágenes.

De acuerdo con Ibañez (1988), la *objetivación* presenta tres fases:

- a) La construcción selectiva: se refiere al proceso mediante el cual los individuos y los grupos sociales se apropian de una forma que es específica de cada uno de ellos, de las informaciones y los saberes sobre un objeto determinado. La apropiación consiste en retener ciertos elementos de información, desechando otros que pasan desapercibidos o se olvidan rápidamente. Los elementos retenidos sufren un proceso de transformación para que puedan encajar en las estructuras de pensamiento que ya posee el sujeto. Es un proceso de adaptación de los nuevos elementos de información. En el caso del psicoanálisis, Jodelet (2008) señala, por ejemplo, que las informaciones que circulaban entre los grupos sociales eran seleccionadas en función de criterios culturales y de valores.
- b) La esquematización estructurante: las informaciones son seleccionadas convenientemente de acuerdo con el individuo o el grupo, adaptadas a través de un proceso de apropiación; se organizan para proporcionar una imagen del objeto representado suficientemente coherente y fácilmente comunicable entre los miembros del grupo, esta esquematización es acorde con el sistema de pensamiento de los miembros del grupo. Este es el “*esquema figurativo*” (Moscovici, 1979), (Herzlich, 1975). Con respecto a este esquema, Jodelet (2008: 482) sostiene que la dificultad para tratar abiertamente asuntos relacionados con la sexualidad en la sociedad estudiada por Moscovici llevó al ocultamiento, por parte de los grupos sociales estudiados, de una parte importante de la teoría psicoanalítica: la libido.
- c) La naturalización: el “*esquema figurativo*” descrito en la fase anterior, adquiere un estatuto ontológico que lo ubica como un elemento de la realidad objetiva, un objeto que pareciera que ya estaba ahí, esperando que pudiera ser pensado o percibido. De esta forma el “*esquema figurativo*” es el resultado de un proceso de construcción social de una representación mental, pero se olvida el carácter artificial y simbólico que tiene; por el contrario, se le atribuye plena existencia fáctica, apareciendo como si fuera un reflejo fiel de la realidad.

Moscovici señala que el pensamiento individual y social es clasificador; ordenamos los objetos en clases a partir de un criterio, así los conceptos se transmutan en categorías de lenguaje, de manera que:

Naturalizar, clasificar, son dos operaciones esenciales de la objetivación. Una convierte en real al símbolo, la otra da a la realidad un aspecto simbólico. Una enriquece la gama de seres atribuidos a las personas..., la otra separa algunos de estos seres de sus atributos para poder conservarlos en un cuadro general de acuerdo con el sistema de referencia que la sociedad instituye. (Moscovici, 1979: 77).

Para Jodelet (2008), este modelo de objetivización posee gran importancia debido a que se puede generalizar a toda representación e implica importantes análisis desde el punto de vista de la lógica y del funcionamiento del pensamiento social. Para Ibañez (1988), las razones de la «ontinización» obedecen a dos características del pensamiento social: el antinominalismo y la tendencia a centrarse sobre los productos. La primera se refiere a la tendencia del pensamiento social a atribuir un estatus de existencia fáctica a los objetos mentales y a su expresión verbal, es decir, aquello de lo que se puede hablar existe; la segunda hace referencia a que el pensamiento social tiende a separar los procesos y los productos, olvidando de la historia que produce determinado resultado, lo único importante es el resultado.

El mecanismo –de la objetivización– se encuentra influenciado por lo social: el contexto, la cultura, la época, la clase social, el grupo de pertenencia, la postura política e ideológica, etc., de forma que, por ejemplo, la construcción selectiva produce resultados distintos de acuerdo a la cantidad y a la calidad de la información que llega a los grupos sociales; éstos, a su vez, se relacionan con los valores que cada grupo social posee y acepta a partir de los cuales la información disponible va a ser filtrada.

El *anclaje* es el segundo proceso de la representación social; su función es la de integrar la información sobre un objeto dentro del sistema de pensamiento que posee el sujeto, tal y como este se encuentra. Para Jodelet (2008: 486), el anclaje “se refiere al enraizamiento social de la representación y de su objeto”. Esta misma idea es completada por Ibañez: “Así, el anclaje es el mecanismo que permite afrontar las innovaciones o la toma de contacto con objetos que no nos son familiares” (1988: 188). El mecanismo de anclaje implica la

utilización de las categorías ya conocidas para interpretar y dar sentido a lo nuevo, a los objetos de la representación. Con esta orientación, lo nuevo se “deforma” para hacerlo entrar en las categorías que son familiares, a su vez lo nuevo sufre un proceso de “acomodación” en el sentido de modificar nuestros esquemas para hacerlos compatibles con el nuevo objeto. Al respecto, Jodelet (2008) se refiere a la “*integración cognitiva*” del objeto representado dentro del sistema de pensamiento ya establecido y a las transformaciones derivadas de este sistema tanto por una parte como por la otra.

Moscovici caracteriza el anclaje a partir de su análisis sobre el cómo una ciencia -el psicoanálisis- es transformada en un saber de sentido común. Su noción de anclaje es la siguiente: “El anclaje designa la inserción de una ciencia en la jerarquía de los valores y entre las operaciones realizadas por la sociedad. En otros términos, a través del proceso de anclaje. La sociedad cambia el objeto social por un instrumento del que puede disponer, y este objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes.” (1979: 121). Por su parte, Ibañez (1988) presenta otra característica del anclaje que, a su juicio, no ha recibido todo el interés que merece, esta particularidad, expresa el enraizamiento social de las representaciones y su dependencia de las diversas inserciones sociales. Lo anterior debido a que los valores e intereses sociales de cada grupo influyen con fuerza sobre los mecanismos de selección de la información; si el nuevo objeto social es susceptible de favorecer los intereses de grupo, éste será más receptivo. El anclaje está condicionado tanto por los esquemas de pensamiento ya constituidos como por la posición social de las personas y de los grupos de pertenencia. Jodelete (2008) agrega que éste articula las tres funciones básicas de la representación: la función cognitiva de integración con la novedad, la función de interpretación de la realidad y la función de orientación de las conductas y las relaciones sociales. El proceso de anclaje se descompone en diferentes modalidades que permiten comprender los siguientes aspectos:

- a) *El anclaje como asignación de sentido.* Los valores que se imponen en una sociedad y a los grupos que la conforman contribuyen a crear alrededor del objeto de representación una “red de significados”, a través de la cual los objetos son situados, evaluados e interpretados. En la investigación sobre la representación social del psicoanálisis, Moscovici (1979), analiza cómo esta ciencia pasa a ser, por ejemplo,

atributo o práctica de ciertas clases o grupos (las mujeres, los intelectuales, etc.), el cual expresa una relación entre los grupos sociales (se le asocia, por ejemplo, a la lucha de clases, al modo de vida norteamericano), incluso puede transformarse en emblema o signo de una vida sexual liberada.

- b) *El anclaje como instrumentalización del saber.* Permite comprender cómo los elementos de la representación expresan relaciones sociales, las que ayudan a su vez a constituir las. De esta forma, el psicoanálisis se convierte en un saber útil para todos, se le atribuyen valores para la comprensión e interpretación de los sujetos.
- c) *Anclaje y objetivización.* Existe una unión entre la cristalización de una representación en torno a un núcleo figurativo y un sistema de interpretación de la realidad y de orientación de los comportamientos. Diversos experimentos han mostrado la relación que existe entre el sistema de interpretación de las representaciones y las conductas que orientan.
- d) *El anclaje como enraizamiento en el sistema de pensamiento.* La representación no surge de la nada, tampoco se inscribe sobre la nada, siempre encuentra algo anterior, algo que ya existía, que ya había sido pensado. Hacer propio algo nuevo es llevarlo a lo que ya se conoce, adaptarlo a las palabras de nuestro lenguaje, al nombrarlo o clasificarlo se emite un juicio que revela algo de la teoría que se hace sobre el objeto.

2.4 Funciones de las representaciones sociales

Hasta aquí hemos revisado la estructura y funcionamiento de las representaciones sociales, enseguida, veremos cuáles son las funciones que éstas cumplen, es decir, el papel que éstas desempeñan en la vida cotidiana de los sujetos. En este contexto, Moscovici (1979) (2003), argumenta que el principal interés de las representaciones sociales es el de actuar y comunicar, por ello afirma lo siguiente:

Por eso, una representación habla, así como muestra; comunica, así como expresa. Después de todo, produce y determina comportamientos. Porque al mismo tiempo define la naturaleza de los estímulos que nos rodean y nos provocan, y el significado de las respuestas que debemos darles. En una palabra, así como sucede en mil, la representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos (Moscovici, 1979: 17).

Al desarrollar esta idea, Abric (2004a: 15-17) concluye que las representaciones sociales son guías de acción, pues desempeñan un papel fundamental tanto en las prácticas como en las relaciones sociales debido a que poseen cuatro funciones:

- Funciones de saber: permiten entender y explicar la realidad. Esta función posibilita a los actores sociales adquirir conocimientos e integrarlos en un marco asimilable y comprensible de acuerdo con su proceso cognitivo y los valores que poseen, se trata del conocimiento de sentido común. Esta actividad es necesaria para la comunicación social pues define el marco de referencia común que posee el grupo social que es indispensable para la transmisión de ese conocimiento “ingenuo”.
- Funciones identitarias: definen la identidad y posibilitan la salvaguarda de la especificidad de los grupos. Las representaciones sociales también sitúan a los individuos y a los grupos en el campo social, al permitirles elaborar una identidad social y personal gratificante, al ser compatible con el conjunto de valores y normas sociales definidas social e históricamente. La representación que se elabora del grupo de pertenencia sobrevalora algunas de sus características, con el propósito de conservar una imagen positiva del mismo. La referencia a las representaciones sociales identitarias desempeña un papel importante para el control social ejercido por la colectividad para cada uno de sus miembros. Pretende perpetuar o justificar la diferenciación social.
- Funciones de orientación: conducen los comportamientos y las prácticas. Las representaciones sociales constituyen guías u orientaciones para las conductas o acciones, ello debido a tres factores:
 - a) La representación interviene directamente en la definición de la finalidad de la situación.
 - b) La representación produce un sistema de anticipaciones y expectativas; así, la representación no procede de una interacción, la precede y la determina de manera dialéctica.
 - c) La representación es prescriptiva de comportamientos o prácticas obligadas; define lo aceptable, lo tolerable y lo no aceptable en un contexto social determinado.

- Funciones justificadoras: permiten argumentar a posteriori las posturas y los comportamientos. Las representaciones sociales juegan un papel importante no sólo como anticipación a la acción, sino también después de la acción pues permiten a los actores explicar y justificar sus conductas en una determinada situación.

En esta misma línea, Jodelet (2008: 473) afirma que las representaciones son conocimientos prácticos, al dar sentido a acontecimientos y actos que terminan siendo habituales; las representaciones sociales participan “en la construcción social de nuestra realidad” coincidiendo en este punto con los sociólogos Berguer y Luckman (2006).

Farr (2008) e Ibañez (1988) también destacan la relación estrecha que hay entre las representaciones sociales y la práctica, sin embargo, este último llama la atención sobre lo difícil que puede resultar acceder a su conocimiento:

Es imprescindible tomar plenamente en consideración el carácter de pensamiento práctico que está implicado en la naturaleza misma de las representaciones sociales, aunque no sepamos muy bien cómo se podría objetivar una dimensión que ni está presente en el único material de que disponemos para conocer una representación social, es decir el material discursivo. (Ibañez, 1988: 174).

2.5 Enfoques para el estudio de las representaciones sociales

Desde un punto de vista latinoamericano, Banchs (2000) sostiene que las representaciones sociales constituyen al mismo tiempo un enfoque teórico y epistemológico: un enfoque teórico puesto que hay varias formas de apropiación de los contenidos de las representaciones, cada uno de los cuales se asocia con un estilo de trabajo del investigador, así como a sus objetivos y a su objeto de investigación y, una postura epistemológica en tanto que se opone al conductismo y al positivismo. En este orden de ideas, esta autora considera que existen varios enfoques de las representaciones sociales, se trata de enfoques estructurales o procesuales. Distingue tres líneas de trabajo que han seguido las investigaciones de representaciones sociales que se han delineado a través del tiempo:

- a) Una llamada procesual, que aborda la complejidad de las representaciones sociales, y se centra en lo constituyente. Esta línea tiene como principales exponentes a Moscovici y a Jodelet; su objeto de estudio son los procesos y los contenidos de las representaciones sociales. Pretende abordar el conocimiento de las representaciones

a partir de un abordaje hermenéutico; considera al ser humano como productor de sentidos y se focaliza en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje; privilegia el método de recolección y análisis de datos cualitativo. La representación tiene un contenido social, ya que requiere que ésta sea compartida por al menos dos personas.

Para su estudio, Banch (2000) propone la triangulación de técnicas, teorías e investigaciones para garantizar la confiabilidad de las interpretaciones, así como lograr una mayor profundización y ampliación del objeto de estudio. Considera la naturaleza del objeto de estudio como un conocimiento de sentido común diverso, versátil y heterogéneo.

- b) Una segunda línea llamada estructural, defendida por Abric, cuyo centro de interés se ubica en los procesos cognitivos, es decir en lo constituido. Su objeto de estudio es la estructura de las representaciones sociales. Abric (2004b) sostiene la teoría del núcleo central o elementos estables de la representación. Esta vertiente se preocupa por la búsqueda de metodologías que permitan identificar la estructura o núcleo y desarrollo de explicaciones acerca de las funciones de esa estructura. Asimismo, se interesa por el conocimiento de los mecanismos cognitivos tanto como por las funciones, dimensiones y elementos de la estructura cognitiva. Las RS se definen por dos componentes: su contenido y su organización.
- c) Una tercera y última línea llamada sociológica, encuentra su mayor exponente en Doise, está centrada en las condiciones de producción y circulación de las RS. En la opinión de Rateau y Lo Monaco (2013)²⁷ se trata de un modelo teórico que partiendo del anclaje tiende a considerar la complejidad de las representaciones sociales y su inserción en contextos ideológicos plurales, donde no se presenta necesariamente un consenso de opiniones respecto de un objeto, pues éstas no se comparten, lo que es común al grupo son los elementos del anclaje de la representación social. Así, las representaciones sociales constituyen un principio organizador de las opiniones individuales, de manera que las posiciones sociales adoptadas, dependen de las pertenencias sociales de cada sujeto a la vez que de los marcos de referencia comunes.

²⁷ Rateau y Lo Monaco (2013) llaman a esta línea de trabajo de las representaciones sociales “*El modelo sociodinámico*”

Para el estudio de las representaciones sociales bajo esta perspectiva, se proponen métodos multivariados que permitan poner en evidencia las relaciones entre los elementos cognitivos de los individuos y de los grupos.

De acuerdo con Banch (2000), en América Latina, la producción de investigaciones bajo el enfoque estructural ha sido más utilizada, debido a las condiciones propias de la región, mientras que en Europa hay mayor presencia de las investigaciones estructurales.

Con base en un punto de vista divergente en relación con lo esencial de una representación, encontramos posturas como la de Farr, quien destaca la importancia que tiene el lenguaje en las relaciones sociales. Para este autor, el lenguaje es el “«Gesto» perfeccionado, exclusivo de la especie humana, portador de emociones, pero también de ideas e imágenes, el lenguaje eleva la comunicación a nivel simbólico” Farr, (2006: 495). El lenguaje permite representar un objeto ausente o invisible, pasado o futuro, liberando la representación de la limitación espacio-tiempo. Gutiérrez (2006) comparte esta visión y destaca la importancia que tiene la comunicación y en particular el lenguaje en la construcción de las representaciones sociales, asegurando que:

La base de la dimensión simbólica de los procesos sociales es el lenguaje. La comunicación, interpersonal o masiva, sólo es posible gracias a él. Mediante el lenguaje objetivamos nuestros sentimientos e ideas acerca del mundo, es decir, los hacemos reconocibles para nosotros mismos y para los demás. El lenguaje da cuenta de los procesos subjetivos de quienes lo usamos en tanto que se trata de una propiedad compartida (Gutiérrez, 2006: 234).

Esta corriente postula el discurso como la vía más idónea para el análisis de las representaciones sociales y al análisis de discurso como una técnica para su análisis.

Por lo que se refiere a la teoría del núcleo central, de acuerdo con Abric (2004a), la representación está constituida por un conjunto de informaciones, de creencias, de opiniones y de actitudes a propósito de un objeto dado, elementos todos que se encuentran estructurados y organizados, por lo que el análisis de una representación y la comprensión de su funcionamiento necesitan de una doble identificación: la de su contenido y la de su estructura. Los elementos de la representación se encuentran entonces jerarquizados, dotados de una ponderación; no todos son considerados igualmente importantes, entre ellos, existen

relaciones que determinan su significación y el lugar que ocupan en el sistema representacional.

Abric (2004a) considera que la representación presenta una organización interna alrededor de un “núcleo central”, constituido por uno o varios elementos que dan su significación a la representación. El núcleo constituye el elemento estable y fundamental alrededor del cual se construirá la representación, en tanto que para el actor social “es la realidad misma”. El núcleo central tiene dos funciones esenciales: la de generar la significación de los otros elementos constitutivos de la representación, mientras que los otros elementos, toman sentido o valor en relación con los elementos del núcleo central, y la función de organizar la naturaleza de los lazos que unen los elementos de la representación, en este sentido el núcleo es el elemento estabilizador de la representación. La centralidad no mantiene únicamente una dimensión cuantitativa, para su autor, el núcleo central posee antes una dimensión cualitativa, es por ello que el o los elementos que por su posición privilegiada constituyen el núcleo, otorgan su significación a la representación. Sin embargo, los elementos periféricos, es decir, aquellos que por su ponderación no forman parte del núcleo central, guardan una relación directa con él y su función se encuentra determinada por el núcleo, es por ello por lo que la organización y el funcionamiento de las representaciones sociales son regidos por un doble sistema:

Un sistema central (el núcleo central), cuya determinación es esencialmente social, relacionado con las condiciones históricas, sociológicas e ideológicas, el cual se encuentra directamente asociado a los valores y normas define los principios fundamentales alrededor de los cuales se constituyen las representaciones.

Un sistema periférico cuya determinación es más individualizada y contextualizada, bastante más asociado a las características individuales y al contexto inmediato y contingente en que están inmersos los individuos. Este sistema periférico permite una adaptación, una diferenciación en función de lo vivido, una integración de las experiencias cotidianas. Permite modulaciones personales en torno a un núcleo central común generando *representaciones sociales individualizadas*. (Abric, 2004a: 26). Para Wagner (2011: 136-141), el sistema periférico puede explicar las posibles anomalías del núcleo, por lo que sus

elementos, forman un “cinturón protector” alrededor del núcleo, evitando que pueda ser refutado al no poder explicarse por los supuestos centrales de la teoría.

La TRS ha sufrido algunas críticas, no es el propósito de esta investigación abundar en ellas, basta con referir las más importantes recuperadas por Ibañez (1988), Moscovici (2003) y Mireles (2011), éstas ponen en claro que aún quedan algunos problemas, de orden metodológico, por resolver, así como algunos problemas teóricos, por lo que, para estos autores, la investigación sobre las representaciones sociales, más que una tradición consolidada, se encuentra en proceso de desarrollo. Las críticas han sido dirigidas hacia sus aportaciones a las ciencias sociales, a su posición ideológica y hacia la teoría y la metodología propuesta.

3. LOS MAESTROS DE SECUNDARIA Y LA EVALUACIÓN DOCENTE (ED)

Sobre los maestros:

Para combatir lo que Max Weber denominaba la “indiferencia por las diferencias”, es preciso trascender los enfoques simplistas y esquemáticos que tienden a formular generalizaciones abusivas y desinteresadas sobre una realidad tan compleja como la de este colectivo (una categoría ocupacional masiva, dotada de historia y extremadamente diversificada).

Emilio Tenti Fanfani y Cora Steinberg

Realizar un trabajo de investigación sobre las representaciones sociales que elaboran los maestros de secundaria sobre la ED, implica una doble labor; por una parte, es necesario distinguir los componentes de la representación, por otra, también es importante desentrañar las condiciones que posibilitan su producción. En cuanto a los primeros, tenemos a la ED como objeto de la representación y al maestro de secundaria, como el sujeto individual o colectivo que construye las representaciones. Con relación a las condiciones de producción de las representaciones, encontramos las situaciones históricas, sociales y coyunturales que influyen en su construcción. Este capítulo pretende aportar algunos elementos que contribuyan con la comprensión de estos factores de las RS.

El capítulo se organiza en cinco apartados; en el primero, se presenta una aproximación a la ED, sus pretensiones, enfoques e instrumentos; en el segundo, se ofrece un panorama sobre las experiencias de ED implementadas en la educación básica en México en las últimas dos décadas, como antecedentes a ser tomados en cuenta en la conformación de las representaciones sociales. Posteriormente, en el tercer apartado, se ofrece una caracterización de la escuela secundaria actual en la CDMX., finalmente, en el quinto, se distinguen algunos

rasgos y quehaceres del docente de secundaria con el propósito de comprender al sujeto de la representación en su quehacer cotidiano

3.1 La evaluación docente (ED): consideraciones teóricas

La evaluación se encuentra presente en las actividades humanas ya sea que ésta se realice de manera espontánea o planeada, improvisada o formal, consciente o inconsciente; así, evaluamos entre muchas otras, la manera de comportarse de las personas ante determinadas situaciones, el estado del tiempo, la belleza de un paisaje; gracias a esta acción podemos apreciar el valor de un objeto no importando su naturaleza. Se puede afirmar que prácticamente ningún fenómeno se escapa a ella, de manera que las actividades educativas en general, comprendidas las docentes, no han estado exentas de evaluarse.

La evaluación persigue el conocimiento de determinada realidad, con el propósito de promover cambios positivos en ella, en esta investigación recuperamos la noción propuesta por Mateo (2000: 21-22) para el campo educativo que sostiene que “es un proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención con relevancia educativa”. En consecuencia, la ED busca conformar apreciaciones sobre el desempeño docente que permitan la elaboración de estrategias que posibiliten su mejora.

La *praxis* de la evaluación docente no es nueva, ésta se inicia con la aparición de la práctica docente misma, lo que ha cambiado ha sido la forma en que se realiza y los medios que se han empleado para ello. De manera más formal, en occidente se inicia con la aparición de las escuelas. De acuerdo con Martínez (2015), durante el siglo XV y hasta mediados del siglo XIX, las escuelas del norte de Europa fueron controladas esencialmente por la iglesia y en menor medida por los gremios de los enseñantes. En este contexto, la designación de los maestros suponía algún tipo de evaluación que tomaba en cuenta sus cualidades personales, religiosas o morales, la capacidad de los interesados para mantener el buen estado y el orden de los establecimientos escolares, mientras que las consideraciones pedagógicas fueron ignoradas.

La escuela de la modernidad, producto de la Revolución industrial y de la sustitución de los regímenes absolutistas por los democráticos -caracterizada por su carácter universal,

laico y obligatorio- suprimió los gremios de maestros, lo que permitió el surgimiento de seminarios pedagógicos en Prusia y escuelas normales en Francia que se encargaron de la formación inicial de los docentes y favoreció los sistemas de inspectores encargados de realizar la evaluación de los enseñantes. Es así como uno de los primeros organismos formales encargados de realizar la evaluación de los maestros que laboraban en estas escuelas fueron las inspecciones, las que asumieron una función que perseguía el control administrativo del trabajo escolar.

La posterior extensión de los sistemas educativos en el nivel de primaria, provocaron la creación de sistemas escolares masivos que impulsaron cambios en la organización y operación de las escuelas, las cuales pasaron a organizarse por grados, lo que a su vez modificó los sistemas de inspección y abrió la posibilidad de estandarizar los salarios docentes con base en el nivel al que pertenecía, su antigüedad, su escolaridad y en la evaluación de su desempeño, dejando atrás las escalas diferenciadas de acuerdo al género y a la raza.

En la opinión de Martínez (2016), desde las primeras décadas del siglo XX quedó claro que la evaluación por sí misma no mejoraba la calidad de la educación, por lo que a la tarea que realizaban los inspectores, había la necesidad de agregarle una función de apoyo al trabajo del maestro que buscara promover mejoras; esta función fue asignada al supervisor. Para este autor, las funciones de ayuda para la mejora pueden entrar en conflicto con las de control puesto que, para recibir ayuda, el maestro deberá dejar al descubierto sus puntos débiles, situación que traerá consecuencias negativas con la función de control.

La evaluación educativa que se ha realizado a lo largo de la historia no deriva de un conocimiento teórico establecido del que se puedan establecer sus principios básicos, sino que se ha convertido en una práctica realizada a la luz de las necesidades de distinta naturaleza que acompañan a la labor educativa. Así, al pretender investigar sobre la ED, encontramos posiciones como la de Mateo (2000) quien sostiene que:

La primera sorpresa [en el estudio de la evaluación educativa] surge cuando, a través del esfuerzo de conceptualización, descubres que no existe en realidad una teoría evaluativa, sino simplemente un conjunto de prácticas más o menos sistematizadas y que su base conceptual está formada sustancialmente por un conglomerado de metáforas altamente elaboradas y que aparecen de manera recurrente y superpuesta

a lo largo de los distintos intentos explicativos de las acciones educativas (Mateo, 2000:17)

De acuerdo con Mateo (2000), las metáforas que sostienen la estructura cognitiva de la evaluación practicada derivan de procesos de distinta naturaleza -productivos, industriales y de otros campos del conocimiento como la biología, la medicina-, además, se encuentran imbuidas de “juicios evaluativos, un sinfín de preconceptos y prejuicios sobre los que es fundamental tener conciencia” (Mateo, 2000: 18).

En una postura no tan lejana, Díaz Barriga (2015) argumenta que la evaluación educativa encuentra sus desarrollos conceptuales en las ciencias administrativas, por la necesidad de establecer una serie de controles; en la psicología, con la teoría de la medición; y, en las ciencias educativas, por su relación con la formación. Su desarrollo se inicia en una serie de prácticas educativas realizadas en Estados Unidos en la primera mitad del siglo XX que motivó que en la década de 1940 se recurriera al término evaluación, conformándose como una disciplina en elaboración a partir de los años sesenta.

De acuerdo con Martínez (2016), en el desarrollo histórico que ha tenido la ED, se puede distinguir un primer momento en el que se recurrió a la realizada por los inspectores y los directores escolares, posteriormente se utilizaron pruebas para maestros y sistemas de observación simples, luego, aparecieron los esquemas de pago por méritos, sistemas de indicadores múltiples y, más recientemente, modelos de valor agregado. Cada experiencia de evaluación ha mostrado algunas debilidades que cuestionan su confiabilidad; una dificultad común es su impedimento para captar competencias complejas de la práctica docente, lo que complica la evaluación de los docentes considerados como profesionales y no como simples aplicadores de instrucciones.

Sobre el desarrollo histórico que ha logrado la evaluación educativa desde su aparición hasta la actualidad, Mateo (2000) propone cuatro etapas o modelos que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1

Etapas, modelos o generaciones de la evaluación educativa a partir del S. XIX

ETAPA O MODELO Y UBICACIÓN TEMPORAL	RASGOS	ALGUNOS EXPONENTES
<p>1ª generación conocida como “generación de la medida”: Concepción estática de la evaluación. Abarca de la segunda mitad del siglo XIX a las primeras décadas del siglo XX</p>	<p>La evaluación es entendida como una medición, con una visión ligada al paradigma científico. Surgimiento de la psicometría, elaboración de test mentales, utilización de métodos estadísticos, escala métrica de la inteligencia. En el campo educativo, aparecieron las escalas de redacción, ortografía y cálculo aritmético, las baterías de rendimiento a partir de las cuales se elaboraron la mayoría de las pruebas de rendimiento en diferentes instituciones estadounidenses incluidas las universidades estadounidenses.</p>	<p>R. Fechner, F. Galton, K. Pearson, F. Kreaepin, J. McKeen Cattell. A. Binet, J. M. Rice y R. L. Thorndike</p>
<p>2ª generación: Perspectiva dinámica de la evaluación. Se extendió hasta la década de 1960</p>	<p>La evaluación pasó de formular juicios sobre los estudiantes hacia una conceptualización más dinámica que debía provocar la mejora continua del currículum y de la instrucción educacional. La referencia de la evaluación son los objetivos preestablecidos, los cuales deben ser definidos en términos de conducta, de este modo, el objetivo del proceso evaluativo es determinar el cambio ocurrido en los alumnos con el propósito no solo de informar a los interesados sobre su avance, sino sobre la eficacia del programa educativo y para el perfeccionamiento continuo del maestro. Este movimiento fue impulsado por una oleada de críticas al sistema educativo estadounidense de fines de la década de 1950 que desembocó en un movimiento que exigía responsabilidades (<i>accountability</i>) al personal docente y a los responsables del sistema educativo por el uso eficaz de los fondos educativos y el buen logro de los objetivos fijados.</p>	<p>R. W. Tyler, L. J. Cronbach, M. Scriven y R. Glaser,</p>
<p>3ª generación: Eclósión de los modelos evaluativos. Décadas de 1970 y 1980</p>	<p>Período en el que aparecen varios modelos de evaluación, entre ellos se encuentran los llamados modelos de “consecución de metas”, se esfuerzan en asociar el proceso evaluativo a la toma de decisiones como el CIPP (contexto, input, proceso y producto), modelo CSE (California State Evaluation), el UTO (unidades, tratamientos, operaciones), modelo de análisis de sistemas. Aparecen los modelos alternativos o cualitativos que ponen atención en cómo son</p>	<p>R. E. Stake, N. S. Metfessell, W. B. Michael, E. A. Suchman, D. L. Stufflebeam, E. G. Guba, M. Scriven, E. W. Eisner, R. E. Stake y B. Mc Donald</p>

	percibidos los procesos por la audiencia, utilizan metodologías de corte comprensivo, entre ellos se encuentran los modelos cultural-interpretativos, los socios-críticos, el estudio de casos, el modelo de evaluación respondente y el modelo de evaluación democrático. La aparición de un gran número de modelos de evaluación propició la reflexión sistemática sobre el campo, consolidando a la evaluación como un ámbito específico de la investigación: la investigación evaluativa.	
4ª generación. A partir de 1990	Permeabilidad de los modelos propuestos que permiten el desarrollo de prácticas evaluativas, donde cada modelo puede incorporar elementos que lo enriquezcan de acuerdo con la realidad que pretende evaluar. Se reconoce que la evaluación no se reduce a un proceso metodológico o técnico, sino que intervienen elementos que lo complejizan por lo que sus resultados son constitutivos de la realidad. El proceso evaluativo es un proceso generador de cultura evaluativa donde se construyen valores que deben ser asumidos e integrados a la cultura individual, social e institucional.	

Fuente: elaboración propia con base en Mateo (2000).

Se puede observar en la tabla 1 que la búsqueda de criterios para distinguir las buenas prácticas docentes y las que no lo son, llevaron a la exploración de nuevas propuestas de ED las que, desde sus primeras etapas, buscaron trascender las escalas salariales basadas en la escolaridad y la antigüedad.

Los desarrollos logrados en el periodo de estudio abarcaron no solo terrenos empíricos, también lo hicieron en el teórico. Una aportación importante en este último campo hecha por Scriven (1967), fue el reconocimiento de dos funciones distintas de la evaluación: la formativa y la sumativa, esta distinción ha pasado a ser considerada clásica y ha sido retomada por varios autores. La evaluación sumativa pretende comprobar, una vez que se ha llevado a cabo, la eficacia de un programa educativo, mientras que la evaluación formativa, busca mejorarlo, por lo que ésta no se aplica al final sino en su desarrollo.

La función formativa y sumativa puede ser igualmente aplicable a otros elementos de la enseñanza como son la evaluación del aprendizaje e incluso de la enseñanza. En el primer caso, el propósito de la evaluación formativa será el de contribuir al logro de los objetivos de

aprendizaje, mientras que, en el segundo, no se trata de identificar las deficiencias de los maestros, lo cual sería un propósito de la evaluación sumativa, sino de ayudar a los maestros orientándolos sobre cómo pudieran mejorar su práctica.

La evaluación sumativa elabora juicios del desempeño docente, su propósito es que los maestros se desempeñen de la mejor manera posible, favoreciendo el aprendizaje de sus alumnos, en ese sentido, se trata de una valoración del producto que tiene como fin asignar una calificación, prefiere la utilización de exámenes. La evaluación formativa refiere a una evaluación cualitativa del ejercicio docente, elaborado con el propósito de identificar las fortalezas y debilidades del maestro y ofrecerle oportunidades de desarrollo profesional, el interés está en los procesos.

Los propósitos de estos dos tipos de ED pueden ser conflictivos, para autores como García *et al.* (2011), Martínez (2015) y Díaz Barriga (2015) representan dos visiones contrapuestas: la evaluación sumativa está orientada al control, mientras que la formativa, al mejoramiento. Sin embargo, hay otras posturas que sostienen que no necesariamente son incompatibles y abogan por su empleo conjunto (Muñoz, et al.: 2002) pues unos ayudan a la toma de decisiones a la vez que colaboran con la mejora de la labor docente.

Más que realizar un rastreo minucioso sobre los orígenes, nos interesa resaltar que el campo teórico sobre la ED se encuentra actualmente en construcción; en ese sentido, García *et al.* (2011), llaman la atención respecto a la necesidad de consolidarlo, a fin de nutrir varios elementos de su práctica.

Al margen del incipiente desarrollo conceptual de la evaluación educativa, en los últimos años, se ha impuesto la tendencia de medir la eficiencia de los sistemas educativos en varios países; así, la práctica de la evaluación educativa se está imponiendo progresivamente. Bajo esta óptica, se han evaluado diferentes elementos educativos, entre ellos: resultados académicos de alumnos, currículos, instituciones, y maestros. En la opinión de Arbesú (2011), las políticas de evaluación educativa han sido impulsadas desde los años ochenta por organismos internacionales como el Banco Mundial, la OCDE y la UNESCO, y si bien puede decirse que son internacionales, han adoptado diferencias y matices locales,

éstas se implementaron primero en la educación superior y, posteriormente se extendieron al resto de los niveles educativos.

México no escapó a la tendencia evaluadora que poco a poco se fue practicando en diversos países. El desempeño de los docentes tampoco ha escapado a esta corriente, su evaluación ha sido impulsada fuertemente en los últimos años, su práctica se inscribe dentro de las políticas públicas nacionales que buscan mejorar la calidad de la educación.

A pesar de que la calidad educativa orienta las políticas en el sector, no queda claro que se entiende por ella. Esta noción ha sido importada del mundo de la producción y su aceptación en el ámbito educativo ha ido adquiriendo nuevos sentidos; en sus inicios fue identificada con la no reprobación y la no deserción; actualmente, se le asocia con indicadores precisos (cuantitativos) que dan cuenta de ciertos fenómenos que se quieren calificar. Debido a la poca precisión, Díaz Barriga (2009) sugiere que la mejor forma de abordar esta noción es considerarla como un término líquido, es decir, un término al que cada uno le asigna un significado particular; en el mismo sentido, Jaramillo (2004) sostiene que la calidad educativa es un concepto referencial puesto que su significado es construido en entornos particulares.

Pese a la falta de claridad, los sistemas de ED se basan en la idea de que el maestro es el factor escolar más importante para la mejora de la calidad educativa. De acuerdo con Santibáñez y Martínez, (2010), existe evidencia empírica del papel que el docente puede desempeñar en el aprovechamiento de sus alumnos, por lo cual se considera importante elevar la calidad del docente. Por lo anterior, algunos países han implementado sistemas de incentivos que incrementan los ingresos de los maestros, que como resultado de la evaluación han sido elegidos como “los mejores” con la intención final de mejorar sus resultados educativos, estableciendo al mérito en una premisa de la ED.

Barber y Mourshed (2008) sostienen que a partir de la realización del informe McKinsey²⁸, se pudo comprobar que, entre otros factores, los países que han visto mejoras en sus sistemas educativos tienen en común, más que una relación directa con la cultura del

²⁸ El informe McKinsey fue el resultado de una investigación llevada a cabo por la consultora estadounidense McKinsey & Company entre el 2006 y 2007. Su propósito fue comprender qué acciones llevaron a cabo los sistemas educativos con más alto desempeño. La investigación se realizó en dos grupos de países: los 10 países con más altos resultados en el examen PISA y los países que emprendieron reformas educativas que les permitieron un rápido desarrollo.

lugar, la aplicación de algunas medidas de política educativa, las que se pueden generalizar para mejorar un sistema educativo. De acuerdo con estos autores, la investigación realizada permite afirmar que uno de los factores con mayor influencia en el aprendizaje de los alumnos es la influencia del docente: “La evidencia disponible sugiere que el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes” (2008: 12). Los resultados del estudio señalaron, consecuentemente, que la clave de un buen sistema educativo está en una buena selección de sus docentes, seguido de un adecuado proceso de formación de ellos para garantizar un buen desempeño docente. Para alcanzar lo anterior es necesario, además, un liderazgo efectivo que permita monitorear el sistema educativo:

Los sistemas educativos con más alto desempeño monitorean su desempeño por medio de exámenes e inspecciones, y hacen que la intensidad de este monitoreo sea inversamente proporcional a la capacidad de cada escuela para mejorar por sí misma. Estos sistemas emplean los resultados del monitoreo para diseñar intervenciones efectivas tendientes a elevar los estándares y alcanzar un desempeño alto y uniforme (Barber y Mourshed, 2008: 44).

La OCDE coincide con el diagnóstico que presentó McKinsey, para éste organismo internacional, el recurso más significativo para mejorar la calidad educativa es la intervención docente, de esta manera sostiene que: “La mejora de la eficacia y equidad de la educación depende, en gran medida, de que se estimule a personas competentes para que deseen trabajar como docentes, de que su labor docente sea de alta calidad y todos los alumnos tengan acceso a una enseñanza de alta calidad”, por lo cual recomienda implementar políticas que permitan “atraer, formar y conservar a los docentes eficientes” OCDE (2005:11).

A pesar de reconocer que una adecuada selección de docentes contribuye a mejorar la educación, la tarea no es sencilla; para hacer una adecuada selección se debería realizar una ED acorde con las funciones que desempeña el sujeto, lo cual es por lo menos complicado. En efecto, la ED está relacionada con los procesos de enseñanza-aprendizaje que comprenden diversas actividades que desarrolla el maestro: planeación, impartición de clases, revisión de trabajos, evaluación de los aprendizajes, etc., algunas de las cuales se desarrollan con anterioridad o posterioridad al acto educativo dentro del aula e incluso fuera de ella. Involucra también los saberes que adquirió el docente durante su formación e incluso aquellos

adquiridos durante su práctica o actualización. Lo anterior nos lleva a admitir una dificultad para delimitar las funciones del maestro, debido a que debe desarrollar una amplia variedad de tareas de acuerdo con el contexto, el momento histórico e incluso de acuerdo con la institución en que labora; la dificultad incluye también si su trabajo se puede entender como simple transmisión de saberes o bien como un formador que coadyuva en la formación profesional, social y personal de sus alumnos.

De acuerdo con Vaillant (2004) el enfoque de ED adoptado por los sistemas escolares que han puesto en práctica esta medida, ha dependido de la concepción teórica de partida y del propósito que persiguió la evaluación, distinguiendo cuatro modelos, según el elemento en el que pusieron mayor atención: a) el perfil del docente, donde se incluyó su formación y experiencia, b) Los resultados obtenidos por los alumnos, c) los comportamientos en el aula (estrategias utilizadas para promover la motivación de los estudiantes) y d) las prácticas reflexivas (tipo de vínculo establecido entre los colegas).

La ED puede responder a uno o varios aspectos de la práctica docente, lo que conduce a que algunos autores enfatizan alguno de ellos, de este modo, Vaillant (2004), destaca la importancia que el punto de partida juega en la construcción del modelo de evaluación a seguir, así como también, la contribución que tiene primero en la mejora de la actividad docente y consecuentemente, en el aprendizaje de los alumnos:

La evaluación del docente es un proceso que requiere de una precisa definición en sus modelos de partida, así como ajustes en la sistematización en su registro a través de la investigación para que logre ser entendida como un dispositivo de aprendizaje profesional y organizacional que permita orientar y fortalecer la actividad docente, contribuyendo al mejoramiento de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes (Vaillant, 2004: 26).

La ED observada en algunos sistemas educativos muestra diferencias en cuanto a la periodicidad de la evaluación, también sobre el carácter obligatorio o voluntario y sobre los principales actores que intervienen en su realización. Entre los principales actores encontramos a los gobiernos en sus distintos niveles, organismos autónomos encargados, investigadores, directivos escolares, maestros experimentados, sindicatos docentes, padres de familia, los pares, y en ocasiones el mismo docente (autoevaluación).

En cuanto a los instrumentos comúnmente empleados en la ED, Isoré (2010) destaca las observaciones en el aula, entrevistas al docente, portafolio preparado por el docente,

indicadores del rendimiento escolar, pruebas escritas, cuestionarios y encuestas que pueden ser respondidas por el director, los padres de familia o por los estudiantes.

Con frecuencia, la ED recurre a la utilización de estándares. Para Barrera y Myers (2011), el origen de estos se encuentra en el sector industrial, implementados con el propósito de asegurar que los productos fueran uniformes e intercambiables, estableciendo referentes de calidad mínima. En el ámbito educativo, el empleo de estándares se ajusta a un proceso mucho más complejo, donde se establecen relaciones sociales y culturales que involucran diferentes sujetos e incluyen aspectos ideológicos, políticos, culturales, etc.

Los estándares utilizados como referentes en la ED definen lo que es deseable y lo que no lo es. De la utilización de estándares Barrera y Myers (2011) sostienen que se desprenden dos tipos de consecuencias. Las primeras son de bajo impacto, entre ellas se distinguen las siguientes: diagnosticar el desempeño de los docentes en el aula para establecer trayectos de formación continua y acompañamiento. Las consecuencias de alto impacto pueden ser utilizadas para determinar las remuneraciones, los ascensos y la permanencia en la función.

De entre todos los indicadores obtenidos a través de la práctica de la evaluación educativa, los referidos a los docentes son quizá los que mayores controversias han provocado. De acuerdo con Isoré (2010), uno de los puntos más polémicos es que los diagnósticos obtenidos de la evaluación no han servido para evidenciar las potencialidades y limitaciones de los docentes, sino que de las evaluaciones practicadas a estos sujetos solo se han emitido juicios y calificaciones que los clasifican. En el mismo sentido, Arbesú *et al.* (2011) sostienen que no ha quedado claro en qué medida los programas de ED han contribuido a mejorar la calidad de la educación.

Vaillant (2004) agrega otros aspectos controversiales observados en la práctica de la ED en diversos países: las preguntas incluidas en los test suelen ser de baja calidad, faltan criterios de validez y fiabilidad en su elaboración, los resultados de los test se establecen en función de criterios de ordenamiento de puntajes y no sobre criterios referidos a la calidad de la enseñanza impartida, la ED se basa solo en los aprendizajes de los alumnos sin considerar otros aspectos de la labor docente, los sistemas de ED no consideran que el proceso global de aprendizaje de los alumnos no está bajo el control total de los docentes, pues existen otros

factores que inciden en éste. Los sistemas educativos han mostrado una baja capacidad para aplicar de forma ordenada y profesional los principios evaluativos que formalmente han establecido, gran parte de las competencias que promueve el nuevo perfil docente, no quedan capturadas en las pruebas estandarizadas de desempeño. Existe una incapacidad de captar desde sistemas de evaluación masivos, aspectos sustanciales de las prácticas educativas, abordables solo desde otras perspectivas como la etnográfica. Se ha tomado como unidad de análisis el maestro en su aula, dejando fuera otras dimensiones de análisis de enorme valor, como el grupo de pares y el centro educativo de referencia, es decir, el contexto.

A estas controversias podemos agregar algunas dificultades que se agregan a nivel del sujeto que es evaluado, como señala Arbesú *et al.* (2011) la ED produce en los maestros estrés y ansiedad. Por ello Canales *et al.* (2011: 130) se pronuncian por rescatar el sentido humanista de la perspectiva evaluadora, defendiendo “el derecho de los profesores a ser evaluados mediante un sistema justo, válido, eficaz y fundado en pruebas y criterios pertinentes”. Es decir, combatir el riesgo de reducirla a un aspecto puramente instrumental.

Con el propósito de que el sistema de evaluación alcance principios y características metodológicas más sólidas Canales *et al.* (2011: 132), proponen atender la complejidad y la multidimensionalidad de la tarea docente, tomando en cuenta el contexto en que se desarrolla y las incidencias en que ocurre la enseñanza; proponen además tomar una diversidad de fuentes de información y evidencia de la práctica, recomiendan intentar la triangulación de la información y tomar en cuenta la perspectiva, el significado y la interpretación de los involucrados. Para estos autores, la participación del profesorado es crucial, por lo que la autoevaluación y la evaluación entre pares tienen un potencial muy amplio para ser utilizado por los sistemas de evaluación.

Para superar algunas de las deficiencias más notorias que la experiencia de los sistemas de evaluación han evidenciado, Martínez y Blanco (2010) proponen que:

Para realizar una adecuada evaluación se debe cumplir un conjunto de características como el rigor conceptual y metodológico, para lo que se requiere la participación de expertos de varias disciplinas, autonomía de los órganos evaluadores, un marco normativo adecuado y que el proceso sea abierto al escrutinio público y a su revisión permanente. Deben definirse

referentes o criterios sobre los resultados que indiquen lo que es o no deseable, en tanto que estos referentes son construidos socialmente, deben ser debatidos y negociados (2010:91).

De acuerdo con Isoré (2010) la ED afecta las vidas profesionales de los docentes, por lo que antes de aplicarla, es necesario consultar a los involucrados con el fin de detectar las fortalezas y debilidades del sistema desde su diseño hasta su aplicación y revisión. Para esta autora, es preciso brindar las oportunidades para que los docentes expresen sus preocupaciones y percepciones, además de recibir apoyo para que el docente comprenda lo que la evaluación espera de ellos, señala además la importancia de formar a los evaluadores y mantener una revisión permanente de todo el proceso.

Finalizamos este apartado, con la idea de que la mejora de los sistemas educativos, requieren la instrumentación de procesos de ED que contribuyan con la mejora de la tarea docente, los cuales involucran aspectos de orden teórico, metodológico, técnico e instrumental. Diversos especialistas han hecho propuestas en este sentido, algunas de las cuales han puesto la atención sobre algunos aspectos subjetivos involucrados en la práctica de la ED que habría que cuidar, expresando con esto su preocupación por considerar al docente como un sujeto que la interpreta.

Tomando como base los elementos presentados anteriormente, en el siguiente apartado se discute sobre las experiencias de ED que se han desarrollado en nuestro país en los últimos años.

3.2 Experiencias de evaluación docente (ED) en la educación básica en México

La preocupación por elevar la calidad ha estado presente en las políticas educativas que han guiado las reformas implementadas en México desde hace más de dos décadas; bajo esta perspectiva, se plantea que el maestro es actor fundamental en la mejora del sistema educativo. De modo que, durante este período, la ED se ha ido consolidando, cada vez con mayor fuerza, como una estrategia que pareciera que por sí misma tuviera el poder de impulsar la calidad educativa. Con esta visión, la ED se implementó en los distintos niveles educativos, utilizando para ello diferentes instrumentos y modalidades.

En la Educación Básica, esta estrategia ha sido adoptada asumiendo características específicas. Iniciada con el *Programa Nacional de Carrera Magisterial*, derivado del

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992, la ED se fue extendiendo y cobrando cuerpo en otros programas. Al cierre del año 2012, Cordero, Luna y Patiño (2013) dan cuenta de la existencia de tres programas de evaluación dirigidos hacia los docentes en servicio, siendo éstos: *Carrera Magisterial*, *Programa de Estímulos a la Calidad Docente* y *Evaluación Universal*. A continuación, se presentan algunas características importantes de cada uno de ellos:

1) El Programa de *Carrera Magisterial*²⁹

Derivado del ANMEB (1992), cuyo propósito fundamental fue el de contribuir a elevar la calidad de la educación, reconociendo y estimulando la labor de los “mejores profesores”, impulsó la actualización y superación permanente de los maestros a través de un sistema de promoción horizontal³⁰ que buscó la revaloración de la función social del magisterio mejorando las condiciones salariales de aquellos que fueran incorporados al programa, por lo que se trató de una evaluación sumativa. *Carrera Magisterial* estuvo dirigida a docentes que desempeñaban funciones frente a grupo (vertiente 1), directivos (vertiente 2) y asesores técnico-pedagógicos (vertiente 3), integrado por cinco niveles de estímulos: A, B, C, D y E.

Este programa fue diseñado y operado por una Comisión Mixta SEP-SNTE a partir del ciclo escolar 1992-1993, finalizando en el ciclo 2013-2014 completando así 23 etapas en las cuales sufrió importantes cambios³¹. De acuerdo con los últimos lineamientos SEP-SNTE (2011a), los factores que consideró el programa, la integración de los puntajes para cada una de las vertientes y los puntajes máximos que se podían obtener se muestran en la siguiente tabla:

²⁹ Fuente: SEP-SNTE: *Programa Nacional de Carrera Magisterial. Lineamientos Generales* 1998 y 2011a.

³⁰ Carrera Magisterial permitió a los maestros incorporados, acceder a distintos niveles de estímulos económicos sin cambiar de función por lo que fue considerado un sistema de promoción horizontal.

³¹ No es el propósito de esta investigación hacer un recuento sobre los cambios operados en este programa, únicamente mencionaremos que los cambios más notables fueron la modificación de algunos factores evaluados o bien su valor en relación con los otros.

Tabla 2

Programa de Carrera Magisterial. Descripción de factores e integración del puntaje de evaluación

FACTORES	Vertiente	DESCRIPCIÓN	INTEGRACIÓN DEL PUNTAJE	Puntajes Máximos
Aprovechamiento Escolar	1ª	Conjunto de logros de aprendizaje obtenidos por los alumnos en un grado o asignatura en un ciclo escolar de acuerdo con los planes de estudio oficiales.	Promedio de aciertos obtenidos por los alumnos en el instrumento de evaluación (ENLACE).	50
	2ª	Acciones y estrategias que realiza el personal directivo y de supervisión para promover el aprendizaje de los alumnos.	Promedio del factor obtenido por los docentes, directores o personal de supervisión a su cargo.	40
	3ª	Actividades que realizan los Asesores Técnico-Pedagógicos para promover el aprendizaje.	Promedio de los resultados del factor obtenidos por los alumnos de los docentes en la escuela, zona, sector escolar, nivel o modalidad educativa en que labora el evaluado.	30
Formación Continua	1ª, 2ª y 3ª	Acciones secuenciales y permanentes para profesionalizar la práctica educativa con la finalidad de actualizarla e innovarla de acuerdo con los avances didácticos, metodológicos, pedagógicos, culturales, tecnológicos y científicos.	Considera diferentes opciones (cursos, diplomados y posgrados) de capacitación, actualización y superación profesional para mejorar su desempeño docente en modalidades presenciales, semipresenciales o a distancia (en línea). Cada hora acreditada equivale a 0.166 puntos por lo que para obtener el puntaje máximo se requiere acreditar 120 horas.	20
Actividades Cocurriculares	1ª, 2ª y 3ª	Conjunto de acciones extraordinarias que realizan los participantes fuera del horario de trabajo dirigidas al fortalecimiento del aprendizaje de los alumnos, a favorecer la integración social, generar las condiciones propicias para el	1ª Vertiente: se integra por el cumplimiento del Plan Anual de Trabajo de Carrera Magisterial y por el número de horas laboradas fuera del horario asignado.	20

		desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje y promover en la comunidad un ambiente seguro y sano. Los participantes podrán cumplir estas actividades en contraturno, en fines de semana o en el periodo de receso de clases.	<p>2ª Vertiente: promedio obtenido en este factor por los docentes, directivos o personal de supervisión a su cargo. Es indispensable que planee (Programa Anual de Trabajo de Carrera Magisterial) y realice Actividades Cocurriculares para acompañar, apoyar, orientar y supervisar a los docentes que están bajo su responsabilidad.</p> <p>3ª Vertiente: la evaluación del cumplimiento del Plan Anual de Trabajo de Carrera Magisterial mediante el cual apoyarán a los docentes de la 1ª y/o 2ª Vertientes en la realización de las Actividades Cocurriculares, además de la acumulación de horas laboradas fuera del horario asignado.</p>	
Preparación Profesional	1ª, 2ª y 3ª	Habilidades, conocimientos, capacidades y competencias profesionales que requiere el docente para desarrollar sus funciones en el nivel, modalidad, grado o asignatura en que labora.	Por medio de un instrumento (examen de opción múltiple) elaborado por la instancia responsable y aplicado con la participación de las autoridades educativas de las entidades federativas. Diseño de diferentes tipos de exámenes atendiendo a las características de la función del docente.	5
Antigüedad	1ª, 2ª y 3ª	Años desempeñados como docente frente a grupo, en funciones directivas o de supervisión o en actividades técnico-pedagógicas en educación básica pública.	Cada año de servicio acreditado al concluir la etapa de evaluación correspondiente, equivale a 0.2 puntos, por lo que el puntaje máximo se obtiene al acreditar 25 años o más.	5
Gestión escolar	2ª	Funciones inherentes al personal directivo y de supervisión relacionadas directamente con la asesoría, supervisión, seguimiento y apoyo del trabajo de los docentes que dependen de ellos	Elaboración y cumplimiento del programa de actividades.	10

Apoyo educativo	3 ^a	Acciones de acompañamiento en el aula, asesoramiento educativo, superación profesional y elaboración de materiales educativos realizadas en su ámbito de trabajo (escuela, zona, sector, nivel o modalidad educativa), que contribuyen al mejoramiento de los procesos y procedimientos de enseñanza-aprendizaje.	El participante de acuerdo con sus funciones podrá elegir alguna de las siguientes opciones: a) Acompañamiento en aula. b) Asesoramiento educativo. c) Superación profesional. d) Elaboración de materiales educativos	20
-----------------	----------------	---	--	----

Fuente: elaboración propia con base en SEP-SNTE (2011a).

De acuerdo con Santibáñez y Martínez (2010), este programa consideró que el maestro era el elemento más importante para la mejora de la calidad educativa, por lo que descansó en el supuesto de que los incentivos económicos que recibiría motivarían mayor esfuerzo, dedicación y trabajo que impactarían en una mejora de la labor docente.

2) *Programa de Estímulos a la Calidad Docente*

Operado bajo el acuerdo político entre la SEP y el SNTE, conocido como *Alianza por la Calidad de la Educación* (ACE) (SEP-SNTE, 2008), el *Programa de Estímulos a la Calidad Docente*, entró en funciones durante el ciclo escolar 2008-2009, tuvo una periodicidad anual y adquirió mayor formalidad en 2011 con la firma de los lineamientos que lo rigieron (SEP-SNTE, 2011b). La finalidad que persiguió fue estimular a los docentes, directivos y personal de apoyo técnico pedagógico de escuelas públicas para que lograran avances significativos en el aprendizaje de sus alumnos.

Como referente para evaluar el desempeño docente, este programa, empleó el examen conocido como *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares* (ENLACE)³², dedicada a medir el logro del aprendizaje de los alumnos, razón por la cual Barrera y Myers (2011) sostienen su carácter sumativo con consecuencias de alto impacto por incidir en los ingresos del grupo de maestros que se benefició de él. Este programa estableció un sistema de reconocimientos que se materializó en estímulos económicos los cuales fueron otorgados a través de dos modalidades: una individual, entregados al docente cuyos alumnos obtuvieran el mejor puntaje, y otra modalidad colectiva, para el equipo docente de los centros escolares que obtuvieran mayor puntaje promedio en la prueba o que obtuvieran el mayor incremento de puntajes de un ciclo escolar a otro³³.

³² El examen ENLACE fue un examen censal anual diseñado y aplicado por la SEP aplicado en todas las escuelas de educación básica y media superior para conocer el desempeño de los alumnos en las asignaturas de Español, Matemáticas y otras. Su aplicación inició en el 2006 y culminó en el 2013. A partir de 2015 fue reemplazado por un examen similar llamado *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes* (PLANEA), con menor alcance debido a que solo se destinó a los alumnos del último grado de primaria, secundaria y bachillerato.

³³ El cálculo del monto de los estímulos lo realizó la autoridad educativa siguiendo criterios técnicos que dividieron la suma asignada al programa entre los participantes que cumplieron con los criterios de asignación establecidos, por lo que ésta no fue fija. En el ciclo escolar 2008-2009 el beneficio en la CDMX fue de

3) *Evaluación Universal*

Al igual que el *Programa de Estímulos a la Calidad Docente, Evaluación Universal* (SEP-SNTE, 2011c) fue elaborado dentro del marco de la ACE (SEP-SNTE, 2008). Esta evaluación pretendió establecer un diagnóstico de las competencias profesionales de los docentes en servicio y de su desempeño, con el propósito de proponer los trayectos de formación continua para cada maestro. De esta forma, esta estrategia tuvo una orientación formativa, es decir, pretendió establecer una ruta hacia la formación y profesionalización docente, por lo que sus resultados, a diferencia de *Carrera Magisterial* y del *Programa de Estímulos a la Calidad Docente*, no impactaban los ingresos de los evaluados, ni tenían ninguna consecuencia en su vida laboral.

Fue la primera evaluación obligatoria dirigida a profesores, directivos y asesores técnico-pedagógicos, propuesta para aplicarse de manera individual cada tres años. El proyecto estaba organizado en tres fases cíclicas: la primera a realizarse en 2012, destinada a los profesores de primaria, la segunda en 2013, para profesores de secundaria y, en 2014, la tercera, dirigida a profesores de preescolar; y una vez terminado este primer ciclo, iniciar otro nuevo. Los factores y puntajes considerados por Evaluación Universal se muestran en la tabla 3.

\$26,345,316; distribuidos en 253 secundarias y 7488 docentes y directivos. Fuente: <http://www.programaestimulos.sep.gob.mx/indice.php?f=E2>

Tabla 3

Evaluación Universal. Descripción de factores e integración del puntaje de evaluación.

Factores	Descripción	Integración del puntaje	Puntajes máximos
Aprovechamiento escolar	Es el conjunto de logros de aprendizaje obtenidos por los alumnos en un grado o asignatura, en un ciclo escolar, de acuerdo con los planes y programas de estudio oficiales	Resultados obtenidos en la prueba ENLACE para las asignaturas contempladas en su diseño. Para el resto de asignaturas se diseñarán pruebas matriciales	50%
Preparación profesional	Habilidades, conocimientos, capacidades y competencias profesionales que requiere el docente para desarrollar sus funciones, de acuerdo con el nivel, la modalidad educativa, el grado y la asignatura en que labore.	Exámenes estandarizados elaborados de acuerdo con el nivel, la modalidad educativa, grado y asignatura	5%
Desempeño profesional	Es la valoración de la práctica docente en el aula	Establecimiento de estándares de desempeño docente y gestión escolar por parte de la SEP	25%
Formación continua	Es la evaluación de los trayectos formativos sugeridos de acuerdo con los diagnósticos de la <i>Evaluación Universal</i>	Cursar los trayectos formativos para fortalecer sus competencias académicas y dar continuidad a su superación profesional	20%

Fuente: elaboración propia con base en SEP-SNTE 2011c.

Del análisis de los tres programas de ED anteriores, podemos señalar que la evaluación dirigida a los docentes ha sido una estrategia de política educativa que busca incidir en el mejoramiento de las competencias y del desempeño docente, de manera que ésta, impacte positivamente el aprendizaje de los alumnos. En México, esta estrategia ha recorrido un camino a lo largo de un cuarto de siglo, tiempo en el que se ha venido consolidando cada vez con mayor fuerza y en el que se han ensayado diversos programas. Los dos primeros, *Carrera Magisterial* y *Estímulos a la Calidad Docente* tuvieron como finalidad identificar mediante la ED a los maestros destacados otorgándoles una compensación salarial; así, para los beneficiados, se tradujeron en mayores ingresos. Por otro lado, *Evaluación Universal* se orientó hacia la formación y profesionalización de los profesores en servicio.

Con relación a los instrumentos empleados en los tres programas de ED, destacan en primer lugar, el empleo constante de exámenes estandarizados diseñados y aplicados tanto para alumnos como para maestros y, en segundo lugar, la actualización y profesionalización a través de cursos impartidos a los docentes en diferentes modalidades. Algunos de los factores utilizados en las evaluaciones han tendido a desaparecer y otros más se han agregado. En el primer caso destaca la antigüedad y en el último, la aparición de estándares de desempeño docente.

3.3 La escuela secundaria en la Ciudad de México (CDMX).³⁴

La escuela secundaria mexicana a lo largo de su historia se ha venido transformando en una institución que intenta responder a las demandas que le impone la dinámica social que la envuelve. Los múltiples procesos de cambio que ha experimentado a lo largo de su historia, sin duda, han repercutido en sus metas, su organización y también en los sujetos que en ella se desenvuelven, entre ellos, sus maestros. Surge formalmente durante el período presidencial de Plutarco E. Calles a partir de dos decretos presidenciales de 1925; uno de ellos autoriza su creación y, el otro, establece la Dirección de Educación Secundaria (Mejía, 1981: 226).

En su origen, la secundaria se ubicó en el seno de la Escuela Nacional Preparatoria que abarcaba entonces cinco años, dirigida a un pequeño sector de la población que concluía su educación primaria y cuyo objetivo era entrar a la universidad. Su inicio fue el resultado de dividir el largo ciclo de la preparatoria en dos partes; la primera, de tres años y, la segunda, de dos. De acuerdo con Sandoval (2000), este particular origen, dio pie a un debate sobre su quehacer que se prolongó a lo largo de su existencia: ser una escuela para la mayoría o para una élite, escuela de preparación para el trabajo o propedéutica, y en ese sentido, la discusión giró en torno a si debía estar ligada a la primaria o a la preparatoria.

³⁴ La CDMX es el nombre que a partir de 2016 recibe la ciudad que anteriormente se conoció como Distrito Federal (D. F.); los datos obtenidos en esta investigación corresponden al período en el que ostentaba el antiguo nombre.

Uno de los rasgos más significativos de este nivel ha sido su creciente importancia debido al número de alumnos que ha atendido, a las diferentes modalidades ofrecidas y a su expansión en todo el país, así como también por ser el nivel más alto de estudios al que un sector importante de la población ha podido aspirar.

Actualmente, la secundaria en México junto con el preescolar y la primaria, constituyen la llamada “educación básica”, es decir, se trata de la educación destinada a otorgar los conocimientos, habilidades y competencias mínimas para la mayoría de la población en edad escolar. Por su tamaño, la educación básica constituye el sector educativo más grande del país; de acuerdo con la SEP (2014), el ciclo escolar 2013-2014, estuvo compuesto por cerca de 26 millones de estudiantes, de los cuales, el 18.5% corresponden al preescolar, 56.2% a la primaria y 25.3% a la secundaria, atendidos todos ellos por poco más de 1.2 millones de maestros.

La escuela secundaria es el último eslabón de la educación básica, se estudia al concluir la primaria. Se cursa en tres años, cumpliendo un plan de estudios diseñado y aprobado por las autoridades educativas federales (SEP), desde 1993 es obligatoria y está dirigida a los adolescentes que oscilan entre los 12 y 14 años³⁵. De acuerdo con el tipo de sostenimiento, se clasifican en públicas y privadas³⁶. Contrariamente a lo que ocurre en el resto de los niveles de educación básica, que se caracterizan por ser atendidos en su mayoría por mujeres, la distribución de docentes en educación secundaria se encuentra equilibrada. Para el ciclo 2013-2014 las mujeres representaron el 52.7%, mientras que los hombres un porcentaje ligeramente inferior con el 47.3%.

En la CDMX durante el ciclo escolar 2013-2014, la SEP (2014) dio cuenta de un total de 1365 escuelas de este nivel educativo, de las cuales 851 (62.34%) fueron públicas, 1(0.07%) autónoma³⁷ y 513 (37.58%) particulares. De acuerdo con la autoridad educativa

³⁵ Existen algunas otras modalidades dirigidas a las personas mayores de 15 años que no han cursado este nivel.

³⁶ La CDMX es la única de las 32 Entidades Federativas del país en donde el sostenimiento público ha tenido como única fuente de ingreso los recursos federales.

³⁷ La UNAM ofrece este nivel de estudios en una escuela ubicada dentro de la Escuela Nacional Preparatoria, plantel 2 “Erasmus Castellanos Quinto”, llamado Iniciación Universitaria, por lo que su sostenimiento, aunque es público, se considera “Autónomo”.

local, llamada Administración Federal de Servicios Educativos en el D. F.³⁸, el servicio se ofrece en las siguientes modalidades (AFSEDF, 2015):

- 1) Secundaria General; se agrupan de acuerdo al horario de trabajo y a los servicios que se ofrecen, de modo que encontramos las siguientes clasificaciones: a) matutinas (de 07:30 a 13:40 horas), b) matutinas con lengua adicional de francés (7:00 a 14:00 horas); c) vespertinas (14:00 a 20:10 horas), d) vespertinas con lengua adicional de francés (de 14:00 a 20:30 horas); e) de tiempo completo sin servicio de alimentación (de 7:30 a 15:30 horas)³⁹; f) de tiempo completo con el “Programa Cruzada Nacional Contra el Hambre⁴⁰” (de 7:30 a 16:00 horas); g) tiempo completo con lengua adicional de francés (de 7:00 a 15:50 horas); h) de tiempo completo con el “Programa Cruzada Nacional Contra el Hambre” y lengua adicional de francés (de 7:00 a 16:00 horas); i) de tiempo completo con servicio de alimentación (de 7:30 a 16:10 horas); j) de tiempo completo con lengua adicional de francés y con servicio de alimentación (de 7:00 a 16:10 horas).

- 2) Secundaria Técnica; además de cumplir con el currículo de la secundaria general, se ofrece al alumno una formación con mayor énfasis en la técnica, por lo que se añaden una mayor gama de actividades tecnológicas en las áreas agropecuarias, industrial y de servicios administrativos de apoyo a la producción, con una carga de entre 8 y 12 horas semanales, de modo que, al concluir, el alumno obtiene además un diploma que avala su actividad tecnológica. Se ofrece en los turnos matutino con horario de 7:00 a 14:00 horas, matutino (agropecuaria) de 7:00 a 15:00 horas, vespertino de 14:00 a

³⁸ Congruente con el cambio de nombre del D. F. la AFSEDF cambió de nombre a partir de 2017 a Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCDMX) continuando con sus mismas funciones como órgano administrativo desconcentrado de la SEP.

³⁹ Esta modalidad fue conocida durante la anterior administración federal y principios de la actual como escuelas de jornada ampliada.

⁴⁰ El “Programa Cruzada Nacional contra el Hambre” es un programa del gobierno federal (administración 2012-2018), organizado por la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) que pretende abatir la pobreza, la desnutrición y la marginación social. A los alumnos de estas escuelas, se les debe proporcionar alimentos nutritivos calientes.

21:00 horas, tiempo completo de 7:00 a 16:20 horas, jornada ampliada de 7:00 a 14:50 horas.

- 3) Telesecundaria; destinada a la población estudiantil que por diversas razones no tiene acceso a la secundaria general o técnica. Los alumnos cuentan con un profesor por grupo, utilizan como apoyo diversos medios eléctricos y electrónicos como la televisión que recibe señal satelital con apoyos específicos a esta modalidad y videos. Se ofrece en turno matutino (de 8:00 a 14:00 horas) y en turno vespertino (de 14:00 a 20:00 horas).
- 4) Secundaria para trabajadores; destinada para los adolescentes que trabajan, tradicionalmente acuden a ella alumnos que no concluyeron su educación en las modalidades anteriores. Se ofrece en dos variedades: a) para menores de 15 años en los siguientes turnos; matutino (de 7:30 a 13:40 horas), vespertino (de 14:00 a 20:10 horas), de tiempo completo (7:30 a 15:30 horas); tiempo completo con el “Programa Cruzada Nacional Contra el Hambre” (7:30 a 16:00 horas), y b) Para mayores de 15 años, turno nocturno (de 17:00 a 21:45 horas).

En la tabla 4 se presentan los datos resumidos, organizados por número de alumnos, maestros y modalidad en la CDMX, donde podemos observar que la escuela secundaria general es cuantitativamente la modalidad más importante, pues atiende al 69.2% de la demanda, para lo que dispone del 79.7% de la planta docente y del 78.1% de los planteles escolares. Mientras que, atendiendo al financiamiento, el 77.6% de los docentes labora en una escuela pública, la cual absorbe al 85.3% de la demanda ocupando el 62.4% de los planteles. Lo anterior nos indica que comparativamente los docentes de escuelas públicas de la CDMX atienden en promedio 15.7 alumnos contra 9.4 de los maestros que laboran en las escuelas privadas, lo cual implica una mayor carga de trabajo para los primeros. En relación con el número promedio de alumnos por plantel encontramos 488.1 alumnos en cada plantel, mientras que en los planteles privados hay menos de la tercera parte, es decir, 139.7 alumnos. Este último dato nos sugiere que la organización de una escuela pública puede ser más complicada.

Tabla 4

Estadísticas. Secundarias en la CDMX por modalidad, número de docentes y escuelas. Ciclo escolar 2013-2014.

Nivel/Modalidad	Alumnos		Docentes		Escuelas	
General ^{1/}	337,371	69.2%	27,226	79.7%	1066	78.1%
Telesecundaria	7,467	1.5%	273	0.8%	50	3.7%
Técnica	142,718	29.3%	6,663	19.50%	249	18.2%
TOTAL	487,556	100.0%	34,162	100.0%	1,365	100.0%
Público ^{2/}	415,882	85.3%	26,503	77.6%	852	62.4%
Privado	71,674	14.7%	7,659	22.4%	513	37.6%
TOTAL	487,556	100.0%	34,162	100.0%	1,365	100.0%

1/ Incluye Secundaria para trabajadores.

2/ Incluye secundaria "Autónoma"

Fuente: *Elaboración propia con base en: http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores_educativos_09DF.pdf*

3.4 Los maestros de secundaria: sujetos que elaboran las representaciones sociales

Comprender quienes son los maestros de secundaria ayuda a entender el curso que asume un proceso de renovación implícito en el desarrollo de las diferentes evaluaciones destinadas a ellos a partir de su instauración como estrategia de mejora educativa, los conflictos que se generan derivados de la tensión entre las prácticas escolares establecidas y las demandas instituyentes que plantea la evaluación docente. A continuación, se pretende identificar quienes son los maestros de secundaria a la luz de algunos elementos históricos que muestran la dinámica que los envuelve con el fin de aportar algunos elementos que ayudan a comprender esta figura.

En esta investigación se ubica a la docencia como una práctica social compleja, donde los maestros de secundaria son sujetos ubicados en un contexto social e histórico particular, donde se relacionan con las y los otros y donde para su comprensión, pone en juego su subjetividad. En este sentido, Jodelet (2008b) sostiene que el sujeto no puede ser concebido aisladamente, sino por el contrario, se relaciona con los otros a través de la comunicación, a

la vez que mantiene una pertenencia social en otros frentes, entre estos, emocionales, cognitivos y contextuales.

García *et al.* (2011) señalan que el papel que se le ha asignado a los maestros a lo largo del tiempo ha variado en forma constante, en este sentido, la profesión docente para Vaillant (2004) no puede ser definida estáticamente, pues es un constructo social que varía en el marco de las condiciones sociales e históricas particulares, por lo que su análisis requiere un estudio histórico contextual.

La docencia en México siguió desde finales del siglo XIX una serie de transformaciones que la fueron definiendo como lo señala Arnaut (2012) como una “profesión de Estado” por lo que su identidad profesional estuvo ligada al desarrollo del proyecto político-social hegemónico. Sin embargo, los docentes de secundaria, aunque no permanecieron ajenos a este proceso, adquirieron matices propios que los distinguen del resto de los profesores de educación básica.

De acuerdo con Ducoing (2004), los primeros maestros de este nivel fueron algunos religiosos, maestros improvisados y algunos otros que contaban con una preparación especial, estos últimos, se preparaban en la “Escuela Nacional de Altos Estudios”, dependiente de la Universidad de México, quien desde 1910 mantuvo entre sus objetivos: formar profesores de escuelas secundarias y profesionales.

De este modo, la Universidad Nacional de México, se ocupó en un inicio de la formación de los profesores de secundaria, creando para ello la Escuela Normal Superior en 1924, funcionando bajo su cobijo hasta 1934, cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP), recuperó las atribuciones en la formación de profesores de preescolar, primaria, secundaria y normal. A casi dos décadas de haberse creado la secundaria, en 1942, se creó la Escuela Normal Superior de México dependiente de la SEP y dedicada a formar especialistas en el nivel secundario.

El hecho de que los profesores que se formaban como especialistas para el nivel secundario, fueran formados por una escuela normal superior universitaria primero y, luego

dependiente de la SEP, dio origen a uno de los conflictos que han perdurado a lo largo de la historia de este nivel: contar con maestros con perfiles heterogéneos que provienen básicamente de dos fuentes: la Normal Superior y la Universidad.

Una característica importante de los maestros de educación básica es su afiliación al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Este sindicato, nacido en el seno de un estado corporativo emanado de la revolución, se constituyó de acuerdo con Ornelas (2008), en un poderoso actor que influyó en la política educativa del país, siguiendo una estrategia de “colonización” de las estructuras de gobierno de la SEP, su poder llegó a otras dependencias federales y locales e incluso a dirigir un partido político nacional⁴¹. La dirigencia del SNTE concentró un gran poder, lo que le permitió establecer alianzas con el Estado que ayudaron a mantener la estabilidad social a cambio de algunas canonjías.

Para Santibáñez (2008) el SNTE constituyó de la mano de la SEP un co-gobierno del sistema educativo. Su influencia se ejerció tanto en el Congreso de la Unión, en la formulación de la legislación educativa como en el funcionamiento de la SEP a través de las comisiones mixtas SEP-SNTE que dirigieron y definieron ámbitos centrales de la vida laboral, entre ellos: asignación de plazas, salarios, actualización, evaluación docente, promociones, ascensos y cambios de adscripción. De esta forma, los programas de ED que operaron hasta el 2012 estuvieron bajo el control de las comisiones mixtas SEP-SNTE, la situación se ilustra en la siguiente cita:

En 2007 se tenían documentadas 36 comisiones nacionales mixtas, subcomisiones y grupos de trabajo SEP-SNTE. Estas comisiones rigen programas como Carrera Magisterial y la Reforma a la Educación Secundaria, así como actividades tan importantes para la vida docente como la basificación de plazas, el reglamento de escalafón, movimientos escalafonarios e interestatales, formación, capacitación, condiciones de índole laboral y fondos para la vivienda. (Santibáñez, 2008: 434).

⁴¹ Ornelas (2008) señala, por ejemplo, que durante el régimen del presidente Felipe Calderón, el SNTE extendió su poder a otras instituciones burocráticas como el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), a nombrar subsecretario de Educación Básica y al titular de los Servicios Educativos para el Distrito Federal, además de obtener el registro del partido político Nueva Alianza.

El SNTE⁴² tiene presencia nacional, se integra por secciones que se encuentran ubicadas en cada una de las entidades federativas que agrupan a los trabajadores de la educación en activo, a los jubilados y pensionados. En la CDMX existen tres secciones sindicales: la sección 9 que congrega maestros de preescolar y primaria, la sección 10 para maestros de secundaria, educación media superior y superior y la sección 11 para los trabajadores administrativos, técnicos y manuales.

El gran poder que llegó a ejercer la dirigencia del SNTE, así como las prácticas que ha desplegado, han sido puestas en cuestionamiento por una fracción disidente del sindicato llamada Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE)⁴³. La CNTE tiene presencia en varios estados del país, pero su influencia más fuerte se concentra en los estados de Oaxaca, Guerrero y Chiapas. En la CDMX., la CNTE mantiene una presencia más notable en las secciones 9 y 11, no es el caso de la sección 10, donde su presencia es marginal.

Junto con su participación en las distintas comisiones mixtas SEP-SNTE, que regularon durante un largo periodo la vida laboral del docente, una de las más fuertes influencias del SNTE, hasta la aprobación de la RE 2013, fue el control de las plazas. De esta forma, de acuerdo con Montaña (2005), en la CDMX, existieron tres vías de ingreso al servicio para los aspirantes a ocupar una plaza, estas fueron:

- a) La primera vía estuvo destinada a los egresados de la Escuela Normal Superior de México (ENSM). Al concluir sus estudios, el estudiante normalista podía ocupar una plaza inicial -la cual fue de 19 horas semanales a partir de 1983-, situación que durante algún tiempo fue posible, gracias al crecimiento de la matrícula en el nivel secundario, pero a partir del ciclo 1998-1999, la situación comenzó a complicarse debido a que la oferta de maestros superó la demanda, lo que ocasionó que algunos egresados laboraran en dos escuelas.

⁴² El SNTE reúne al personal docente, de apoyo y asistencia de la educación básica, de la educación media y superior dependiente de la SEP además de personal del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) y del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). Es el sindicato más grande de América Latina.

⁴³ La CNTE fue creada en 1979 buscando la democratización del SNTE.

- b) Los llamados “profesionistas” (Montaño, 2005) o “universitarios” (Sandoval, 2001) por ser egresado o alumno de los últimos semestres de alguna licenciatura universitaria⁴⁴, tuvieron como vía de acceso la recomendación. Esta pudo ser de algún docente, directivo o administrativo, quien le indicaba el camino a seguir para conseguir ingresar al servicio docente y dependía de las relaciones que mantenía en la estructura de la SEP.
- c) La tercera vía, fue la propuesta del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) para el ingreso; lo que equivalía a una recomendación del sindicato.

En las últimas dos vías, el papel del director de la escuela fue fundamental: la autoridad educativa local imponía como requisito indispensable de ingreso, una propuesta que era elaborada por el director. De este modo, se estableció en los hechos, una colaboración para el ingreso de los maestros no normalistas entre el la CSES, el SNTE y el director de la escuela.

Una vez que el aspirante lograba la plaza, podía ser considerado como trabajador de la educación y miembro del sindicato magisterial, sujeto a la normatividad de la SEP, la cual era acordada con el SNTE, a través de las múltiples comisiones mixtas, bajo un régimen laboral que garantizaba la estabilidad en el empleo. De acuerdo con Pardo (2014), más que estabilidad, se trató de “inamovilidad”, lo que equivale a decir que, durante este periodo, su permanencia en el empleo estuvo asegurada.

En relación con los rasgos distintivos del maestro de secundaria, podemos destacar su amplia diversidad. De manera que cuando hablamos del maestro de secundaria solo nos referimos a una denominación común; por debajo de ella, se esconden grandes diferencias. Las desigualdades se refieren a varios aspectos, entre ellos destacan: la modalidad en la que se ubican, los perfiles profesionales, las actividades que realizan, las condiciones laborales y de contratación y sus ingresos. Sandoval (2001) señala algunas características de los

⁴⁴ A medida que la oferta de plazas disminuyó, los requisitos de ingreso para el sector de “profesionistas” aumentó, dejando primero de contratar estudiantes de los últimos semestres hasta exigir la presentación del título o cédula profesional.

profesores de secundaria que muestran estas diferencias, a continuación, se recuperan y se describen a la luz de algunas aportaciones propias que intentan actualizarlas.

- a) La heterogeneidad y el aislamiento: La diversidad docente es amplia, encontrando maestros de asignaturas o también llamados “frente a grupo”, de apoyo educativo y los directivos. A su vez estos grupos tienden a separarse, por ejemplo, los maestros de asignaturas se separan en asignaturas académicas y tecnológicas, en especialidades y también por su formación profesional de origen distinguiendo así a “universitarios” y a “normalistas”. Derivado de lo anterior, las tareas que realizan también son distintas.

El aislamiento es una característica de algunos profesores de este nivel, originada por el hecho de que, en su mayoría, no permanecen dentro de la escuela toda la jornada de trabajo, algunos trabajan en otras escuelas o tienen otras fuentes de trabajo por lo que su sentido de pertenencia a un equipo de trabajo o a una escuela puede ser débil (Ruiz, 2009). Derivado de lo anterior, encontramos maestros que, trabajado en la misma escuela, no se conocen o tienen contactos poco frecuentes entre sí. De acuerdo con el INEE (2015), durante el ciclo escolar 2013-2014, solo el 3.9% de maestros fueron considerados de tiempo completo por permanecer durante toda la jornada escolar, 5.7% trabajaron tres cuartos de tiempo, 8.4% medio tiempo, mientras que el 82.0% por horas.

- b) Las difíciles condiciones de trabajo: El estatus académico y económico del maestro de secundaria ha venido a menos por lo menos desde la década de los setenta. Su salario llegó a ser el doble del que percibía el maestro de primaria, además de poseer un rango aristocrático al recibir el título de catedrático. Esto debido a que su preparación como maestro le exigía por lo menos cuatro años adicionales a la que percibía el maestro de primaria en la especialización de alguna materia⁴⁵.

⁴⁵ Hasta 1984 se requería contar con el título de Normal Básica para ingresar a la Normal Superior, por lo que los maestros que egresaban de esta institución eran maestros de educación primaria que alcanzaban alguna especialización. Esta situación se modificó con la reforma a las escuelas normales en 1984 la cual otorgó el

Aunado a esta desvalorización económica y profesional, se agregan otras condiciones que contribuyen a elevar la dificultad de su labor: contratos por interinato, fragmentación de horas de trabajo en varias escuelas, numerosos grupos que atender, elevado número de alumnos por grupo, escuelas con carencias de equipo y espacios adecuados, diversificación de sus funciones y nuevas competencias profesionales, atención a adolescentes con problemáticas sociales más fuertes (delincuencia, drogadicción, etc.)

- c) La presencia de un nuevo sujeto educador: Ibarrola (1998), destaca que, a pesar del papel fundamental de las escuelas normales en la formación de los maestros de educación básica, en el nivel de secundaria, la minoría ha sido formada en estas escuelas, el resto ha seguido otros procesos de formación.⁴⁶ El perfil profesional del docente de secundaria ha venido cambiando; en los últimos años pasó de ser egresado de las normales superiores a universitario, sin formación pedagógica previa.

Con relación al nivel de escolaridad y al sexo, la SEP reporta para el ciclo escolar 2013-2014 la distribución que se muestra en la tabla 5. En ella se observa en relación con el sexo, que una ligera mayoría de los docentes en este nivel son mujeres, sin embargo, la diferencia en relación con el nivel de escolaridad es amplia, predominando los docentes con licenciatura.

nivel universitario a esta enseñanza estableciendo como requisito de ingreso el bachillerato. (De Ibarrola, 1988: 263).

⁴⁶ Para el ciclo escolar 2011-2012, la SEP informa que, de acuerdo con su nivel de estudios, a nivel nacional, el 51.4 % de los docentes de secundaria poseen el grado de licenciatura, mientras que de normal superior solo el 28.5%. Fuente: SEP (2012) Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras, ciclo escolar 2011-2012.

Tabla 5

Docentes de secundaria en la CDMX. por sexo y nivel de escolaridad. Ciclo escolar 2013-2014

Nivel de escolaridad	Hombres	%	Mujeres	%	TOTAL
Básica	20	0.13	16	0.08	36
Media Superior	1,190	7.80	1,660	8.78	2,850
Normal Preescolar	9	0.06	21	0.11	30
Normal Primaria	49	0.32	80	0.42	129
Normal Superior	2,172	14.24	3,364	17.79	5,536
Licenciatura	11,113	72.85	13,010	68.81	24,123
Posgrado	512	03.36	662	3.50	1,174
Otros	190	01.25	94	0.50	284
TOTAL	15,255	44.65	18,907	55.34	34,162

Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2014).

La tendencia a ocupar las plazas docentes por sujetos que no cuentan con una preparación pedagógica puede verse favorecida por una pérdida de interés en el estudio de las carreras normalistas para jóvenes que veían en ellas una fuente de trabajo seguro al terminar sus estudios. Esta situación se fortaleció al iniciarse en 2008 el programa conocido como Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) y sobre todo con la aprobación de la llamada reforma educativa 2013, al aprobarse la aplicación de exámenes de oposición para ocupar la plaza docente. En el mismo sentido, resulta interesante el dato del INEE (2015) respecto a que durante el ciclo 2013-2014, el 39.5 % no estaba titulado.

- d) Diferentes condiciones laborales: Se refiere a las diferencias que existen entre los maestros derivadas de sus condiciones de contratación y a *Carrera Magisterial*⁴⁷, que abrió una diferenciación salarial importante entre los maestros, programa al cual solo una minoría tuvo acceso.

⁴⁷ *Carrera Magisterial* fue un programa de promoción horizontal y voluntario. Surgido del ANMEB estuvo en vigor de 1993 a 2014. En mayo de 2015 se dio a conocer el nuevo programa que lo sustituirá: Programa de Promoción en la Función por Incentivos en la Educación Básica. Ambos programas se sustentan en evaluaciones aplicadas a los docentes.

En los hechos, *Carrera Magisterial* se convirtió en un espejismo para la gran mayoría de maestros, pues del total de maestros de secundaria, el INEE (2013), reporta que en el ciclo escolar 2011-2012, solo el 17.0% se encontraba incorporado a dicho programa. Lo anterior debido a que los requisitos de ingreso fueron inalcanzables para la mayoría de los maestros de secundaria. Este programa marcó una diferencia entre los maestros de una misma escuela; por el mismo trabajo recibían remuneraciones distintas.

A pesar de que con la reforma 2013, el contrato de trabajo conocido como la plaza base desaparece en los hechos, puesto que la permanencia dependerá de los resultados que cada docente obtenga en la evaluación, en el momento en el que se realizó el trabajo de campo, encontramos diferencias en el tipo de contrato de los maestros, estos son: de base, interino ilimitado e interino limitado. Este último debe refrendar su contrato cada determinado tiempo, en ocasiones no se le paga vacaciones y está expuesto a que el directivo haga la propuesta.

La contratación de los maestros es por hora, los maestros poseen generalmente varias plazas, a cada plaza le corresponde una clave y las claves pueden comprender desde 1 hasta 25 horas, para los maestros frente a grupo. Los directivos poseen plazas por jornada.

El salario de los profesores se encuentra en función con el número de horas de trabajo, por lo que existe una amplia variedad. A ello se añade la diferencia que hace el programa de *Carrera Magisterial*, programa que, al incidir en sus remuneraciones, amplía la diferenciación entre los docentes.

En suma, podemos entender al maestro de secundaria, a pesar de su heterogeneidad, como un profesional de la educación que independientemente de su formación normalista o universitaria puede desempeñar diversas funciones; directivas, frente a grupo o en labores de apoyo. A pesar de que forma parte de un grupo de trabajo, no llega a conformar un colectivo pues son varios aspectos que lo llevan a desempeñar su función en pequeños grupos o bien aislado. Su vida laboral se ha regido durante un largo período por prácticas dirigidas por las

comisiones mixtas SEP-SNTE las cuales han sido cuestionadas por algunos de ellos al no verse favorecidos. Pero el maestro no es solo un trabajador, es ante todo un sujeto que interpreta y le da sentido a su trabajo, que elabora significados y experimenta emociones sobre ello.

4. REFLEXIONES METODOLÓGICAS PARA EL ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS MAESTROS

Existen siempre muchos caminos para llegar a un fin determinado: hay, pues, que escoger entre ellos. Ahora bien, si la ciencia no puede ayudarnos en la elección del fin mejor, ¿cómo puede enseñarnos el mejor camino para llegar a él? ¿Por qué nos recomendará el más rápido con preferencia al más económico, el más seguro mejor que el más sencillo, o inversamente? Si no puede guiarnos en la determinación de los fines superiores, no es menos impotente cuando se trata de estos fines secundarios y subordinados que se llaman medios.

Émile Durkheim

En este capítulo se presenta la metodología de estudio adoptada en la investigación sobre las RS de los profesores de tres secundarias públicas en relación con la ED autorizada en la RE 2013. Es importante señalar que aún y cuando la reforma ya había sido promulgada en el momento que se realizó el trabajo de campo, aún no iniciaba su aplicación, por lo que no se tenía claridad sobre el procedimiento que se iba a seguir en su ejecución. La investigación fue dirigida al análisis de las tres dimensiones de las RS: Información, campo de representación y actitud; se realizó haciendo uso del enfoque procesual, sin embargo, en el estudio de la dimensión del campo de representación o imagen se recupera una técnica utilizada en el enfoque estructural (Banchs, 2000), por lo que el estudio se ocupa tanto del contenido de las RS y su organización, como también del proceso que las constituye. Para ello se diseñó un instrumento de recolección de las RS inspirado en la propuesta de cuaderno cuestionario formulado por Moscovici (1979) en su investigación sobre el psicoanálisis.

Se estructura en dos apartados; en el primero, se presenta la estrategia metodológica como el siguiente nivel de análisis logrado una vez que se han adoptado las posturas epistemológica y teórica del estudio, el diseño del instrumento de recolección de las RS, los criterios seguidos en su aplicación, las ventajas en su uso y las escuelas secundarias seleccionadas. El segundo apartado está dedicado a la sistematización de los datos obtenidos a partir del cuestionario en diferentes bases de datos y posteriormente, al proceso de análisis e interpretación realizado.

4.1 La estrategia metodológica: la encuesta, el cuestionario, escuelas seleccionadas y el ingreso al campo

En relación con la estrategia metodológica como otro de los niveles de análisis adoptados en esta investigación, intentamos seguir con la idea de la consonancia propuesta por Jiménez (2012) y Buenfil (2012) presentada en el capítulo 1⁴⁸. Es decir, la metodología elegida para esta investigación se encuentra determinada tanto por la postura epistemológica, como por la postura teórica elegida. A esta idea Abric (2004b) añade otra consideración que hemos retomado por suponerla de gran importancia: la metodología debería atender a su vez consideraciones empíricas; es decir, se debe prestar atención no solo a la naturaleza del objeto de investigación, sino también a las condiciones que atraviesa el sujeto de la representación y a las condiciones de producción de las representaciones sociales.

La adopción de la estrategia metodológica de este trabajo de investigación también toma en cuenta la siguiente idea de Abric (2004b): en las RS se encuentran presentes componentes de contenido (informaciones y actitudes) y de organización (campo de representación), debido a esta complejidad, el autor propone para la recolección de las RS, la utilización de una perspectiva multimetodológica, que a la vez que identifique los elementos constitutivos de la representación, permita conocer su organización. Para este autor, existen dos tipos de procedimientos de recolección de las representaciones sociales: los interrogativos y los asociativos. Los interrogativos buscan capturar la expresión de los

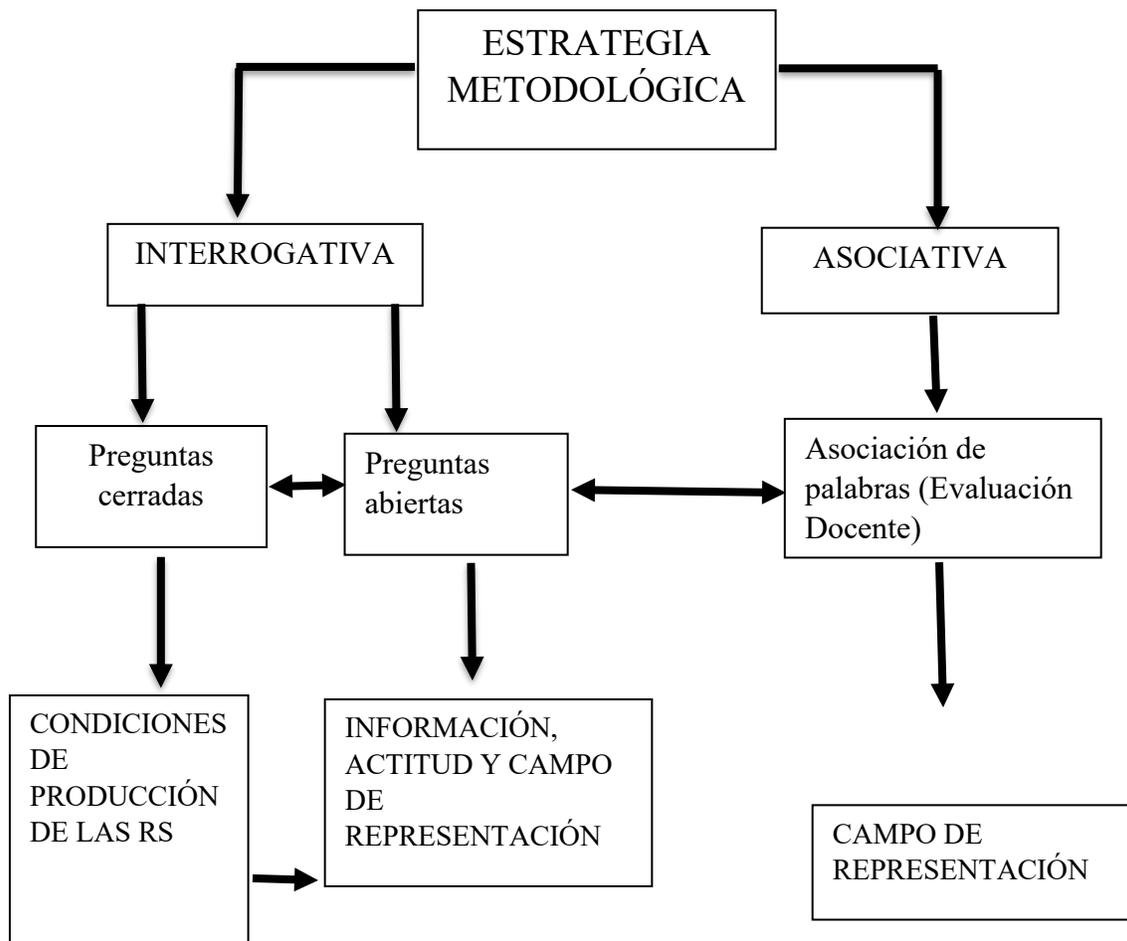
⁴⁸ La consonancia de investigación se expuso en el Capítulo 1, básicamente se refiere a la armonía que debe existir entre tres niveles de investigación: epistemológico, teórico y metodológico.

actores sociales hacia el objeto de representación, mientras que los asociativos, también recogen expresiones verbales, pero más espontáneas sobre el mismo objeto de representación.

En esta pesquisa se empleó una metodología mixta para capturar las RS de los maestros de tres secundarias públicas de la CDMX sobre la ED una vez que ésta pasó, con la aprobación de la RE 2013, a ser el instrumento del que dependerían importantes procesos de la vida laboral del docente: el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia. Así, se recurrió a emplear procedimientos tanto interrogativos como asociativos a fin de conocer tanto las RS que construyeron los maestros sobre la ED como también la organización que elaboraron de los elementos representacionales. Para estudiar la vía interrogativa se diseñó un cuestionario que incluyó preguntas cerradas y abiertas, éste siguió el modelo de preguntas propuesto por Moscovici (1979) con el propósito de analizar las tres dimensiones de las RS. Para atender la vía asociativa, se empleó la técnica conocida como asociación libre de palabras (Abric, 2004b).

La metodología propuesta considera que puesto que la realidad social implica aspectos tanto simbólicos como elementos medibles es importante rescatar ambos pues no se contraponen, al contrario, se complementan (Orti, 1999). Esta es entonces una investigación que considera que la postura epistemológica interpretativa no desconoce ni opone los fenómenos medibles o cuantificables a aquellos que son simbólicos. En la siguiente figura se muestra el procedimiento seguido en este trabajo:

FIGURA 1. Estrategia metodológica seguida en esta investigación



En esta investigación se recurre a la encuesta como metodología de estudio, al tratarse de una investigación que recurre a la selección de una muestra no probabilística de sujetos que representa una fracción de la población de los maestros de escuelas secundarias públicas de la CDMX para ser interrogados. Philogéne y Moscovici (2003) exponen que la encuesta es un método de colecta de información, de una parte, o fracción de la población total estudiada, utilizado frecuentemente en la investigación social aplicada que requiere en su utilización de un ejercicio intelectual arduo y extenso ligado al protocolo de investigación.

La investigación por encuesta puede estudiar poblaciones grandes o pequeñas, para seleccionar las muestras se puede recurrir a diversos procedimientos. Kerlinger, (1986) sostiene que existen diversos tipos de encuesta, cada uno de ellos ofrece ventajas y establece límites; destaca entre ellos, la entrevista personal y el cuestionario. De acuerdo con Álvarez-Gayou (2003), el cuestionario puede contener preguntas cerradas y abiertas, sin embargo, el que contiene preguntas abiertas puede ser empleado en la investigación cualitativa, teniendo la ventaja de que permite el contacto con un número mayor de sujetos en relación con otros instrumentos como por ejemplo la entrevista a profundidad.

Una de las consideraciones empíricas de esta investigación tomada en cuenta en la selección del método de investigación, fue la dificultad de acceso a los maestros de secundaria, debido a que es doblemente difícil acceder a ellos porque, por un lado, para ingresar a las escuelas públicas es necesario conseguir los permisos de las autoridades escolares para ingresar a las escuelas, situación que suele ser burocrática e incierta y, por otro lado, como se ha descrito en el capítulo 3, el trabajo cotidiano de los docentes es altamente demandante, es decir, el tiempo de que disponen dentro de la institución está plagado de actividades y difícilmente encuentran tiempo para atender las demandas de un investigador como por ejemplo, responder una entrevista. Debido a estos inconvenientes y las ventajas que ofrece el cuestionario como instrumento de acopio de las RS, se decidió recurrir a su utilización.

Tomando en consideración tanto los aspectos de orden epistemológicos, teóricos, metodológicos y empíricos expuestos con anterioridad, se diseñó un instrumento de recolección de RS que incluyera ítems diseñados bajo el procedimiento interrogativo como otros elaborados bajo el asociativo susceptibles de ser analizados unos, bajo enfoques cualitativos y otros, cuantitativos. El instrumento elaborado fue el cuestionario (Anexo 1), el cual consta de las siguientes secciones:

- a) Una sección de datos del docente: El primer apartado del instrumento corresponde a los datos de identificación del sujeto que construye las representaciones, esta sección trató de recuperar para la investigación, la gran diversidad señalada tanto por

Sandoval (2004) como por Tenti y Steinberg (2012), en el sentido de un sujeto individual o colectivo que, bajo la denominación de maestro de secundaria, esconde tras de sí diferencias significativas entre ellos. Esta diversidad forma parte de las condiciones de producción de las RS puesto que es éstas son conformadas por un sujeto social particular. Los datos obtenidos se refieren a sexo, edad, años de servicio como docente de secundaria, grado máximo de estudios, etc.

- b) Producción de un discurso escrito: Preguntas abiertas que se integraron en el *corpus* del instrumento, para recabar la producción escrita del informante sobre el objeto de investigación, con el propósito de comprender la imagen sobre el concepto representacional, la orientación que guarda en relación con el mismo, así como también la organización que realiza de la información que recibe. Se plantean preguntas sobre la conceptualización que elaboran de la ED, sus fines, beneficios y perjuicios, qué les significa ser evaluados y algunos elementos que pudieran modificar de la ED contenida en la LGSPD.
- c) Preguntas cerradas dirigidas a capturar las tres dimensiones de las representaciones: información, actitud y campo de representación; su elaboración y diseño se realizó siguiendo la investigación de Moscovici (1979). Las preguntas de la dimensión de información rastrean la información que los docentes tienen sobre la ED y como la organizan, sus fuentes de información; las preguntas de la dimensión de actitud revelan la posición del docente respecto a la ED y finalmente las preguntas del campo de representación buscan develar la imagen que el docente construye en torno a la ED.
- d) Asociación libre de palabras: Corresponde a la vía asociativa, recoge de forma natural y espontánea las expresiones de los actores respecto del objeto de representación, a través de la memoria semántica que recupera la información sobre la realidad social almacenada por los actores, para lo cual se empleó la técnica conocida como “redes semánticas naturales” que Reyes-Lagunes (1993) y Valdez (1998) formalizaron. La asociación libre se elaboró a partir de las palabras que los maestros expresaron al presentárseles el término inductor o estímulo: “evaluación docente”.

El instrumento así diseñado cuenta con las siguientes ventajas:

- Permite recurrir a diferentes tipos de preguntas: abiertas, cerradas y de asociación- jerarquización. Lo que permite la combinación del procedimiento interrogativo con el asociativo en particular con la asociación libre.
- Permite realizar un análisis cualitativo y cuantitativo de las representaciones sociales.
- Facilita la triangulación de los resultados obtenidos a través de las diferentes técnicas fortaleciendo la confiabilidad de los resultados.
- Reduce la subjetividad del entrevistador al presentar un formato *estándar*.
- Facilita la caracterización de los grupos de maestros como condición para el establecimiento de las condiciones sociales de producción de las RS.
- Consideramos el medio de mayor facilidad para acceder e interrogar a los docentes de secundaria.

La construcción del instrumento de recolección de las RS (cuestionario), como se ha expuesto, siguió la estrategia multimetodológica, así como algunas consideraciones de la situación empírica, recomendadas por Abric (2004b). Su confección, inició con el diseño de una entrevista que se aplicó en enero de 2014 a cinco docentes de una secundaria diferente a las escuelas donde se piloteo y donde se aplicó el instrumento, ésta entrevista sirvió de base para el diseño del instrumento al identificar en ella elementos sobre la concepción de la ED que tenían los maestros. Una vez diseñado la primera versión del instrumento, se realizó su prueba piloto en febrero de 2014, que sirvió para hacerle algunos ajustes. Se realizaron dos versiones más durante febrero y marzo de 2014 que fueron piloteadas y ajustadas hasta dar con la última versión⁴⁹ la cual estuvo lista para ser aplicada a finales de marzo de ese año. En este proceso se contó con la asesoría de dos expertos en investigación sobre RS, quienes

⁴⁹ Tanto las entrevistas como el instrumento piloto se probaron en una secundaria general de la CDMX. que no fue incluida dentro de las escuelas seleccionadas para su aplicación definitiva. Las pruebas se realizaron en las siguientes fechas: 14 de enero, 26 de febrero y 19 de marzo de 2014, donde se recogieron diversas opiniones de los maestros encuestados, mismas que fueron comentadas con los expertos y que sirvieron para hacer otras modificaciones al instrumento y elaborar así la versión que se decidió aplicar.

hicieron observaciones y sugerencias para el diseño final, también fueron tomadas en cuenta algunas sugerencias de los docentes de secundaria que participaron en las pruebas piloto.

Debido a que en el momento en el que se aplicó el cuestionario, no había comenzado el proceso de ED de la RE 2013 ni estaba decidido que docentes iban a participar, se decidió que quienes contestaran el instrumento de recolección de las RS cumplieran con los siguientes perfiles: que fueran docentes que laboraran en alguna de las tres escuelas seleccionadas al momento de su aplicación, que se desempeñaran en alguna de las funciones docentes evaluadas en los programas de ED antecedentes a la RE 2013 aplicados en secundaria, en particular en *Carrera Magisterial* y/o en el *Programa de Estímulos a la Calidad Docente*, es decir, maestros frente a grupo, en funciones directivas y en funciones de apoyo a la docencia. También fue importante que el docente deseara participar en esta investigación.

Su aplicación se realizó dentro del espacio de trabajo cotidiano del docente, es decir, dentro de las escuelas, lo que demandó que se respetara su dinámica de trabajo, de modo que se tuvo que contar con el permiso del director a la directora y ajustarnos al espacio, tiempo y modalidad que el directivo fijó, la cual fue distinta en cada caso. Antes de ser contestado, se aclaró que se trataba de una investigación sobre el pensamiento del docente de secundaria respecto a la RE 2013 y que su participación iba a ser tratada con absoluta confidencialidad, por lo que sus respuestas serían anónimas. También se les aclaró que, si alguna pregunta no deseaban contestarla por alguna razón, se sintieran en la libertad de hacerlo.

En esta investigación, se seleccionó una muestra no probabilística conocida como “sujetos-tipos” (Hernández, Fernández y Baptista, 1996: 231-232), este tipo de muestras es utilizado en investigaciones cualitativas que buscan la riqueza, profundidad y calidad de la información. La selección es una decisión del investigador por lo que es arbitraria, las muestras se suponen representativas de la población determinada pues se busca se conformen por elementos típicos. Este tipo de muestras ofreció la posibilidad de seleccionar tres escuelas secundarias generales donde laboraran sujetos típicos de los maestros de escuelas secundarias

de la CDMX. Sin embargo, una limitante de este tipo de muestras que es importante destacar, es que los datos obtenidos de ellas no pueden generalizarse a toda la población.

Las tres escuelas seleccionadas se ubican en la Delegación Coyoacán de la CDMX. Coyoacán es una de las 16 delegaciones políticas en que se divide la CDMX, ocupa una superficie de 54.4 Km² por lo que es relativamente pequeña, pues su extensión alcanza solo el 3.6% del total de la superficie, sin embargo, cuenta con una densidad de población alta, albergando casi al 7% de la población de la capital del país. Se ubica en el centro geográfico de la ciudad, compuesta por 140 colonias, cuenta con una gran infraestructura educativa, cultural y turística⁵⁰, además dispone de un buen sistema de transporte público, su territorio se encuentra completamente urbanizado. Sin embargo, frente a este ventajoso panorama, se encuentra otro que le es opuesto, representado por algunas zonas urbanas consideradas de alta marginación. Como consecuencia de lo anterior, el nivel de vida de la población se encuentra altamente polarizado pues, al lado de un sector con ingresos altos, convive otro de bajos recursos. Esta contradicción se expresa en los siguientes datos: la delegación está considerada dentro de las 5 con menor porcentaje de población en pobreza, sin embargo, también ocupa el 3er lugar de las delegaciones con mayor nivel de desigualdad en la distribución del ingreso⁵¹.

Las consideraciones que se han mencionado anteriormente permiten mostrar que las escuelas secundarias que se localizan en la delegación Coyoacán pueden ser representativas de la diversidad de escuelas públicas que se localizan en la CDMX. En la conformación de la muestra de escuelas consideradas en esta investigación, se buscó captar la mayor diversidad posible a fin de que los maestros que contestaran el instrumento fueran sujetos típicos de la figura del docente de escuelas secundarias diurnas de la CDMX.

⁵⁰ Dentro de la Delegación Coyoacán se ubican algunas de las universidades más importantes del país, como la UNAM *campus* CU, la UAM-X y la ESIME del IPN, además de importantes museos, espacios culturales, artísticos, bibliotecas, etc.).

⁵¹ Fuente: Informe de pobreza y evaluación en el Distrito Federal 2012. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Disponible en: www.coneval.gob.mx

Durante el ciclo escolar 2013-2014⁵², ciclo en el que se realizó el trabajo de campo de esta investigación, se contabilizó un total de 98 escuelas secundarias en la Delegación Coyoacán, 43 laboraron bajo la modalidad de “secundaria general”, de entre las cuales, 20 fueron matutinas, 10 vespertinas, 7 de jornada ampliada 5 nocturnas y 1 de tiempo completo⁵³.

Para poder ingresar a las escuelas y tener contacto con sus docentes, se mantuvieron conversaciones con diversos directores de escuelas secundarias a fin de obtener sus permisos y realizar la aplicación del cuestionario, se recibieron algunos rechazos expresados en argumentos como el temor a establecer algún compromiso, el temor a recibir alguna sanción de las autoridades superiores o en la afectación de las labores docentes; no obstante, se consiguió la autorización para ingresar a tres escuelas.

Pese a que el ingreso al campo estuvo determinado por la facilidad que otorgaron los directivos para acceder al plantel, también se buscó que las escuelas seleccionadas conservaran características que las distinguieran entre sí. El propósito que se buscó fue lograr una diversidad lo más amplia posible, de modo que el cuestionario fuera respondido por maestros que desarrollaran su labor en diferentes contextos y condiciones. Lo anterior pretendió evitar contactar con docentes de un perfil similar pues es sabido que las escuelas con mejores resultados son altamente demandadas no solo por los alumnos sino también por los maestros. Esta situación favoreció que durante la vigencia de las ED vinculadas a los resultados obtenidos por los alumnos, que otorgaban estímulos económicos, como fue el caso de *Carrera Magisterial* y *Estímulos a la Calidad Docente*, los maestros con alguna relación sindical o con la autoridad educativa, buscaban aprovechar esta posición para colocarse en las escuelas de más altos resultados, pues de este modo, se beneficiaban obteniendo mejores

⁵² Datos de la AFSEDF para el ciclo 2013-2014. Disponible en: <http://www.afsedf/informaciondelaafsedf/estadistica2014-2014>

⁵³ A partir del 2015, la denominación que recibieron las secundarias de acuerdo con el horario y los servicios que ofrecen cambió a: matutinas, vespertinas, de tiempo completo con o sin ingesta y una combinación de ellas con o sin la enseñanza adicional de francés (Ver capítulo 3).

resultados en su propia evaluación, situación que podría influir en sus posiciones respecto a la ED.

Para lograr la mayor diversidad entre escuelas se siguieron tres criterios de selección; el primero en cuanto a los resultados obtenidos por la escuela y sus maestros en el examen ENLACE, el segundo criterio fue la demanda de alumnos para primer ingreso y el último el turno de trabajo.

Así, la muestra quedó conformada por tres escuelas de la Delegación Coyoacán con diferencias en cuanto a resultados en el examen ENLACE, demanda de ingreso y turno. Con el propósito de mantener el anonimato de las tres escuelas seleccionadas, se les asignó un número. Los números establecidos, así como los datos de cada una de las escuelas correspondientes a los criterios de selección se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 6

Criterios de selección de la muestra: asignación de número, resultados en examen ENLACE, demanda de ingreso y turno

ESCUELA	PUNTAJES OBTENIDOS EN LA PRUEBA ENLACE 2013*		DEMANDA DE INGRESO**	DE	TURNO
1	Por debajo de la media	411.72	Baja	56	Vespertina
2	Cercanos al promedio	498.05	Mediana	268	Jornada Ampliada
3	Por encima de la media	584.16	Alta	840	Matutina

* Se refiere a los comparativos de los puntajes obtenidos en la prueba ENLACE 2013 en las escuelas seleccionadas y el promedio nacional de las escuelas secundarias generales para ese año que fue de 496.95. Incluye los resultados promedio de la prueba ENLACE para los tres grados de secundaria en 1º grado se tomó en cuenta las asignaturas de Matemáticas y Español; en 2º y 3º se agregó, la asignatura de Formación Cívica y Ética. Datos obtenidos en: <http://www.201.175.44.203/Enlace/Resultados2013/Basica201313CCT.aspx>.

** Demanda de solicitudes de ingreso para el ciclo escolar 2014-2015 a primer grado registrada en febrero de 2013. En la escuela 1 se esperaba recibir alumnos rechazados de otras escuelas cercanas, en la 2, la demanda de lugares fue casi igual a la oferta, mientras que en la escuela 3 se registraron 840 solicitudes por lo que se esperaba admitir solo a 1 de cada 3.4 solicitantes. Datos obtenidos en las escuelas.

Además de los datos presentados en la tabla anterior, otras características de las escuelas seleccionadas son las siguientes:

Escuela 1	<ul style="list-style-type: none">• Esta escuela comparte edificio con otra secundaria matutina, al tratarse de una escuela de poca demanda, recibe alumnos rechazados de otras escuelas. Ubicada en una de las colonias populares de la Delegación Coyoacán, catalogada como la de mayor incidencia delictiva, gran parte de sus habitantes pertenecen a un sector de la población económicamente desfavorecido, densamente poblada y con una problemática social aguda (delincuencia, drogadicción, narcomenudeo, etc.). Esta colonia se fundó producto de una invasión popular de terrenos en 1971.
Escuela 2	<ul style="list-style-type: none">• Situada en el sureste de la delegación en una colonia residencial de amplias calles y avenidas, cercana a grandes centros comerciales, museos y a una zona de hospitales de alta especialidad. La escuela es sede de la inspección de la zona escolar cuenta con amplios espacios donde se distribuyen los salones, laboratorios, patio, auditorio, biblioteca y oficinas administrativas.
Escuela 3	<ul style="list-style-type: none">• Se localiza en el poniente de la delegación, en una colonia residencial, cercana al <i>campus</i> Ciudad Universitaria de la UNAM y a grandes centros comerciales. A ella acuden alumnos que habitan las unidades habitacionales cercanas, hijos de empleados de la universidad o de alguna oficina, hospital u comercio cercano e incluso alumnos de colonia más lejanas atraídos por su alto prestigio. Comparte edificio con una escuela vespertina.

Otros datos relevantes que aportan mayor claridad sobre las escuelas seleccionadas se refieren a su organización interna⁵⁴. En la Tabla 7 se presentan algunos datos sobre el personal que labora; la columna de “Directivos”, se integra por el director y el subdirector, los maestros frente a grupo y los ayudantes de laboratorio conforman la columna “Docentes”; finalmente la columna “Personal de Apoyo” refiere tanto al personal de los Servicios de Asistencia Educativa (SAE) como son el médico escolar, orientador, trabajador social y

⁵⁴ La organización y funcionamiento de la escuela secundaria se establece en el Acuerdo Secretarial 98 (DOF 1982).

prefectos, como también al personal de los servicios generales y administrativos, es decir, contralor, secretarios, conserje, velador e intendentes.

Tabla 7

Datos del personal adscrito a las escuelas seleccionadas, ciclo 2013-2014

Escuela	Directivos	Docentes	Personal de Apoyo	Personal total
1	2	34	23	59
2	2	36	28	66
3	2	33	26	61

Fuente: directivos de las escuelas.

La tabla 8 reúne algunos datos relativos a la matrícula de alumnos, su distribución por grupos y algunos indicadores.

Tabla 8

Alumnos inscritos, grupos y estadísticas de algunos resultados de las escuelas seleccionadas, ciclo escolar 2013-2014.

Escuela	Alumnos inscritos	Grupos	Aprobación %	Reprobación %	Deserción %	Eficiencia Terminal %
1	366	14	74.3	25.7	4.4	54.0
2	655	15	86.2	13.8	5.6	92.4
3	733	15	86.1	13.9	1.8	92.9

Fuente: elaboración propia con base en <http://www.afsedf/informaciondelaafsedf/estadistica2013-2014>.

En las tres escuelas seleccionadas se aplicó el instrumento a 93 maestros en diferentes funciones: docentes frente a grupo de diferentes asignaturas, desempeñando funciones de director o subdirector y, maestros en funciones de apoyo. Lo anterior con el propósito de indagar las tres dimensiones de las RS que construyeron a propósito de la profundización de la estrategia de ED que la RE 2013 recién aprobada proponía para ser aplicada en el corto plazo y que, por primera vez a diferencia de los programas de evaluación anteriores, tenía efectos sobre la permanencia en el servicio docente.

4.2 Sistematización de los datos, análisis e interpretación

La aplicación de los cuestionarios en las tres escuelas se realizó durante el período comprendido entre abril y junio de 2014, es decir, cuando la RE 2013 ya había sido aprobada, pero se encontraba en curso el mecanismo que determinaría su aplicación. De este modo, el cuestionario fue contestado por docentes que serían obligatoriamente evaluados de acuerdo con lo señalado en la Reforma Educativa 2013, pero que desconocían cómo y cuándo iba a llevarse a cabo esta evaluación.

Es importante destacar que los datos asentados en los cuestionarios corresponden a lo dicho por los maestros en ese momento, pudiendo existir la posibilidad de que sus respuestas no correspondieran a la realidad⁵⁵; sin embargo, esto no se consideró importante debido a que la investigación se centró en las representaciones sociales que el maestro expresó a través de sus respuestas al instrumento.

Para facilitar el manejo del instrumento y mantener el anonimato de los docentes, a cada cuestionario se le asignó una clave, ésta estuvo integrada por un número y una letra, el número estuvo compuesto por tres cifras, la primera se refiere a la escuela de procedencia, la segunda y tercera cifra corresponde al número consecutivo y la letra indica el género; F para femenino y M para masculino, así, por ejemplo, el cuestionario 316F corresponde a la escuela 3, profesora 16 (Anexo 2).

Para organizar la información del instrumento se elaboraron tres bases de datos: la primera corresponde a las preguntas cerradas que se recabó en el programa SPSS, la segunda a las preguntas abiertas con la que se construyó una tabla con las respuestas obtenidas y la tercera, a la información de la asociación de palabras, la que fue sistematizada en el programa EXCEL.

Una vez que se vaciaron los datos obtenidos en las encuestas en las bases de datos, se procedió a su análisis e interpretación. Para ello esta investigación consideró importante

⁵⁵ Los datos sobre la situación laboral de los maestros como antigüedad, escolaridad, edad, etcétera no fueron validados con información oficial, por lo que en la investigación se registraron las informaciones que el docente proporcionó.

efectuar un análisis profundo que permitiera desentrañar los significados que a primera vista no aparecen, así, se intentó ir a buscar aquellos que están detrás, de forma que se trató de develar las acciones sociales no como simples actividades, sino considerando que éstas se encuentran enmarcadas en un contexto social particular que las dota de sentido. Con este enfoque, desde una postura antropológica comprensiva, Geertz (1992) apela a que el investigador desarrolle una *descripción densa*, la que tiene como meta la comprensión del discurso social, la cual de acuerdo con el autor, presenta tres características: “es interpretativa, lo que interpreta es el flujo del discurso social y la interpretación consiste en tratar de rescatar ‘lo dicho’ en ese discurso de sus ocasiones precederas y fijarlo en términos susceptibles de consulta” (1992: 32).

Dentro de la perspectiva de la investigación cualitativa, Rodríguez, Gil y García (1999), consideran que el análisis de datos es “un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación con un problema de investigación” (1999: 200). Por otra parte, estos autores sostienen que los datos son construcciones del investigador, es decir, la realidad está mediada por los instrumentos que el científico construye para su acopio, por lo cual, dato, instrumento de recolección y comunicación forman una unidad. Así mismo, de acuerdo con estos autores, los datos contienen una serie de informaciones sobre la realidad estudiada, por lo que su análisis es una de las actividades más complejas que realiza el investigador, quien requiere desarrollar cierta pericia.

En la misma perspectiva Coffey y Atkinson (2003) sostienen que hay una variedad de estrategias analíticas para efectuar análisis de los datos cualitativos y comparten su preocupación por interpretarlos de manera que permitan captar la complejidad de la realidad social que se busca comprender, para lo que sugieren, tener cuidado con los argumentos reduccionistas que nieguen la diversidad de los fenómenos sociales, así, el análisis debe ser una actividad ante todo reflexiva.

El proceso de análisis debe ser flexible y estar orientado a encontrar sentido a los datos, por ello, se busca no solo estudiar los elementos que componen los datos, sino más bien se

debe analizar las relaciones que se establecen, con miras a la elaboración de modelos conceptuales explicativos. De modo que no hay un proceso claramente establecido, sino que cada investigador va trazando su propia ruta. (Rodríguez, Gil y García, 1999).

En esta investigación se buscó interpretar el material empírico desde el punto de vista de los sujetos, es decir, se trató de comprender los significados que los maestros construyeron, elaboraron, compartieron y comunicaron respecto de la ED, para ello fue necesario no solo el apoyo teórico que proporcionó la TRS, sino también se buscó en un primer momento, reconstruir el contexto social que prevaleció durante la aplicación del instrumento, de forma que las respuestas de los docentes adquirieran mayor sentido.

Para poder realizar una reconstrucción del contexto, se realizó la búsqueda de las noticias que aparecieron en el diario de circulación nacional “La Jornada⁵⁶” en dos períodos: el primero comprendió la presentación de la RE 2013, su aprobación y promulgación; abarca de diciembre de 2012 a septiembre de 2013⁵⁷. El segundo período va de enero a junio de 2014, período en que se realizó el trabajo de campo.

La búsqueda de noticias relacionadas con la ED y la RE 2013 fue organizada en una base de datos de cinco columnas: en la primera se anotó el número consecutivo de la noticia; en la segunda, la fecha en que apareció publicada; la tercera se destinó para el título de la nota; en la cuarta, el link de la nota y en la última, la sección del periódico en que se difundió (Anexo 3). La reconstrucción del contexto permitió fortalecer el planteamiento del problema y posteriormente acercarse a la comprensión de las condiciones de producción y finalmente a las tres dimensiones de las RS.

A continuación, se presenta el tratamiento analítico seguido en esta investigación, el cual está organizado en tres apartados: el primero se refiere a las preguntas cerradas, el segundo a la asociación de palabras y el tercero a las preguntas abiertas del instrumento de recolección de las RS, cada uno de ellos, como se explica más adelante, tuvo como propósito

⁵⁶ El periódico “La Jornada” fue elegido debido al acceso electrónico libre y gratuito.

⁵⁷ La RE 2013 abarca la modificación a los artículos 3º y 73 de la CPEUM, la modificación a la LGE, la creación de la LGSPD y de la LINEE.

indagar sobre alguna(s) de las dimensiones de las RS. Este tratamiento permitió triangular la información a modo de contrastar los resultados obtenidos y en su caso de fortalecer los hallazgos.

a) Preguntas cerradas: Condiciones de producción de las RS, *Información, Actitud y Campo de representación*.

El análisis y la interpretación de los datos inició con las preguntas cerradas, estas fueron formuladas para conocer las condiciones de producción de las RS y los tres campos de las RS: *Información, Actitud y Campo de representación*. La primera parte corresponde a la identificación de los sujetos encuestados (pregunta 1 a la 12). Este conjunto de preguntas se refiere al perfil de los maestros; su edad, sexo, condiciones laborales, formación académica y la importancia de sus ingresos docentes en la participación del gasto familiar, características que forman parte de las condiciones sociales de producción de las RS. Posteriormente, se procedió al análisis de las preguntas que estuvieron destinadas a conocer las tres dimensiones de las RS: las preguntas 19 a la 24 correspondieron a la *Información*; de la 25 a la 34, al *Campo de representación* y; de la 35 a la 46, a la *Actitud*.

El diseño y el tratamiento analítico de las preguntas cerradas se inspiró en los cuestionamientos de este corte que Moscovici (1979: 21, 45-48) formuló en el instrumento de acopio de las RS al que llamó “cuaderno cuestionario” que diseñó a propósito de su investigación sobre la RS del psicoanálisis.

De esta forma, las preguntas incluidas en la categoría de *Información* se refirieron al conjunto de informaciones que poseían los maestros de secundaria al momento de ser encuestados -y a la organización que realizaron con esta-, respecto de la estrategia adoptada en la RE 2013 sobre la ED: qué sabían de ella, cómo se realizaría, quién se encargaría de realizarla, qué componentes de la práctica docente incluiría, quienes deberían presentarla y en qué condiciones, cuáles serían sus efectos y consecuencias. También incluyó, cuáles fueron las vías a través de las cuales los docentes recibieron esa información, así como la frecuencia con la que los docentes accedían a sus fuentes de consulta.

Las preguntas sobre el *Campo de representación* pretendieron advertir la noción y los juicios que los docentes construyeron en torno a la ED, a qué la asociaban, cuáles eran sus características y propósitos, qué competencias les demandaría, qué efectos traería en su labor, qué podrían esperar de ella y en quien confiaría para realizarla.

Finalmente, las preguntas sobre la *Actitud* estuvieron encaminadas a conocer la disposición que tendrían los maestros a ser evaluados bajo el nuevo esquema propuesto por la RE 2013 o bien, a la posición adoptada frente a este objeto representacional. Algunos de los cuestionamientos de esta categoría fueron: ¿en qué grado se encuentra de acuerdo con que lo evalúen? ¿en qué grado considera que la ED traerá beneficios a los alumnos, a la escuela, a la enseñanza? ¿en qué grado se encuentra de acuerdo con que los maestros que presenten bajos resultados en sus evaluaciones sean removidos en sus funciones docentes?

En su conjunto, las tres dimensiones propuestas por Moscovici (1979), *–Información, Actitud y Campo de representación–* permiten un acercamiento al contenido y a la orientación de las RS que han construido los docentes de secundaria respecto de la ED que contiene la RE 2013, una visión que han venido confeccionando desde su experiencia cotidiana en los diferentes intercambios sociales que despliegan.

Asociación de palabras: *Campo de representación o imagen* de la ED

Luego del análisis de las preguntas cerradas, se procedió a realizar el correspondiente a la asociación de palabras (pregunta 47).

Para recuperar la imagen elaborada por un grupo de docentes de secundaria sobre la ED recurrimos a la metodología propuesta por Abric (2001), para este autor existen dos métodos para la recolección de las representaciones sociales: los métodos interrogativos y los asociativos. Tratándose del campo de representación, se recurrió al método asociativo, dentro del cual se ubica la técnica llamada “asociación libre”. Ésta técnica “Consiste a partir de un término inductor (o de una serie de términos), en pedir al sujeto que produzca todos los términos, expresiones o adjetivos que se le presenten al espíritu” (Abric, 2001: 59).

La asociación libre fue analizada siguiendo la propuesta elaborada por Figueroa, González y Solís (1981) quienes, desde una perspectiva asociacionista, sugieren la recuperación del significado psicológico de un objeto social, a través de la memoria semántica expresada en un discurso; para estos investigadores, “El significado de un concepto está contenido en sus relaciones con otros conceptos en la memoria ... En la memoria se almacenan los conceptos interrelacionados y esta base da al lenguaje su estructura profunda o espacio semántico.” (1981: 448-449). Bajo estas consideraciones, estos autores, elaboran una técnica de recuperación de la memoria semántica o de los significados atribuidos a un objeto, su objetivo es conocer el o los significados convencionales que construye un grupo. Esta técnica es conocida como “redes semánticas naturales”, la que a su vez fue modificada para facilitar su análisis por Reyes-Lagunes (1993) y posteriormente por Valdez (1998).

En esta investigación se recurrió a la asociación de palabras para acercarse a la imagen que los docentes encuestados construyeron sobre la ED, la que fue analizada a través de técnica cuantitativa conocida como redes semánticas naturales que permite acceder al contenido de la representación. Este procedimiento, como lo señala Álvarez-Gayou (2003), puede ser utilizado tanto en investigaciones cuantitativas como cualitativas por lo que puede ser considerado “híbrido” a pesar de que es un procedimiento cuantitativo.

La técnica consiste en presentar un(os) término(s) llamados “estímulos” a los sujetos o actores para que de manera libre y espontánea los definan con la mayor claridad y precisión mediante palabras sueltas llamadas “definidoras”, que pueden ser verbos, adverbios, sustantivos, adjetivos, etcétera. Con el propósito de conocer la valoración que el sujeto hace del término inductor, enseguida se le pide que asigne el número 1 a la definidora que considere más importante, 2 a la que sigue en importancia y así sucesivamente hasta completar todas las definidoras elaboradas en relación con el estímulo presentado. Esta valoración permite construir redes puesto que los significados evocados de manera libre se articulan no solo con el estímulo, sino también entre sí y se obtiene una estructura al introducirse la jerarquización, permitiendo en un primer momento, un acercamiento a la parte cognitiva de las representaciones sociales.

El procedimiento que se siguió fue el siguiente: primero, se les solicitó a los maestros que a partir del estímulo *Evaluación Docente*, indicaran las tres primeras definidoras que llegaran a su mente y posteriormente le asignaran los números 1, 2 o 3 de acuerdo con el orden de importancia que le habían otorgado. Finalmente, se les pidió que justificaran brevemente por qué habían elegido cada definidora. La red semántica fue aplicada a los 93 docentes pertenecientes a las tres escuelas.

Con el propósito de trascender la parte cognitiva de la técnica y ampliarla a los elementos que nos interesa destacar, es decir a lo social y subjetivo de la representación, en esta investigación, propusimos que el sujeto justificara con frases breves en cada caso por qué había elegido cada una de las definidoras, a fin de otorgarle mayor sentido, pues la sola palabra difícilmente podía ser interpretada. Así, cuando un sujeto asociaba la ED por ejemplo con *Examen* y era valorada por su importancia en tercer lugar, la interpretación se completaba con el sentido contenido en el argumento aportado: “Con un examen no se califica en su totalidad a un docente” (102F). En este caso, la palabra expresaba por una parte la limitación de la evaluación a la aplicación de un instrumento y también la crítica del sujeto a aceptar que este instrumento pudiera apreciar la complejidad de la labor docente. Lo anterior permitió que estas frases pudieran brindar mayores elementos de análisis en la comprensión no solo de la dimensión de *Campo de representación*, sino también de la *Información* y de *Actitud*.

Para la sistematización de la red semántica, se construyó una matriz con las palabras definidoras que los sujetos aportaron siguiendo el procedimiento propuesto por Mireles (2012) (2016) en una hoja electrónica del programa *Excel*. En su elaboración, primero se capturaron todas las palabras definidoras en el programa de cómputo de acuerdo con el orden de importancia que cada sujeto le había asignado, enseguida se depuraron, unificando aquellas que aparecieron en singular y en plural (*examen, exámenes*), y se homologaron palabras que tienen la misma acepción (*desempleo, despido, despidos, despido masivo*).

Con el propósito de incluir todas las expresiones que con el mismo significado fueron señaladas por los maestros con palabras diferentes, se elaboraron categorías semánticas. Las categorías de acuerdo con Jiménez (2012: 37), son elaboraciones que permiten al

investigador “discriminar, clasificar, partir, descuartizar y seccionar la percepción que nos hacemos de las cosas para tratar de captar el sentido y la intención con las que se les enviste”. De manera que para confeccionar las categorías semánticas en este trabajo, fue necesario recurrir a la breve explicación que el docente le otorgó a su definidora para evitar una sobreinterpretación, las categorías semánticas construidas, las definidoras que se incluyeron y la frecuencia con la que se mencionó cada una de ellas, se muestran en el Anexo 4. Por ejemplo, para la categoría *Sanciones*, se admitieron las siguientes definidoras: *castigo, imposición, presión, represión, sanción y sancionar*.

Una vez que se obtuvo una lista de las categorías donde se incluyeron todas las definidoras (valor J), se procedió a su análisis con la técnica de redes semánticas naturales propuesta por Valdez (1998). El procedimiento que se siguió fue el siguiente: en una segunda hoja de cálculo, las categorías sustituyeron a las definidoras originales, posteriormente, se realizó el conteo de las frecuencias de aparición de cada una de las categorías para obtener el peso semántico o valor M el cual ordena y jerarquiza la red, para ello se tomó en consideración el valor semántico (VS) que fue el valor inverso de la jerarquía asignada por cada sujeto a cada definidora; es decir, si el sujeto asignaba el número 1 a la palabra que consideraba más importante, el valor semántico que le correspondía era 3 mientras que, si el sujeto asignaba el valor 3 a la palabra menos importante, el valor semántico que le correspondía era 1. El valor semántico fue multiplicado por la frecuencia de aparición (Fa) de cada palabra y la sumatoria de estas multiplicaciones nos dio por resultado el peso semántico. El procedimiento se muestra en la tabla 9.

Tabla 9

Procedimiento para calcular el peso semántico (PS) o valor VMT

	Jerarquía	1	2	3	Frecuencia de aparición (Fa)			Suma = PS
	valor semántico (VS)	3	2	1	X Valor Semántico (VS)			
Conteo palabras	Categorías Semánticas	Fa	Fa	Fa	Fax3	Fax2	Fax1	M
44	ACTUALIZACION	12	19	13	36	38	13	87
16	CORRUPCION	7	5	4	21	10	4	35
23	DESPIDO	7	3	13	21	6	13	40
22	EXAMEN	12	7	3	36	14	3	53
22	EXPECTATIVA	2	6	14	6	12	14	32

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la asociación de palabras.

Para identificar el núcleo central de la red, se procedió a ordenar de mayor a menor las categorías semánticas de acuerdo con el valor M , de esta lista se seleccionaron las 16 con peso más alto, a este grupo se le conoce como conjunto SAM y contiene los elementos que articulan la representación, lo que nos permite acercarnos al significado construido por el grupo estudiado en relación con el estímulo presentado; posteriormente se recurrió a la explicación que aportaron los sujetos con el propósito de ampliar y darle sentido a su significación. Para evitar elegir arbitrariamente, el número de categorías semánticas seleccionado se determinó siguiendo la propuesta de Reyes-Lagunes (1993) quien sugiere hacer el corte cuando la pendiente de la curva adquiera su carácter asintótico en relación con el eje de las X.

Por último, se calculó el valor FMG también conocido como distancia semántica cuantitativa, que indica la distancia en términos de porcentaje entre la categoría semántica de mayor peso M la cual representa el valor de 100% y cada una de las restantes; se obtiene por regla de tres. Estos datos aportan más información respecto de la ordenación de los elementos del núcleo central de la representación elaborada por los sujetos.

Con el valor FMG se procedió a elaborar una gráfica que presentara los datos organizados en cuatro cuadrantes que se leen en el mismo sentido que recorren las manecillas

del reloj; para ello, se agruparon las categorías semánticas en cuatro grupos, en el primer grupo aquellas cuyo valor fuera el más alto y correspondiera a las categorías semánticas que se encontraran entre el 75 y el 100% del valor FMG, lo que indicaba que fueron las que contenían las definidoras con mayor frecuencia o las más mencionadas por los maestros y a su vez las que fueron consideradas como las más importantes; en el segundo grupo, las categorías localizadas entre el 50 al 75%; en el tercer grupo, aquellas contenidas entre el 25 y 50% y, en el cuarto grupo, los valores entre 0 y 25% que comprendieron las definidoras con menos menciones y a su vez consideradas como las menos importantes (gráfica 2 del capítulo 5).

Para la interpretación de las categorías semánticas construidas sobre la ED se siguió la propuesta de Plantin (2016) quien sostiene que el lexicógrafo puede ser una herramienta muy útil en la construcción de un discurso, proporcionando un conjunto heterogéneo de elementos sobre una palabra u objeto que pueden incluir su etimología, sinónimos, antónimos, usos y ejemplos. Para ello se elaboró el cuadro titulado “Evaluación docente: núcleo de la red semántica, definidoras y argumentos por categorías” (Anexo 5).

En la primera columna se anotó el nombre de la categoría semántica, y se buscó su significado en dos diccionarios en línea: Word Reference (2017) y Diccionario de la Real Academia (2014). En la segunda columna, se enlistó el conjunto de definidoras que proporcionaron los maestros en relación con la ED y entre paréntesis se anotó la frecuencia con la que se mencionó cada una. La explicación y la valoración de cada una de las definidoras se anotó en la tercera columna, así como también la clave del docente que las proporcionó. Los comentarios sobre las definidoras, la frecuencia de aparición y la valoración otorgada se anotaron en la cuarta y última columna. Este cuadro facilitó la comprensión de la imagen que los maestros elaboraron sobre la ED.

Preguntas abiertas: *Información, Campo de representación y Actitud*

El último análisis realizado correspondió a las preguntas abiertas, éstas se formularon con el propósito de indagar sobre las tres dimensiones de las RS: *Información, Actitud y Campo de representación* (preguntas 13 – 18). En este bloque se solicitó a los maestros

encuestados que respondieran libremente interrogantes sobre la ED: su concepción, sus fines, beneficios y afectaciones, su implicación y algunas propuestas de modificación que pudieran proponer. Las respuestas obtenidas consistieron en breves textos que fueron tratados en su análisis como textos de entrevista.

El criterio de análisis seguido en estas preguntas correspondió a un análisis de contenido. De acuerdo con Andréu (2002), este tipo estudio es una técnica de interpretación de textos que pueden presentarse escritos, grabados, filmados, o en alguna otra presentación, que nos permiten acercarnos al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social. Se caracteriza por analizar e interpretar los datos expresados, pero también aquellos que permanecen latentes, es decir aquellos que se dicen sin pretenderlo, los que son captados dentro de un contexto particular.

Para Cáceres (2008) y Rodríguez, Gil y García (1999) no existe un solo modo de llevar a cabo el análisis de contenido de datos cualitativos; sin embargo, es posible distinguir algunos procedimientos del proceso analítico, comunes a la mayoría de los estudios. Rodríguez, Gil y García (1999) proponen el siguiente proceso general: Recogida de datos, categorización y codificación de los datos para hacerlos manejables (reducción de datos), disposición ordenada de los datos en diagramas, matrices o gráficas y obtención de resultados o ensamble de los elementos del proceso analítico.

Para el análisis del contenido de las respuestas que los docentes armaron frente a las preguntas presentadas, se recuperó la propuesta de Cuevas (2016) que puede ser utilizada tanto para la identificación de las RS como para la interpretación de su contenido. El proceso se compone de cinco etapas: En la primera, se realizó una lectura profunda y repetida de los breves textos que el docente aporta como respuestas a las preguntas formuladas por el investigador, para familiarizarse con los datos recogidos e identificar los temas recurrentes, se reconocieron temas, se establecieron semejanzas y diferencias de cada discurso producido.

En la segunda etapa se realizó una nueva lectura de los discursos de modo que se elaboró una lista de los temas observados, se identificaron las palabras clave y algunas emociones expresadas por los sujetos. Una vez que se identificaron temas destacados o

repetidos en los discursos, en la etapa tres, se construyeron categorías de análisis provisionales en una matriz como la que se muestra a continuación:

1) Título de la categoría (Este puede corresponder con alguno de los campos de la TRS o bien a algunos elementos que se observan en la investigación)

2) Fragmento o respuesta del docente a la pregunta formulada	3) Comentarios e interpretaciones del investigador o bien aspectos que necesitan ser revisados o profundizados.

En las categorías provisionales se identificaron diferentes temáticas de las cuales se buscaron palabras claves, se identificaron elementos que las componen, sus semejanzas, así como posibles relaciones entre sus elementos. Todo esto se anotó en la columna de comentarios e interpretaciones del investigador de donde se obtuvieron los elementos del proceso de interpretación.

En la cuarta etapa se revisaron nuevamente las categorías provisionales, contrastándolas con el propósito de la investigación y con los elementos de la teoría de las RS, así, se eliminaron o fusionaron algunas, estableciendo las categorías de análisis finales. Además, se agregó una columna para anotar las emociones encontradas y otra más para buscar en el diccionario y ampliar la comprensión de los términos empleados por el docente.

En la quinta y última fase, se agregó una nueva columna a la matriz destinada a anotar los datos bibliográficos o documentales que dan soporte a cada categoría, de este modo se realizó la interpretación de los textos producidos por los docentes.

La matriz final se compuso de las siguientes datos y columnas:

Título de la categoría:

Clave del encuestado	Respuesta del docente a la pregunta formulada	Palabras clave	Temas encontrados/ comentarios e interpretaciones del investigador	Emociones encontradas	Apoyo del diccionario	Campo documental o bibliográfico

Para terminar este capítulo es necesario señalar que ninguno de los procesos metodológicos seguidos en la sistematización de la información, el análisis y la interpretación llevó un orden establecido previamente, en ocasiones hubo que regresar en algún punto a reforzar ideas, buscando más información, otras veces se avanzó más rápidamente en algunas fases y otras quedaron para el final del trabajo, otras se fueron trabajando paralelamente, las dificultades tampoco fueron las mismas.

En el siguiente capítulo se presentan los hallazgos de esta investigación.

5. LA EVALUACIÓN DOCENTE DESDE LA MIRADA DE LOS MAESTROS

A partir de 1968, la noción de control, mal tolerada porque se asimilaba al control social, policial o jerárquico, se ha vuelto insoportable. Pero en lugar de cambiar las prácticas, se ha modificado el vocabulario, y la tendencia es a hablar de evaluación allá donde se trata solamente de control disfrazado. De hecho, las nociones de control y de evaluación se corresponden y se oponen a la vez, dentro de una relación de bipolaridad. Pertenecen a dos universos, a dos órdenes diferentes

Jacques Ardoino y Guy Berger

El propósito de este Capítulo es presentar las representaciones sociales que construyen y comparten docentes de tres escuelas secundarias de la CDMX sobre la ED, una vez que fue aprobada la Reforma Educativa 2013, que busca alcanzar mejoras en los resultados educativos a través de la evaluación de los docentes, haciendo depender de sus resultados, importantes procesos de la vida laboral de los profesores de educación básica como el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio.

El Capítulo está organizado en cinco apartados. El primero se titula “¿De qué maestros hablamos?”, en este se presentan las condiciones sociales de producción de las representaciones a través de la descripción de los perfiles que poseen los maestros de las tres escuelas seleccionadas, su edad, sexo, características laborales, educativas y económicas. El segundo apartado, “La Evaluación Docente una preocupación compartida”, revela como la ED propuesta en la recién aprobada RE 2013 despertó en este grupo un gran interés por sus fuertes implicaciones en su futuro laboral, las vías que utilizaron para informarse de ella y cómo circuló esta información entre ellos.

El tercer apartado, “Imágenes de la Evaluación Docente”, descubre las construcciones mentales que realizaron los maestros sobre este objeto representacional, los elementos que integran esta imagen y la relación que establecieron entre ellos. El cuarto apartado, “Evaluación formativa sí, evaluación sumativa no”, expone las actitudes que la aprobación de la ED despertó entre los maestros encuestados, las razones de sus posturas y algunas de las expectativas que les provocó esta medida. El quinto y último apartado integra en un solo análisis las tres dimensiones de las RS.

5.1. ¿De qué maestros hablamos?

Los docentes de educación secundaria se distinguen de aquellos que laboran en otros niveles de educación básica por su heterogeneidad (Sandoval, 2000), la cual abarca aspectos como los perfiles profesionales, funciones que desempeñan y condiciones laborales, por mencionar algunas. Estas particularidades influyen en sus representaciones sociales, pues los significados construidos expresan la singularidad del sujeto que los produce y del lugar que éste ocupa en la organización social o bien de las condiciones sociales en que se elaboran o se transmiten (Abric, 2004a); por ello, consideramos importante describir la población de estudio.

El instrumento de recolección de las representaciones sociales fue contestado por 93 profesores, las particularidades observadas en este grupo se organizan para su exposición en los siguientes aspectos:

a) Género y edad.

El grupo de docentes estuvo integrado por 54 mujeres (58.1% de la población) y 39 hombres (41.9%)⁵⁸. Con relación a la edad, 10 profesores (10.8%) cuentan con menos de 31 años; 16 (17.2%) se ubican entre 31 y 40 años; entre 41 y 50 años se encuentran 41 (44.1%), que corresponden al grupo de edad más numeroso; 19 (20.4%) se ubican entre 51 y 60 años y, finalmente, con más de 60 encontramos 7 (7.5%). En suma, se trata de un grupo de

⁵⁸ La suma de los porcentajes totales puede no ser igual a 100% en virtud de que los encuestados tuvieron en todo momento la libertad de contestar o no alguna pregunta.

maestros en su mayoría maduros, ya que tan solo 28% tiene edades inferiores a 41 años, mientras que 72% tiene esa o más edad.

b) Experiencias de ED derivadas de su antigüedad en el nivel educativo.

La antigüedad como docente de secundaria en relación con la ED es importante, pues nos muestra el contacto del docente con diversas experiencias evaluadoras en el transcurso de su experiencia laboral⁵⁹. Los años de servicio en el nivel de secundaria, al momento de aplicar el cuestionario, se organizaron en cuatro grupos, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 10

Años de servicio como docente de secundaria

Años de servicio (antigüedad)	Número de profesores	%
Menos de 5	11	11.8
Entre 5 y 15	23	24.7
Entre 16 y 25	33	35.5
Más de 26	26	28.0
Total	93	100.0

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario

El primer grupo se integró por 11 educadores (11.8%) con una antigüedad menor a 5 años; su incorporación al servicio ocurrió una vez que se habían implementado los concursos de ingreso en el marco de la ACE (SEP-SNTE, 2008), por lo que este grupo debe su admisión al servicio a un examen de oposición o, por lo menos, conoció y convivió con este procedimiento.

⁵⁹ Ver el apartado “Experiencias de Evaluación Docente en la Educación Básica en México” del Capítulo 3, donde se detallan los mecanismos e instrumentos de los diferentes programas de ED previos a la propuesta contenida en la RE 2013.

Para el resto de los 82 profesores (88.25%) la ED tampoco es ajena, puesto que conocieron y/o participaron en, por lo menos, uno de los dos programas que la implementaban: *Carrera Magisterial* y el *Programa de Estímulos a la Calidad Docente*. El primero, fue, por su duración (23 etapas), el más conocido entre los maestros, operó de 1992 a 2015⁶⁰ y, aunque no todos pudieron participar y obtener estímulos económicos, debido a que la mayoría no pudo cumplir con los requisitos establecidos en sus lineamientos, dio origen a las diferenciaciones salariales entre ellos. El segundo programa conocido fue el *Programa de Estímulos a la Calidad Docente* (SEP-SNTE, 2011b), que entregó entre 2011 y 2015 estímulos económicos a los docentes cuyos alumnos lograron avances en los resultados del examen ENLACE al que estaba vinculado. El grupo de profesores que dijeron tener una antigüedad en el servicio mayor a 26 años (28%) fue el único que, en sus primeros años de trabajo, no tuvo contacto con algún programa de ED.

c) Participación docente en los programas de ED: *Carrera Magisterial* (CM) y *Programa de Estímulos a la Calidad Docente*.

En relación con la participación en el programa de CM encontramos que 39 profesores (41.9%) dijeron participar o haber participado, contra 54 (58.1%) que no; cabe aclarar que, de los primeros, no todos obtuvieron alguno de los cinco niveles de CM, pues hubo algunos que, por sus resultados en la evaluación, no lograron acceder a ninguno de ellos, por lo que solo 36.6% se encontraba cobrando estímulos económicos en el momento que respondieron la encuesta; no obstante, los participantes cumplieron los requisitos que marcaban los lineamientos: algunos asistieron a cursos, presentaron un examen, participaron en el órgano de evaluación, entre otras acciones. En suma, este grupo de maestros conocieron y mantuvieron una experiencia con la ED.

No es extraño que poco más de la mitad (58.1%) de los maestros no participara en CM a pesar de lo atractivo que resultara obtener beneficios económicos, pues como se ha dicho

⁶⁰ La RE 2013 sustituyó al Programa Nacional de CM por el Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica (SEP-CNSPD, 2015), que consta de 7 niveles de incentivos económicos otorgados a partir de los resultados destacados que el docente alcance en la evaluación del desempeño y en una evaluación adicional.

en el Capítulo 3, este programa estableció requisitos que no pudieron ser cumplidos por todos y confirma lo excluyente que fue, ya que una proporción importante no tuvo la oportunidad de beneficiarse.

En el grupo de maestros que logró acceder a este esquema de estímulos encontramos grandes diferencias que muestran que, a los niveles que recibían mayores estímulos económicos, solo pudo acceder una pequeña minoría y viceversa, así tenemos que 5 maestros se encontraban concursando sin haber logrado ningún nivel (5.4%); 17 dijeron ubicarse en el nivel A (18.3%); 7 en el nivel B (7.5%); 5 en el C (5.4%); 4 en el D (4.3%) y solo 1 en el nivel E (1.1%), el último de este programa.

En cuanto a la participación de los maestros encuestados en el *Programa de Estímulos a la Calidad Docente*, al igual que CM, fue excluyente, pues al estar vinculado con los resultados del examen ENLACE contempló únicamente a los docentes de las asignaturas de Español, Matemáticas y otra, que era rotativa, así como a los directivos.

d) Condiciones laborales: Número de horas que trabajan por semana, funciones que desempeñan, tipo de contrato que ostentan, condiciones salariales e importancia de éstas en el gasto familiar.

En relación con el número de horas semanales que laboran en la escuela donde se realizó la encuesta, encontramos diferencias significativas: solo 34.4% del total trabaja un mínimo de 30 horas, el restante (65.6%), labora menos tiempo con una amplia variación entre ellos. Podemos decir que en relación con el tiempo trabajado solo en la escuela donde fue interrogado, casi las 2/3 partes de maestros pasa menos tiempo en la escuela en comparación con un docente de primaria. Lo anterior implica que, al no compartir el mismo tiempo en la escuela, puede ser que entre ellos no tengan contacto con todos sus compañeros o, incluso, conocer solo de vista a algunos de ellos. A esta idea podemos agregar que casi la mitad (48.4%) dijo laborar en otra escuela (34.4%) o tener otro tipo de trabajo (14.0%). En consecuencia, la comunicación entre ellos como colectivo docente es débil y la vida grupal se ve impactada por esta misma situación. Sin embargo, la convivencia y la comunicación

puede hacerse entre grupos menos numerosos, aglutinados en torno a ciertas afinidades o tareas asignadas.

Los maestros encuestados desempeñan diferentes funciones, en su mayoría (88.2%) realizan trabajo frente a grupo en las diferentes asignaturas; sin embargo, también fueron encuestados docentes que realizan actividades directivas o de apoyo, quienes fueron considerados en esta investigación, debido a que han sido incluidos en los programas de ED considerados como antecedentes a la ED delineada en la RE 2013. En este último grupo se incluyeron profesores en funciones directivas (4.3%) y aquellos que ejercen otras funciones en la escuela (7.5%), algunos de los cuales se encuentran adscritos a la biblioteca por cambio de actividad, o bien, desempeñan diversas funciones, como estar frente a grupo y ejercer, al mismo tiempo, como orientador(a) o laboratorista.

De acuerdo con el tipo de contrato que dijeron tener, encontramos que 79.6% contaba con nombramiento definitivo por lo menos en alguna de sus claves⁶¹, 18.3% dijo poseer clave interina ilimitada y solo 1.1% interina limitada. Esta situación describe que por lo menos 20% de los maestros encuestados no contaban con estabilidad laboral al no disponer de la definitividad en por lo menos alguna de sus claves, lo que los hace más vulnerables respecto al resto⁶².

Respecto a sus condiciones salariales podemos afirmar que sus ingresos son muy variables debido a dos situaciones: por un lado, dependen del número de horas por el que están contratados, que -como hemos señalado- es muy variable; por otro lado, de su situación con respecto al programa de CM, el cual abre una brecha salarial importante⁶³.

⁶¹ Al ser contratados por hora, los docentes suelen contar con varias claves, en las que se distribuyen el total de horas que labora en la escuela; por ejemplo, un maestro con 21 horas puede contar con tres claves, una de 12 horas, una de 6 y otra de 3 horas. La situación de cada clave puede ser distinta: base, interina ilimitada o interina limitada.

⁶² La RE 2013 terminó con la estabilidad laboral de los docentes, pues de acuerdo con los Artículos 52 y 53 de la LGSPD, el docente deberá presentar una evaluación por lo menos cada cuatro años que determine su permanencia en el servicio o su remoción a otra función.

⁶³ De acuerdo con el tabulador aprobado para 2013 en el D. F., el sueldo tabular por hora para un maestro sin CM era de \$345.00; para docentes que se ubicaban en el nivel A, de \$469.15; nivel B, \$628.75; nivel C, \$830.05;

Para acercarnos a describir la importancia que su ingreso como docente tiene en el gasto familiar, encontramos que para 44.1% su retribución representa la única entrada en su hogar; 20.4% dijo contribuir a entre 71 y 99% del ingreso familiar; el 18.3% aporta entre 50 y 70% y tan solo 17.3% colabora con menos de la mitad. Estas respuestas describen la gran importancia que su ingreso representa en los gastos que sus familias realizan; en otras palabras, de su trabajo como maestro depende en gran medida el sustento propio y el de su familia, por ello, visto como fuente de ingresos, su trabajo es altamente valorado.

e) Formación académica.

A diferencia de los docentes del resto de los niveles de educación básica, en secundaria encontramos dos precedencias: normalistas y universitarios (Sandoval, 2000) a las que corresponden dos percepciones polarizadas y opuestas de ellos mismos y de su práctica (Lozano, 2006): el que fue formado específicamente para la docencia y el que posee el conocimiento teórico, pero no el práctico. Así, en el grupo respecto a la formación que han recibido, 39.8% dijo poseer título docente, en un porcentaje muy similar (36.6%) se encuentran los que poseen título universitario no docente; 15.1% dijo no tener título, mientras que 7.5% dijo tener otra clase de título.

Su grado máximo de estudios establece otra diferencia más entre ellos, aunque la mayoría dijo contar con el grado de licenciatura (68.8%), también encontramos otros docentes quienes dijeron tener el grado de técnicos (4.3%), de maestría (18.3%) y doctorado (1.1%).

En resumen, los maestros de los que hablamos son muy diferentes, su diversidad abarca una amplia gama de rasgos que los distinguen y diferencian como el sexo, edades, experiencias, funciones que desempeñan, condiciones y tipo de contratación, tiempo que permanecen en la escuela, sueldo, formación y situación académica. En contraste, mantienen dos características en común: la primera; su ingreso como docentes es altamente significativo

nivel D, \$1,062.30 y nivel E, \$1,359.65. Fuente: SNTE (2013). *Respuesta Salarial y de Prestaciones 2013: Una negociación con buenas perspectivas*. México, D. F: Autor.

en el presupuesto de su hogar y, la segunda, en todos los casos han tenido diferentes acercamientos a los programas de ED anteriores a la aprobación de la RE 2013: algunos deben su plaza a una evaluación, otros han recibido, gracias a los programas de ED, estímulos económicos, mientras que el grupo más numeroso, fue excluido de los beneficios económicos que estos programas ofrecían.

En los siguientes apartados se presentan las representaciones sociales de los docentes de secundaria respecto a las ED encontradas de acuerdo con cada una de las tres dimensiones de las RS.

5.2 La Evaluación Docente: una preocupación compartida

Como se afirmó en el Capítulo 1, la información que circuló en los medios de comunicación sobre la RE 2013 durante los meses que siguieron a su aprobación fue amplia. En los periódicos nacionales circularon un gran número de noticias, artículos de opinión, editoriales e incluso cartas al director sobre el asunto, también se organizaron diversos foros de análisis donde especialistas e interesados en el tema comentaban sus repercusiones. En ellos se expresaban distintas posturas, algunas destacaban el potencial de la ED para lograr que el nivel educativo del país mejorara y otras voces expresaron su desconfianza e incluso su oposición. La polémica se veía reforzada en dos sentidos: por un lado, el Gobierno, a través de la SEP, difundía comerciales televisivos donde se destacaba el potencial transformador de la ED y, por otro lado, las noticias daban cuenta de grandes movilizaciones magisteriales de rechazo en varios estados de la República y en la capital del país.

En medio de esta abundante información, el docente interesado en el destino que le esperaba en el mediano plazo buscó conocer la reforma, recurrió a la información que tuvo a su alcance, seleccionó aquella que consideró importante de acuerdo con sus intereses, opiniones, posturas ideológicas o políticas o, bien, la que respondiera a sus inquietudes. La cantidad de información en circulación, y la polémica desatada en el período de referencia fue tan abundante que también llegó a los maestros que, a primera vista, no demostraron interés en el tema.

Este apartado corresponde a los resultados encontrados en las preguntas cerradas del cuestionario, las cuales fueron nutridas con algunas respuestas abiertas que ubicamos en el campo de información, incluye las fuentes a las que recurrieron los profesores o de las que recibieron información sobre la ED que proponía la RE 2013 y a la organización que realizaron de esta información.

Con respecto a la pregunta ¿Ha recibido información sobre la RE 2013? 54.8% de los maestros respondió afirmativamente, frente a 43% que contestó negativamente; 2.2% prefirió no contestar. Recordemos que la aprobación de la RE 2013 no incluyó una estrategia oficial de difusión que los incluyera específicamente, lo que indica que la información que recibió el grupo de docentes provino de otras fuentes; en todo caso, resulta interesante destacar que este grupo buscó informarse en otras vías que estuvieran a su alcance o fueron receptivos a la que circulaba en los medios de comunicación masiva, en ambos casos sus respuestas muestran su interés en el tema. Estos datos refieren que, si bien poco más de la mitad había recibido información, hubo un número importante que percibió un vacío al respecto o, por lo menos, este grupo expresó que el tema les generó dudas e incertidumbres que no habían podido aclarar en ese momento. Resulta interesante en este sentido, la respuesta de uno de ellos, quien al referir que no había recibido información, agregó la siguiente leyenda: “Solo amenazas que descalifican mi práctica” (106M), lo que pone en evidencia su molestia tanto con la ausencia de información por parte de las autoridades educativas sobre los procesos de ED que establecía la RE 2013 como, también, con el proceso que había seguido la reforma.

El grupo de docentes que reconocieron haber recibido información sobre ED propuesta por la RE 2013 señalaron que tuvieron diferentes fuentes: la primera, con 46 menciones que equivalen a casi la mitad de los encuestados (49,5%), fue la de los colegas, es decir, ante la falta de información oficial y el alto impacto sobre su vida laboral futura, la nueva estrategia evaluadora fue comentada en las conversaciones que se desarrollaron entre compañeros de trabajo. En efecto, los maestros discutieron y compartieron información al respecto con sus pares, lo que muestra, por un lado, la preocupación compartida que experimentaron frente al tema y la necesidad sentida por otorgarle alguna significación frente a los nuevos escenarios laborales que ésta les planteaba y, por otro lado, muestra el alto grado de implicación que

sintieron frente a este objeto, es decir, identificaron que de la ED planteada en la RE 2013 dependerían procesos importantes de su vida laboral.

En segundo lugar, la información vertida por los directivos como fuente de información, aparece con 42 menciones (45.2%), lo que hace pensar que los directivos de las escuelas donde se realizó el trabajo empírico implementaron alguna estrategia de difusión al interior de su centro de trabajo o bien a que, por lo menos, la ED fue tema de conversación entre la autoridad escolar y el personal a su cargo, lo que de una u otra forma confirma su preocupación en la temática.

Los docentes encuestados no se conformaron con la información obtenida en las conversaciones con su directivo o con sus pares, también dijeron haber recibido información de medios de comunicación masiva (TV, periódicos, revistas, radio e internet), por lo que éstos constituyeron su segunda fuente de información, con 111 menciones (119.3%)⁶⁴. Lo anterior refiere a que el tema era discutido, presentado y analizado cotidianamente en estos medios de comunicación y, también, que los profesores se interesaron en el tema, lo que los motivó a buscar información por su cuenta, fuera de su espacio laboral.

Como se observa en la Tabla 11, el medio de comunicación masivo más consultado por este grupo de profesores fue el internet, medio consultado por 39.8%; el segundo medio examinado fue la T. V. (31.2%), seguido por los periódicos (21.5%), la radio (16.1%) y las revistas (10.8%). En cuanto a otras fuentes, solo 14 docentes (15.1%) refirieron haber recibido información del SNTE, lo que indica que si bien, como se ha dicho, no hubo estrategia gubernamental de difusión, tampoco la hubo por parte del Sindicato. La opción abierta “Otros” fue respondida por 5 educadores, quienes dijeron haber recibido información de su autoridad superior, así, un docente expresó haber recibido información “institucional de Inspección y Dirección Operativa” (112F), otro refirió el lugar donde la recibió, “cursos y diplomados” (121F). La disidencia sindical también fue reconocida como fuente de

⁶⁴ La suma de los porcentajes supera el 100% debido a que los maestros pudieron señalar que recibieron información de una o más fuentes de información, así -por ejemplo-, un docente pudo haber recibido información de tres fuentes: T.V., periódico e internet.

información: así, un docente aludió a la “CNTE” (126F), mientras que otros más sostuvieron respuestas menos precisas al mencionar que los “rumores” (130M). La pregunta fue aprovechada por quien quiso mostrar su malestar con la información que en ese momento circulaba en algunos medios, al señalar que la T. V. era utilizada para atacar al gremio, debido a que “desacredita al maestro” (317M).

Tabla 11

Fuentes de información consultadas por los docentes sobre la ED propuesta por la RE 2013

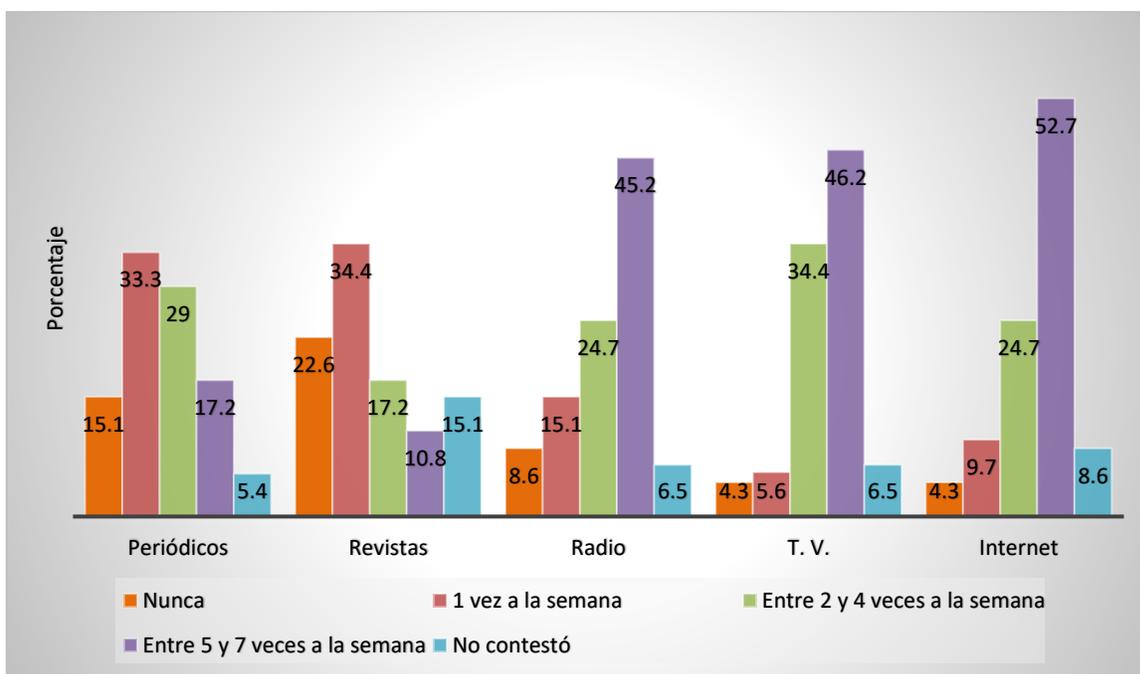
Fuente	Menciones	%
Directivos	42	45.2
Colegas	46	49.5
Sindicato	14	15.1
T V	29	31.2
Periódicos	20	21.5
Revistas	10	10.8
Radio	15	16.1
Internet	37	39.8
Otro	4	4.3

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del cuestionario

En relación al tipo y a la frecuencia con la que el encuestado recurrió a algún medio de comunicación, llama la atención que el internet no solo fue el más consultado, sino que también fue el que con mayor asiduidad se exploró; en este sentido, como se aprecia en la Gráfica 1, 52.7% afirmó recurrir a este recurso entre 5 y 7 veces a la semana, es decir, casi diariamente, la TV ocupó el segundo lugar con 46.2% de maestros que dijo considerarla, seguida de cerca por la radio, que alcanzó 45.2%. En contraste, los medios de comunicación revisados con menor periodicidad fueron el periódico y las revistas, pues solo 17.2% y 10.8% -respectivamente- dijo consultarlo con la regularidad referida. En todos estos medios de comunicación circularon diariamente diferentes informaciones a favor y en contra relativas a la RE 2013, particularmente sobre lo que se consideró el corazón de la reforma: la ED. Los

medios escritos fueron los menos consultados en contraste con los medios gráficos y sonoros, que tuvieron mayor aceptación, a excepción del internet que combina la escritura, el sonido y las imágenes.

Grafica 1. Frecuencia con la que los docentes encuestados declaran explorar los medios de comunicación masiva



Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del cuestionario

Sobre el papel que desempeñaron los medios de comunicación en la difusión de la RE 2013 se encontraron algunos testimonios. En uno de ellos, una maestra destacó no solo la amplia cobertura que se le había otorgado, sino también el carácter que para ella adquiriría esta política:

Todos los días, en casi todos los medios informativos, se dan noticias sobre una reforma que más que reformar los planes y programas, así como también el dar una capacitación, es represiva y autoritaria (221M).

Otro aspecto que destacaron fue que los medios de comunicación no jugaron un papel neutral en la polémica que había desatado la aprobación de la nueva estrategia evaluadora; por el contrario, éstos tomaron partido y utilizaron su poder para favorecer algún punto de vista, lo anterior se observa en el siguiente testimonio:

No se dan las condiciones adecuadas para ser evaluado, se manipula la realidad docente en los medios (228M).

Para explorar los conocimientos que los docentes encuestados mostraron en relación con las disposiciones sobre la ED contenidas en las leyes⁶⁵ que componen la RE 2013, se formularon tres preguntas que se exponen a continuación:

La primera pregunta atendió el carácter voluntario u obligatorio de la ED; los hallazgos mostraron que ningún maestro consideró que ésta tendría un carácter voluntario, mientras una inmensa mayoría, representada por 92.5% respondió que tendría un carácter obligatorio, solo 5.4% dijo desconocerlo. Lo anterior indica que, para este grupo de profesores, estaba claro que la ED contenida en la RE 2013 se distinguía de las evaluaciones docentes conocidas y practicadas bajo las normativas que guiaron los programas de *Carrera Magisterial* (SEP-SNTE, 2011a) y *Estímulos a la Calidad Docente* (SEP-SNTE, 2011b), es decir, tenían clara conciencia de que esta evaluación estaba destinada a ellos y también que tenían la obligación de presentarla, lo que estaba en duda en ese momento era el plazo que debían esperar y la modalidad que iba a asumir su aplicación.

La segunda pregunta se refería a la entidad que diseñaría y aplicaría los instrumentos de evaluación, aquí se encontró que para 65.6% el INEE sería el responsable, para 18.3% la SEP, 2.2% dijo que los directivos, mientras que 8% dijo no saber. La respuesta que dio la mayoría difiere de lo señalado tanto en la LGE (Artículo 14, fracción XII Bis) como en la LGSPD (Artículo 10, fracciones II, III y IV), donde se establece que la SEP sería la encargada

⁶⁵ Nos referimos a las disposiciones contenidos en las modificaciones a los artículos 3º y 73 de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (DOF, 2013ª), a la reforma a la *Ley General de Educación* (DOF, 2013d), a la *Ley General del Servicio Profesional Docente* (DOF, 2013b) y a la *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación* (DOF, 2013c).

de ello, lo que muestra que el conocimiento de la mayoría de docentes no corresponde con la normativa, se trata de un conocimiento de sentido común elaborado probablemente con base en la gran difusión que se le hizo en ese momento a las labores del INEE. En otras palabras, el que un número importante de maestros esperara que fuera el INEE quien aplicara y diseñara la ED pudiera parecer a primera vista una confusión, pero, en realidad, esta apreciación muestra la selección y la jerarquización de la información que realizaron ante la urgencia que experimentaron de explicarse y dar sentido a la normatividad recién aprobada.

La tercera pregunta se elaboró en relación con el tipo de procedimientos laborales que la ED propuesta por la RE 2013 regularía. En las respuestas se incluyeron como posibilidades el ingreso, la promoción, el reconocimiento, la permanencia y una última opción que incluía todas las anteriores. De las respuestas proporcionadas se obtiene que poco más de la mitad (55.9%) señaló la opción correcta de acuerdo con la LGSPD (DOF, 2013b); sin embargo, el resto optó por respuestas que no correspondían con las leyes recientemente aprobadas, dentro de ellas, la opción más repetida fue que la ED regularía la permanencia de los docentes (28%), lo cual indica que su preocupación por la permanencia fue más alta que la que experimentaron por la promoción (4.3%), el ingreso (3.2%) o el reconocimiento (3.2%).

En las respuestas a las preguntas abiertas que complementaron las interrogantes cerradas, se encontraron hallazgos que surgieron espontáneamente, pues el docente fue libre de contestar lo que viniera a su mente, tanto en la justificación que aportó en el ejercicio de asociación de palabras, como en las preguntas abiertas que se plantearon. Uno de los temas encontrados, relacionado al campo de información, consideró el diseño de la estrategia de ED planteada en la RE 2013, lo que no es extraño pues recordemos que el trabajo de campo se realizó en 2014 justo después de la modificación del marco legal que le daba sustento y en la etapa de discusión y elaboración de los dispositivos normativos, institucionales, administrativos y técnicos que debían ser definidos para su instrumentación (Arnaut, 2014).

En este período, la información que circuló en los distintos medios de comunicación no solo correspondió al contenido propio de la ED, sino también al procedimiento que se había seguido en su aprobación y que se estaba siguiendo en ese momento para preparar su

próxima aplicación. En este sentido, para un docente la estrategia no fue propia, es decir, su diseño se realizó por organismos internacionales a los que se les reconoció un poder superior por encima del poder que ejercían las autoridades educativas nacionales, poder que quedó demostrado al imponer como propósito la reducción de la nómina o, más claro, el despido de algunos maestros.

Las autoridades educativas siguen los dictados de organismos internacionales como el de reducir la nómina educativa (226M).

Sobre el papel que jugaron los poderes internacionales en la formulación de la estrategia de ED, otra maestra agregó que éstos procedían de los países desarrollados y que su interés se encontraba fuera del ámbito educativo, más bien era económico:

Por desgracia, las autoridades políticas ven cómo adelgazar el presupuesto para la educación, en lugar de invertir para nuestro desarrollo social económico y político. Sé que las políticas (currículum oculto) donde los países desarrollados nos ven como un país para saquear recursos, obtener mano de obra barata y un mercado de consumo (309F).

En esta línea de pensamiento, la RE 2013 y su propuesta de evaluación fueron diseñadas desde “los altos niveles” por diferentes grupos de poder que persiguen intereses particulares, tal como se sigue en el siguiente testimonio:

No conozco cómo haya sido planteado en los altos niveles y cómo pasan filtros que se van distorsionando de acuerdo con los "intereses" de los diferentes grupos de poder (322M).

Al tratarse de una estrategia de política educativa, su aprobación tuvo que seguir el cauce que toda modificación legal debe seguir y, por ello, fue visto por algunos como una estrategia gubernamental. Para unos, la finalidad fue el control de las plazas:

Es un procedimiento que han ideado las autoridades para poder manipular y dar o quitar libre e impunemente las plazas docentes, aparentando ‘transparencia’ (111F).

Para otro encuestado, el propósito de la modificación consistía en justificar los errores cometidos por el gobierno y culpabilizar a los maestros de la mala situación educativa del país:

Pretexto para el despido y cambio de actividad. Es la forma tradicional en que el gobierno culpa a los demás de sus errores, lo más fácil es señalar a los maestros, cuando el sistema y el plan educativo nacional es un producto mal hecho y mal organizado por el gobierno (...) (317M).

O bien, para una maestra, el propósito de la ED era justificar los puestos de algunos gobernantes, desvirtuando su potencial para diagnosticar el trabajo docente:

Es un instrumento que van a utilizar no solo para justificar los puestos de algunos mandatarios y no un instrumento que podría ayudar a identificar en que puntos ya sea pedagógicos o de asignatura le falta reforzar al docente (108F).

En todo caso hubo quienes pensaron que los maestros, actores fundamentales de esta política, no habían sido consultados en la construcción de la estrategia, ni su opinión fue valorada, tampoco había sido tomada en cuenta la problemática que vivían cotidianamente en la fundamentación de la propuesta, por lo que un docente sostuvo que las leyes fueron imposiciones de los legisladores que las elaboraron y aprobaron. Otro más dijo que, por ello, la RE 2013 no iba a atacar el problema educativo de fondo.

(...) Se aplican leyes secundarias impuestas por legisladores y no por los maestros (228M).

Porque nunca se escucha la realidad del docente para una pseudo reforma educativa que desea buscar solucionar sin atacar el problema de fondo (228M).

Algunos maestros reconocieron que la nueva propuesta de ED había surgido en el marco de la RE 2013 y tenía repercusiones perjudiciales para el docente en el ámbito laboral:

Surge de la Reforma Educativa, para la mejora docente en el desempeño laboral (120F). Es un instrumento político-administrativo que instrumentó el actual Gobierno, para denostar al magisterio (125M).

En el marco de la "Reforma Educativa", la evaluación del docente es el instrumento político utilizado por el Estado, para trastocar derechos laborales de los docentes (229M).

Algunos actores, que intervendrían en las tareas que el nuevo modelo de ED fijaba, fueron identificados por los maestros, uno de ellos fue el INEE, a quien se le atribuyó la tarea de conducir el proceso de búsqueda de una educación de calidad:

(La evaluación) es una tarea primordial del INEE en pro de una educación de calidad (132M).

Los protagonistas identificados no solo fueron institucionales o documentales, también se mencionaron algunas personalidades, entre ellas, la maestra Silvia Schmelkes, presidenta -en ese momento- del INEE, quien constantemente aparecía en los medios de comunicación, donde hacía señalamientos y aclaraciones sobre la RE 2013 y, en particular, sobre la ED:

(...) Sin embargo, Sylvia Schmelkes, la presidenta del INEE, declaró lo siguiente: 'La evidencia internacional nos muestra que una evaluación justa de los docentes no se puede centrar en un solo examen estandarizado, que a los maestros se les conoce por su práctica'. Nota publicada en *La Jornada*. (229M).

No solo se distinguieron personajes de las instituciones oficiales que intervenían en el proceso, sino también otros reconocidos como parte de uno de los grupos que con mayor fuerza se oponía a los cambios; en el caso del siguiente testimonio, se nombraron dos académicos, identificados como asesores de la CNTE, quienes también aparecían constantemente en los medios:

Hugo Aboites y César Nava [sic.] Gallegos (229M).

Para concluir con las declaraciones encontradas sobre el campo de información, llama la atención que hubo quien identificó e incorporó en su discurso algunos términos que el nuevo modelo de ED introducía, particularmente términos contenidos en la LGSPD (DOF, 2013B), entre ellos, calidad educativa, indicadores, aspectos, parámetros, desempeño:

(La evaluación) es un proceso que tiene como finalidad la mejora de la calidad educativa, por lo que se emplean indicadores que muestren los diversos factores (y aspectos) que intervienen en el trabajo o labor docente. Dando datos que muestren cómo se lleva a cabo esta labor teniendo como referencia los parámetros que, de acuerdo con las teorías, nos den un desempeño óptimo (309F).

Con base en lo anterior podemos establecer, en pocas palabras, que la ED propuesta en la RE 2013 fue un objeto de representación que atrajo la atención de los maestros, fue tema conversado entre colegas y también entre los maestros frente a grupo y sus directivos. Se elaboró sobre ella un conocimiento de sentido común que hizo énfasis en su obligatoriedad y en la relación entre ésta y la permanencia en la labor docente, de manera que se pudo observar que los encuestados se mostraron familiarizados con un proceso de evaluación obligatorio y percibieron que su estabilidad laboral se encontraba en juego. Fue un objeto considerado novedoso y generó una controversia que impulsó la búsqueda de información, así, los maestros se aproximaron a este objeto desde diferentes fuentes. Su conocimiento sobre la propuesta de ED contenida en la RE 2013 proviene de conversaciones entre pares y con los directivos, además de los medios de comunicación, no así de las propias leyes, de las que se demuestra un desconocimiento -excepto de la modificación del *Art. 3 Constitucional*

sobre la obligatoriedad de la evaluación-, lo que se explica por la selección y jerarquización de la información que realizaron con base en la actitud que adoptaron frente a este objeto de representación y que se relaciona con la imagen elaborada.

5.3 Imágenes de la Evaluación Docente

Para develar el contenido de la dimensión “campo de representación” recurrimos a la utilización de tres vías: la primera de ellas fue la asociación libre de palabras, que se ubica dentro del método asociativo (Abric, 2004b), su empleo tuvo el propósito de captar las proposiciones concretas y ordenas que nos remiten a la imagen que los docentes construyeron sobre la ED. Esta asociación fue analizada a través de la técnica conocida como “Redes Semánticas Naturales”, explicada en el Capítulo 4. El término inductor utilizado fue “Evaluación Docente”. El procedimiento fue el siguiente: se le pidió a cada docente que escribiera tres palabras que asociara espontáneamente con este término, las que son llamadas “definidoras”, enseguida que asignara el número 1 a la que considerara más importante, el número 2 a la de importancia media y 3 a la menos importante (ver pregunta 47 del cuestionario en el Anexo 1); posteriormente, se le solicitó que justificara brevemente por qué había seleccionado cada una.

Las definidoras captadas fueron sistematizadas en una hoja del programa Excel; se siguió el procedimiento descrito en el Capítulo 4, de esta forma, se obtuvo un valor J de 150 palabras diferentes que indicó una riqueza semántica amplia de esta red, dicho de otro modo, los docentes encuestados se refirieron a la ED con 150 expresiones distintas. Estos términos fueron agrupados, siguiendo el sentido que los maestros le habían otorgado a la palabra en la justificación solicitada, en 31 categorías semánticas iniciales con el propósito de recuperar aquellos que tuvieran un mismo sentido (consultar Anexo 6).

Continuando con la línea propuesta, las agrupaciones iniciales sirvieron como base para la obtención de las categorías semánticas definitorias. Se obtuvieron las categorías a las cuales los docentes les otorgaron mayor valor o peso semántico, el conjunto de las 16 más altas conformaron el núcleo central de la red semántica. El resultado se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 12

Núcleo Central de la Red Semántica o Conjunto SAM. Estímulo: Evaluación Docente (ED)

Categorías con mayor peso	Valor M o peso semántico	%	VALOR FMG
1. Actualización	87	17.72%	100
2. Examen	53	10.79%	60.92
3. Mejora	50	10.18%	57.47
4. Despido	40	8.15%	45.98
5. Corrupción	35	7.13%	40.23
6. Sanciones	35	7.13%	40.23
7. Expectativa	32	6.52%	36.78
8. Control	26	5.30%	29.89
9. Emociones	21	4.28%	24.14
10. Compromiso	19	3.87%	21.84
11. Procedimiento	18	3.67%	20.69
12. Conocimiento	17	3.46%	19.54
13. Calidad	16	3.26%	18.39
14. Responsabilidad	15	3.05%	17.24
15. Política	14	2.85%	16.09
16. Diagnóstico	13	2.65%	14.94
Total	491	100.00%	

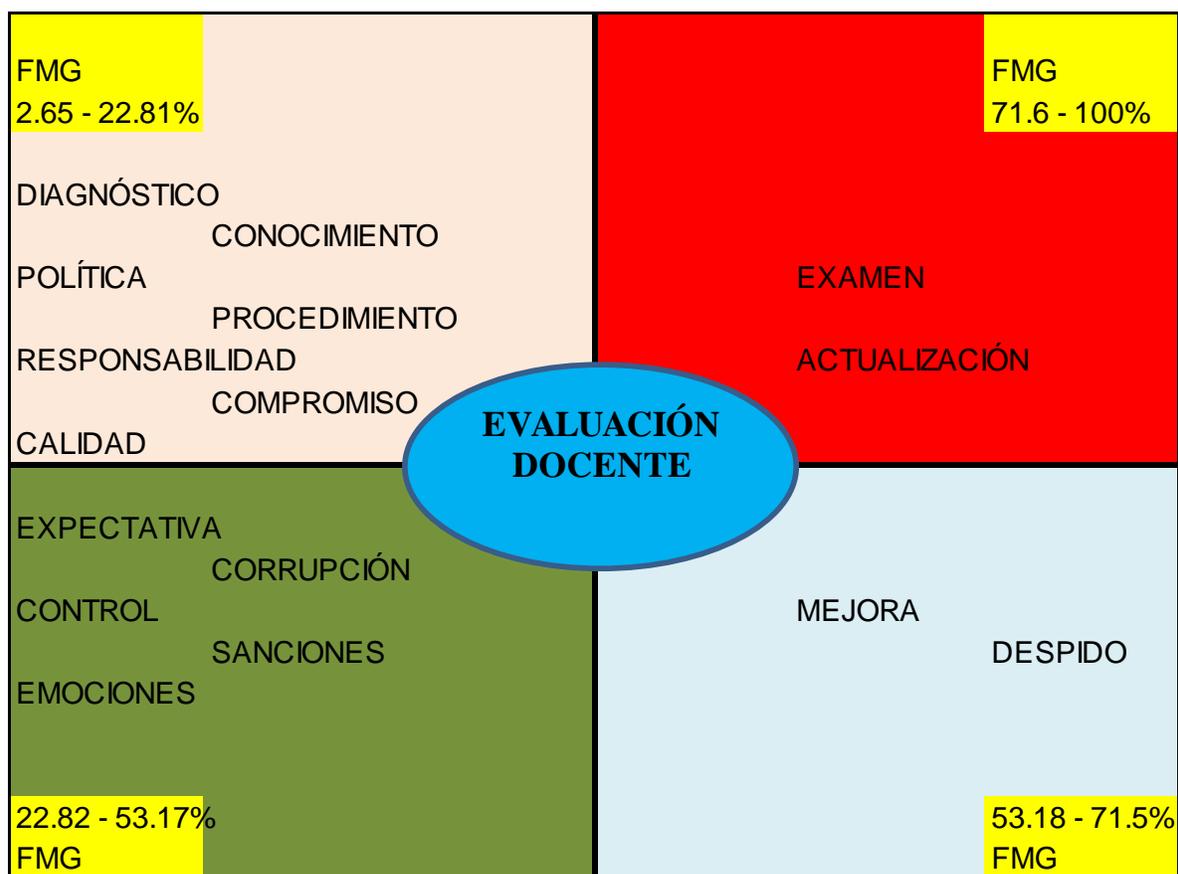
Fuente: Elaboración propia con base en la obtención de las categorías semánticas definitivas.

En estas categorías se concentran las palabras mencionadas más repetidas por los maestros y aquellas a las que les concedieron mayor importancia cuando se les solicitó que describieran la ED; por ello, constituyen el núcleo central de la red semántica, de cada una se obtuvieron los porcentajes y el valor FMG correspondientes.

Los resultados se organizan de forma descriptiva en la Gráfica 2, que se inspiró en la propuesta de Mireles (2012), la cual está compuesta por cuatro cuadrantes que se leen siguiendo las manecillas del reloj, de manera que en cada uno de ellos se incluyeron las categorías cuyos pesos semánticos corresponden al 25% del total del valor FMG o distancia semántica cuantitativa, así, en el primero se ubicaron las 2 categorías cuya suma de sus pesos semánticos oscila entre 75 y 100% del valor FMG; en el segundo, los pesos de las categorías consideradas van del 50 al 75%; en el tercero del 25 al 50% y, en el último cuadrante, de 0 a 25%.

En esta gráfica se puede apreciar que las 16 categorías semánticas contienen elementos que se encuentran relacionados directamente con el estímulo “ED”. La relación que se establece puede asumir diversas formas: una de ellas puede ser de contención; ésta se presenta cuando la categoría refiere elementos que forman parte de la evaluación, es el caso -por ejemplo- de *Examen*. Otras relaciones pueden ser de subordinación, esto ocurre cuando se presenta alguna(s) dependencia(s) entre alguna(s) categoría(s) y el objeto representacional, como por ejemplo la relación que hay entre la ED y la *Política* o, bien, el caso de la categoría *Expectativas* presenta una relación de asociación al manifestarse como una conexión o posibilidad esperada de conseguir algo o de que ocurra tal cosa. Por estas relaciones que se presentan entre las categorías semánticas encontradas en la red y la ED, podemos afirmar -de acuerdo con Abric (2004a)- que la ED es para los docentes un objeto de representación.

Grafica 2. Representación gráfica del núcleo de la red semántica de la Evaluación Docente



En el Anexo 5 se muestran las 16 categorías semánticas construidas, las definidoras que las integran, su frecuencia de aparición y la justificación proporcionada por el docente para cada una de ellas. La construcción de este cuadro permitió comprender el sentido otorgado por el sujeto en cada caso y, de este modo, trascender la parte cognitiva de la red semántica.

En el primer cuadrante de la Gráfica 2 encontramos las categorías *Actualización* y *Examen*, las cuales se refieren a las palabras nombradas con mayor frecuencia por los maestros, a las que les asignaron mayor importancia y que sugieren un anclaje que realizaron con elementos del programa de *Carrera Magisterial*, donde para evaluarse, el docente presentaba un examen estandarizado además de tomar un curso o diplomado para actualizarse.

En la categoría **Actualización**, los docentes refieren las siguientes definidoras: *actualización, actualización docente, actualizarme, capacitación, como, competencia, constante, crecimiento, crecimiento profesional, cursos, desarrollo, desarrollo profesional, grado académico, preparación, prepararme, proactivo, profesionalización, regularización y superación*. Con esta ordenación, los maestros reconocen que su desempeño profesional requiere una puesta al día ante los múltiples cambios que se presentan en casi todas las esferas de la vida que impactan de alguna manera su labor docente, no solo académica sino también social, y estos constituyen retos que les demandan mayores competencias. De esta forma, en esta ordenación los docentes cuestionan su preparación para enfrentar exitosamente los desafíos actuales, como lo muestra el siguiente testimonio: “Es necesario tener una mejor y mayor preparación para contar con mayores herramientas ante los retos de una sociedad en constante cambio” (112F).

No es casual que **Actualización**, como se menciona en la Tabla 12, fuera la categoría con mayor peso semántico (87) porque, para los maestros, la actualización es una actividad importante, familiar y permanente, puesto que en cierta manera su labor docente se ocupa de ello. Con este planteamiento, el maestro hace un reconocimiento a la importancia de que su trabajo pueda responder a las necesidades que impone una sociedad en constante cambio. En ese sentido, la actualización puede proporcionarle nuevas estrategias didácticas acorde con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, así lo comenta un docente: “Se requiere de una preparación constante para actualizarse e ir apropiándose de nuevas y mejores estrategias de enseñanza-aprendizaje” (314F).

La **Actualización** está relacionada con un cambio esperado de la práctica docente que, a su vez, atraviesa un cambio del maestro como sujeto profesional: “Porque los ambientes se vician y nos cuesta trabajo querer modificar pautas de conducta, modificar formas de aprendizaje y formas de enseñar, debe ser un cambio personal” (110F). En este sentido, la ED puede ser vista por algunos docentes como una invitación a prepararse, a superarse y a continuar en el camino del desarrollo profesional: “Con todo esto que en cierta forma se ve uno obligado a prepararse más y mejor en todos los ámbitos, (la ED) contribuye al desarrollo profesional” (315F).

A su vez, la **Actualización** es vista como necesaria para poder enfrentar con éxito la ED, es el caso de algunos maestros que consideran que la ED consistirá en un examen, por lo que un enseñante sostiene que: “Es necesario un trabajo de preparación y actualización antes de un examen” (220F). Asimismo, se espera que ésta pueda contribuir con la mejora de la insuficiente formación -desde su punto de vista- que presentan algunos profesores; por ello, una maestra sostuvo que la ED tiene el propósito de “cubrir las deficiencias de los profesores” (202M).

Cuando hablan de un trabajo de preparación para el examen, algunos maestros se pronuncian por la necesidad de tomar cursos de capacitación que les ofrezcan las herramientas necesarias para resolverlo exitosamente o, bien, que los prepare para afrontar de mejor manera los desafíos que enfrentan en su labor, así lo expresa una maestra: “Además de obtener conocimientos sobre mi asignatura, me interesan otros temas: planeación, elaboración de exámenes, organizar secuencias didácticas, etcétera” (119F). En este sentido, la preparación está anclada con la preparación que se ofrecía en el programa de *Carrera Magisterial*.

Para algunos maestros, la ED que, de acuerdo con la norma, deberán presentar, tiene la intención de servir como diagnóstico de su desempeño profesional, ya que les indicará sus fortalezas y sus debilidades, es decir, la estrategia servirá para detectar aquellas áreas que el docente deberá fortalecer; por ello, la ED se encuentra relacionada con la **Actualización**, así se observa en el siguiente argumento: “Pienso que la Evaluación Docente es para mostrarnos nuestras fallas y la capacitación es el mejor remedio” (312F). Vista como un diagnóstico, la ED también podrá detectar aquellos profesores que no tengan una **Actualización** adecuada, por lo que ésta servirá, primero, para ubicarlos y, posteriormente, para expulsarlos del sistema educativo: “Eso es lo que pretenden hacer según: los (maestros) que tengan una preparación insuficiente y sacar del sistema educativo a los que no, pero eso no es justo” (231M).

La **Actualización** también fue vista como un valor intrínseco relacionado con el compromiso que algunos docentes manifestaron sentir con su profesión: “El compromiso de mi labor frente a grupo lo requiere” (119F).

Podemos concluir que el significado de las respuestas dadas por los docentes en la categoría *Actualización* hace referencia a un propósito individual: aspirar a una mejora profesional que le permita resolver con éxito la ED, que, al ser considerada una actividad permanente, se le relaciona con la formación continua; en ese sentido, como lo señala Horlacher (2015), esta noción llegó a ser fundamental en las ciencias de la educación y remite a un mecanismo que posibilita un futuro mejor.

Por su gran peso semántico (53), en el primer cuadrante, junto con *Actualización*, se ubica la categoría *Examen* en el segundo sitio. Sus definidoras fueron *Carrera Magisterial, evaluación, examen, exámenes, medición, medir, prueba, test y valoración*.

El *Examen* es visto por algunos de los profesores interrogados como un equivalente de la ED, como si la evaluación fuera la presentación de un instrumento o, por lo menos, es su componente más importante. Así se le confiere al instrumento un poder que sobrepasa sus limitaciones. Al respecto los siguientes testimonios dan cuenta de ello:

Porque (el examen) es lo más visible de la evaluación (202M).

En lo primero que pienso es que tengo que hacer un examen (212M).

La evaluación es resultado de un examen (113M).

(El examen) es el instrumento más importante de la evaluación (223F).

Para algunos docentes, el *Examen* es un instrumento que se emplea para conocer la suficiencia del maestro para desempeñar su labor: “El examen escrito es la forma idónea de valorar el conocimiento y las competencias de muchos profesores” (220F). Este punto de vista constituye una especie de prueba que mide el nivel de conocimientos, aptitudes o habilidades docentes que posee un sujeto, reduciendo con ello la ED a resultados cuantificables: “Una evaluación debe tener como objetivo una valoración, un resultado que sea cuantificable” (209F). Bajo una óptica cuantificable, como lo señala Díaz (1993: 20), el examen se convierte en un instrumento cuyo uso centra la discusión en términos de la supuesta científicidad del instrumento, que se reduce a su objetividad, validez y

confiabilidad, lo que deja de lado aspectos de su construcción epistemológica y sus consecuencias.

En las respuestas que proporcionaron los maestros, hubo quienes señalaron los límites valorativos de este instrumento: “Con un examen no se califica en su totalidad a un docente”, y señalaron la necesidad de realizar una apreciación más amplia del trabajo docente: “Porque una evaluación implica desarrollo de procesos que permiten conocer los aciertos y las fallas del evaluado” (101F).

La familiaridad de los docentes con la resolución de exámenes en el transcurso de su formación académica se distinguió en sus respuestas, así se observa en el argumento siguiente: “La evaluación me recuerda los exámenes que he realizado a lo largo de mi preparación académica” (312F), pero esa familiaridad también estuvo presente en la forma en la que, por varios años, han sido evaluados en los programas que con tal fin fueron diseñados, por ello un maestro respondió que en *Carrera Magisterial* el examen: “Es la forma en la que se ha evaluado el desempeño docente” (313M) y, por lo tanto, espera que se continúe con esta práctica.

La imagen que muestra el primer cuadrante, expresada en las categorías de *Actualización* y *Examen*, sugiere que está anclada en las experiencias que el docente ha obtenido en los programas de evaluación conocidos, en particular en *Carrera Magisterial* y en el *Programa de Estímulos a la Calidad Docente*.

Siguiendo con la lectura e interpretación de la Gráfica 2, en el segundo cuadrante aparecen dos categorías: *Mejora* y *Despido*, con peso semántico de 50 y 40, respectivamente. La primera de ellas está conformada por las definidoras de mejora, mejora académica, mejora alumnado, mejora educativa, mejora en educación, mejoramiento y mejorar. El sentido construido para *Mejora* habla de la intención expresa de pasar de un estado determinado de los componentes educativos a otro mejor, más alto; se trata de corregir y reparar el rumbo actual que se observa problemático o donde se reconocen fallas.

Es la expectativa que presenta un futuro deseado en varios niveles, en el plano escolar, se trata de mejorar el desempeño de los profesores para incidir -a su vez- en mejores aprendizajes de los alumnos porque “Lo que los profesores aprendan se verá reflejado en la mejora académica del alumnado” (306F), para que en su conjunto se logre “Mejorar la calidad educativa” (120F) y así, a nivel social, “La educación promueva el desarrollo del país” (213F). Pero este propósito implica un esfuerzo: “Porque a través del esfuerzo constante mejoramos en cualquier aspecto de la vida” (104F) y un compromiso personal del docente “Porque pienso que se puede mejorar lo que he realizado a la fecha” (123M).

La ED se convierte en un diagnóstico del desempeño docente que tiene el propósito de corregir las deficiencias que detecte: “Toda evaluación debe tener como objetivo detectar deficiencias y buscar superarlas para una mejora” (222F), así el propósito de la Evaluación es la mejora docente.

La categoría *Despido* incluye las definidoras de ahorro, cesamiento, desempleo, despido masivo, despidos, disminución de oportunidad, exclusión, inseguridad laboral, pérdida de derecho, recorte, remover y restricción. De estas, se desprende que para un grupo de docentes interrogados, la ED puede traer consigo la acción o consecuencia de la pérdida del empleo: “En eso concluye la Evaluación Docente” (118M), y la razón de ello, para un maestro, es que el procedimiento de contratación de profesores que se había seguido no era adecuado: “Anteriormente la SEP hizo una contratación desmedida, mañosamente con el SNTE y hoy quiere corregirla con una evaluación para despedir profesores” (126M), por lo que las autoridades, de acuerdo con otro maestro, “Buscan cualquier pretexto para cesar a los docentes” (115M). Se trata de una política gubernamental deliberada que tiene el propósito de reducir el número de profesores en servicio y de controlar a los que permanezcan: “Se pretende reducir en gran cantidad la plantilla docente y condicionar la permanencia de los que se quedan” (214M). En el mismo sentido, el siguiente docente expresa su postura, al hacer notar que la ED pretende reducir las plazas sin tomar en cuenta aspectos de orden educativo, lo que reduce la evaluación a su aspecto meramente laboral: “Es una política de exterminio educativo que no analiza la profundidad de los hechos pedagógicos” (206F).

Las consecuencias de la aplicación de esta política serán negativas para muchos profesores: “Solo es cosa de hojear la ley para saber cuál va a ser el futuro de muchos docentes” (125M). Esperan que esta medida ponga en riesgo su trabajo y que la decisión dependería solo de los resultados obtenidos en el examen: “De no aprobar los exámenes la consecuencia es el despido” (223F), de manera que el instrumento no contemplará la diversidad de tareas que realizan en su trabajo: “la permanencia solo dependerá de una evaluación de conocimientos, habiendo otros elementos importantes que se viven en los planteles (que no son tomados en cuenta)” (214M). Frente a este panorama, una consecuencia previsible por un maestro sería que “Todos los profesores se preocuparán más por estudiar para pasar que por enseñar mejor a los alumnos” (214M).

En los testimonios anteriores se aprecia que, para este grupo, la ED se ve reducida a la presentación de un examen, lo que deja fuera otros aspectos que influyen en el desempeño del docente como, por ejemplo, la situación en que se desarrolla el aprendizaje del alumno, el contexto escolar y la complejidad de la práctica docente. Pese a lo anterior, al instrumento de evaluación se le otorga un gran valor, pues de los resultados obtenidos en su presentación dependerá su futuro laboral. Otro elemento que destacar en la interpretación que estos enseñantes elaboran sobre la ED es que esta política traerá consecuencias sobre la dinámica de trabajo cotidiano, ya la orientará hacia la práctica de estrategias que permitan al docente conservar su empleo sin que ellas necesariamente contribuyan a la mejora educativa.

Con base en lo anterior, podemos asegurar que, en la imagen construida por estos maestros sobre la ED propuesta en la RE 2013, el elemento nuevo y disruptivo que aparece es la permanencia en su trabajo.

En el tercer cuadrante se encuentran cuatro categorías que se mencionan a continuación con sus pesos semánticos correspondientes: *Corrupción* (35), *Sanciones* (35), *Expectativas* (32), *Control* (26) y *Emociones* (21).

La categoría *Corrupción* agrupa las definidoras de *burla*, *corrupción*, *engaño*, *injusta*, *manipulación*, *mentiras*, *opresión*, *punitiva*, *desconfianza* y *deshonesta*. El significado construido por los docentes para este grupo de palabras engloba elementos con una carga

negativa, se trata de un comportamiento no deseado, pervertido, una alteración de la forma en la que el sistema educativo debiera evaluar a los maestros.

En este grupo gramatical, el significado de la ED está asociado con la búsqueda del control del mecanismo de asignación de plazas docentes por parte de la autoridad educativa, el cual ha fomentado, desde la mirada de un conjunto de maestros, prácticas nocivas como la compra de éstas. En relación a lo anterior, el siguiente testimonio presenta su experiencia que refiere un sistema corrupto donde se permitió el comercio con los exámenes que se utilizaron en los programas de ED anteriores, así como la búsqueda del control de los puestos: “La Evaluación es una forma velada de la autoridad para otorgar plazas y quitarlas a quien le convenga; todos sabemos de la compra-venta de exámenes y plazas” (111F); en este sentido, para realizar una evaluación para la mejora, sería necesario, según una maestra, “Primero combatir la corrupción para que no compren los exámenes” (208F).

La experiencia que el docente ha obtenido durante las evaluaciones de *Carrera Magisterial*, *Programa de Estímulos a la Calidad Docente* o ENLACE, hace visibles algunas de las limitaciones de la ED, así se expresa a continuación: “Las evaluaciones de (la) SEP (ENLACE) no reflejaron realmente los conocimientos adquiridos” (313M).

En un contexto donde -desde la mirada del docente- la *corrupción* ha permeado los procesos en que se han desarrollado las evaluaciones docentes precedentes, el maestro se ha sentido injustamente culpabilizado del estado en el que se encuentra la educación, así lo expresa un encuestado: “Estamos en manos de un sistema corrupto que se ha valido de la sociedad para culparnos de la educación que ellos dirigen y diseñan en los planes y programas de estudio” (106M). Desde esta perspectiva, los bajos resultados que los alumnos han obtenido en las evaluaciones estandarizadas se deben a la pobre preparación de los maestros, lo que provoca un malestar “Porque nos ven como los peores seres humanos, donde para ellos no tenemos una preparación” (231M).

Según la apreciación de los enseñantes, a la formación de una imagen negativa del docente, responsable del deterioro educativo, han contribuido no solo los resultados educativos, sino también los medios de comunicación. El siguiente testimonio destaca el

papel que estos han jugado en el proceso: “(...) Se manipula la realidad docente en los medios” (228M).

La desconfianza de la autoridad hacia las facultades, condiciones, cualidades o aptitudes del maestro que le permitan desempeñar su labor de manera eficiente, es un signo que para algunos de ellos caracteriza la ED, así lo expresa un maestro: “Al evaluarme, desconfían de mi capacidad para realizar mi trabajo” (115M), pero no solo la autoridad es escéptica ante el desempeño docente, también este sujeto experimenta una desconfianza hacia el instrumento evaluador y al manejo de los resultados: “No confío en que sea un instrumento efectivo y que el manejo de los resultados sea confiable” (221M).

Otra característica que se añade a los razonamientos expresados por los docentes sobre la ED propuesta en la RE 2013, está relacionada con el desconocimiento de la autoridad educativa sobre la realidad docente, situación que, de acuerdo con esta lógica, provoca que esta medida no combata los problemas educativos sustantivos: “Porque nunca se escucha la realidad del docente para una pseudo Reforma Educativa que desea buscar solucionar, sin atacar el problema de fondo” (228M)” En este razonamiento, como lo señala una maestra, el nuevo proyecto de ED se puede caracterizar por estar investido de una condición “Punitiva para el profesor, la gente que siempre trabajamos, la sentimos totalmente punitiva (...)” (208F).

Otra perspectiva construida en la categoría semántica de *Corrupción* por algunos maestros, hace referencia al propósito que persigue la ED contenida en la RE 2013, que para algunos, es el de arrebatar las prestaciones que obtenían anteriormente al jubilarse, después de una vida de trabajo de varios años al servicio de la educación, luego entonces, la ED es un engaño pues su verdadera intención es reducir el presupuesto destinado a las pensiones, al presentarse como una estrategia que busca elevar la calidad educativa cuando en realidad es “Un buen pretexto y estrategia para ya no dar las pensiones y jubilaciones que fueron logros obtenidos con anterioridad” (221M), o bien, “Solo es para tener a la sociedad entretenida en algo. Es decir, (a los maestros) nos están crucificando para que no se cuestione otra cosa” (108F).

La categoría *Sanciones* se conformó por las definidoras castigo, condición, imposición, presión, represión, sanción y sancionar. Todas ellas poseen un sentido negativo y se entienden como un castigo impuesto a los docentes en tanto que la ED pretende regular aspectos laborales y no educativos, lo que los afecta, así lo entiende el maestro que dice: “Es claro que es un instrumento que será utilizado para aspectos laborales y no educativos” (105M). Lo anterior, pone de manifiesto no solo su carácter laboral sino también el propósito de controlar al docente, según lo señala una maestra: “Un examen no evalúa realmente el desempeño de la labor docente, por tanto, se convierte en una herramienta de control” (310F).

La ED fue entendida como un producto de decisiones legislativas que fueron conformadas sin contar con la participación y opinión de los docentes, quienes eran, quizá, los más interesados en el tema, pues estas decisiones iban a modificar ampliamente sus condiciones laborales, así lo entiende el maestro que sostiene que: “Al no cumplir con ciertos requisitos, se aplican las leyes secundarias impuestas por los legisladores y no por los maestros” (228M). En la opinión de algunos maestros, las decisiones legales aprobadas pusieron en riesgo su estabilidad en el trabajo, al modificar la seguridad laboral con la que gozaron durante varios años: “El profesor corre peligro de perder su fuente de trabajo” (226M).

Bajo la ordenación de *Expectativa*, encontramos las definidoras áreas de oportunidad, aviadores, bienestar justicia salarial, equidad, esfuerzo, estabilidad laboral, incentivos, mejora económica, nuevas estrategias, promoción, promover, reconocimiento, retroalimentación y salario. Aquí se agrupan las esperanzas y las aspiraciones de los docentes para su futuro, es decir, aquello que el docente aguarda de la ED, ya sea porque lo considere un derecho adquirido o simplemente porque sea algo que anhela que suceda.

En este grupo semántico el maestro expresa su esperanza de conseguir que la ED pueda corresponder a un diagnóstico de su desempeño, de manera que ésta le proporcione información valiosa para detectar las deficiencias sobre su práctica y, con base en ello, poder establecer y realizar acciones que lo lleven a superarlas, así se observa en la siguiente afirmación: “La Evaluación es una forma de detectar deficiencias, conocerlas y poder

subsananlas” (324F). El propósito de la evaluación admitido sería el de “Estimular el mejoramiento y la capacitación docente” (122F), de manera que el maestro encuentre en esta capacitación herramientas para poder realizar un mejor trabajo acorde con su realidad: “Porque requerimos de orientación y apoyo para los contextos que nos desarrollamos porque (los alumnos) ya nos rebasan y necesitamos nuevos elementos” (110F).

La posibilidad de imaginar que la ED promoviera un análisis sobre el desempeño docente provocó que un grupo de ellos expresara su deseo de que la ED debería considerar el contexto en el que se realiza. Lo anterior, debido a que como se mencionó en los Capítulos 3 y 4, la enseñanza se desarrolla en contextos muy diferentes, incluso, esto es notorio en las escuelas seleccionadas en las que se realizó el trabajo empírico donde la diversidad fue un rasgo encontrado; por ello, no es extraño que demandaran que esto fuera tomado en cuenta, así lo demuestra el siguiente discurso: “Porque ese sería el ideal, hacer una evaluación de acuerdo a las necesidades y características de los contextos” (103F). En este caso, la voluntad expresada por este grupo pretende que se visibilice su trabajo: “Ahora sí se va a ver nuestro trabajo” (109M). Pero la demanda de elaborar un diagnóstico sobre el desempeño docente que posibilite detectar las fallas para subsananlas no solo es entendida sobre el trabajo del profesor. En esta indagación hubo algunos maestros que lo entendieron a nivel del sistema educativo, visto así, el diagnóstico serviría para detectar maestros que no trabajan o que no cumplen con las expectativas del trabajo docente, a pesar de estar en escuelas, o bien, que están dedicados a otras actividades ajenas al magisterio, conocidos también como aviadores: “La evaluación servirá para detectar aviadores, pues hay muchos maestros que no dan clases” (107M).

En esta misma categoría semántica, pero en otro sentido construido por algunos maestros encuestados, las expectativas con respecto a la ED adquirieron un tinte económico; para ellos, su esperanza estuvo puesta en poder incrementar sus ingresos a través de un programa de estímulos semejante a *Carrera Magisterial* y al *Programa de Estímulos a la Calidad Docente*. Así se advirtió en los siguientes testimonios: “Porque puede ser que tenga más posibilidades de mejorar mis ingresos (101F)”, un mejor salario estimularía un mejor trabajo docente: “Si hablamos de calidad, el salario debe ser de calidad, mejor trabajo y

mejora paga, una manera de motivar al trabajador y sus prestaciones para dedicarnos al 100% al magisterio (126M)". Esta demanda se entiende debido a que, de acuerdo con el INEE (2013), solo 17% de los maestros en el ciclo escolar 2011-2012 estuvieron incorporados al programa.

La demanda de una mejora económica no solo se refiere a poder alcanzar una remuneración más alta, sino también, a la esperanza de algunos maestros, de escalar posiciones en la estructura escolar: "Porque un profesor preparado puede ocupar un puesto de mayor responsabilidad" (215F), de esta forma, la ED es vista como una oportunidad, así lo expresa otro profesor: "Si te preparas y te evalúan, tus resultados te llevarán a un mejor puesto" (132M).

Pertenciente también al tercer cuadrante, las definidoras que conformaron la categoría semántica **Control** fueron *alineación, control, fiscalización, perseguir, presión, supervisión y vigilancia*. El sentido otorgado por los maestros en este grupo de palabras refiere que la ED tiene el propósito de otorgar información sobre los docentes a la autoridad para establecer regulaciones sobre el sistema escolar. Una maestra lo externó de la siguiente forma: "El manejo de la Evaluación Docente dará a las autoridades información sobre la capacidad del docente" (119F). En este orden de ideas, de acuerdo con el pensamiento de un maestro, la ED tiene como fin vigilar el trabajo del profesorado convirtiéndose en una especie de fiscalización: "Con esto van a checar a cada uno de los docentes" (115M).

El **Control** también fue entendido como un paso necesario para la autoridad educativa, en la tarea de corregir el rumbo del sistema escolar, por ello, para un maestro el objetivo que persigue la nueva propuesta de ED es el control, pues éste es necesario y servirá para mejorar aquello que, de acuerdo con la evaluación, sea considerado susceptible de mejora. Desde este punto de vista, la estrategia adquiere un carácter diagnóstico: "Considero que se debe tener conocimiento del nivel formativo del profesorado a fin de definir qué se requiere reforzar" (209F).

Desde otra postura, el **Control** adquirió un matiz negativo al hacer notar aspectos de orden político que intervienen en las definiciones educativas adoptadas por la autoridad, de

esta forma, un docente destacó que el control que propicia la ED rebasa el marco puramente educativo al transformarse en una estrategia partidista: “Esta Reforma, desde su inicio, pretende retomar el control del SNTE para beneficio del PRI y sus lacayos” (125M).

La última de las categorías pertenecientes al tercer cuadrante, nombrada *Emociones*, está compuesta por las siguientes definidoras: *angustia, depresión, caos, guerra, incertidumbre, incógnita, infundir temor, miedo, temor, terrorismo y zozobra*. Las emociones se refieren a la condición subjetiva e individual experimentada por un sujeto frente a un estímulo, en nuestra investigación, nos referimos a aquellas que fueron expresadas por algunos docentes interrogados en el contexto provocado por la modificación de la estrategia de ED propuesta en la RE 2013. En ese marco, las emociones y sentimientos expresados fueron, en general, negativos.

Debido a que no se conocía cómo se iba a implementar la ED en el momento en el que se realizó el trabajo de campo, una de las emociones que estuvo presente fue la incertidumbre, lo que expresa el estado de inquietud de algunos maestros generado por el desconocimiento sobre el procedimiento que iba a seguir su aplicación y la falta de seguridad sobre su futuro laboral, debido a sus consecuencias de alto impacto, así se observa en el siguiente testimonio: “No es claro el objetivo y las afectaciones ni las consecuencias positivas o negativas” (210M). En este sentido, el estado de confusión y malestar de una maestra se expresó al manifestar que la confección de la RE 2013 no tomó en cuenta los intereses de los principales actores educativos: “Los estudiantes no fueron tomados en cuenta en la Reforma Educativa y ellos son el centro de la educación” (206F).

Otra emoción declarada fue la *depresión*, esta se puede entender como un sentimiento de tristeza o la pérdida de interés en el trabajo experimentado por algunos docentes frente a la nueva estrategia de ED, lo que se observa en el siguiente texto que, además, expresa la impotencia o imposibilidad sentida por no ser tomada en cuenta: “Me da mucha tristeza que estando en el año 2014 mi país sea hundido nuevamente por la opresión, la falta de democracia, en el poder un solo grupo y la falta de libre expresión...” (108F).

El estado de intranquilidad experimentado por algunos docentes ocasionado frente a la ED da cuenta que ésta pudo ser percibida como algo desagradable, o bien, como una amenaza, así puede apreciarse cuando una docente señaló como emoción sufrida la *angustia* debido a que esta medida cuestionaba sus capacidades: “Siento que va a estar difícil y me falta material y preparación” (219F).

En este contexto, otras emociones que se manifestaron fueron el *miedo* y el *temor*. El estado emocional experimentado en estos casos nos da cuenta de la conciencia de que la ED representaba un eventual peligro, es decir, que las consecuencias que se podían esperar de su implementación no eran agradables; los maestros que así lo experimentaron pensaron que esta política los perjudicaba porque “Hace que los docentes no se sientan seguros en su trabajo” (107M).

El papel que jugaron los medios de comunicación pudo haber contribuido en la elaboración de emociones como la expresada bajo la denominación de *terrorismo*, no solo por la gran cantidad de noticias que aparecieron en el momento en que se realizó el trabajo de campo, sino también por lo que en ellas se difundió y, sobre todo, por la falta de una postura oficial que contribuyera a combatir los problemas educativos sustantivos contribuyendo a aumentar la tensión. El siguiente testimonio da cuenta de la interpretación de un maestro: “Todos los días, en casi todos los medios informativos, se dan noticias sobre una Reforma represiva y autoritaria en lugar de reformar los planes y programas y dar una capacitación” (221M).

La *zozobra* se refirió no a la medida adoptada sino al procedimiento que siguió su aprobación, que -como hemos dicho- fue aprobada por los tres partidos políticos mayoritarios en un tiempo breve; en voz de un maestro, este proceso fue opaco y reflejó intereses ajenos a los profesores y a lo educativo: “No conozco cómo haya sido planteada en los altos niveles y pasan filtros que se van distorsionando de acuerdo con los intereses de los diferentes grupos de poder” (322M).

El cuarto y último cuadrante de la Gráfica 2 incluye las siguientes siete categorías con sus respectivos pesos semánticos: *Compromiso* (19), *Procedimiento* (18), *Conocimiento*

(17), *Calidad* (16), *Responsabilidad* (15), *Política* (14) y *Diagnóstico* (13); no obstante, aunque es el cuadrante más numeroso, se compone de las definidoras que fueron mencionadas con menor frecuencia por los maestros encuestados y que, a su vez, se calificaron con menor importancia.

La primera categoría semántica *Compromiso* comprende las definidoras de *compromiso* y *docente*. El sentido de compromiso elaborado por los profesores en cuestión hace alusión a un valor, a un sentido del deber del docente con el rol asignado a su profesión; expresa la conciencia que tiene sobre la importancia de cumplir con el desarrollo de sus funciones de manera profesional y responsable, poniendo su mayor esfuerzo en la mejora profesional y que se refleje en mejores aprendizajes de los alumnos. Lo anterior se observa en los siguientes testimonios: “Es necesario que asuma la responsabilidad que me corresponde en el proceso” (112), “Es la profesión que yo escogí y es mi compromiso” (207M), “Se debe tener compromiso para dar el 100%” (217F), “El compromiso que tengo con mi trabajo y con los alumnos” (225F).

Las referencias proporcionadas por los maestros sobre las cuestiones del método o modo seguido en la aprobación de la estrategia evaluadora fueron agrupadas en la categoría semántica *Procedimiento*, ésta se compuso de las siguientes definidoras: *burocracia*, *desacuerdos*, *estrategia*, *homologación*, *incongruencias*, *inconsistencias* e *institucionalidad*; todas ellas aluden a dos fuentes. Por una parte, a su experiencia adquirida en los programas de *Carrera Magisterial* y en el *Programa de Estímulos a la Calidad Docente*, o bien, la segunda fuente hace mención de su conocimiento de sentido común elaborado sobre la evaluación propuesta en la RE 2013.

Con relación a los argumentos proporcionados por los maestros que reflejan imágenes de la ED relacionadas con prácticas burocráticas seguidas por las autoridades educativas para asignar plazas docentes, encontramos dos sentidos de esta definidora: el primero corresponde al uso común del término y es utilizado como un sinónimo de exceso de trámites sin sentido que refleja la ineficiencia del sector público. Lo anterior se advierte en el siguiente discurso: “Desgraciadamente en México muchos planes o reformas son meros trámites burocráticos

que no resuelven o lo hacen parcialmente” (222F); sin embargo, hay otro sentido otorgado en esta definidora que refleja un significado más sociológico, en este, la burocracia no corresponde a un sistema ineficaz sino a una forma de dominación aceptada ya sea legítimamente o no en las organizaciones sociales que establece una estructura y permite racionalizar el mundo (Weber, 2005), así lo expresa una maestra: “Si soy egresada de la Normal y el Gobierno impone los programas, se supone que sé y hago lo que se necesita, pero cuando otorgan las plazas cuenta más las "palancas" que la “preparación profesional” (111F).

En lo que respecta a los *desacuerdos* provocados por la forma de proceder en la aprobación de la nueva estrategia de evaluación contenida en la RE 2013, las opiniones se dividen, pues algunos lo ven como “un mecanismo bien planeado” (304M), mientras que otros muestran su desconfianza en la utilización de los exámenes como único instrumento de evaluación, que -por lo demás- contribuirá con la sobrecarga de trabajo que enfrenta. El siguiente testimonio muestra un cuestionamiento importante hacia el instrumento, para esta docente falta conocer sobre su diseño y si este cuenta con alguna evaluación: “¿Hay estudios? ¿Quién o quiénes validan el instrumento?” (211M).

La categoría **Conocimiento** se constituye por las definidoras de *conocimiento*, *conocimientos* y *saber*. Con ella se hace referencia a la materia prima del trabajo docente, es decir, al cúmulo de saberes que el maestro debiera dominar y los cuales pueden ser adquiridos a través del estudio y/o la experiencia, así el siguiente maestro reconoce que: “Tengo la obligación de dominar los conocimientos de la asignatura que imparto” (121M). El conocimiento pedagógico es preciso para diseñar estrategias de trabajo acordes con las necesidades de sus alumnos, por ello este profesor, supone que la ED se enfocará en los conocimientos disciplinares y pedagógicos que posee. En este tenor, también se encontró el reconocimiento de que su trabajo consiste en lograr producir determinados conocimientos en sus alumnos.

En el grupo **Calidad** se ordenaron las definidoras de *calidad* y *calidad educativa*. El sentido otorgado por los docentes en este caso explica que la ED intenta juzgar el valor del

trabajo docente con la intención de proporcionarle información que le indique sus puntos débiles, es decir, la ED sería un diagnóstico de su desempeño profesional que serviría para ayudarlo a reconocer sus debilidades y, con base en ellas, establecer estrategias de preparación docente que permitan superarlas y mejorar su desempeño, así lo observamos en el siguiente testimonio: “Porque con base en la Evaluación reconozco mis debilidades y las supero” (101F). En este discernimiento, los maestros establecen un vínculo entre ED y calidad, de tal forma que la aplicación de esta estrategia propiciará que el maestro se renueve y provoque con su actuación mejores aprendizajes en sus alumnos, lo que se traduciría en el ofrecimiento de una mejor educación: “Para mí la Evaluación Docente es asunto de calidad en el desempeño docente y, por ende, de los aprendizajes de los alumnos” (116M). En este sentido, la ED traería como consecuencia que el maestro ingresara en una dinámica de aprendizaje y mejora continua, así se expresa en palabras de una maestra: “La Evaluación es un proceso de mejora continua, es un proceso que nos lleva a un aprendizaje autónomo y permanente” (309F).

La **Responsabilidad** fue expresada en las definidoras de *carga laboral, responsabilidad, tiempo, trabajo y trabajo extra*. Esta clasificación semántica, fue percibida como el deber u obligación que el maestro tiene con su profesión, de manera que -así entendida- la ED implicaría un compromiso y esfuerzo mayor al que desarrollan actualmente tanto dentro del aula como fuera de ella porque tendrán que dedicar más tiempo al estudio y a asistir a cursos de preparación.

La categoría **Política** agrupa las definidoras de *política, política educativa, políticos, sexenio, pretexto, simulación y validación*. Aquí se expresan opiniones de los docentes respecto al proceso que siguió la transformación de la ED planteada en la RE 2013, en ellas se señala que la estrategia es producto de una política sexenal que puede cambiar con el próximo Gobierno y que fue elaborada por personas que desconocen la realidad cotidiana del trabajo docente: “Es una política que cambiará en el próximo sexenio (veremos que se les ocurre en la siguiente administración)... Evaluación y análisis de ‘expertos’ que seguramente no han estado frente a grupo en muchos años” (105M).

En otro testimonio se encontró que esta propuesta de evaluación trae implícita una nueva visión gubernamental sobre el magisterio, que pone en cuestión una nueva relación laboral: “La Evaluación Docente en los términos que plantea la política educativa en vigor, es una nueva visión de magisterio, tanto desde su ingreso y permanencia, hasta su promoción y/o remoción del puesto” (116M).

Para el siguiente maestro, la preocupación sobre la estrategia evaluadora no se encuentra en buscar una mejor educación para los alumnos, sino en reducir las plazas docentes a través de los designios que marcan organismos internacionales en materia educativa: “Las autoridades educativas siguen los dictados de organismos internacionales como el de reducir la nómina educativa” (226M).

La última categoría semántica del cuarto cuadrante de la Gráfica 2, *Diagnóstico*, comprende las definidoras de *autoevaluación* y *diagnóstico*. En ella se alude a la ED como un análisis del desempeño docente, es decir, el propósito de la evaluación sería detectar los aspectos a mejorar de cada profesor, esto significa conocer cuáles son sus debilidades para determinar en qué aspectos necesita capacitarse o actualizarse, con la intención de mejorar la enseñanza y el aprendizaje en las aulas, así lo expresa una maestra que solicita que la capacitación corra a cargo de especialistas, probablemente debido a la falta de preparación de quienes han impartido cursos anteriores: “Al escuchar que se nos va a evaluar, en automático me cuestiono cómo es mi desempeño y cuáles son las problemáticas que se me presentan(...) (La ED pretende) conocer las áreas donde hay deficiencias del docente para fortalecerlas con capacitación, pero por especialistas” (307F).

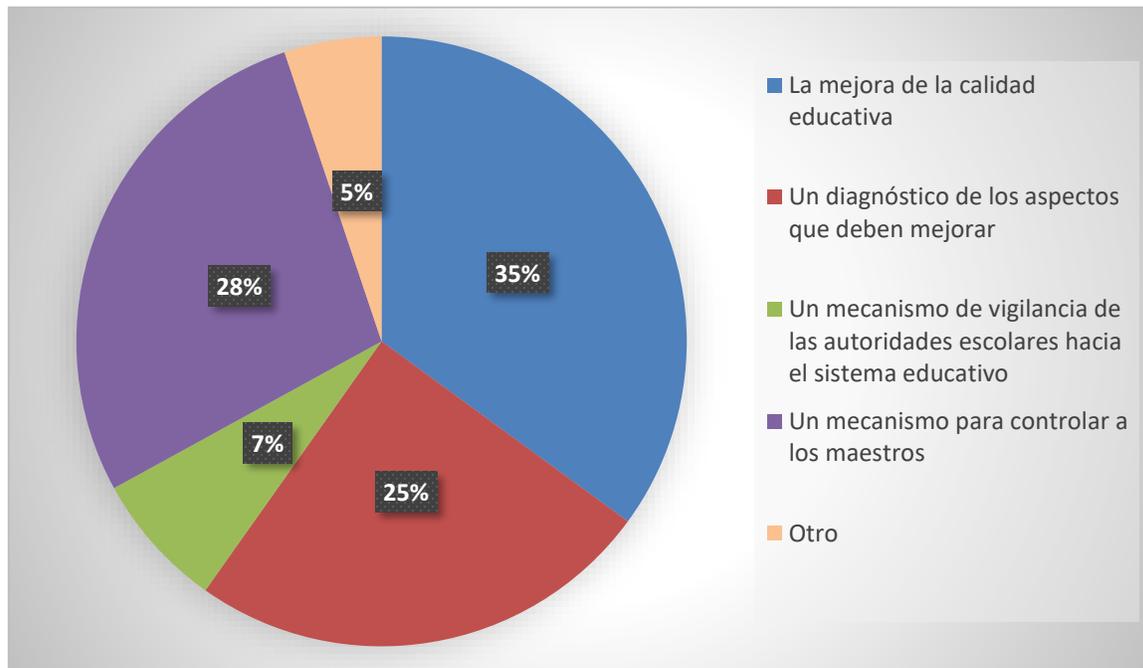
La imagen construida por los maestros encuestados sobre la ED contenida en la RE 2013, no solo se recuperó gracias a la asociación de palabras sino también a las preguntas del cuestionario, que fue la segunda vía de acceso, a fin de ampliar los hallazgos y triangular la información proporcionada. Las preguntas 25 a la 30 y 33 a la 34 corresponden a esta parte. Estas preguntas son cerradas; sin embargo, cuando hubo oportunidad, la pregunta se abrió para que el docente -que no encontrara una opción que respondiera a su situación en las opciones dadas por el investigador o que prefiriera añadir algún comentario-, encontrara el

espacio para expresar libremente lo que considerara necesario (ver Anexo 1). A continuación, se muestran los hallazgos:

A la pregunta de con qué relaciona primeramente la ED, el 35% de los maestros respondió: “Con la mejora de la calidad educativa”, lo que indica que, para este grupo de maestros, la estrategia pretende mejorar los resultados educativos que se han obtenido, con esta respuesta, expresan una necesidad de modificar el estado en el que se encuentran. El 25% la relacionó con “Un diagnóstico de los aspectos que deben mejorar”; para este grupo, la ED pretende identificar aquello que no está funcionando de manera adecuada y debería ser modificado. Frente a esta visión que destaca el potencial de mejora que puede ofrecer la ED, o cuando menos la esperanza de que ello ocurra, se exteriorizó otra visión que la considera “Un mecanismo de vigilancia de las autoridades escolares hacia el sistema educativo” (28%) y “Un mecanismo para controlar a los maestros” (7%). Los resultados se muestran en la Gráfica 3.

En el caso de los maestros que seleccionaron la opción “Otro”, hubo señalamientos que la relacionan con una forma nociva de dirigir la política educativa, esto se observa en las siguientes afirmaciones: “Un sistema corrupto y dictador (106M)”, “Simular que la educación de calidad le interesa al Gobierno” (111F), “Una reforma laboral (214M)”. Probablemente debido a que aún no se conocía con detalle la ruta a seguir en la aplicación de la evaluación, también hubo quien externó su duda: “No me queda claro” (308F).

Gráfica 3. La Evaluación Docente se relaciona primeramente con:



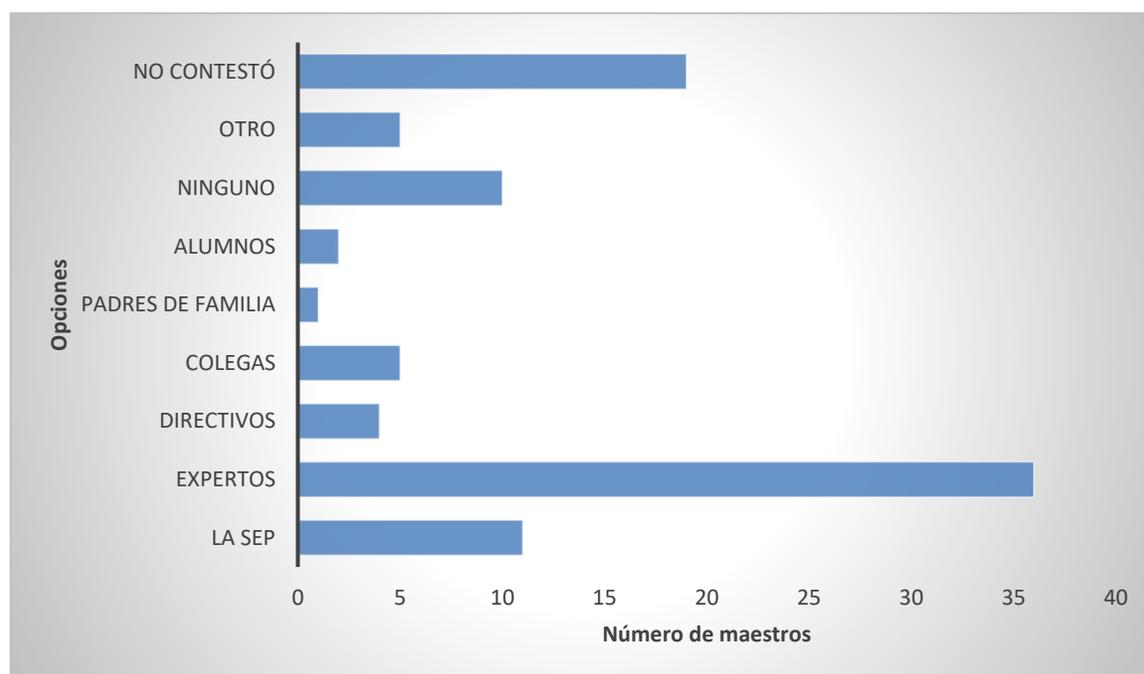
Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas a la pregunta 25 del cuestionario.

Cuando al maestro se le interrogó sobre la persona o entidad en que confiaría para realizar la ED, la respuesta que obtuvo la mayor frecuencia fue la de “Expertos” (36 maestros eligieron esta opción); con ello, los maestros señalan a este grupo como el más confiable para realizar la evaluación, situación que nos indica una esperanza en que su realización sea elaborada por personas que sean imparciales, que conozcan del tema, que tengan la preparación para poder interpretar sus resultados, que el interés que los guíe sea el conocimiento y que éste sea empleado en una mejora educativa donde no intervengan otros aspectos, por ejemplo, el laboral.

La segunda respuesta con mayor frecuencia que exploró la confianza de los profesores en alguna entidad para la realización de la ED fue la “SEP” (11 menciones), entidad que ha realizado las ED de los programas antecedentes. Casi con la misma reiteración fue mencionada la opción de “Ninguno” (10), lo que habla de desconfianza a la estrategia y, a su vez, una baja disposición a ser evaluados. La evaluación de los “Colegas” tuvo solo 5 menciones, esta selección, expresa que este grupo de maestros tiene una baja confianza en la

evaluación que puedan realizar sus compañeros y ellos mismos, situación que refleja, una pobre valorización de sus capacidades y como se ha mencionado anteriormente, que en la secundaria el trabajo en equipo se dificulta por la organización que mantiene. El resto de las opciones tuvo una baja selección. (Ver gráfica 4).

Gráfica 4. Para realizar la evaluación de su desempeño usted confiaría en:



Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas a la pregunta 26 del cuestionario.

Llama la atención que un alto porcentaje de docentes haya decidido no contestar esta pregunta, lo que puede ser interpretado como un probable desconocimiento de cómo sería el proceso que estaba por venir. En la opción “Otro” las respuestas fueron “Indicadores reales y objetivos a cubrir” (106M), “INEE” (116M), “UNAM y otras universidades de prestigio” (214M), “Jefes de clase (ahora destituidos)⁶⁶” (222F), “Diversos instrumentos” (229M) y “Colegas frente a grupo” (317M).

⁶⁶ El 27 de junio de 2013 fueron despedidos los 143 jefes de enseñanza de secundarias diurnas y trabajadores adscritos a la Administración Federal de los Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF), aduciendo que esta medida era parte del plan de austeridad emprendido por el Gobierno federal. Las funciones de apoyo

Al ser interrogados sobre si consideraban que la ED contribuiría a mejorar su práctica, cerca de la mitad de maestros (49.5%) contestó que sí, frente a 25.8% que respondió lo contrario y 23.7% que dijo no saber. Esta respuesta no contradice los hallazgos realizados en la asociación de palabras y puede interpretarse como una esperanza o expectativa que el maestro mantiene frente al reconocimiento de la necesidad de renovar y actualizar su práctica de modo que pueda responder a los complejos desafíos a los que se enfrenta actualmente; también aquí se manifiesta la incertidumbre provocada por la falta de información oficial dirigida a los maestros; por ello, un alto porcentaje expresó desconocerlo.

A pesar de que la pregunta sobre si la ED contribuiría o no a mejorar su práctica no tuvo una opción abierta, algunos maestros agregaron frases donde se observa tanto la expectativa construida en relación con la esperanza de que la ED sirviera, por un lado, para detectar sus debilidades profesionales y, con base en ellas, les proporcionara una actualización que les permitiera mejorar su labor; por otro lado, también se manifestó la esperanza de que la nueva propuesta de ED les reconociera su esfuerzo a través de mejoras en sus ingresos, así se observa en las siguientes declaraciones: “Espero que así sea (222F)”, “Eso espero, que se vea reflejado en el salario” (316F). Además, hubo quien aprovechó esta interrogante para manifestar un cuestionamiento: “No como se está imponiendo (está mal estructurada)” (317M).

Cuando se les preguntó sobre la principal característica que debe tener el docente, la mitad (50.5%) eligió la opción de “Vocación y compromiso”, lo que indica una valoración más alta a estas características sobre la “Sólida formación profesional y técnica en constante desarrollo”, que fue elegida por el 32.2%, aunque el 16.1% eligió las dos opciones. Estas respuestas nos ofrecen algunas pistas sobre la posición que asumen en relación con su profesión y nos remiten al debate registrado en la segunda mitad del siglo XIX sobre las

técnico pedagógico que desarrollaban pasaron a ser responsabilidad del cuerpo directivo de las escuelas. Sin embargo, esta decisión no operó en el resto de las entidades federativas, lo que fue interpretado como una sanción a este grupo por haberse opuesto a algunas decisiones de la autoridad (Poy, 2013).

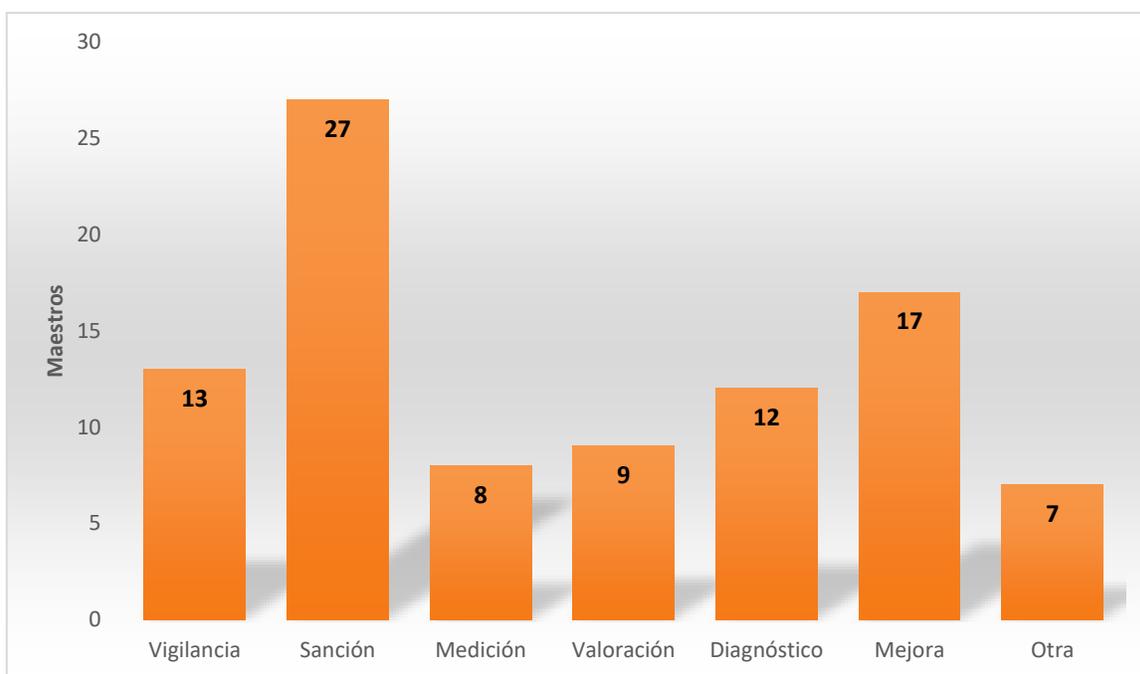
características del ser docente donde se opusieron dos paradigmas: el primero concebía al docente a partir de la vocación y los valores que giran en torno a esta actividad como la entrega y el compromiso; mientras que el segundo, elaborado a partir de la idea de la docencia como profesión, es decir, relacionada más con la idea de trabajador asalariado que cumple una función regulada legalmente al que se le retribuye de acuerdo con su calificación (Tenti y Steinberg, 2011: 111). Con relación a nuestra investigación, esta pregunta es relevante porque nos acerca a comprender por qué algunos maestros cuestionan la propuesta de ED de la RE 2013: porque esta estrategia se formuló considerando la docencia como una profesión, pero dejó fuera aspectos como la vocación y el compromiso.

La opción de respuesta abierta a la pregunta sobre si la principal característica del buen docente debiera estar relacionada con la vocación o la sólida formación profesional provocó que dos maestros señalaran que otras características deberían ser: “El compromiso social” (206F) y “(La) formación profesional y calidad humana” (305F).

En la pregunta sobre a qué consideraban que la ED se aproximaba, se ofrecieron 6 opciones de respuestas cerradas y una abierta. Los resultados obtenidos fueron los siguientes: los docentes encontraron mayor proximidad con la “Sanción” (29%) , es decir, para este grupo, la ED es una especie de castigo o pena impuesta al docente por alguna razón; la segunda relación hecha fue con la “Vigilancia” (14%), lo que puede indicar que estos maestros consideraron que, con la nueva forma de aplicar la ED, su trabajo se encontraba bajo observación; la siguiente relación fue con “Mejora” (18.3%), lo que nos presenta la expectativa de otro grupo de que la situación en la que estaban al momento de ser interrogados, se modificara positivamente. Quienes la asociaron con un “Diagnóstico” (12.9%), la pensaron como instrumento de identificación del estado que guarda la enseñanza, y quienes elaboraron una correspondencia con “Valoración” (9.7%) la imaginaron como un instrumento que serviría para realizar una estimación del valor o el mérito de las tareas que realizan. Como “Medición” (8.6%), la ED se refiere a la capacidad de atribuirle a su trabajo o a sus capacidades un valor numérico preciso, para que no se preste a interpretaciones o manipulaciones y pueda ser comparable.

Los maestros que consideraron que no se les ofreció en el cuestionario una opción acorde con su pensamiento y decidieron optar por la opción “Otra”, argumentaron que ésta se acercaba más a “Simulación y corrupción del sistema” (106M), “Simulación de transparencia” (111F), “Política gubernamental” (201F), “(Un mecanismo) para ingresar, permanecer y despedir” (228M), “A un proceso donde la medición y la valoración nos da un diagnóstico que conlleva hacia una mejora de la calidad de la labor docente” (309F), y -para quien expuso su desconocimiento- “depende de cómo se realice” (104F). Los resultados se muestran en la Gráfica 5.

Gráfica 5. La Evaluación Docente se acerca más a:



Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas a la pregunta 29 del cuestionario.

Sobre las expectativas que elaboró el grupo de maestros encuestados, encontramos que de la ED esperan: “Mayor carga de trabajo” (26.9%), “Promoción” (21.5%), “Despido” (20.4%), o “Apoyo” (19.4%) y “Otra” (11.9%). Las respuestas ofrecidas a esta pregunta complementan la interpretación hecha en la categoría semántica **Expectativas**, construida en la asociación de palabras, lo que hace más claro que es lo que suponen pueda ocurrir, o bien,

aquello que desean que ocurriera y que, como podemos observar, haya situaciones que les pudieran beneficiar y otras que no; entre las primeras aparece la esperanza de la promoción y apoyo, lo que se traduciría en mayores ingresos y en mecanismos de respaldo a su labor, mientras que en las segundas, destaca el supuesto de que esta estrategia les demandará mayores compromisos y se traducirá en el despido de algunos. Las respuestas abiertas confirman lo anterior, además, también se hizo manifiesta la situación de incertidumbre en la que se encontraban, puesto que no sabían cómo ni cuándo se iba a iniciar el proceso, algunas que destacan son las siguientes: “Nuevos conocimientos o aprendizajes” (116M), “Conocer qué aspectos tengo que mejorar y cómo poderlo hacer” (309F), “Una valoración distinta de mi actividad” (112F), “Nada positivo” (229M), “Aún no lo sé” (103F).

Considerando las estrategias más eficaces que, a juicio de los maestros, les permitirían lograr una evaluación exitosa en el marco de la propuesta de la RE 2013, se formuló una pregunta donde se ofrecieron cinco opciones de respuestas cerradas y una abierta, la solicitud hecha en esta interrogación fue que ordenaran de acuerdo con la importancia que otorgaran a cada opción y la acción que deberían seguir. Los resultados se muestran en la Gráfica 6.

En la Gráfica 6 se observa que dos elementos fueron considerados los más importantes para alcanzar una evaluación exitosa: “Asistir a cursos de capacitación” y “Promover aprendizajes significativos en mis alumnos”. El primero de ellos se desprende de la experiencia obtenida en la evaluación de *Carrera Magisterial* (SEP-SNTE, 2011a) y en la de *Evaluación Universal* (SEP-SNTE, 2011b), pues estos programas consideraron, dentro del factor conocido como “Formación continua” a los cursos, diplomados y posgrados de capacitación, actualización y superación profesional en modalidades presenciales, semipresenciales o a distancia (en línea), otorgándoles un puntaje del 20% del total de la evaluación; el segundo, está en relación con su desempeño y podría considerarse algo novedoso puesto que los programas de evaluación anteriores mantuvieron una moderada relación con los aprendizajes de los alumnos, a pesar del alto puntaje otorgado (50% del total), debido a que tanto *Carrera Magisterial* (SEP-SNTE, 2011a) como *Evaluación Universal* (SEP-SNTE, 2011b) solo tomaban en cuenta los resultados obtenidos por los

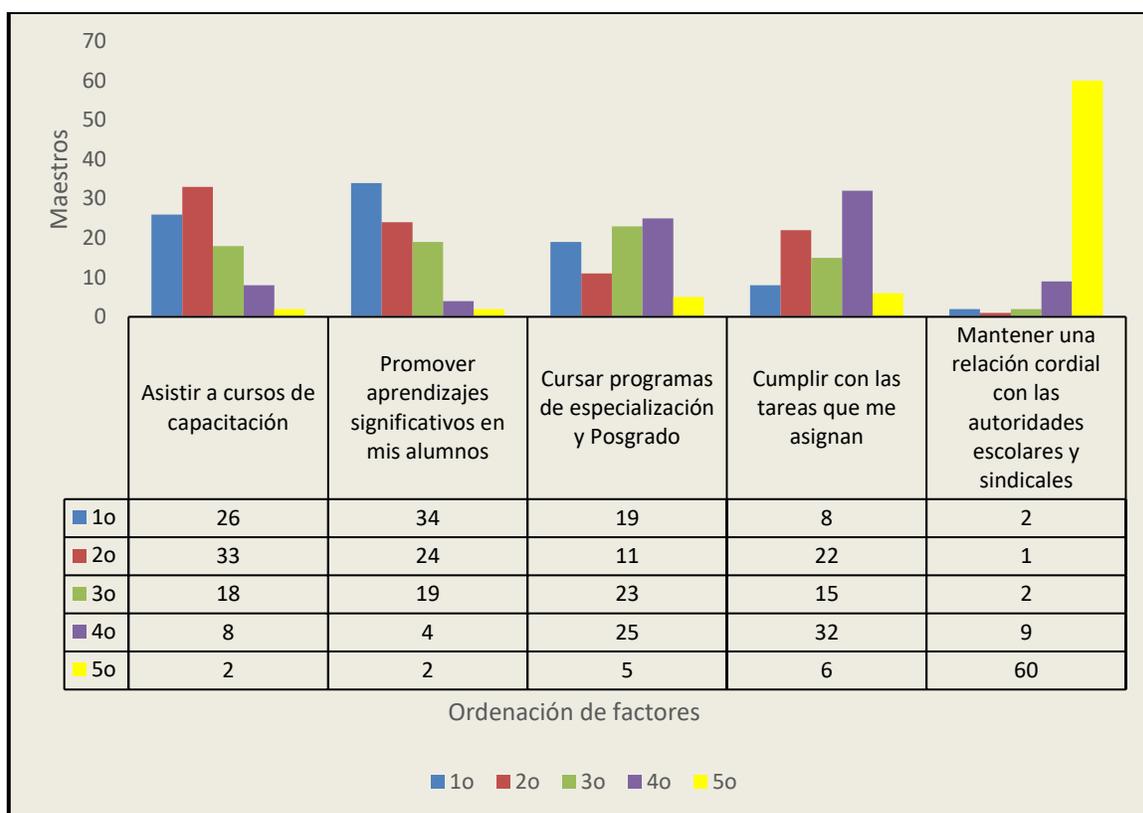
alumnos en el examen ENLACE⁶⁷ sin que hubiera manera de comprobar un vínculo entre estos resultados y los aprendizajes significativos en todas las asignaturas.

Fueron consideradas, en tercer lugar, las opciones “Cursar programas de especialización y Posgrado”, seguidas de cerca por “Cumplir con las tareas que me asignan”, donde en el primero se hace alusión –nuevamente- al factor “Formación continua” de los programas de ED previos, y, el segundo, al desempeño. El último elemento tomado en consideración por su importancia fue el de “Mantener una relación cordial con las autoridades escolares y sindicales”, lo que muestra que los mecanismos de evaluación que en el pasado dependían en gran medida de las relaciones establecidas con las autoridades, ya sea sindicales o escolares, han perdido importancia en su pensamiento.

En la opción “Otros”, 12 maestros agregaron lo que a su juicio no estuvo considerado entre las alternativas que se les ofrecieron, de este modo encontramos respuestas relacionadas con el proceso, con el instrumento, o con algún factor no considerado en las opciones, ya sea innovador o tomado de evaluaciones anteriores. A continuación, algunas de ellas: “Contar con procesos objetivos y transparentes” (106M), “Confiar en el instrumento de evaluación” (108F), “Dedicación” (318F), “Tomar en cuenta antigüedad, años de servicio y el buen desempeño en todos esos años” (317M).

⁶⁷ El examen ENLACE solo fue elaborado con preguntas de las asignaturas de Español, Matemáticas y alguna otra elegida en cada aplicación.

Gráfica 6. Ordenación de factores considerados necesarios por los docentes para una evaluación exitosa



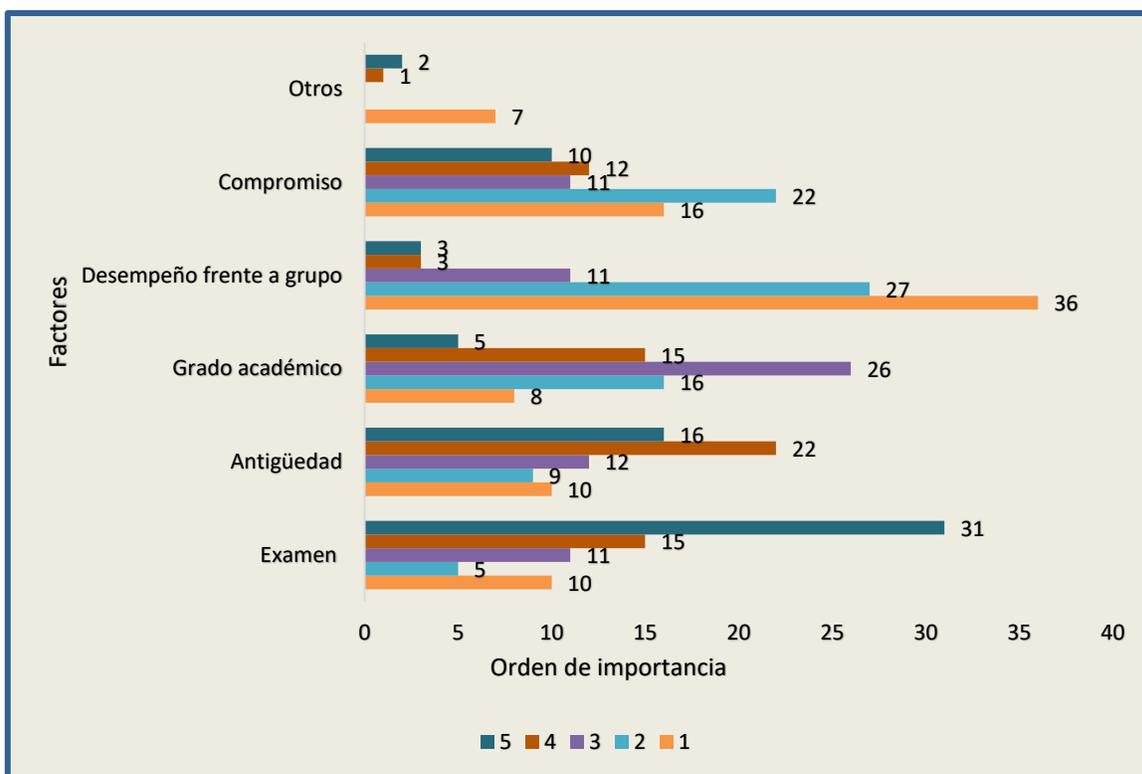
Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas a la pregunta 33 del cuestionario.

Los factores que en opinión de los encuestados deberían ser considerados en la ED fueron explorados con una interrogante que ofreció cinco opciones cerradas y una abierta, que el docente debía ordenar de acuerdo con la importancia otorgada a cada una, al igual que la pregunta anterior. Los hallazgos se muestran en la Gráfica 7.

En la Gráfica 7 se puede observar que los maestros piensan que el factor más importante para ser considerado en la ED es el “Desempeño frente a grupo”, pues fue el mencionado más veces, 38.7% en primer lugar, 29.0% en segundo y 11.8% en tercero. El siguiente factor considerado fue el “Compromiso”, relacionado con una visión de la docencia

vinculada con la vocación y difícilmente evaluable por la carga subjetiva que está implícita, con porcentajes para el primero, segundo y tercer lugar de 17.2%, 23.7% y 11.8%, respectivamente. La ordenación anterior manifiesta la tendencia de este grupo a favorecer a la práctica docente incluso más que el “Grado académico”, la “Antigüedad” y el “Examen”; en otras palabras, la ED que este grupo desea, debiera considerar un instrumento que pueda reflejar lo que sucede en el aula, más que cualquier otro factor citado. Llama la atención que varios maestros no contestaron, lo que puede interpretarse como que este grupo no desea ningún tipo de evaluación o no encontró en las opciones presentadas alguna de su interés. Entre las respuestas “Otros”, algunos docentes argumentaron que la ED debía tomar en consideración: “Las condiciones de cada escuela” (102F), “Seguimiento y evaluación de la práctica docente real y objetiva” (106M), “Constancias de actualización profesional” (116M), “Cursos de actualización” (121M), “Experiencia y logros en trayectoria” (207M), “Las diferentes condiciones laborales y del alumnado” (211M), “Liderazgo y labor en la comunidad” (317M), “Responsabilidad” (318F).

Gráfica 7. Orden de factores que de acuerdo con los docentes debiera considerar la Evaluación Docente



Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas a la pregunta 34 del cuestionario.

La tercera vía de acceso a la imagen fue la que empleó las respuestas a las 5 preguntas abiertas que se formularon en el instrumento de recolección de las RS. Las respuestas se organizaron como se explicó en el Capítulo 4 en una matriz que permitió identificar aquellas que correspondían al campo teórico de imagen, posteriormente, estas fueron analizadas mediante un análisis de contenido. Los sentidos atribuidos por los docentes a la ED se presentan en la Tabla 13.

En esta tabla no fue posible cuantificar por frecuencias debido a que algunas preguntas no aportaban a nuestro juicio información relevante, otras podían tener uno o varias coincidencias en la clasificación presentada.

Tabla 13

Los maestros y su imagen sobre la evaluación docente. Análisis de las preguntas abiertas

La Evaluación Docente	Es	<p>Proceso</p> <p>Método</p> <p>Instrumento</p> <p>Sistema Procedimiento</p> <p>Diagnóstico</p> <p>Herramienta</p> <p>Actividad</p>
	Propósito	<p>Medir conocimientos del docente sobre los contenidos, metodología y enfoques</p> <p>Controlar al maestro</p> <p>Ofrecer información sobre el desempeño laboral</p> <p>Medir capacidad del docente para la enseñanza</p> <p>Identificar fortalezas y debilidades del desempeño docente para superarlas</p> <p>Detectar las áreas de oportunidad del desempeño docente</p> <p>Obtener información sobre los conocimientos, actitudes, competencias y capacidades del docente</p> <p>Despedir al maestro</p> <p>Modificar los derechos laborales de los maestros</p> <p>Mejorar la calidad de la enseñanza</p> <p>Actualizar al maestro</p> <p>Exhibir las capacidades del maestro</p> <p>Mejorar el sistema educativo</p> <p>Conocer las competencias docentes para orientar su capacitación permanente</p> <p>Que el maestro reflexiones sobre su práctica</p> <p>Responsabilizar al maestro del rezago educativo</p> <p>Innovar la práctica docente con nuevas estrategias</p> <p>Seleccionar a los mejores maestros</p>
	Procedimiento	<p>Medir</p> <p>Cuantificar</p> <p>Establecer parámetros</p> <p>Valoración de la práctica docente</p>
	Instrumento	<p>Examen</p> <p>Valoración de métodos, estrategias, instrumentos, procesos y resultados</p> <p>Descripciones cualitativas y cuantitativas</p>

Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario (13-18).

5.4 Posicionamientos en torno a la Evaluación Docente

Desde la aprobación de la propuesta de ED que acompañó a la RE 2013, comenzaron a expresarse diversos puntos de vista de los maestros, actores fundamentales a quienes iba dirigida esta estrategia⁶⁸. De acuerdo con Moscovici (1979: 49), lo anterior no es casual, pues esta dimensión es la más frecuente de las tres y, probablemente, la primera en aparecer; para este autor, nos informamos y nos representamos un objeto en función de la posición tomada. Este apartado tiene como propósito presentar las actitudes que el grupo de maestros encuestados elaboró y expresó en el instrumento de recolección de las RS utilizado en esta investigación.

Los hallazgos fueron obtenidos por dos rutas: la primera, corresponde al análisis de las preguntas cerradas 31 y 32 y de la 35 a la 46 del cuestionario, las primeras dos se elaboraron con el propósito de abordar la dimensión de *campo de representación*; sin embargo, con base en las respuestas formuladas por los maestros, se decidió que correspondían a *actitud*, por ello no se presentan de manera ordenada o consecutiva; por otra parte, el grupo de preguntas 35 a la 46 ofreció una escala compuesta por 12 enunciados donde los maestros debían señalar el grado de acuerdo o desacuerdo en el que se encontraban; las opciones fueron: totalmente de acuerdo, parcialmente de acuerdo, totalmente en desacuerdo⁶⁹; la segunda vía comprendió el estudio de las interrogaciones 13 a la 18 que se plantearon abiertas. A continuación, presentamos el primer camino.

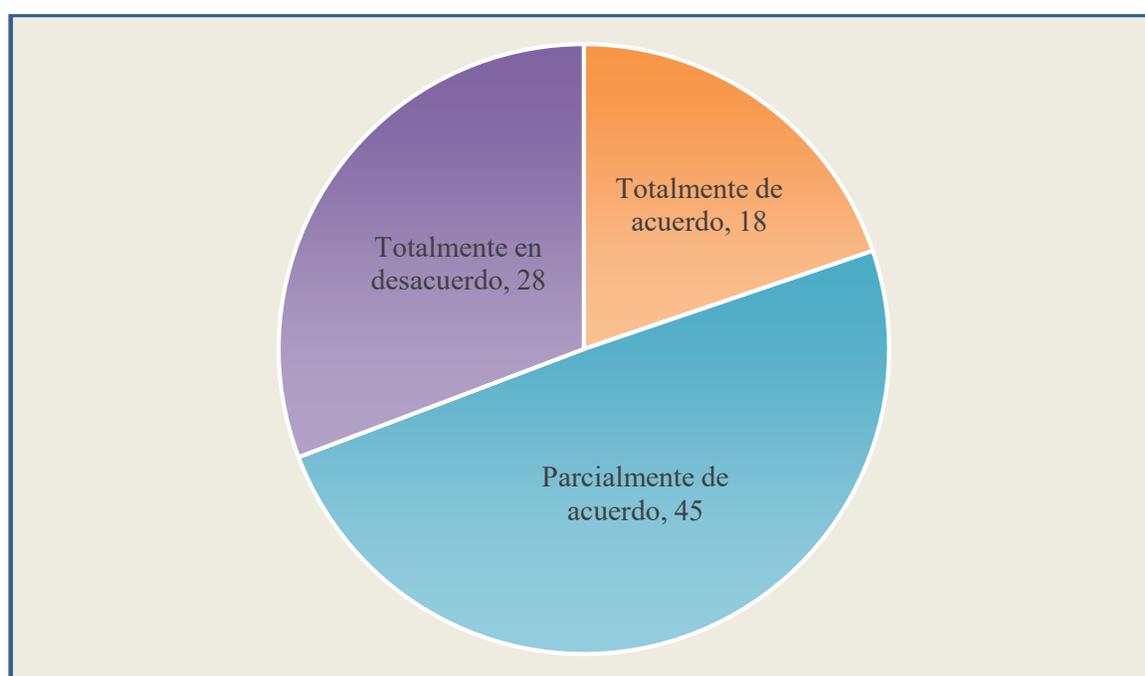
En relación con el grado en que el maestro se encontraba de acuerdo con que lo evaluaran, sus respuestas muestran que 35 docentes (37.6%) estuvieron de acuerdo con ello; sin embargo, 45 profesores (50.5%) indicaron que el acuerdo con la medida era parcial, solo 9 (9.7%) dijeron estar en total desacuerdo. Estos resultados nos indican que el grupo interrogado no se opuso a la ED, pues casi 90% manifestó aceptar esta estrategia; no obstante,

⁶⁸ Como se mencionó en el Capítulo 1, en casi todas las entidades federativas del país, desde la presentación de la propuesta de reforma a finales de 2012 por Enrique Peña Nieto, hubo diversas expresiones de maestros pronunciándose en relación con la RE 2013.

⁶⁹ La suma de los totales no corresponde al total de los maestros encuestados debido a que hubo algunos que decidieron, por alguna razón, no responder las interrogantes.

la aceptación no fue total, ya que pues gran parte de ellos exteriorizó algunas objeciones, o bien, expresaron algún temor o duda a pesar de que la pregunta no ofreció ninguna opción abierta, fue el caso del maestro que agregó la palabra “Miedo” (230M), la maestra que dijo: “No creo ni confío en los exámenes” (2011F) o el maestro que sostuvo que estaba de acuerdo parcialmente y ofreció sus propuestas para mejorar la estrategia: “Se deberían utilizar diversos instrumentos de evaluación; evaluar y calificar son conceptos diferentes, calificar significa medir” (229M). La gráfica siguiente muestra estos hallazgos:

Gráfica 8. Posición de los maestros respecto a ser evaluados



Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas a la pregunta 35 del cuestionario.

Para profundizar sobre la posición de los docentes con respecto a la ED se formuló una pregunta que exploró la importancia que le otorgaron (pregunta 32 del cuestionario), así encontramos las siguientes respuestas: para 20.4% esta medida fue considerada absolutamente necesaria, 51.6% la piensa necesaria, mientras que 20.4% la estima innecesaria, una minoría del 3.2% la supone absolutamente innecesaria y 4.3% no contestó.

Al igual que en la pregunta anterior, donde no se ofreció ninguna opción abierta, algunos maestros decidieron agregar otra respuesta que confirma la posición de aceptar la Evaluación, pero con características distintas a las que podían concebir en el momento de la aplicación del instrumento, así dos maestros agregaron: “Pero evaluación justa y profesional” (113M) y “Un proceso que debe ser bien planeado y estructurado, no impositivo” (317M).

El *item* 37 del cuestionario sondeaba la posición de los maestros con respecto al empleo de un examen como instrumento de evaluación que determinara el ingreso y la promoción en el servicio docente. El resultado mostró que 45 (48.4%) maestros se pronunciara totalmente de acuerdo en su utilización, 34 (36.6%) parcialmente de acuerdo y 13 (14%) en total desacuerdo. Estas respuestas contribuyen a sostener la afirmación de que, en su mayoría, los profesores no se oponían a la ED y añade que tampoco lo hacían con la aplicación de un examen; también expresan la postura de este grupo de aprobar el empleo de estos instrumentos para determinar -por parte de las autoridades educativas- quiénes puedan ingresar al servicio, la promoción de las plazas a puestos de mayor responsabilidad en la estructura escolar y las promociones del escalafón horizontal (*Carrera Magisterial*), lo que muestra un cuestionamiento a los mecanismos discrecionales que las autoridades habían empleado durante el pasado para determinar estos procesos, en los cuales las oportunidades no beneficiaron a todos.

El enunciado 39 “Que los mejores maestros ganen más” es una afirmación que expresa una valoración hacia un modelo ideal de profesor no explicitado y, por lo tanto, subjetivo. Esta frase fue planteada con la intención de explorar la disposición que tenían los encuestados de aceptar la diferenciación salarial derivada de una evaluación. El comportamiento observado en las respuestas fue el siguiente: docentes totalmente de acuerdo 52 (55.9%), parcialmente de acuerdo 26 (28%) y totalmente en desacuerdo 13 (14%); estos resultados sugieren que, aunque en lo general si se encuentran de acuerdo, hay alguna situación particular que no aprueban y que probablemente se relacione con los cuestionamientos que se hicieron de la forma poco transparente y excluyente en la que se distribuyeron los estímulos económicos en *Carrera Magisterial* y el *Programa de Estímulos a la Calidad Docente* comentados en el Capítulo 1.

Si bien los docentes se mostraron a favor de que se retribuyera con mayores ingresos a los mejores maestros, no fue así cuando se les planteó la frase “Que los maestros que muestren bajos resultados en las evaluaciones sean removidos” (*ítem 41*), en este caso, hubo una oposición mayoritaria a que esto ocurriera: solo 6 sujetos (6.5%) externaron estar totalmente de acuerdo, 26 (28%) parcialmente de acuerdo, mientras que 59 (63.4%) estuvieron totalmente en contra. El que gran parte de la población encuestada manifestara su casi abierta oposición a que la evaluación derivara en despidos, esta postura muestra el rechazo de este grupo al planteamiento que la nueva normatividad había aprobado recientemente, en particular se observa una oposición al contenido del Artículo 53 de la LGSPD (DOF, 2013b), el cual contempla el término del nombramiento sin responsabilidad para la autoridad educativa al maestro que no alcanzara un resultado suficiente en la Evaluación.

“La evaluación docente es una estrategia que motiva al docente a prepararse mejor”, fue el enunciado con el que se exploró cuál era la posición que se tenía respecto a la consecuencia que podría esperar de la ED sobre su actualización. Las respuestas sugieren una actitud dividida en tres grupos: el primero, conformado por los que estuvieron totalmente de acuerdo (24.7%), consideró que la aplicación de la estrategia evaluadora provocaría un efecto positivo que influiría en la mejora de sus conocimientos y competencias docentes; el segundo grupo, conformado por la mitad de los encuestados (50.5%), refirió estar parcialmente de acuerdo, es decir, sí esperaba que se produjera un efecto positivo, pero con algunas reservas; y el tercer grupo afirmó estar en completo desacuerdo (23.7%), lo que implica una actitud de rechazo.

La pregunta 31 permitió explorar la contribución que esperarían los docentes de la ED a la calidad educativa, las respuestas arrojaron que 61.3% de los encuestados pensó que esta estrategia tendería a “Mejorarla”, 19.4% a “Empeorarla”, 16.1% a “Mantenerla en el mismo nivel” y 3.2% no contestó. El análisis de estas respuestas nos lleva a pensar en expectativas positivas que los maestros construyeron en torno a la ED; en otras palabras, nos presenta la idea de que, en su mayoría, los maestros no solo no se oponen a ser evaluados, sino que tienen la esperanza de que esta estrategia mejore los resultados educativos obtenidos hasta ese

momento. Aproximadamente la quinta parte piensa que van a empeorar y poco menos que no va a haber ningún impacto. A pesar de que esta pregunta, no ofreció entre las posibles respuestas, la alternativa “Otra opción”, algunos maestros decidieron agregarla, así encontramos las siguientes: “Nadie sabe” (210M), “Si se hace bien” (222F), “Recemos por ello” (223F), “¿Qué significa calidad educativa? (229M), “Eso espero” (316F) y “Crear más lagunas y sanciones” (317M).

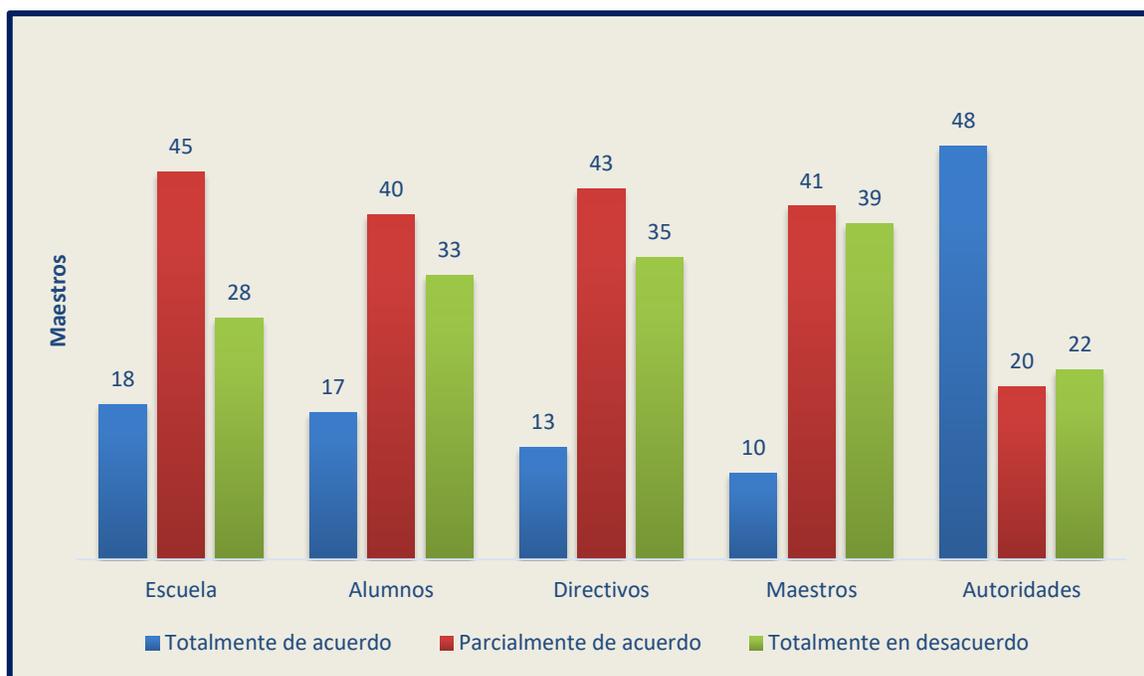
La frase 45: “Que se implementen nuevas estrategias que mejoren la calidad educativa diferentes a la evaluación” pretendió sondear el nivel de conformidad de los maestros respecto a la utilización de la ED como única vía para mejorar los resultados educativos; en este caso, 62.4% se pronunció en total acuerdo, lo que confirma que existe un grupo numeroso opuesto a la visión que le atribuye a la Evaluación un poder absoluto para corregir el rumbo y que sugiere que este camino no ha explorado otras posibilidades que puedan considerarse en un proceso más productivo; a este grupo podría sumarse el segundo, representado por 22.6%, el cual sostuvo estar parcialmente de acuerdo; finalmente, un tercer grupo de 11.8% de profesores dijo estar totalmente en desacuerdo, posición que indica que confía en el poder transformador de la estrategia aprobada.

Para profundizar en la posición adoptada por los profesores con respecto a la relación que guardan la ED y la calidad educativa, se planteó la expresión “La Evaluación Docente contribuirá a deteriorar la calidad educativa actual”; las respuestas logradas tuvieron la siguiente distribución: 16.1% totalmente de acuerdo, 35.5% parcialmente de acuerdo y 45.2% totalmente en desacuerdo. Estas contestaciones revelan que la mayoría de los encuestados no desprecian el poder de la estrategia evaluadora, por el contrario, le atribuyen una influencia positiva en la mejora de la calidad, lo que sugiere que esto es una de las razones por la que no se oponen a ella. En este caso estarían los docentes de los dos últimos grupos, mientras que el primero nos aproxima a quienes se oponen a la ED.

Los profesores reconocieron que la ED satisfacía las necesidades de diferentes actores educativos. Para explorar el vínculo construido con el grado de acuerdo o desacuerdo en el que se posicionaron, se formularon 5 preguntas en el instrumento (que corresponden a las

interrogaciones 36, 38, 40, 42 y 44); cada una está destinada a un agente o actor educativo. Los resultados se presentan en la siguiente gráfica:

Gráfica 9. Grado de acuerdo o desacuerdo con el que el docente identifica que la Evaluación Docente responde a las necesidades de los actores o agentes educativos



Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas a las preguntas 36, 38, 40, 42 y 44 del cuestionario.

Como puede observarse en la Gráfica 9, destaca que los profesores suponen que la ED es una estrategia que responde principalmente a las necesidades de las autoridades antes que a las de los directivos, de los alumnos, de la escuela y de ellos mismos, pues 48 maestros eligieron este actor con la opción totalmente de acuerdo, así se establece, en este caso, una diferencia significativa de las otras opciones; por otro lado, poco menos de la mitad consideró que la Evaluación respondía parcialmente a todos los actores educativos citados, lo que confirma que, de acuerdo con este grupo, aunque la figura atendida principalmente era la autoridad, también ellos estaban de alguna manera considerados; en contraste, otro grupo menos numeroso que el anterior pensó que entre las necesidades menos contempladas se

encontraban las de los maestros y directivos, a quienes paradójicamente estaba dirigida la evaluación, seguidas de cerca por las de los alumnos y de la escuela.

El segundo camino que permitió acceder a la *actitud* de los maestros hacia la ED contemplada en la RE 2013 fue el análisis de contenido realizado a las respuestas de las preguntas abiertas 13 a la 18, como se mencionó anteriormente. En este análisis se encontraron actitudes diversas sobre el objeto representacional, algunas podemos clasificarlas como positivas, otras negativas, escépticas o neutrales. Las actitudes encontradas no definen grupos bien delimitados que permitieran ubicar a los docentes en una posición precisa, debido a que algunos profesores, por ejemplo, revelaban elementos positivos sobre la ED, al mismo tiempo que reconocían otros negativos, o bien, cualquier combinación de estas.

Las actitudes positivas comunican una visión optimista de un grupo de docentes sobre la ED, su deseo o expectativa porque esta estrategia les resultara favorable, buena, efectiva o útil. Esta posición puede referir diferentes realidades.

En primer lugar, la ED fue vista como un diagnóstico; para expresarlo en voz de un docente, la ED pretende “Identificar las fallas en el nivel de conocimientos que se requieren y en las habilidades para el desempeño” (225F). En ocasiones, el análisis hizo referencia no solo al sujeto evaluado, sino a todo un sistema escolar: “Para el sistema económico la evaluación intenta preparar y calificar a los próximos trabajadores y diagnosticar qué elementos requieren apoyo y así mejorar el sistema educativo” (305F).

Bajo esta perspectiva positiva, la ED fue vista también como una oportunidad, en tanto que permitiría proponer estrategias de mejora no solo a nivel del sistema educativo como se advierte en este testimonio: “Pondrá a la vista las fallas susceptibles de mejora, marcará el rumbo que habremos de continuar...” (220F), sino también a nivel del sujeto individual, como lo proponen los siguientes dos argumentos que señalan el potencial de la Evaluación para generar la auto reflexión: “Para mí es buena, ya que en 22 años. Jamás nadie me ha dicho si voy bien o mal en lo que hago” (109M), “Mi apreciación inicial es que me serviría para llevar a cabo una reflexión sobre mi desempeño docente y percibir los aspectos que debo

fortalecer para dar un servicio de calidad a los jóvenes que tanto necesitan, puesto que en la actualidad se enfrentan a problemáticas muy fuertes, desde encontrarse en hogares desintegrados y espacios donde hay delincuencia y drogadicción” (309F).

Dentro de los ofrecimientos positivos que, a la vista de un grupo de maestros, tiene la ED para el avance de la enseñanza, destacan los relativos a la actualización y la capacitación; en esta postura, los docentes externaron la esperanza de que, a partir de sus resultados, se diseñaran y brindaran programas permanentes que los dotaran de nuevas herramientas y estrategias que les permitan adquirir elementos que respondieran a los desafíos actuales de su profesión. Vista de este modo, como se advierte en el discurso de un docente, esta estrategia podría contribuir a formar mejores maestros capaces de ofrecer a sus alumnos mejores aprendizajes: “(Los) beneficios son para que haya mejores profesores preparados y actualizados en los procesos enseñanza aprendizaje que garanticen un mejor aprovechamiento para los educandos” (120F).

La enseñanza impartida por docentes más preparados impactaría, de acuerdo con este grupo de maestros, no solo en mejores aprendizajes, sino, en general, en un nivel educativo superior o en una mayor calidad educativa, como se asegura en esta expresión: “Mejorar la calidad de la educación que se imparte en nuestro país con beneficios para los alumnos, pero también para el docente en la medida en que se convierte en un profesionalista competente y mejor remunerado” (112F). En este mismo grupo se externaron posturas que identificaron la ED como un reto, un compromiso personal o una invitación a superarse profesionalmente.

En los enunciados que reflejaron una actitud positiva frente a la ED encontramos, nuevamente, un conjunto de ellos referidos a la expectativa edificada sobre la base de la esperanza de que esta estrategia estuviera acompañada de un programa de estímulos económicos o de otro tipo de reconocimientos destinado a los docentes que alcanzaran buenos resultados, lo que confirma el hallazgo anterior sobre el particular. En este terreno, las aspiraciones reveladas fueron: mayor número de plazas que les permitan lograr incrementos de horas, la posibilidad de obtener ascensos en la estructura escolar y, sobre todo, en la oportunidad, sin ninguna exclusión, de alcanzar mayores sueldos.

Los deseos revelados por los maestros coinciden con lo establecido normativamente en la RE 2013, en particular con los Capítulos IV y V de la LGSPS (DOF, 2013b) sobre la promoción a cargos con funciones de dirección y supervisión y sobre las promociones en la función y también con el *Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica* (SEP-CNSPD, 2015). En otras palabras; la Reforma aprobada responde - por lo menos en el papel- a la esperanza de los maestros de poder lograr mejoras laborales, mediante la eliminación de las barreras administrativas y clientelares que habían dominado en este terreno durante los últimos años. Recuérdese que los ascensos en el escalafón estuvieron en buena medida controlados por el SNTE, mientras que, en el programa de *Carrera Magisterial* las trabas burocráticas impidieron la participación de más de la mitad de maestros. El discurso de una maestra interrogada sobre el significado que tiene para ella que evalúen su práctica docente ilustra este punto: “Mejora en mi ingreso económico, ya que considero que mi desempeño es idóneo; sin embargo, la carrera que tengo no es del profesiograma, esto ha representado un obstáculo en *Carrera Magisterial* cuando tengo un muy buen desempeño” (213F).

En contraste, las actitudes negativas reflejan, por una parte, la incertidumbre que experimentaron algunos maestros frente al desconocimiento preciso sobre el procedimiento que iba a seguir el cumplimiento de la norma; por otra parte, una posición en la que se percibió a la ED como una estrategia perjudicial a sus intereses. Desde esta ubicación, como lo refiere el siguiente enunciado, su naturaleza respondió a intereses laborales económico o políticos: “La Evaluación Docente que el Gobierno pretende trae solo beneficios económicos al Gobierno, ya que cambia el esquema laboral de los trabajadores y hace perder ciertos derechos ganados y dudo mucho que mejore la calidad educativa” (214M). En consecuencia, no refleja los intereses educativos que debiera, resultando ser como medida de mejora educativa, un engaño.

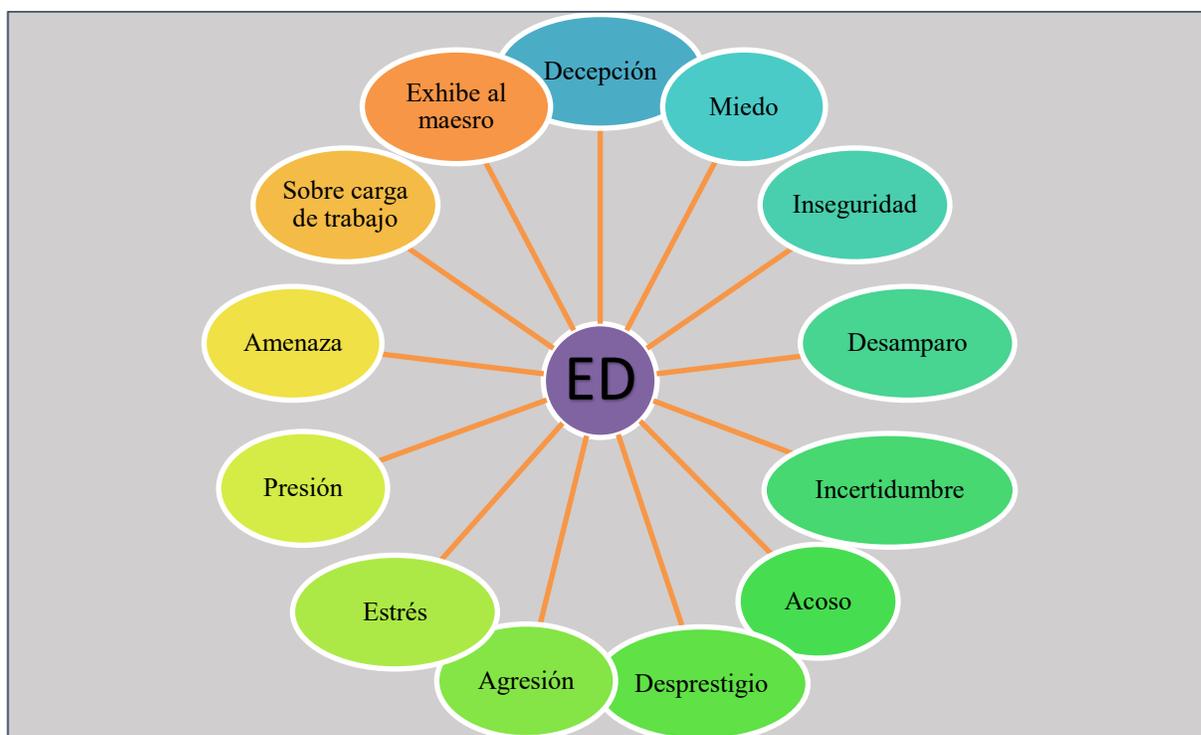
La heterogeneidad de perfiles existente entre los maestros del nivel secundario provocó que la estrategia fuera concebida como una amenaza porque se temía que esta pasara por alto esta característica del gremio, así lo expresa una profesora: “A quienes no tenemos una formación pedagógica nos afecta porque los parámetros de evaluación son iguales para todos

y, definitivamente, la formación que tenemos cada uno es diferente y no puede medirse a todos del mismo modo” (209F).

Entre las consecuencias que esta política provocaría, según el punto de vista de los maestros que asumieron esta actitud, encontramos el control y la manipulación del gremio y el despido de muchos de ellos, así se observa en la respuesta de un maestro a la pregunta sobre los beneficios de la ED: “Reflexionar seriamente sobre el valor que le dan a tu trabajo (que no es tarea fácil), maquillar despidos y ahorro de recursos para el Gobierno federal; los estudiantes seguirán padeciendo el mismo abandono que las escuelas" (317M).

Desde una posición negativa, la ED despertó entre los maestros diversas emociones que se muestran en la siguiente figura:

Figura 2. Emociones negativas estimuladas por la Evaluación Docente



Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas a las preguntas 13 a la 18 del cuestionario

La gama de emociones negativas experimentadas por los maestros fue amplia; expresan sentimientos desagradables y una valoración dañina de la ED provocados por la idea de que les traerá efectos no deseados o que no responde a sus necesidades e intereses, así lo experimenta una maestra: “(La Evaluación Docente) afecta al profesor, ya que se tiene que preparar más y no estoy en contra de la preparación, pero afecta su estabilidad laboral. Estamos a dos y tres fuegos con los padres, alumnos y autoridades. Todos nos exigen y nos sentimos en estos momentos acosados” (208F).

La actitud negativa que asumieron algunos enseñantes expresa el rechazo a esta medida porque, de acuerdo con esta postura, lejos de resolver los problemas de la enseñanza, la ED planteada en la RE 2013 se presta a la simulación. Siguiendo este razonamiento, lo anterior obedece a que los sujetos evaluados, preocupados por las graves implicaciones de esta medida sobre sus condiciones laborales, particularmente sobre la permanencia, concentrarían sus esfuerzos en pasar las evaluaciones, pero descuidarían los aprendizajes de sus alumnos y el resto de sus quehaceres educativos. Por otro lado, el que un maestro obtenga buenos resultados en su evaluación no necesariamente implicaría buenos resultados con sus alumnos porque, en esta idea, la evaluación puede fácilmente valorar los conocimientos que posee un docente, pero difícilmente su desempeño en el aula y, entre estos elementos, no siempre hay una relación directa.

Con base en la experiencia obtenida en evaluaciones anteriores, sobre todo en *Carrera Magisterial*, hubo profesores que cuestionaron algunos de los valores que debieran idealmente guiar estos procedimientos, dichas observaciones se extendieron a la ED 2013. Según con este grupo de docentes, esta política podría derivar en un perjuicio para su gremio: “(La ED) causa inseguridad al docente porque existe la duda sobre la justicia e imparcialidad con que se aplique la Evaluación” (311F). Entre los argumentos que siguieron esta lógica se ubicaron algunos que hacen referencia a los procedimientos deshonestos seguidos por las autoridades durante un largo período en la asignación de plazas, basificaciones o estímulos. Entre estas consideraciones destaca la siguiente: “Las evaluaciones son procesos de validación y simulación de la SEP, afectan a todos los involucrados, ya que son exámenes amañados y que terminan vendiéndose con anterioridad” (106M).

Las actitudes negativas encontradas respondieron, además, a una serie de apreciaciones sentidas por este grupo, entre ellas, que el propósito de la ED era clasificarlos, que tendrían que invertir más tiempo en su capacitación y actualización tomando cursos, que burlaba sus intereses y que buscaba supervisar y controlar al gremio; en resumen, que la medida intentaba castigar al maestro. En el siguiente fragmento se advierten algunas de estas observaciones: “La evaluación docente es preocupante porque la hacen sin tener conocimiento real de la situación en las escuelas. No contemplan la situación tan crítica que se vive en las familias y en la comunidad de los estudiantes ni lo que los maestros vivimos día con día en el aula (no vienen a evaluar, vienen a juzgar y a masacrar al maestro)” (317M).

En una tercera ordenación tenemos las actitudes escépticas, estas fueron provocadas por la situación no acabada del procedimiento que iba a seguirse en la aplicación de la ED, ya que, como se ha referido anteriormente, en el momento de realizar el trabajo de campo, éste estaba aún por definirse, de manera que un grupo de maestros hizo manifiesta -por una parte- la falta de información y de evidencias que tenía sobre el cómo y cuándo iba a llevarse a cabo y qué implicaciones particulares sobre su vida laboral iba a traer, mientras que por otra parte, mostraron su confianza en el potencial de esta medida para generar consecuencias valiosas en el terreno educativo o las expectativas optimistas que despertó el proceso.

Algunas de las apreciaciones de los docentes mostraron, bajo esta agrupación, algunos de los temores que la aprobación de la ED despertó, entre ellos, que solo contara aspectos cuantitativos -sin considerar la complejidad de la práctica docente-, que sus fines fueran solo laborales, que no fuera justa o que no tomara en cuenta las particularidades del medio en el que se realiza, como se observa en el siguiente argumento: “Como medida la evaluación podría ser buena siempre y cuando se nos dieran las herramientas adecuadas y se tomara en cuenta las condiciones reales de trabajo desgraciadamente esto no es así lo cual no permitirá hacer una evaluación real y honesta” (228M).

Otro aspecto que se manifestó fue la desconfianza que generó la aprobación de la ED propuesta en la RE 2013, pues, por un lado, el discurso gubernamental sostenía que la estrategia buscaba que la profesionalización de la enseñanza redundara en la mejora de la

calidad educativa, mientras que, por otro lado, algunos maestros mostraban su recelo al respecto sin atreverse a manifestar una actitud abierta de rechazo a la medida, por lo cual se agruparon como actitudes escépticas. El grupo de docentes que se identificó con esta postura utilizó un lenguaje poco comprometedor para expresar su esperanza en que la medida realmente aportara elementos para la mejora de su práctica, de los aprendizajes de sus alumnos y no tuviera el propósito de despedirlos. En este grupo de argumentos se utilizaron expresiones como las siguientes: “Se supone...”, “En teoría...”, “Si se aplicara de una manera adecuada...”. El siguiente testimonio ejemplifica lo dicho: “Si se enfocan en lo que verdaderamente es la evaluación tendremos buenos resultados, pero si es para tenernos bajo la condición de mantener o perder el empleo, no se vale” (232M).

En el caso del grupo de maestros que externó su esperanza de que los resultados de la ED que acompañaría la RE 2013 fueran empleados para diseñar estrategias de acompañamiento y asesoría que les permitieran mejorar y retroalimentar su práctica, pensaron que estos beneficios tendrían como destinatarios finales sus alumnos. La estrategia de mejora evocada fue la misma utilizada en *Carrera Magisterial*, es decir, la capacitación a través de cursos o diplomados. En este punto, algunos maestros se pronunciaron porque estos fueran “Buenos”, haciendo con ello una crítica a los cursos de este programa.

Las actitudes “neutrales” agrupan aquellas que no pudieron identificarse con ninguna de las anteriores (positivas, negativas o escépticas); se presentaron cuando los docentes no manifestaron alguna inclinación a favor o en contra de estas. Fueron las menos frecuentes y emplearon un discurso donde el maestro no se sintió involucrado o consideró que la ED no tendría impactos fuertes en su vida laboral, sirvan como ejemplos los siguientes argumentos: “Como docente siempre he sido evaluada, por padres, alumnos y por mis autoridades. No hay cambio en la evaluación, la diferencia actual es la difusión del tema que se está haciendo” (325F), “También hay otros jueces del trabajo de los maestros como son los alumnos, los padres de familia, las comunidades, el director” (229M).

Otra actitud neutral sirvió para mostrar poca preocupación por la Evaluación, quizá porque algunos maestros consideraron tener los elementos suficientes para aprobarla sin

mayores dificultades, por lo que pensaron que: “De acuerdo con la nueva ley, la Evaluación Docente solo podría afectar a las personas que no se han profesionalizado ni actualizado en los términos que se han establecido por la SEP” (224F).

Finalmente, la actitud neutral se observó en los argumentos que asociaron la ED con una estrategia utilizada por el Estado para conocer la situación que guarda la enseñanza o para cumplir con los mandatos de organismos internacionales.

5.5 Representaciones sociales sobre la Evaluación Docente

La ED contenida en la RE 2013 despertó el interés de los maestros interrogados en esta investigación debido a las consecuencias de alto impacto que ésta tendría sobre su situación laboral en el mediano y largo plazo, particularmente en lo que se refiere a los mecanismos que determinarían su eventual promoción y, sobre todo, su permanencia en el servicio. En efecto, la RE 2013 modificó las practicas seguidas durante largo tiempo en la asignación de plazas, de promociones escalafonarias, en la asignación de estímulos económicos y terminó con la estabilidad laboral a la que estaban acostumbrados. Para los profesores, el nuevo escenario impuso la necesidad de comprender esta medida, de darle sentido, para encontrar los caminos que les permitieran sortearla con éxito y aprovechar sus potenciales bondades; motivados por esta necesidad, construyeron un conocimiento de sentido común.

Los significados construidos por los maestros sobre la ED no partieron de cero, por el contrario, estos retomaron los conocimientos que habían acumulado a lo largo de sus experiencias en procesos previos, sobre todo en los programas de mayor difusión como *Carrera Magisterial* y *Programa de Estímulos a la Calidad Docente*, pero también reflejaron sus saberes sobre las prácticas que la autoridad utilizaba para asignar las plazas, y determinar ascensos.

El sentido otorgado a la ED por este grupo de maestros fue elaborado con base en la información que tuvieron a su alcance, en estas se incluye, en primer lugar, las conversaciones que tuvieron con sus colegas con quienes compartieron las mismas inquietudes, pero el docente no se conformó con éstas, por lo que realizó búsquedas en los

medios de comunicación donde circulaban -en el momento de realizar el trabajo de campo- abundantes declaraciones que reflejaban la intensa polarización de posiciones desatada en torno a la aprobación de la medida, asumidas por diversos grupos sociales, -incluidos algunos grupos magisteriales-. Sin embargo, los mensajes que se propagaban no aclaraban de manera puntual cómo y cuándo comenzaría su aplicación, pues esto estaba aún por definirse; esta desinformación contribuyó con un clima especulativo que alimentó la elaboración de representaciones sociales.

La naturaleza del conocimiento elaborado por este grupo de maestros es el sentido común, porque si bien reconoce elementos contenidos en la normatividad que rige la ED, desconoce y agrega otros. En cuanto a los primeros, identificó tanto la obligación de todos los profesores de presentar la Evaluación como también la relación entre los resultados de ésta y la permanencia en el servicio; en el segundo caso, ignoró la autoridad que se encargaría de diseñar y aplicar la ED y completó los vacíos de información del nuevo proceso evaluador con los procedimientos seguidos en *Carrera Magisterial*.

Para el grupo de maestros de este estudio, la ED no mantiene un significado único, sino que la relacionan con instrumentos que emplea, propósitos, expectativas, procedimientos, requerimientos y emociones. El campo de representación elaborado sobre este objeto representacional incluye el conjunto organizado de estos elementos en categorías semánticas que componen el núcleo de la representación y proporciona la imagen concreta de este objeto. En la tabla 14 se presenta la imagen elaborada por los docentes:

Tabla 14.

Imagen elaborada por los maestros encuestados

ELEMENTOS DEL CAMPO DE REPRESENTACIÓN	CONTENIDO
Instrumentos	Examen.
Propósitos	Despido, control, sanción, vigilancia, calidad educativa.
Expectativas	Actualización, mejora, diagnóstico, retroalimentación, conocimiento, mejora económica, promoción.
Procedimientos	Corrupción, política, burocracia.
Requerimientos	Responsabilidad, compromiso, preparación, mayor carga de trabajo.
Emociones	Incertidumbre, angustia, miedo, temor.

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la investigación

Con base en la información del estudio empírico, podemos acercarnos a la noción elaborada -después de la aprobación de la estrategia-, por los docentes de tres secundarias de la CDMX sobre la ED; esta expresa de forma concreta la imagen que este grupo compartió sobre la ED que estuvo anclada con elementos del pasado que cobraron un nuevo sentido: la Evaluación Docente perfilada en la RE 2013 es un procedimiento diseñado por las autoridades educativas de manera poco transparente que pretende mejorar la calidad educativa a través de la vigilancia, el control y la amenaza de despido de los maestros. Consiste en la presentación de un examen que proporcionará información objetiva sobre las competencias docentes y servirá para determinar las áreas de oportunidad para el desarrollo de su labor; en este sentido, se reconoce el potencial de esta estrategia para contribuir con la mejora de la práctica, pero se duda que este sea su fin, por lo que genera incertidumbre, angustia, miedo y temor entre los maestros que tendrán que evaluarse. El procedimiento esperado demandará de los maestros mayor trabajo, responsabilidad y compromiso, sin embargo, despertó en un grupo de maestros, expectativas sobre su participación en los

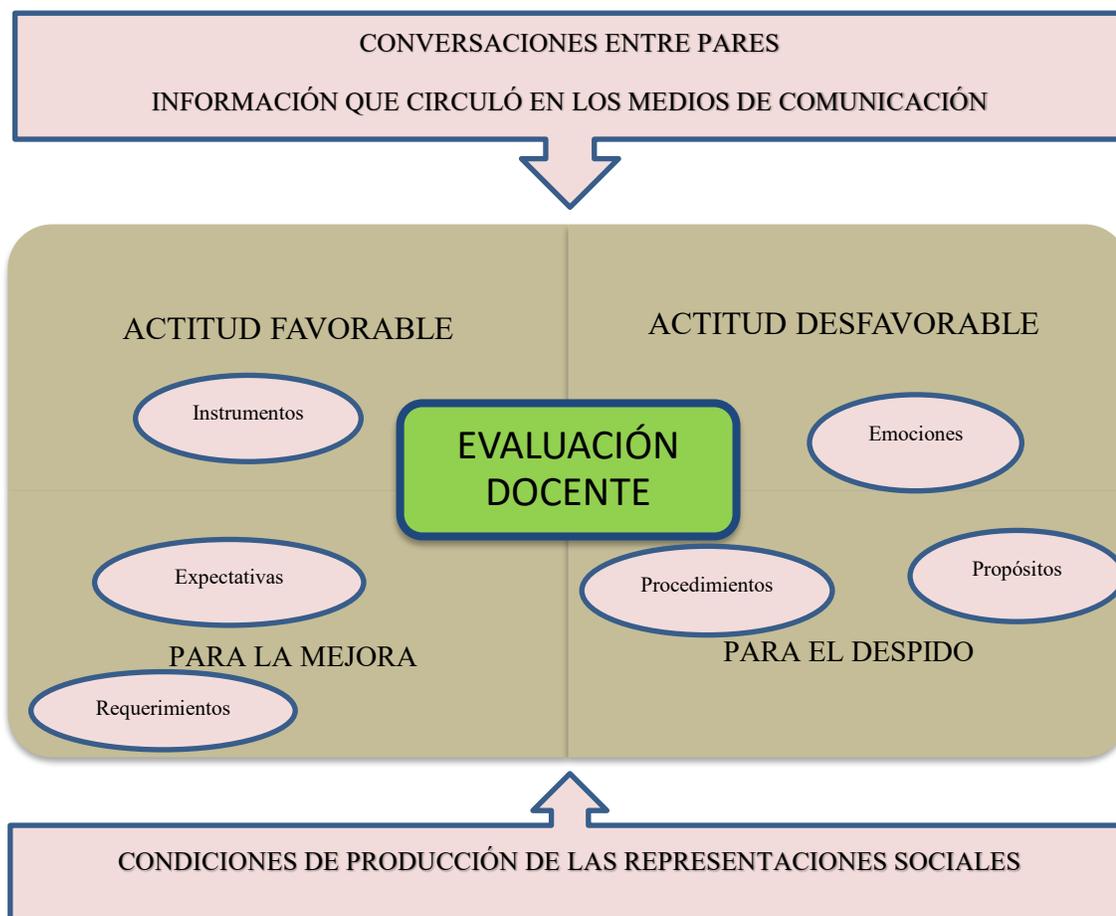
sistemas de promoción y reconocimiento de los que -una mayoría de profesores del nivel de secundaria- estaba excluida.

Hemos reconocido en esta investigación que, sobre la ED, la población en estudio elaboró y compartió una RS; sin embargo, en el caso de las posiciones que la medida provocó, la situación es más compleja; por una parte se pudo apreciar la aceptación francamente mayoritaria de la estrategia y el reconocimiento de su potencial para diagnosticar y conocer la situación de la enseñanza en el país, a fin de diseñar estrategias de mejora, pero, por otro lado, hubo un desacuerdo en las posiciones de elementos que fueron apreciados por algunos como favorables, por otros como desfavorables o neutrales. En este punto aparecieron actitudes que llamamos escépticas porque, debido a que el procedimiento aún no comenzaba y no se conocían sus detalles, se expresó el deseo y la esperanza de que contribuyera con una mejor educación; sin embargo, hubo incredulidad de que esto ocurriera. En otras palabras, hay una actitud favorable por la evaluación formativa y una desfavorable por la evaluación sumativa; podemos resumir la actitud observada en una consigna que circuló en las protestas magisteriales contra la RE 2013: “Evaluación sí, pero no así” (Islas, 2016).

En las posiciones de aceptación de la ED expresadas por los maestros subyace una idea compartida pero no verbalizada: la situación educativa no está bien, es importante mejorarla y es necesario diseñar estrategias que contribuyan a su mejora.

Las RS que los docentes de las tres secundarias diurnas de la CDMX edificaron en torno a la ED muestran los acuerdos que sobre este objeto se observaron en el análisis del material empírico, estos se presentan sintetizados en la figura 3, donde se recuperan las tres dimensiones: información, actitud y campo de representación.

Figura 3. Representación social elaborada por los maestros de tres secundarias en la CDMX sobre la Evaluación Docente



Concluimos este trabajo de investigación sosteniendo -con base en la interpretación de los datos recuperados en el instrumento de recolección de las RS- que la RE 2013 propuso un modelo de ED que fue interpretada por los maestros como una profundización de la estrategia evaluadora iniciada con los programas de *Carrera Magisterial* y *Estímulos a la Calidad Docente*; despertó su interés debido a que distinguieron que esta medida los colocaba en la mira de las autoridades y proponía modificaciones capitales en los procesos más importante de su vida laboral, sobre todo en su permanencia. Dieron significado a la propuesta desde su quehacer educativo, sus experiencias previas, sus intereses y expectativas y sus realidades construyendo sus RS.

REFLEXIONES FINALES Y NUEVAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El conocimiento de las representaciones sociales elaboradas por los docentes de secundaria sobre la ED nos ayuda a explorar la realidad social en que se desenvuelven estos sujetos y nos aporta elementos para comprender sus posiciones y comportamientos con relación a la propuesta de mejora educativa por la vía de la evaluación, contenida en la RE 2013, o bien otra propuesta que explore este camino. Dicho de otra forma, el éxito o fracaso de los programas de ED se encuentra ligado a la interpretación que los profesores realicen sobre estos, por ello es importante estudiar su pensamiento.

Esta investigación tuvo como propósito el estudio del conocimiento de sentido común de los docentes sobre la ED; sin embargo, para poder realizarla fue necesario efectuar indagaciones sobre el objeto de representación que nos permitieran hacer algunas puntualizaciones. Así, partimos de aceptar que, en la educación básica mexicana, donde se ubica la escuela secundaria, la ED ha recorrido un trayecto de más de dos décadas, tiempo durante el cual se ha convertido en parte de la dinámica de las instituciones escolares, ha impactado en diversos ámbitos de éstas y se han movilizad cada vez más recursos en su diseño y operación.

Gradualmente, la ED se ha dirigido a un público mayor, se han empleado instrumentos cada vez más sofisticados en su realización y se ha materializado en diversos programas, algunos de ellos relacionados con la entrega de estímulos económicos. En suma: la estrategia se ha ido profundizando y naturalizando. Paralelamente, durante este período, los maestros de secundaria fueron acumulando diversas experiencias y conocimientos sobre ella que sirvieron de base a las interpretaciones que elaboraron sobre la nueva propuesta de ED contenida en la RE 2013.

Los programas de ED que operaron entre 1992 y 2012 en el nivel de secundaria (*Carrera Magisterial* y *Programa de Estímulos a la Calidad Docente*) fueron las dos experiencias evaluadoras que marcaron el pensamiento de los docentes; por su diseño, ambos procedimientos constituyeron verdaderos impedimentos para la mayoría de los maestros del nivel para lograr algún estímulo económico u otra clase de reconocimientos. Para integrar el

puntaje, los programas en mención recurrieron a un examen escrito estandarizado y sus resultados estuvieron ligados tanto a la asignación de estímulos económicos como a la identificación de los trayectos formativos y de actualización que los sujetos evaluados debían cursar, pero ninguno de ellos puso en peligro la estabilidad en el empleo de los maestros ni definió sus ascensos en la estructura organizacional, estos últimos continuaron empleando los mecanismos discrecionales tradicionales que habían estado vigentes durante un largo período. Este panorama se modificó radicalmente a principios de 2013 con la aprobación del programa de ED contenido en la RE 2013.

La nueva estrategia evaluadora produjo, como lo hemos sostenido a los Capítulos 1 y 3 de este trabajo, un sisma en el pensamiento de los maestros en servicio ocasionado por las importantes repercusiones que la medida provocaría en sus condiciones laborales, particularmente en lo que respecta a la obligatoriedad de la evaluación, pero, sobre todo, porque se estableció un vínculo entre sus resultados y su permanencia en el empleo. Este último es el elemento que se agrega y el más controversial de la propuesta.

Con base en el trabajo empírico realizado, podemos sostener el supuesto que orientó esta investigación: la preocupación experimentada por los profesores por conocer los efectos de la ED sobre su vida laboral los condujo a construir RS sobre ella. También permitió responder las preguntas de investigación relativas a la identificación de las RS y sus tres dimensiones.

Los hallazgos del trabajo sugieren que los profesores elaboraron una RS de la ED que se alimentó de tres fuentes: su experiencia, la información compartida y comentada con sus colegas y la información que circuló en los medios de comunicación masiva que estuvieron a su alcance. Concretizaron una imagen anclada en elementos del pasado a los que se agregaron nuevos componentes sobre la ED, que la muestran como un procedimiento diseñado por las autoridades educativas, con el fin de obtener información sobre su desempeño, lo que despertó expectativas favorables sobre el diseño de programas de actualización y profesionalización que les brindaran herramientas para responder mejor a las demandas de una profesión inserta en un mundo complejo en constante cambio, y así

contribuir en la tarea de mejorar la educación. También proyectaron su anhelo de lograr la oportunidad que les habían negado los programas de ED previos: recibir beneficios económicos.

En contraste, en su representación social estuvieron presentes pensamientos que la asociaron con una medida de corte laboral inspirada en políticas internacionales, en este sentido, fue concebida como una acción gubernamental cuyo propósito era ajeno a las necesidades educativas reales, que acentuarían la carga de trabajo y los colocaría en una posición de inestabilidad al establecer que su permanencia en el empleo dependería de los resultados de su evaluación, provocando emociones negativas como la zozobra y el miedo. Bajo esta mirada, la ED fue vista como un instrumento disciplinario que buscaba el control del gremio. Por lo anterior, la actitud de los maestros fue favorable a la evaluación, pero desfavorable a la sanción y al despido.

El trabajo se realizó tomando como fundamento teórico-metodológico la teoría de las RS, formulada por autores considerados clásicos como Moscovici, Jodelet y Abric y buscó en todo momento recuperar la mirada de los sujetos sociales ubicados en un contexto histórico particular, que distingue los perfiles, las condiciones de trabajo y contratación de los docentes de secundaria del resto de sus colegas, aún de los de educación básica; en ese sentido, esperamos que los hallazgos aporten algo de luz sobre el conocimiento del pensamiento de los maestros de este nivel educativo.

El proceso que siguió esta investigación no fue sencillo, durante su desarrollo, hubo de hacer varias modificaciones y ajustes al diseño, permanentemente, se buscó sostener epistemológica, teórica y metodológicamente la indagación, también se intentó recuperar la situación contextual con el propósito de contar con asideros que nos acercaran a la comprensión del fenómeno. Las dudas y temores nos acompañaron en el recorrido, en más de una ocasión avanzamos un paso y retrocedimos dos, esperamos que el resultado cumpla con las expectativas.

En relación con los límites de este trabajo, queremos destacar que esta investigación se basó en los aportes que realizaron 93 docentes de tres escuelas secundarias diurnas públicas

de la Delegación Coyoacán, en la CDMX. Como hemos señalado, el trabajo de campo se realizó durante los meses que siguieron a la aprobación de la RE 2013 y su estrategia evaluadora, pero aún faltaba mucho por aclarar y, sobre todo, ponerla en práctica; por lo tanto, los hallazgos -lejos de poder generalizarse- mantienen una condición precaria.

En efecto, luego de la aprobación en 2013 del aparato que daba sustento legal a la nueva propuesta de ED, la estrategia fue tomando cuerpo con la publicación de una serie de documentos que poco a poco iban indicando el camino a seguir en el cumplimiento de esta tarea⁷⁰ y en los que iba quedando claro que el proceso corría a cargo de la SEP y que al INEE le correspondía aprobar lo que la autoridad determinaba.

La primera evaluación del desempeño⁷¹, es decir, la que se encuentra vinculada con la permanencia, se llevó a cabo -luego de un conato de suspensión indefinida por parte de la SEP y su posterior rectificación-, en los últimos meses de 2015; contó con el rechazo de un importante sector magisterial y el despliegue de la fuerza pública para obligar a cientos de maestros que se oponían, a presentarla. Al año siguiente, la evaluación fue voluntaria y se anunciaron modificaciones al modelo, sin embargo, en este punto, las protestas alcanzaron su máximo nivel y la represión no se hizo esperar. En el momento de escribir estas líneas (noviembre de 2017), está en curso la evaluación del tercer grupo que fue seleccionado.

Consideramos que es importante actualizar esta investigación a la luz del conocimiento que tienen ahora los maestros, pues muy probablemente sus RS no sean las mismas, sobre todo en lo que se refiere a las expectativas y a las esperanzas de emplear la ED como un diagnóstico de su desempeño. Asimismo, sería conveniente realizar una valoración del proceso seguido que incluya, entre otros aspectos, la subjetividad de los docentes, que tome

⁷⁰ Entre estos documentos destacan la publicación anual, desde el 2015, de los “Perfiles, parámetros e indicadores para docentes, técnicos docentes, directivos, supervisores, ATP y jefes de enseñanza” de todos los niveles de educación básica y publicados anualmente por la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) y la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD).

⁷¹ La evaluación del desempeño está destinada a los profesores en servicio, incluye la promoción en la función (obtener mayor número de horas o la posibilidad de fungir como Asesor Técnico Pedagógico), el reconocimiento en el servicio (posibilidad de recibir un reconocimiento económico o de otra especie) y la permanencia (conservar su empleo).

en cuenta sus construcciones simbólicas de manera que el diseño del modelo convoque a los sujetos y los haga parte de un esfuerzo serio por construir una mejor educación.

Reconocemos el papel que la ED juega en la construcción de un mejor sistema escolar, pero creemos que es necesario reconocer sus limitaciones; la evaluación por sí misma no puede garantizar docentes bien preparados, para ello es necesario, además, apoyar su formación inicial y continua, dejemos de pensar que la evaluación es la estrategia todopoderosa que impulsará por sí misma la “calidad educativa”.

Actualmente, el maestro está sometido a varias evaluaciones y a varios parámetros: lo evalúan las autoridades, los padres de familia, los alumnos y hasta los medios de comunicación. Sin embargo, la evaluación que se ha practicado solo ha servido para clasificarlo, hace falta entonces una evaluación que despierte y desarrolle sus potencialidades, una que lo involucre y comprometa, que recupere su experiencia y atienda su contexto y sus necesidades. La evaluación formativa no se practica, está desperdiciada y ésta es la que esperan los maestros.

REFERENCIAS

- Aboites Aguilar, Hugo (2012), *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México*, México, CLACSO/UAM/ITACA.
- Abric, Jean-Claude (2004a), “Las representaciones sociales: aspectos teóricos”, en Jean-Claude Abric (coord.), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Coyoacán, pp. 11-32.
- Abric, Jean-Claude (2004b), “Metodología de recolección de las representaciones sociales”, en Jean-Claude Abric (coord.), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Coyoacán, pp.53-96.
- AFSEDF (Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal) (2015), *Educación secundaria*, en: http://www2.sepfd.gob.mx/que_hacemos/secundaria.jsp
- Álvarez Bermúdez, Javier (2004), “El contexto social y teórico del surgimiento de la teoría de las representaciones sociales”, en Eulogio Romero Rodríguez (ed.), *Representaciones sociales: Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas*, Puebla, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, pp. 29-53.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, Juan Luis (2003), *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Andréu Abela, Jaime (2002), *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Disponible en: <http://anthropostudio.com/wp-content/uploads/2014/07/Andr%C3%A9u-J.-2000.-Las-t%C3%A9nicas-de-an%C3%A1lisis-de-contenido-una-revisi%C3%B3n-actualizada.pdf>, fecha de consulta 17 de junio de 2017.
- Arbesú García, María Isabel, Silvia Gutiérrez Vidrio y Juan Manuel Piña Osorio (2008), “Representaciones sociales de los profesores de la UAM-X sobre la evaluación de la docencia e investigación”, *Reencuentro*, núm. 53, en: 201

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005308>, fecha de consulta 17 de octubre 2013.

Arbesú, María Isabel, Canales, Alejandro, Crispín, María Luisa, Cruz, Isabel, Figueroa, Alma E. y Gilio, Ma. Del Carmen (2011), “Las políticas y los usos de la evaluación de la docencia en la educación superior: planteamientos y perspectivas, en Mario Rueda Beltrán y Frida Díaz-Barriga (coords.), *La evaluación de la docencia en la universidad*, México, IISUE-UNAM/PyV, pp. 203-257.

Ardoino, Jacques (1991), “El análisis multirreferencial”, en Ardoino J. et. al. *Sciences de l'éducation, sciences majeures actes de journées d'étude tenue à l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation (1)*. Issy-les-Moulineaux, EAP, Colección Recherches et Sciences de l'éducation, en <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res087/art1.htm>

Ardoino, Jacques y Mialaret, Gaston (1993), “La intelección de la complejidad hacia una investigación educativa cuidadosa de las prácticas”, en Patricia Ducoing y Monique Landesmann (Comp. y ed.), *Las nuevas formas de investigación en educación*, México, Ambassade de France au Mexique – Universidad Autónoma de Hidalgo, pp. 61-72.

Arnaut, Alberto (1998), “Los maestros de educación primaria en el siglo XX”, en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México, II*, México, CNCA/FCE, pp. 195-229.

Arnaut Salgado, Alberto (2014), “Lo bueno, lo malo y lo feo del servicio profesional docente”, en Gloria Del Castillo y Giovanna Valenti Nigrini (coords.), *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando? Debate informado*, México, FLACSO, pp. 31-46.

Banchs, María A. (2000), “Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales”, *Papers on Social Representations, Textes sur les représentations sociales*, vol. 9, ISSN 1021-5573, pp. 3.1-3.15.

- Barber, Michael y Mourshed, Mona (2008), “Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos”, *PREAL*, no. 41, julio, en <http://preal.org/publicacion.asp>, fecha de consulta 12 marzo de 2015.
- Barrera, Ivan y Myers, Robert (2011), “Estándares y evaluación docente en México: el estado del debate”, *PREAL*, no. 59, diciembre.
- Berguer, Peter L., y Luckmann, Thomas (2006), *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Bracho González, Teresa (2014), “Evaluación y política educativa. Preguntas centrales y algunas respuestas en el marco de la actual reforma educativa en México”, en Gloria del Castillo y Giovanna Valenti Nigri (coords.), *Reforma Educativa ¿Qué estamos transformando? Evaluación y política educativa*, México, FLACSO, pp. 39-48.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2012), “La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación”, en Marco Antonio Jiménez (coord.), *Investigación Educativa: Huellas Metodológicas*, Cuadernos de construcción conceptual en educación, núm. 9, México, Juan Pablos/SADE, pp. 51-71.
- Cabrera Hernández, Dulce María y Carbajal Romero, José (2012), “El emplazamiento analítico. *Locus* de intelección y subjetividad”, en Marco Antonio Jiménez (coord.), *Investigación educativa. Huellas metodológicas*, México, Juan Pablos/SADE, pp. 121-137.
- Cáceres, Pablo (2008), Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable, *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 53-82.
- Canales, Alejandro, Luna, Edna, Díaz-Barriga, Frida, Monroy Miguel, Mónica Díaz y García Garduño José María (2011), “Aproximaciones metodológicas al análisis y la evaluación de la docencia, en Mario Rueda Beltrán y Frida Díaz-Barriga (coords.), *La evaluación de la docencia en la universidad*, México, IISUE-UNAM/PyV, pp. 87-201.

- Castorina, José Antonio (2016), “El significado del marco epistémico en la teoría de las representaciones sociales”, *Cultura y representaciones sociales*, septiembre, en <http://culturayrs.org.mx>, fecha de consulta 10 de octubre de 2016.
- Castorina, José Antonio y Kaplan, Carina Viviana (2003), “Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos”, en José Antonio Castorina (comp.), *Representaciones sociales: Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, Gedisa, pp. 9-27.
- Coffey Amanda y Paul Atkinson (2003), *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- CONEVAL (2012). Informe de Pobreza y Evaluación en el Distrito Federal 2012. México, D. F. CONEVAL, 2012. Disponible en <http://www.coneval.gob.mx>
- Cordero Arroyo, Graciela, Luna Serrano, Edna y Patiño Alonso Norma X. (2013), “La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente”, *Sinéctica*, 41, julio-diciembre, en: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=99828325007>, fecha de consulta 12 de marzo de 2015.
- Cuevas Cajiga, Yazmín (2015), “Representaciones sociales de la reforma de educación básica. La visión de los directivos”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, núm. 147, pp. 67-85.
- Cuevas, Yazmín (2016), “Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa”, en *Cultura y Representaciones Sociales*, Vol. 11, núm. 21, México, IIS-UNAM, pp. 109-140.
- De Alba, Martha (2004), “De las representaciones colectivas a las representaciones sociales, algo más que un cambio de adjetivo”, en Eulogio Romero Rodríguez (ed.), *Representaciones sociales: Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas*, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, pp. 55-83.

- De Ibarrola, María (1998), “La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX”, en Pablo Latapí, (coord.), *Un siglo de educación en México*, t. II, México: CNCA/FCE, pp. 230-275.
- Del Castillo Alemán, Gloria (2014), “El Servicio Profesional Docente: los ejes de discusión y debate”, en Gloria Del Castillo y Giovanna Valenti Nigrini (coords.), *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando? Debate informado*, México, FLACSO, pp. 13-18.
- Del Castillo Alemán, Gloria (2017), “El papel de la prensa en la Reforma Educativa: ¿informa, distrae o distorsiona?”, *Nexos*, septiembre 27, en: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=670>, fecha de consulta 22 de octubre de 2017.
- Díaz Barriga, Ángel (1993), “El examen: un problema de historia y sociedad”, en Ángel Díaz Barriga (comp.), *El examen: textos para su historia y debate*, México, UNAM - Centro de Estudios Sobre la Universidad, pp. 10-28.
- Díaz-Barriga, A. (2009), “La acreditación de programas (planes de estudio). Entre el formalismo y los procesos educativos”, ponencia presentada en el “Congreso Internacional de Educación. La educación del bicentenario”, Córdoba, Universidad Nacional de Villa María, en: www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0053.pdf fecha de consulta 4 de mayo de 2014.
- Díaz Barriga, Ángel (2015), “Evaluación formativa y profesión docente. Conflicto de visiones”, en Gilberto Guevara Niebla, María Teresa Meléndez Irigoyen, Fausto Enrique Ramón Castaño, Hivalia Sánchez Pérez y Felipe Tirado Segura (coords.), *La evaluación docente en México*, México, FCE/INEE/OEI, pp. 139-176.
- Didrikson, Axel (2015), *Una reforma educativa para la exclusión*, México, Miguel Ángel Porrúa.

- DOF (Diario Oficial de la Federación) (1982) del 07/12/1982 Acuerdo por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de Educación Secundaria. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4784666&fecha=07/12/1982
- DOF (Diario Oficial de la Federación) (2013a) del 26/02/13 Decreto por el que se reforman los artículos 3º en sus fracciones III, VI y VII; y 73º, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de <http://sep.gob.mx>
- DOF (Diario Oficial de la Federación) (2013b) del 11/09/13 Ley General del Servicio Profesional Docente. Recuperado de <http://sep.gob.mx>
- DOF (Diario Oficial de la Federación) (2013c), Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 11 de septiembre.
- DOF (Diario Oficial de la Federación) (2013d), Reforma a la Ley General de Educación, 11 de septiembre.
- Dorantes Carrión, Jeysira Jacqueline (2011), *Representaciones sociales sobre la reforma en educación secundaria de los docentes de telesecundaria del estado de Veracruz*, tesis de doctorado en Pedagogía, México, FFyL-UNAM.
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo (1997), “La experiencia colegial”, en François Dubet y Danilo Martuccelli, *La escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada, pp. 187-223.
- Ducoing, Patricia (2004) “Origen de la Escuela Normal Superior de México”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 6, núm. 6, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900604>, fecha de consulta 20 mayo de 2015.

- Ducoing Watty, Patricia (2007), “La educación secundaria un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo, año/vol. 12, núm. 032, pp. 7-36.
- Durkheim, Emilio (1997), “Las formas elementales de la vida religiosa”, en Gilberto Silva Ruiz y Guillermo J. R. Valero (comps.), *Antología. Teoría sociológica clásica: Émile Durkheim*, México, UNAM – FCPyS, pp. 359-384.
- Erickson, Frederick (1989), “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en Merlin C. Wittrock, *La Investigación de la Enseñanza*, II, Barcelona, Paidós, pp. 195-301.
- Farr, Robert M. (2008), “Las representaciones sociales”, en Serge Moscovici (coord.), *Psicología social II*, México: Paidós, pp. 495-506.
- Figuroa, J. G., González, E. y Solís, V. M. (1981). Una aproximación al problema del significado: Las redes semánticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 13 (3), 447-458.
- García, Benilde, Loredó, Javier, Luna, Edna, Pérez, Carmen, Reyes, Rafael, Rigo, Marco Antonio y Rueda, Mario (2011), “Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia”, en Mario Rueda Beltrán y Frida Díaz-Barriga (coords.), *La evaluación de la docencia en la universidad*, México, IISUE-UNAM/PyV, pp. 13-86.
- Geertz, Clifford (1992), “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura” en Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, pp. 19-40.
- Grize, Jean-Blaise (1993), “Logique naturelle et représentations sociales”, *Papers on Social Representations - Textes sur les Représentations Sociales*, 1021-5573, vol. 2 (3), pp. 1-9.
- Gutiérrez Vidrio, Silvia (2006), “Las representaciones sociales desde una perspectiva discursiva”, Versión, 17, *UAM-X*, pp. 231-156.

- Hernández Navarro, Luis (2013), “La revuelta magisterial: ocho meses”. *La Jornada*, sección Opinión, 22 de octubre.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (1996). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México, México: Mc Graw Hill.
- Herzlich, Claudine (1975), “La representación social: sentido del concepto”, en Serge Moscovici (coord.), *Introducción a la psicología social*, Barcelona, Edit. Planeta, pp. 391-418.
- Horlacher, Rebekka (2015), *Bildung, la formación*, Barcelona: Octaedro.
- Ibañez, Tomás (1988), “Representaciones sociales. Teoría y método”, en Tomás Ibañez (coord.), *Ideología de la vida cotidiana*, Barcelona, Sendai, pp. 153-216.
- Ibarrola, María de (2014), “El conocimiento profesional docente en el marco de la reforma educativa”, en Gloria del Castillo y Giovanna Valenti Nigri (coords.), *Reforma Educativa ¿Qué estamos transformando? Evaluación y política educativa*, México, FLACSO, pp. 71-92.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2013), *Panorama educativo de México 2012. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*, México, INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2014), *Panorama educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*, México, INEE.
- Islas, Emma (2016), “Evaluación sí, pero no así: Entrevista a Ángel Díaz Barriga, profesor emérito de la UNAM”, *¡Siempre!*, 9 de julio, en <http://www.siempre.mx/2016/07/evaluacion-si-pero-no-asi/>, fecha de consulta: 3 de septiembre de 2017.

- Isoré, Marlène (2010), “Evaluación docente: prácticas vigentes en los países de la OCDE y una revisión de la literatura”, *PREAL*, no. 46, marzo, en <http://preal.org/publicacion.asp>, fecha de consulta 17 abril de 2015.
- Jaramillo Roldán, Rodrigo (2004), “La calidad de la educación: hacia un concepto de referencia”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVI, No. 38, (enero-abril), pp. 93-100.
- Jiménez, Marco Antonio (2012), “Avatares de la investigación educativa” en Marco Antonio Jiménez (coord.), *Investigación Educativa. Huellas Metodológicas*, Cuadernos de construcción conceptual en educación, núm. 9, México: Juan Pablos Editor/SADE, pp. 27-49.
- Jodelet, Denise (2000), “Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras”, en Denise Jodelet y Alfonso Guerrero Tapia (coords.), *Develando la cultura: Estudios en representaciones sociales*, México, UNAM/FP, pp. 7-30.
- Jodelet, Denise (2004), “Prefacio”, en Eulogio Romero Rodríguez (ed.), *Representaciones sociales: Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas*, Puebla, México, BUAP, pp. 7-10.
- Jodelet, Denise (2008a), “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en Serge Moscovici (coord.), *Psicología Social II*, México, Paidós, pp. 469-494.
- Jodelet, Denise (2008b), “El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales”, *Cultura y Representaciones Sociales*, Año 3, núm. 5, pp. 32-63.
- Juárez Némer, Octavio César (2007), “Actualización permanente (Pronap): análisis de la recepción de la política” en Pilar Padierna Jiménez y Rosario Maríñez (coords.), *Educación y Comunicación*, México, Juan Pablos, pp. 75-103.
- Kerlinger, Fred N. y Howard B. Lee (1986), *Investigación del comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*, México: Mc Graw-Hill.

- Lozano Andrade, Inés (2006), *Normalistas vs universitarios o técnicos contra rudos. La práctica y formación del docente de escuelas secundarias desde sus representaciones sociales*, México, Plaza y Valdés.
- Mardones, J. M. y Ursua, N. (2010), *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*, México, Coyoacán.
- Martínez Rizo, Felipe (2001), “Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001”, *Revista Iberoamericana de Educación OEI*, núm. 27, septiembre-diciembre, en: <http://rieoei.org/rie27a02.htm>, fecha de consulta 25 junio 2015.
- Martínez Rizo, Felipe (2015), “La evaluación del desempeño docente. Una propuesta para la educación básica en México”, en Gilberto Guevara Niebla, María Teresa Meléndez Irigoyen, Fausto Enrique Ramón Castaño, Hivalia Sánchez Pérez y Felipe Tirado Segura (coords.), *La evaluación docente en México*, México, FCE/INEE/OEI, pp. 64-95.
- Martínez Rizo, Felipe (2016), *La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional*, México: INEE
- Martínez Rizo, Felipe y Blanco, Emilio (2010), “La evaluación educativa: experiencias, avances y desafíos”, en Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (coords.), *Los grandes problemas de México*, México, El Colegio de México, pp. 89-123.
- Massó Guijarro, Ester (2010), El postulado de la neutralidad versus la afirmación de la crítica, *Revista de Antropología Experimental*, no. 10, Texto 5, ISSN 1578- 4282, pp. 93-109, en url: <http://revista.ujaen.es/rae>, fecha de consulta 4 diciembre de 2013.
- Mejía Zúñiga, Raúl (1981), “La escuela que surge de la revolución”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (coords.), *Historia de la educación pública en México*, México: FCE/SEP, pp. 183-233.
- Mercado Marín, Laura (2002), *El docente de educación básica, representaciones sociales de su tarea profesional*, tesis de doctorado en Pedagogía, México, FFyL-UNAM.

- Mireles Vargas, Olivia (2011), “Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación”, *Sinéctica*, No. 36, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815920003> fecha de consulta 2 de abril, 2016.
- Mireles Vargas, Olivia (2012), ¿Qué es la excelencia académica? Representaciones sociales en el posgrado, en Olivia Mireles Vargas, *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior*, pp. 53-84, México: UNAM-IISUE.
- Mireles Vargas, Olivia (2015), Metodología de la investigación: operaciones para develar representaciones sociales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 149-166. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.miopconsulada> el 17 de abril de 2016.
- Montaño Sánchez, Leticia (2005), “La formación del docente actual de las escuelas secundarias generales en el Distrito Federal: caminos para la docencia”, tesis de maestría, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul.
- Moscovici, Serge (2003), “Notas hacia una descripción de la representación social”, *Revista Internacional de Psicología Social*, vol. 1, no. 2 enero-junio, pp. 67-118.
- Moscovici, Serge y Hewstone, Miles (2008), “De la ciencia al sentido común”, en Serge Moscovici (coord.), *Psicología social II*, México: Paidós, pp. 679-710.
- Moscovici, Serge (2011), “Prólogo”, en Wolfgang Wagner y Nicky Hayes; Fátima Flores Palacios (ed.), *El discurso de lo cotidiano y el sentido común: La teoría de las representaciones sociales*, México, UNAM/CINVESTAV/ANTHROPOS, pp. IX-XVIII.
- Muñoz Cantero, J. M., Ríos de Deus, M. P. y Abalde. E. (2002). Evaluación docente vs evaluación de la calidad, en *Revista electrónica de Investigación y Evaluación*

- Educativa (RELIEVE)*, 8 (2), 103-134, disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm, fecha de consulta 16 de febrero de 2014.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2005), *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*, México, OCDE.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2010), *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*, en: <http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>, fecha de consulta 5 de marzo 2013.
- Ornelas, Carlos (2008), “El SNTE, Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón”, *REMIE*, vol. 13, núm. 37, abril-junio, pp. 445-469, en: <http://redalyc.org>, fecha de consulta 5 de marzo de 2015.
- Orti, Alfonso. (1999), La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. en José Manuel Delgado y Juan Gutiérrez *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis, pp 85-95.
- Ortiz Jiménez, Maximino B. (2003), “Carrera Magisterial. Un proyecto de desarrollo profesional”, *Cuadernos de Discusión*, núm. 12, en: <http://basica.sep.gob.mx/fcms/cds12.pdf>, fecha de consulta 13 de agosto de 2013.
- Pardo, María del Carmen (2014), “La difícil profesionalización del magisterio por la vía «profesional»”, en Gloria Del Castillo y Giovanna Valenti Nigri (coords.), *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando? Debate informado*, México, FLACSO, pp. 19-30.
- Pérez Rocha, Manuel (2014), *Educación. Los valores de cambio. Los valores de uso y las motivaciones para estudiar*, México, Autor.

- Perrenoud, Phillipe (2004), “Diez nuevas competencias para enseñar”, en: http://www.centrode maestros.mx/carrera_m/diez_comp.pdf, fecha de consulta 13 de febrero de 2014.
- Philogène Gina et Serge Moscovici (2003), Enquêtes et sondages. En Serge Moscovici et Fabrice Buschini (coords.), *Les méthodes des sciences humaines*, Paris : Presses Universitaires de France, pp. 39-58.
- Piña Osorio, Juan Manuel (2003), “Imágenes sociales sobre la calidad de la educación. Los actores de tres carreras de la UNAM”, en Juan Manuel Piña Osorio (coord.), *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*, México, UNAM/CESU/Plaza y Valdés, pp. 17-71.
- Piña Osorio, Juan Manuel (2004), “La teoría de las representaciones sociales. Nociones y linderos”, en Juan Manuel Piña (coord.), *La subjetividad de los actores de la educación*, México, CESU, Pensamiento Universitario No. 98/UNAM, pp. 15-54.
- Poggi, Margarita (2014), “Evaluación y políticas de mejora en América Latina”, en Gloria del Castillo y Giovanna Valenti Nigri (coords.), *Reforma Educativa ¿Qué estamos transformando? Evaluación y política educativa*, México: FLACSO, pp. 17-30.
- Poy Solano, Laura (2013), “Por austeridad” despide SEP a 143 jefes de enseñanza de escuelas diurnas. *La Jornada*, viernes 28 de junio, sección Política.
- Poy Solano, Laura (2014), “El robo de exámenes, ‘final de un desastre’ de más de dos décadas, dicen especialistas”, México, *La Jornada*, 5 de junio, sección Política.
- Rateau, Patrick y Lo Monaco, Grégory (2013), “La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos”, *Revista CES Psicología*, vol. 6 no.1 enero – junio, ISSN 2011 – 3080, pp. 22-42.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>

- Reyes-Lagunes, I. (1993). Redes semánticas para la construcción de instrumentos. *Revista de psicología Social y Personalidad*, 9 (núm. 1), 81-93.
- Ricardo Ramos Guillen (2014), *La calidad de la educación: representaciones sociales de docentes de educación secundaria del Distrito Federal*, tesis de Maestría en Pedagogía, México: FFyL-UNAM.
- Rodríguez, Gregorio, Javier Gil y Eduardo García (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- Romero Rodríguez, Eulogio (2004), “El psicoanálisis, su imagen y su público: un rizoma”, en Eulogio Romero (ed.), *Representaciones sociales: Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas*, Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, pp. 13-27.
- Ruiz García, Laura (2009), *El Proyecto Escolar y su papel en la transformación de la gestión en la escuela secundaria general. Una perspectiva de análisis desde sus actores*, tesis de maestría, México: UPN.
- Sandoval, Etelvina (2000), *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*, México: PyV/UPN.
- Sandoval, Etelvina (2001), “Ser maestro de secundaria en México. Condiciones de trabajo y reformas educativas”, *Revista Iberoamericana de educación*, núm. 25 enero-abril, en: <http://www.rieoei.org/rie25a04.htm>, fecha de consulta 23 de mayo de 2015.
- Sandoval, Etelvina (2009), “La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México”, *Profesorado*, vol. 13, núm. 1, pp. 184-194.
- Santibáñez, Lucrecia (2008), “Reforma educativa: El papel del SNTE”, *REMIE*, vol. 13, núm. 37, abril-junio, pp. 419-443.
- Santibáñez, Lucrecia y Martínez, José Felipe (2010), “Políticas de incentivos para maestros: Carrera Magisterial y opciones de reforma”, en Alberto Arnaut y Silvia Giorguli

- (coords.), *Los grandes problemas de México*, México: El Colegio de México, pp. 125-158.
- Saur, Daniel Guillermo (2006), “Reflexiones metodológicas: tres dimensiones recomendables para la investigación sobre discursos sociales” en Marco Antonio Jiménez García (coord.), *Los usos de la teoría en la investigación*, México: Plaza y Valdés/SADE, pp. 183-202.
- Scriven, Michael (1967). “The methodology of evaluation”, en Ralph W. Tyler, Robert M. Gagné y Michael Scriven (eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, Chicago : Rand Mc Nally, pp. 39-83.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (1992), *Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica (ANMEB)*, México; SEP.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2002), *Compromiso Social por la Calidad de la Educación*, México: SEP.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2012), “Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio en Educación Básica. Información general del Programa, resultados de la aplicación junio 23 y 24 y medidas de seguridad”, en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2594/1/images/Evaluaci%C3%83%C2%B3nUniversalConferenciadePrensaJunio272012-1.pdf> fecha de consulta 26 de marzo de 2013.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2014), *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2013-2014*, México, SEP, en: <http://sep.gob.mx/sepenlosestados/estadisticaeducativa>, fecha de consulta 10 de noviembre de 2015.
- SEP-CNSPD (Secretaría de Educación Pública – Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente) (2015), *Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica*. CDMX: Autor.

SEP-SNTE (Secretaría de Educación Pública – Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) (1973), *Reglamento de escalafón de los trabajadores al servicio de la Secretaría de Educación Pública*, en: <http://www.snte.org.mx/assets/ReglamentodeEscalafondelosTrabajadoresdelaSEP.pdf> fecha de consulta 7 de agosto de 2013.

SEP-SNTE (Secretaría de Educación Pública - Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) (1998), *Lineamientos generales de Carrera Magisterial*, México, Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial.

SEP-SNTE (Secretaría de Educación Pública - Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) (2008), *Alianza por la Calidad de la Educación*. México, SEP/SHCP/SEDESOL/SALUD/SNTE.

SEP-SNTE (Secretaría de Educación Pública - Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) (2008), *Alianza por la Calidad de la Educación*. México, SEP/SHCP/SEDESOL/SALUD/SNTE.

SEP-SNTE (Secretaría de Educación Pública – Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) (2011a), Programa Nacional de Carrera Magisterial: Lineamientos generales, México, Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial.

SEP-SNTE (Secretaría de Educación Pública – Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) (2011b), *Programa de Estímulos a la Calidad Docente*, en: <http://www.programaestimulos.sep.gob.mx/docs/Lineamientos2013.pdf>, fecha de consulta 1 abril 2015.

SEP-SNTE (Secretaría de Educación Pública – Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) (2011c), *Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica*, en: <http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/lineamientos.pdf>, fecha de consulta: 11 de abril 2015.

- SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) (2013), *Respuesta salarial y de prestaciones 2013*, México: SNTE.
- Tenti Fanfani, Emilio (2000), “Culturas juveniles y cultura escolar” IPEE/UNESCO, Buenos Aires, disponible en http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/panel4_fanfani.pdf, fecha de consulta: 7 de septiembre de 2013.
- Tenti Fanfani, Emilio y Steinberg, Cora (2012), *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*, México: UNESCO/IPEE/Siglo XXI.
- Trimiño Quiala, Bernardo (2015), “La evaluación del profesorado ¿cómo y para qué?”, *Multiversidad*, junio a julio, pp. 36-40.
- Uribe Patiño, Fco. Javier y Acosta Ávila, Ma. Teresa (2004), “Representaciones sociales: in tempore opportuno”, en Eulogio Romero Rodríguez (ed.), *Representaciones sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas*, Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, pp. 119-137.
- Vaillant, Denise (2004), “Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates”, *PREAL*, no. 46, diciembre, en <http://preal.org/GTD/index.php>, fecha de consulta 12 marzo 2015.
- Valdez Medina, José Luis (1998), Las redes semánticas naturales y la medición del significado psicológico. En J. L. Valdez Medina, *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social* (pp. 55-80). Toluca, México: UAEM.
- Viñao, Antonio (2006), “El éxito o fracaso de las reformas educativas: Condicionantes, limitaciones, posibilidades”, en Gimeno Sacristán (comp.), *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*, Madrid: Morata, pp. 43-60.
- Wagner Wolfgang y Hayes, Nicky (2011), *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*, México: Anthropos/UNAM/CINVESTAV.

Weber, Max (2005), *¿Qué es la burocracia?*, México: Ediciones Coyoacán.

WordReference.com (2017), *Diccionario de la lengua española*. Consultado en <http://www.wordreference.com>

ANEXOS

Anexo 1 Instrumento de acopio de las RS

Fecha de aplicación _____

Lugar de aplicación _____

No. de encuestado _____



El presente cuestionario forma parte de la investigación “Representaciones Sociales sobre la evaluación de la docencia en profesores de educación secundaria”, cuyo propósito es conocer las opiniones que sobre la evaluación docente tienen los profesores de algunas escuelas secundarias en el D. F.

Su colaboración al responder los cuestionamientos es importante, por lo que se le solicita responda con la mayor seriedad y profesionalismo cada una de las preguntas planteadas. De antemano agradecemos su valiosa colaboración.
Sus respuestas serán confidenciales.

CUESTIONARIO

EN EL RECUADRO DE LA DERECHA MARQUE LA OPCIÓN SELECCIONADA:

1. Sexo 1. Masculino <input type="checkbox"/> 2. Femenino <input type="checkbox"/>	2. Edad <input type="checkbox"/> 1. Menos de 31 años 2. Entre 31 y 40 años 3. Entre 41 y 50 años 4. Entre 51 y 60 años 5. Más de 61 años
3. Años de servicio como docente de secundaria: <input type="checkbox"/> 1. Menos de 5 años 2. Entre 5 y 15 años 3. Entre 16 y 25 años 4. Más de 26 años	4. Número de horas que labora a la semana en esta escuela: <input type="checkbox"/> 1. Menos de 13 horas 2. Entre 13 y 19 horas 3. Entre 20 y 30 horas 4. Entre 31 y 40 horas 5. Más de 40 horas
5. Función que desempeña en esta Escuela: <input type="checkbox"/> 1. Profesor frente a grupo 2. Directivo 3. Otro.....Especifique _____	6. ¿Participa en Carrera Magisterial? <input type="checkbox"/> 1. Sí (Pasar a la pregunta 7) 2. No (Pasar a la pregunta 8)

<p>7. Su nivel en Carrera Magisterial es: <input type="text"/></p> <p>1. A 2. B 3. C 4. D 5. E 6. Ninguno</p>	<p>8. Grado máximo de estudios: <input type="text"/></p> <p>1. Técnico 2. Licenciatura 3. Maestría 4. Doctorado 5. Otro Especifique _____</p>
<p>9. Su nombramiento en la clave de mayor número de horas es: <input type="text"/></p> <p>1. Definitivo 2. Interino ilimitado 3. Interino limitado</p>	<p>10. Usted posee: <input type="text"/></p> <p>1. Título docente 2. Título universitario no docente 3. Sin título 4. Otra clase de título Especifique: _____</p>
<p>11. Además de esta escuela, usted labora en: <input type="text"/></p> <p>1. Otra(s) escuela(s) 2. Sólo en esta escuela 3. Otro tipo de trabajo Especifique _____</p>	<p>12. De sus ingresos monetarios como docente, seleccione el porcentaje que contribuye con los ingresos en su hogar: <input type="text"/></p> <p>1. Menos del 30% 2. Del 31 al 50% 3. Del 50 al 70% 4. Del 71 al 99% 5. El 100%</p>

POR FAVOR CONTESTE LIBREMENTE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

<p>13. ¿Qué es la Evaluación del Docente?</p>
<p>14. ¿Qué fin persigue la Evaluación del Docente?</p>
<p>15. ¿Qué beneficios traerá la Evaluación del Docente? y ¿Para quién?</p>
<p>16. ¿En qué afecta la Evaluación del Docente? y ¿A quién afecta?</p>

17. ¿Qué significado tiene para usted que evalúen su desempeño docente?

18. ¿Qué elementos podría usted incorporar o modificar de la Evaluación del Docente?

SELECCIONE LA(S) OPCIONES QUE MEJOR SE AJUSTEN A SU SITUACIÓN:

19. ¿Ha recibido información sobre la Evaluación Docente contenida en la Reforma Educativa 2013?

- 1. Sí
- 2. No Pasar a la pregunta 21

20. Señale cuáles han sido su(s) fuente(s) de información sobre la Evaluación Docente (**Puede señalar una o más opciones**):

- 1. Directivos
- 2. Colegas
- 3. Sindicato
- 4. T.V.
- 5. Periódicos
- 6. Revistas
- 7. Radio
- 8. Internet
- 9. Otros

Especifique cuáles _____

21. INDIQUE CON UNA X LA FRECUENCIA CON LA QUE REvisa LOS SIGUIENTES MEDIOS DE COMUNICACIÓN:

Medio	Nunca	1 vez a la semana	Entre 2 y 4 veces por semana	Entre 5 y 7 veces por semana
Periódico				
Revistas				
Radio				
T.V.				
Internet				

SELECCIONE LA(S) OPCIONES QUE MEJOR SE AJUSTEN A SU SITUACIÓN:

<p>22. La Evaluación Docente tendrá un carácter: <input type="checkbox"/></p> <p>1. Voluntario 2. Obligatorio 3. No sabe</p>	<p>23. Los instrumentos de evaluación que se aplicarán serán diseñados y aplicados por: <input type="checkbox"/></p> <p>1. La SEP 2. El INEE 3. Los directivos 4. No sabe</p>
<p>24. La Evaluación Docente regulará: <input type="checkbox"/></p> <p>1. El ingreso de los nuevos maestros 2. La promoción de los docentes 3. El reconocimiento de la labor profesional 4. La permanencia de los docentes 5. Todos los anteriores 6. No sabe</p>	
<p>25. La Evaluación Docente se relaciona primeramente con: <input type="checkbox"/></p> <p>1. La mejora de la calidad educativa 2. Un diagnóstico de los aspectos que se deben mejorar 3. Un mecanismo de vigilancia de las autoridades escolares hacia el sistema educativo 4. Un mecanismo para controlar a los maestros 5. Otro Especifique: _____ _____</p>	<p>26. Para realizar la evaluación de su desempeño usted confiaría en (Puede señalar una o más opciones):</p> <p>1. SEP 2. Expertos 3. Directivos 4. Colegas 5. Padres de familia 6. Alumnos 7. Ninguno 8. Otro Especifique: _____ _____</p>
<p>27. ¿La Evaluación Docente contribuirá a mejorar su práctica docente? <input type="checkbox"/></p> <p>1. Sí 2. No 3. No sabe</p>	<p>28. Como buen docente mi principal característica debe ser: <input type="checkbox"/></p> <p>1. Vocación y compromiso 2. Sólida formación profesional y técnica en constante desarrollo 3. Otro Especifique: _____</p>
<p>29. La Evaluación Docente se acerca más a la: <input type="checkbox"/></p> <p>1. Vigilancia 2. Sanción 3. Medición 4. Valoración 5. Diagnóstico 6. Mejora 7. Otra(s) Especifique _____ _____</p>	<p>30. De la Evaluación Docente puedo Esperar: <input type="checkbox"/></p> <p>1. Apoyo 2. Promoción 3. Despido 4. Mayor carga de trabajo 5. Otra Especifique: _____ _____</p>
<p>31. Con relación a la calidad educativa, la Evaluación Docente contribuirá a: <input type="checkbox"/></p> <p>1. Mejorarla 2. Mantenerla en el mismo nivel 3. Empeorarla</p>	<p>32. La Evaluación Docente es: <input type="checkbox"/></p> <p>1. Absolutamente necesaria 2. Necesaria 3. Innecesaria 4. Absolutamente innecesaria</p>

EN LAS SIGUIENTES DOS PREGUNTAS ORDENE LAS SIGUIENTES OPCIONES EN ORDEN DE IMPORTANCIA, COLOCANDO EL NÚMERO 1 A LA MÁS IMPORTANTE, 2 A LA SIGUIENTE.... HASTA COMPLETAR EL NÚMERO TOTAL DE OPCIONES.

<p>33. Para evaluarme exitosamente debo:</p> <p>() Asistir a cursos de capacitación</p> <p>() Promover aprendizajes significativos en mis alumnos</p> <p>() Cursar programas de especialización y Posgrados</p> <p>() Cumplir con las tareas y las responsabilidades que me asignen</p> <p>() Mantener una relación cordial con las autoridades escolares y sindicales</p> <p>() Otro(s)... Especificar: _____</p>
<p>34. La Evaluación Docente debe tomar en consideración:</p> <p>() Examen</p> <p>() Antigüedad</p> <p>() Grado académico</p> <p>() Desempeño frente a grupo</p> <p>() Compromiso</p> <p>() Otro(s)..... Especifique: _____</p>

DE LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES SEÑALE CON UNA X EL GRADO EN EL QUE USTED SE ENCUENTRA DE ACUERDO:

	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo/en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
35. Que me evalúen			
36. La Evaluación Docente responde a las necesidades de la escuela			
37. Que se apliquen exámenes de ingreso y promoción a los docentes			
38. La Evaluación Docente responde a las necesidades de los alumnos			
39. Que los mejores maestros ganen más			
40. La Evaluación Docente responde a las necesidades de los profesores			
41. Que los maestros que muestren bajos resultados en las evaluaciones sean removidos			
42. La Evaluación Docente responde a las necesidades de los directivos			
43. La Evaluación Docente es una estrategia que motiva al docente a prepararse mejor			
44. La Evaluación Docente responde a las necesidades de las autoridades			
45. Que se implementen nuevas estrategias que mejoren la calidad educativa diferentes a la evaluación			
46. La Evaluación Docente contribuirá a deteriorar la calidad educativa actual			

ESTIMADO(A) PROFESOR(A) NUEVAMENTE AGRADEZCO SU PARTICIPACIÓN EN ESTA INVESTIGACIÓN. POR FAVOR CONTESTE LO QUE USTED CONSIDERE PERTINENTE EN LAS PALABRAS SIGUIENTES, ENSEGUIDA DENTRO DEL PARÉNTESIS DE LA DERECHA NUMÉRELAS EN ORDEN DE IMPORTANCIA, DONDE 1 SEA LA PALABRA MÁS IMPORTANTE Y 3 LA MENOS IMPORTANTE:

47. Las palabras **Evaluación Docente** me hacen pensar en:

_____ ()

_____ ()

_____ ()

Respondí 1 porque:
Respondí 2 porque:
Respondí 3 porque:

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 2

CLAVES ASIGNADAS A LOS DOCENTES ENCUESTADOS

ESCUELA 1	ESCUELA 2	ESCUELA 3
101F	201F	301F
102F	202M	302F
103F	203F	303M
104F	204M	304M
105M	205M	305F
106M	206F	306F
107M	207M	307F
108F	208F	308F
109M	209F	309F
110F	210M	310F
111F	211M	311F
112F	212M	312F
113M	213F	313M
114F	214M	314F
115M	215F	315F
116M	216F	316F
117M	217F	317M
118M	218M	318F
119M	219F	319M
120F	220F	320M
121M	221M	321F
122F	222F	322M
123M	223F	323F
124F	224F	324F
125M	225F	325F
126M	226M	326M
127M	227M	327F
128M	228M	328F
129F	229M	329F
130M	230M	
131F	231M	
132M	232M	

Anexo 3

Noticias sobre educación, periódico “La Jornada”. Períodos: diciembre de 2012 a septiembre 2013 y enero a junio de 2014.

Ejemplo.

No.	Fecha	Título de la nota	Link a la nota	Sección
1	12/01/12	Secretarios del área social no tienen el perfil, pero no pueden ser peores que los panistas: ONG	http://www.jornada.unam.mx/2012/12/01/politica/004n2pol	Política
2	12/01/12	Docentes de QR exigen justificar descuentos a sus sueldos	http://www.jornada.unam.mx/2012/12/01/estados/031n4est	Estados
3	12/01/12	Respeto a la autonomía, presupuestos multianuales y sistema de educación pública superior, piden a EPN	http://www.jornada.unam.mx/2012/12/01/sociedad/038n1soc	Sociedad y Justicia
4	12/01/12	El cambio a la formación normalista, lo más trascendente del sexenio	http://www.jornada.unam.mx/2012/12/01/sociedad/038n2soc	Sociedad y Justicia
5	12/02/12	Decisiones, dudas y violencia	http://www.jornada.unam.mx/2012/12/02/edito	Editorial
6		Trece decisiones para el bienestar nacional	http://www.jornada.unam.mx/2012/12/02/politica/004n2pol	Política
7		Maestros de la CNTE, cercados por horas	http://www.jornada.unam.mx/2012/12/02/politica/008n3pol	Política
8	12/03/12	Necesario, el fin de concesiones al SNTE para reformar la educación	http://www.jornada.unam.mx/2012/12/03/politica/009n1pol	Política
9		Incumplió Calderón meta contra rezago educativo; faltó un millón con secundaria	http://www.jornada.unam.mx/2012/12/03/politica/010n1pol	Política
10		El IPN debe crear un vínculo entre academia y sector productivo	http://www.jornada.unam.mx/2012/12/03/sociedad/039n1soc	Sociedad y Justicia

ANEXO 4

PALABRAS (DEFINIDORAS) QUE INCLUYEN LAS CATEGORÍAS Y FRECUENCIA DE APARICIÓN

CATEGORÍAS SEMÁNTICAS	DEFINIDORAS (PALABRAS) INCLUIDAS
1.Actualización (44)	Actualización (7), actualización docente (1), actualizarme (1), capacitación (2), como (1), competencia (1), constante (1), crecimiento (1), crecimiento profesional (1), cursos (5), desarrollo (1), desarrollo profesional (1), grado académico (1), preparación (14), prepararme (1), proactivo (1), profesionalización (1), regularización (1), superación (2)
2.Examen (22)	Carrera magisterial (1), evaluación (2), examen (9), exámenes (3), medición (2), medir (1), prueba (2), test (1), valoración (1)
3.Mejora (21)	Mejora (10), mejora académica (1), mejora alumnado (1), mejora educativa (2), mejora en educación (1), mejoramiento (2), mejorar (4)
4.Despido (23)	Ahorro (1), cesamiento (1), desempleo (2), despido (9), despido masivo (1), despidos (2), disminución oportunidad (1), exclusión (1), inseguridad laboral (1), pérdida de derecho (1), recorte (1), remover (1), restricción (1)
5.Corrupción (16)	Burla (1), corrupción (4), engaño (1), injusta (2), manipulación (3), mentiras (1), opresión (1), punitiva (1), desconfianza (1), deshonesto (1)
6.Sanciones (15)	Castigo (2), condición (1), imposición (1), presión (1), represión (6), sanción (3), sancionar (1)
7.Expectativas (22)	Áreas de oportunidad (1), aviadores (1), equidad (1), esfuerzo (1), estabilidad laboral (1), incentivos (1), mejora económica (2), nuevas estrategias (1), promoción (6), promover (1), reconocimiento (2), retroalimentación (2), salario (1), bienestar justicia salarial (1)
8.Control (13)	Alineación (1), control (3), fiscalización (1), perseguir (1), presión (1), supervisión (2), vigilancia (4)
9. Emociones (11)	Angustia (1), depresión (1), caos (1), guerra (1), incertidumbre (1), incógnita (1), infundir temor (1), miedo (1), temor (1), terrorismo (1), zozobra (1)
10.Compromiso (9)	Compromiso (8), docente (1)
11.Procedimiento (10)	Burocracia (3), desacuerdos (1), estrategia (2), homologación (1), incongruencia (1), inconsistencia (1), institucionalidad (1)
12.Conocimiento (7)	Conocimiento (3), conocimientos (3), saber (1)
13.Calidad (7)	Calidad (4), calidad educativa (3)
14.Responsabilidad (7)	Carga laboral (1), responsabilidad (3), tiempo (1), trabajo (1), trabajo extra (1)
15.Política (8)	Política (1), política educativa (1), políticos (1), sexenio (1), pretexto (1), simulación (2), validación (1)
16.Diagnóstico (6)	Autoevaluación (1), diagnóstico (5)

ANEXO 5

EVALUACIÓN DOCENTE: NÚCLEO DE LA RED, DEFINIDORAS Y ARGUMENTOS POR CATEGORÍA

CATEGORÍA SEMÁNTICA	DEFINIDORAS	EXPLICACIÓN	COMENTARIOS
<p>1. Actualización:</p> <p>Adaptación al presente de una cosa desfasada, que ha quedado anticuada. Puesta al día de algo que se ha quedado atrasado, renovación, modernización.</p>	<p>Actualización (7), actualización docente (1), actualizarme (1), capacitación (2), como (1), competencia (1), constante (1), crecimiento (1), crecimiento profesional (1), cursos (5), desarrollo (1), desarrollo profesional (1), grado académico (1), preparación (14), prepararme (1), proactivo (1), profesionalización (1), regularización (1), superación (2)</p>	<p>2)Adquirir nuevos conocimientos para poder ponerlos a la práctica (102F)</p> <p>1)Porque lo más importante es prepararse para dar lo mejor (104F)</p> <p>1)Porque los ambientes se vician y nos cuesta trabajo querer modificar pautas de conducta, modificar formas de aprendizaje y formas de enseñar, debe ser un cambio personal (110F)</p> <p>2)Es necesario tener una mejor y mayor preparación para contar con mayores herramientas ante los retos de una sociedad en constante cambio (112F)</p> <p>1)Se debe contar con un perfil acorde al trabajo que desempeñamos (114M)</p> <p>2)La evaluación docente conlleva esfuerzos de actualización de los docentes y directivos (116M)</p> <p>1)Será necesaria para poder ser evaluado de manera correcta (117M)</p> <p>1)El compromiso de mi labor frente a grupo lo requiere (119F)</p> <p>3)Cómo mejorar como docente (120F)</p> <p>2)Nunca se tiene la totalidad de los conocimientos, siempre hay algo por aprender (121M)</p> <p>3)Además de obtener conocimientos sobre mi asignatura me interesan otros temas, planeación, elaboración de exámenes, organizar secuencias didácticas, etc. (121M)</p> <p>3)Que grado académico tiene el docente (130M)</p> <p>1)Creo primordial seguirme capacitando y llevar a cabo más estudios de nivelación pedagógica docente (131F)</p> <p>2)Estar en constante capacitación (201F)</p> <p>2)Porque se darán para cubrir las "deficiencias" de los profesores(202M)</p> <p>1)Preparación pues al saber mis debilidades sé en qué debo prepararme mejor (211M)</p> <p>2)Tomar cursos tener nuevas estrategias (216F)</p> <p>3)Preparar las clases a las necesidades de los alumnos (216F)</p> <p>2)Tomar cursos para tener nuevas estrategias de aprendizaje (217F)</p> <p>3)Preparar los temas (217F)</p> <p>1)Que debe tener en mente que la impartición de mi materia debe ser preparada en la teoría y en la práctica (218M)</p>	

		<p>3)Es necesario un trabajo de preparación y actualización antes de un examen (220F)</p> <p>2)Se requiere preparación para aprobar el examen (224F)</p> <p>2)El desarrollo debe ser integral, que me permite una buena relación con los demás (225F)</p> <p>3)El crecimiento personal es necesario día con día (225F)</p> <p>1)En la vida siempre hay personas mejores que uno y destacara el mejor profesor (230M)</p> <p>3)Eso es lo que pretenden hacer según los que tengan una preparación insuficiente y sacar del sistema educativo a los que no, pero eso no es justo (231M)</p> <p>2)Debo capacitarme continuamente (302F)</p> <p>2)Adquiriremos nuevos conocimientos y reforzaremos los previos (306F)</p> <p>1)Pienso que una evaluación docente, es acorde al nivel de preparación (Estudios realizados) (312F)</p> <p>3)Pienso que la evaluación docente, es para mostrarnos nuestras fallas y la capacitación es el mejor remedio (312F)</p> <p>1)Se requiere de una preparación constante para actualizarse e ir apropiándose de nuevas y mejores estrategias de enseñanza-aprendizaje (314F)</p> <p>2)Con todo esto que en cierta forma se ve uno obligado a prepararse más y mejor en todos los ámbitos. Contribuye al desarrollo profesional (315F)</p> <p>3)Me invita a leer y prepararme mejor para competir (316F)</p> <p>1)Es necesario continuar actualizándose y preparándose (317M)</p> <p>2)Nunca termina uno de aprender (317M)</p> <p>3)Para ser cada día mejor (318F)</p> <p>2)Mejora continua (319M)</p> <p>2)La preparación debe ser continua (321F)</p> <p>2)Siguiendo la idea anterior, al detectar las deficiencias se deben buscar soluciones; las cuales básicamente son de actualización (324F)</p> <p>2)Para actualizarnos sobre las estrategias conocimientos nuevos (326M)</p> <p>3)Que la evaluación sirva para la superación laboral (326M)</p> <p>3)Porque debe de existir un compromiso hacia mi profesión en el cual estén inmersos los otros aspectos, aunque al final por lo que se especula siempre se relaciona evaluación docente con represión (327F)</p> <p>2)Es una prueba en la vida laboral (328F)</p>	
2. Examen		<p>1)Porque una evaluación implica aplicación de procesos que permiten conocer los aciertos y las fallas del evaluado (101F)</p>	

<p>Prueba que se hace de la idoneidad de un sujeto para una profesión o para demostrar su aprovechamiento en los estudios. Indagación, análisis y estudio de algo. Prueba en la que se mide el nivel de conocimientos, aptitudes, habilidades o de unas capacidades físicas</p>	<p>Carrera magisterial (1), evaluación (2), examen (9), exámenes (3), medición (2), medir (1), prueba (2), test (1), valoración (1)</p>	<p>3)Con un examen no se califica en su totalidad a un docente (102F) 1)La evaluación es resultado de un examen (113M) 1)N/C* (128M) 2)N/C (128M) 3)N/C (128M) 1)Son formas para medir capacidad del docente (130M) 1)Porque es lo más visible de la evaluación (202M) 1)Toda evaluación es una medición (205M) 2)Después de medir tengo que valorar (205M) 2)Constante actualización (207M) 1)Una evaluación debe tener como objetivo una valoración, un resultado que sea cuantificable (209F) 1)En lo primero que pienso es en que tengo que hacer un examen (212M) 1)El examen escrito es la forma idónea de valorar el conocimiento y las competencias de muchos profesores (220F) 2)Toda evaluación a través de un examen es un indicador del estado en que se encuentra algo, en este caso la educación (222 F) 2)Es el instrumento más importante de la evaluación (223F) 1)El instrumento empleado por excelencia (224F) 2)Evaluación me recuerda los exámenes que he realizado a lo largo de mi preparación académica (312F) 1)Es la forma en la que se ha evaluado el desempeño docente (313M) 3)Es un instrumento de evaluación el cual arroja un resultado cuantificable (314 F) 1)Es básico tener un dominio de los contenidos que se van a trabajar, para así poderlos adecuar a nuestras aulas y necesidades de los alumnos (327F) 2)N/C (329F)</p>	
<p>3. Mejora Progreso o aumento de algo. Cambio o modificación hecha en algo para mejorarlo. Mejorar perfeccionar algo</p>	<p>Mejora (10), mejora académica (1), mejora alumnado (1), mejora educativa (2), mejora en educación</p>	<p>2)Porque a través del esfuerzo constante mejoramos en cualquier aspecto de la vida (104F) 1)Considero que los cambios traen buenas cosas (109M) 3)Porque sumando 1 y 2 tengo que obtener un resultado y lo que se esperaría sería un cambio para mejorar (110F) 1)Mejorar la calidad educativa (120F) 1)Porque pienso que se puede mejorar lo que he realizado a la fecha (123M)</p>	

<p>haciéndolo pasar de un estado bueno a otro mejor. Reparar, corregir</p>	<p>(1), mejoramiento (2), mejorar (4)</p>	<p>1)Desde el punto de vista de calor. Hábitos éxito (124F) 1)Debe propiciar la actualización permanente del docente (132M) 3)La parte final de este eslabón es la calidad (208F) 1)La educación promueve el desarrollo del país (213F) 1)Porque lo más importante es mejorar nuestro desempeño (215F) 1)Toda evaluación debe tener como objetivo detectar deficiencias y buscar superarlos para una mejora (222F) 2)Nos hará superarnos y ser mejores (230M) 1)Es una forma de saber la fortaleza y la debilidad de mi procedes profesional para mejorar (301F) 1)Para tener una mejora educativa lo primero es tener instalaciones funcionales y buenos talleres (303M) 2)Diagnosticar en que factores me hace falta mejorar para trabajar (305F) 1)Lo que los profesores aprendan se verá reflejado en la mejora académica del alumnado (306F) 2)Con profesores preparados profesionalmente y actualizados se puede mejorar la educación, aunque no es lo único que hay que mejorar (307F) 2)Todo cambio es para mejorar (308F) 1)Porque ayudaría a mejorar el desempeño docente a mejorar la práctica docente y motivaría a ir en busca de mejoras (315F) 3)Mejorar para beneficio de todos (321F) 3)La evaluación debe incidir en mejorar como docente (324F)</p>	
<p>4. Despido Expulsión o destitución de una persona de su empleo. Prescindir de los servicios de algo o alguien. Deshacerse de una persona que resulta molesta o negativa. Acción a través de la cual un empleador da por finalizado unilateralmente un</p>	<p>Ahorro (1), cesamiento (1), desempleo (2), despido (9), despido masivo (1), despidos (2), disminución oportunidad (1), exclusión (1), inseguridad laboral (1), pérdida de derecho (1), recorte</p>	<p>2)Porque genera una exclusión social (103F) 3)Buscan cualquier pretexto para cesar a los docentes (115M) 3)En eso concluye la evaluación docente (118M) 3)Solo es cosa de hojear la ley para saber cuál va a ser el futuro de muchos docentes (125M) 1) Anteriormente la SEP hizo una contratación desmedida mañosamente con el SNTE y hoy quiere corregirla con una evaluación para despedir profes (126M) 3)Si no cumples con ciertos parámetros te despiden (127M) 3)No pasas te despiden (131F) 1)Colaboro a una investigación (204M) 1)Es una política de exterminio educativo sin analizar la profundidad de los hechos pedagógicos (206F)</p>	

<p>contrato laboral con su empleado</p>	<p>(1), remover (1), restricción (1)</p>	<p>1)Se pretende reducir en gran cantidad la plantilla docente y condicionar la permanencia de los que se quedan (214M) 2)La permanencia solo dependerá de una evaluación de conocimientos habiendo otros elementos importantes que se viven en los planteles (214M) 3)Todos los profesores se preocuparán más por estudiar para pasar que por enseñar mejor a los alumnos (214M) 3)De no aprobar los exámenes la consecuencia es el despido (223F) 1)N/C (227M) 3)N/C (232M) 2)Será la consecuencia para muchos (304M) 3)Es lo que representa para el Estado (304M) 3)N/C (311F) 1)Yo creo que es la finalidad de la autoridad (316F) 3)Pretexto para despido y cambio de actividad. Es la forma tradicional en que el gobierno culpa a los demás de sus errores, lo más fácil es señalar a los maestros, cuando el sistema y el plan educativo nacional es un producto mal hecho y mal organizado por el gobierno... (317M) 3)Fracaso al examen M) 1)Si no pasas te despiden (320M) 3)Para quitar lugares (320M)</p>	
<p>5. Corrupción Soborno o cohecho. Perversión o vicio. Alteración de la forma o estructura de algo. Abuso de poder o mala conducta. Descomposición, indecencia</p>	<p>Burla (1), corrupción (4), engaño (1), injusta (2), manipulación (3), mentiras (1), opresión (1), punitiva (1), desconfianza (1), deshonesto (1)</p>	<p>1)Estamos en manos de un sistema corrupto que se ha valido de la sociedad para culparnos de la educación que ellos dirigen y diseñan en los planes y programas de estudio (106M) 1)Solo es para tener a la sociedad entretenida con algo. Es decir, nos están crucificando para que no se cuestione otras cosas (108F) 2)Es un instrumento que no nos permitirá crear mentes pensantes, críticas, resolutivas, solo individuos maquiladores (108F) 3)La evaluación es una forma velada de la autoridad para otorgar plazas y quitarlas a quien le convenga; todos sabemos sobre la compra-venta de exámenes y plazas (111F) 1)Al evaluarme desconfían de mi capacidad para realizar mi trabajo (115M) 2)A través de los medios tratan de hacerlo (127M) 1)Por tanta corrupción (129F) 1)Primero combatir la corrupción para que no compren los exámenes (208F)</p>	

		<p>2)Punitiva para el profesor, la gente que siempre trabajamos, la sentimos totalmente punitiva. Durante mis años de práctica he vivido tres reformas y no he visto avances (208F)</p> <p>2)Un buen pretexto y estrategia para ya no dar las pensiones y jubilaciones que fueron logros obtenidos con anterioridad (221M)</p> <p>3)No confío en que sea un instrumento efectivo y que el manejo de los resultados sea confiable (221M)</p> <p>1)Si no se dan las condiciones adecuadas para ser evaluado, se manipula la realidad docente en los medios (228M)</p> <p>3)Porque nunca se escucha la realidad del docente para una pseudo reforma educativa que desea buscar solucionar sin atacar el problema de fondo (228M)</p> <p>2)Porque nos ven como los peores seres humanos donde para ellos no tenemos una preparación (231M)</p> <p>3)Las evaluaciones de SEP (ENLACE) no reflejaron realmente los conocimientos adquiridos (313M)</p> <p>1)N/C (329F)</p>	
<p>6. Sanciones Pena que la ley establece para sus infractores. Castigo que se da al que no cumple una norma o tiene un comportamiento incorrecto. Castigo, correctivo, multa, pena</p>	<p>Castigo (2), condición (1), imposición (1), presión (1), represión (6), sanción (3), sancionar (1)</p>	<p>1)La reforma fue una imposición del gobierno (103F)</p> <p>1)Es claro que es un instrumento que será utilizado para aspectos laborales y no educativos (105M)</p> <p>1)Es un sistema que condiciona a los docentes (107M)</p> <p>1)La Reforma Educativa es ley aprobada y su contenido se orienta a esta palabra (125M)</p> <p>2)Lo considero condición porque así está sonando si no pasas te destituyen, te mandan a otro lugar Ya no se está buscando el profr. profesional, que quiera uno hacerlo es por su cuenta, es condicionado (131F)</p> <p>2)Digo lo que pienso (204M)</p> <p>2)Solo pretende dar sanciones a los profesores sin analizar los hechos (206F)</p> <p>3)Siento que va a generar despidos (219F)</p> <p>1)El profesor corre peligro de perder su fuente de trabajo (226M)</p> <p>3)N/C (227M)</p> <p>2)Al no cumplir con ciertos requisitos se aplican leyes secundarias impuestas por legisladores y no por los maestros (228M)</p> <p>1)No se me hace justo ya que por eso tenemos una preparación previa (231M)</p> <p>1)N/C (232M)</p> <p>3)Por desgracia las autoridades políticas ven como adelgazar el presupuesto para la educación en lugar de invertir para nuestro desarrollo social, económico y político. Sé que las políticas (currículum oculto) donde los países desarrollados nos ven como un país para... (309F)</p> <p>1)Un examen no evalúa realmente el desempeño de la labor docente, por tanto, se convierte en una herramienta de control (310F)</p>	

<p>7. Expectativa Esperanza de realizar o conseguir algo. Posibilidad razonable de que algo suceda. Posibilidad de conseguir un derecho, una herencia, un empleo u otra cosa, al ocurrir un suceso que se prevé. Es una <i>suposición</i> centrada en el futuro, puede o no ser realista</p>	<p>Áreas de oportunidad (1), aviadores (1), bienestar justicia salarial (1), equidad (1), esfuerzo (1), estabilidad laboral (1), incentivos (1), mejora económica (2), nuevas estrategias (1), promoción (6), promover (1), reconocimiento (2), retroalimentación (2), salario (1)</p>	<p>3)Porque creo que puede ser que tenga más posibilidad de mejorar mis ingresos (101F) 3)Porque ese sería el ideal hacer una evaluación de acuerdo a las necesidades y características de los contextos (103F) 3)Porque es parte fundamental de lo que se pretende (104F) 3)Hay muchos maestros que no dan clases (107M) 3)Porque ahora sí se va a ver nuestro trabajo (109M) 2)Porque requerimos de orientación y apoyo para los contextos que nos desarrollamos porque ya nos rebasan y necesitamos nuevos elementos (110F) 3)En base a resultados es lo que se espera (117M) 2)Que va a pasar con los resultados obtenidos (118M) 3)Estimular el mejoramiento y la capacitación docente (122F) 3)Si hablamos de calidad, el salario debe ser de calidad, mejor trabajo y mejora paga, una manera de motivar al trabajador y sus prestaciones para dedicarnos al 100% al magisterio (126M) 3)Si te preparas y te evalúan, tus resultados te llevarán a un mejor puesto (132M) 1)La promoción es necesaria para el docente (203F) 2)El reconocimiento es motivador para el docente (203F) 3)Creo que es una oportunidad de promover mis conocimientos y obtener beneficios (212M) 2)Los profesores no ganamos lo suficiente o justo. Algunos ganan más de lo justo por su trabajo (213F) 3)Bienestar en general del país y justicia en cuanto el desempeño (213F) 3)Porque un profesor preparado puede ocupar un puesto de mayor responsabilidad (215F) 3)En toda evaluación o competencia hay premio (230M) 2)Al ser un mecanismo de valoraciones al desempeño podemos acceder a servir al sistema en áreas de nuestra competencia (301F) 3)Porque la evaluación es un proceso donde debe haber un intercambio para mejorar y superar las deficiencias (305F) 1)La evaluación es una forma de detectar deficiencias, conocerlas y poder subsanarlas (324F) 2)En esta evaluación se pueden observar las áreas de oportunidad para que el docente pueda trabajar en ellas (325F)</p>	
<p>8. Control Comprobación, inspección, fiscalización,</p>	<p>Alineación (1), control (3), fiscalización (1),</p>	<p>2)Con esto van a checar a cada uno de los docentes (115M) 2)El manejo de la evaluación docente dará a las autoridades información sobre la capacidad del docente (119F)</p>	

<p>intervención. Dominio, mando, preponderancia. Regulación sobre un sistema. Limitación o verificación de una cosa. El control social es el conjunto de prácticas, actitudes y valores destinados a mantener el orden establecido en las sociedades</p>	<p>perseguir (1), presión (1), supervisión (2), vigilancia (4)</p>	<p>2)Esta reforma desde su inicio pretende retomar el control del SNTE para beneficio del PRI y sus lacayos (125M) 1)Así considero la evaluación docente (127M) 3)Doy mi postura ante la evaluación docente (204M) 2)Considero que se debe tener conocimiento del nivel formativo del profesorado a fin de definir que se requiere reforzar (209F) 2)N/C (227M) 2)N/C (232M) 2)Es un mecanismo de control laboral por parte del gobierno federal cuantitativo y cualitativo (301F) 3)Para aquellos que no estén acostumbrados (308F) 1)N/C (311F) 2)Quienes me lo han señalado también me dirán como lo puedo superar y para ello hasta que me adapte (322M) 1)Considero que la evaluación docente es un medio de supervisar el trabajo del docente (325F)</p>	
<p>9. Emociones Las emociones son expresiones psicofisiológicas, biológicas y de estados mentales. Es un término genérico para referirse a la adaptación por parte de los individuos, a ciertos estímulos. Los sentimientos son el resultado de las emociones.</p>	<p>Angustia (1), depresión (1), caos (1), guerra (1), incertidumbre (1), incógnita (1), infundir temor (1), miedo (1), temor (1), terrorismo (1), zozobra (1)</p>	<p>2)Hace que los docentes no se sientan seguros en su trabajo (107M) 3) Me da mucha tristeza que estando en el año 2014, mi país sea hundido nuevamente por la opresión, la falta de democracia, en el poder un solo grupo y la falta de libre expresión, aun cuando ahora los medios de comunicación son más rápidos y están al alcance de todos (108F) 3)Con esto se realizará batallas y guerras (129F) 3)Los estudiantes no son tomados en cuenta en la Reforma educativa y ellos son el centro dela educación (206F) 2)No es claro el objetivo y las afectaciones ni las consecuencias positivas o negativas (210M) 3)Es la idea de muchos colegas (210M) 1)Siento que más que ayudarnos nos van a atacar (219F) 2)Siento que va a estar difícil y me falta material y preparación (219F) 1)Todos los días en casi todos los medios informativos se dan noticias, sobre una reforma: represiva, autoritaria que más que reformar los planes y programas, así como también el dar una capacitación (221M) 2)No se sabe cuál será el resultado (320M) 1)No conozco cómo haya sido planteado en los altos niveles y pasan filtros que se van distorsionando de acuerdo a los "intereses" de los diferentes grupos de poder (322M)</p>	
<p>10. Compromiso</p>		<p>3)Es necesario que asuma la responsabilidad que me corresponde en el proceso (112F)</p>	

<p>Obligación contraída por medio de acuerdo, promesa o palabra. Dificultad. Situación incómoda o embarazosa</p>	<p>Compromiso (8), docente (1)</p>	<p>2)Para mejorar debo ser una persona comprometida (123M) 1)Es la profesión que yo escogí y es mi compromiso(207M) 1)Se debe tener compromiso con la labor docente (216F) 1)Se debe tener compromiso para dar el 100% (217F) 1)El compromiso que tengo con mi trabajo y con los alumnos (225F) 2)Que aprendan lo que se les enseña (318F) 3)N/C (323F) 3)Ayudará a saber en qué fallamos (328F)</p>	
<p>11. Procedimiento Método de ejecutar algunas cosas. Acción de proceder. Método o sistema estructurado para ejecutar algunas cosas</p>	<p>Burocracia (3), desacuerdos (1), estrategia (2), homologación (1), incongruencia (1), inconsistencia (1), institucionalidad (1)</p>	<p>2)Si soy egresado de la Normal, y el gobierno impone los programas, se supone que sé y hago lo que se necesita; cuando otorgan las plazas cuenta más las "palancas" que la preparación profesional (111F) 2)Los exámenes a maestros tienen que ver más con la burocracia que con conocimientos (113M) 2)Nadie se pone de acuerdo (129F) 3)Al evaluar del mismo modo a todos se busca o pretende que todos los profesores tengamos un mismo nivel de conocimientos específicamente en el área de pedagogía (209F) 2)Políticamente hablando ¿no que un examen no es la única manera de evaluar? (211M) 3) ¿hay estudios? ¿quién o quienes validan el instrumento? (211M) 3)Desgraciadamente en México muchos planes o reformas son meros trámites burocráticos que no resuelven o lo hacen parcialmente (222F) 1)Pienso en la sobrecarga de trabajo para los docentes (223F) 1)Es un mecanismo bien planeado (304M) 3)Ante el "teléfono descompuesto" la alineación ahora resta proseguir que todo ha cambiado que todo sigue igual (322M)</p>	
<p>12. Conocimiento Entendimiento, inteligencia, razón natural. Noción, saber o noticia elemental de algo. Saber o sabiduría. Hechos o información adquiridos por una</p>	<p>Conocimiento (3), conocimientos (3), saber (1)</p>	<p>2)Se deben tener los conocimientos para encauzar a la sociedad a tener un mejor futuro, o calidad de vida, social, cultural, económica, etc. (114M) 2)Saber si el docente está preparado (120F) 1)Tengo la obligación de dominar los conocimientos de la asignatura que imparto (121M) 2)Quiéren saber el porcentaje del conocimiento del docente (130M) 2)Es indiscutible que los conocimientos son la base para diseñar estrategias de trabajo convincentes y acordes a la realidad del alumnado (314F) 1(El conocimiento es importante ya que lo vamos adquiriendo a lo largo de nuestra preparación (321F) 1)Así evaluarán (328F)</p>	

<p>persona a través de la experiencia o la educación, la comprensión teórica o práctica de un asunto referente a la realidad.</p> <p>Lo que se adquiere como contenido intelectual relativo a un campo determinado o a la totalidad del universo.</p> <p>Conciencia o familiaridad adquirida por la experiencia de un hecho o situación.</p> <p>Representa toda certidumbre cognitiva mensurable según la respuesta a «¿por qué?», «¿cómo?», «¿cuándo?» y «¿dónde?».</p>			
<p>13. Calidad</p> <p>Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor. Adecuación de un producto o servicio a las características especificadas.</p> <p>Control.</p>	<p>Calidad (4), calidad educativa (3)</p>	<p>2) Porque con base en la evaluación reconozco mis debilidades y las supero (101F)</p> <p>1) Para mí la evaluación docente es asunto de calidad en el desempeño docente y por ende de los aprendizajes de los alumnos (116M)</p> <p>2) La calidad no se hace de un día para otro, ni con una evaluación; es un proceso donde se abarcan diversos aspectos (familia, economía, salud, capacitación, y un modelo educativo mexicano (126M)</p> <p>2) Un docente mejor preparado será garantía de una mayor calidad en la educación (132M)</p> <p>3) Es necesario estar al nivel de las necesidades actuales (307F)</p> <p>1) La evaluación es un proceso de mejora continua es un proceso que nos lleva a un aprendizaje autónomo y permanente (309F)</p>	

<p>Estado de una persona, naturaleza, edad y demás circunstancias y condiciones que se requieren para un cargo o dignidad. La calidad es una herramienta básica para una propiedad inherente de cualquier cosa que permite que la misma sea comparada con cualquier otra de su misma especie. La palabra calidad tiene múltiples significados. De forma básica, se refiere al conjunto de propiedades inherentes a un objeto que le confieren capacidad para satisfacer necesidades implícitas o explícitas. Por otro lado, la calidad de un producto o servicio es la percepción que el cliente tiene del mismo, es una fijación mental del consumidor que asume conformidad con dicho producto o</p>		1)N/C (323F)	
--	--	--------------	--

servicio y la capacidad del mismo para satisfacer sus necesidades. Por tanto, debe definirse en el contexto que se esté considerando			
14. Responsabilidad Cumplimiento de las obligaciones o cuidado de hacer o decir algo. Obligación de responder ante ciertos actos o errores. Es un valor que está en la conciencia de la persona que estudia la Ética en base a la moral.	Carga laboral (1), responsabilidad (3), tiempo (1), trabajo (1), trabajo extra (1)	3)Para mejorar y comprometerme debo asumir todo con responsabilidad (123M) 3)Es necesario dedicar tiempo para estudiar asistir a cursos, trámites (224F) 1)Como docente, debo tener responsabilidad con la sociedad (302F) 1)Se requiere más tiempo y esfuerzo para evaluarse (305F) 3)Consecuentemente tendremos más responsabilidades dentro y fuera del aula (306F) 1)Sería responsable del aprendizaje de mis alumnos (318F) 1)Preparación, estudio (319M)	
15. Política Arte, doctrina u opinión referente al gobierno de los Estados. Actividad de quienes rigen o aspiran a regir los asuntos públicos. Actividad del ciudadano cuando interviene en los asuntos públicos con su opinión, con su voto, o de cualquier otro modo. Arte o traza con que se conduce un asunto	Política (1), política educativa (1), políticos (1), sexenio (1), pretexto (1), simulación (2), validación (1)	2)Es una política que cambiará en el próximo sexenio (veremos que se le ocurre en la siguiente administración) (105M) 3)Evaluación y análisis de "expertos" que seguramente no han estado frente a grupo en muchos años (105M) 2)No existen diagnósticos reales todos son documentos prefabricados y con reuniones que ya están arregladas las participaciones de los <i>patños</i> del sistema (106M) 3)Tener cuentas financieras para gastar en rubros que no son 100% comprobables con gastos irregulares e irreales (106M) 1)Las autoridades simulan que les interesa la buena educación, pero las medias que toman para evaluar a los alumnos demuestran lo contrario (111F) 3)La ED en los términos que lo plantea la política educativa en vigor es una nueva visión de magisterio, tanto desde su ingreso y permanencia, hasta su promoción y/o remoción del puesto (116M) 2)Las autoridades educativas siguen los dictados de organismos internacionales como el de reducir la nómina educativa (226 M) 2)N/C (311F)	

<p>o se emplean los medios para alcanzar un fin determinado. Orientaciones o directrices que rigen la actuación de una persona o entidad en un asunto o campo determinado.</p>			
<p>16. Diagnóstico Alude, en general, al análisis que se realiza para determinar cualquier situación y cuáles son las tendencias. Esta determinación se realiza sobre la base de datos y hechos recogidos y ordenados sistemáticamente, que permiten juzgar mejor qué es lo que está pasando.</p>	<p>Autoevaluación (1), diagnóstico (5)</p>	<p>2) Diagnóstico de aspectos a mejorar, para mejorar el aprendizaje y la enseñanza en las aulas (122F) 3) El diagnóstico me ubica en la realidad (205M) 1) Ninguna autoridad conoce el nivel de los docentes y necesita una actualización (210M) 2) Para saber que le falta aprender al profesor (215F) 1) Conocer las áreas donde hay deficiencias del docente para fortalecerlas con capacitación, pero por especialistas (307F) 2) Al escuchar que se nos va a evaluar en automático me cuestiono como es mi desempeño y cuáles son las problemáticas que se me presentan (309F)</p>	

* N. C., abreviatura de no contestó

Anexo 6

RED SEMÁNTICA: PALABRAS ENCONTRADAS AGRUPADAS EN CLASIFICACIONES SEMÁNTICAS INICIALES

	Categorías semánticas iniciales	Frecuencia	Palabras encontradas y frecuencia de aparición
1	Actitud	4	Actitud, actitud de servicio, mi trabajo, práctica
2	Actualización	44	Actualización (7), actualización docente, actualizarme. capacitación (2), como, competencia, constante, crecimiento, crecimiento profesional, cursos (5), desarrollo, desarrollo profesional, grado académico, preparación (14), prepararme, proactivo, profesionalización, regularización, superación (2).
3	Aprendizaje	3	Aprendizaje, aprendizaje significativo, aprendizajes esperados
4	Alumnos	5	Aprovechamiento (2), necesidades alumnos, alumnos, pasión por los resultados
5	Beneficios	3	Beneficios, cambio, resultados
6	Procedimiento	10	Burocracia (3), desacuerdos, estrategia (2), homologación, incongruencia, inconsistencia, institucionalidad
7	Calidad	7	Calidad (4), calidad educativa (3)
8	Calificación	3	Calificación (3)
9	Sanciones	15	Castigo (2), condición, imposición, presión, represión (6), sanción (3), sancionar
10	Compromiso	9	Compromiso (8), docente
11	Conocimiento	7	Conocimiento (3), conocimientos (3), saber
12	Control	13	Alineación, control (3), fiscalización, perseguir, presión, supervisión (2), vigilancia (4)
13	Corrupción	16	Burla, corrupción (4), engaño, injusta (2), manipulación (3), mentiras, opresión, punitiva, desconfianza, deshonesto
14	Desempeño	4	Desempeño (3), desempeño en el aula
15	Despido	23	Ahorro, cesamiento, desempleo (2), despido (9), despido masivo, despidos (2) disminución oportunidad, exclusión, inseguridad laboral, pérdida de derecho, recorte, remover, restricción
16	Diagnóstico	6	Autoevaluación, diagnóstico (5),
17	Expectativa	22	Áreas de oportunidad, aviadores, equidad, esfuerzo, estabilidad laboral, incentivos, mejora económica (2), nuevas estrategias, promoción (6), promover, reconocimiento (2), retroalimentación (2), salario, bienestar justicia salarial
18	Examen	22	carrera magisterial, evaluación (2), examen (9), exámenes (3), medición (2), medir, prueba (2), test, valoración
19	Emociones	11	Angustia, depresión, caos, guerra, incertidumbre, incógnita, infundir temor, miedo, temor, terrorismo, zozobra
20	Mejora	21	Mejora (10), mejora académica, mejora alumnado, mejora educativa (2), mejora en educación, mejoramiento (2), mejorar (4)
21	Permanencia	2	Permanencia (2)
22	Política	8	Política, política educativa, políticos, sexenio, pretexto, simulación (2), validación
23	Responsabilidad	7	Carga laboral, responsabilidad (3), tiempo, trabajo, trabajo extra
24	Reto	2	Reto, retos
25	César Nava	1	César Nava
26	Cuestionarios	1	Cuestionarios
27	Gallegos	1	Gallegos

28	Hugo Aboites	1	Hugo Aboites
29	Necesaria	1	Necesaria
30	Observación	1	Observación
31	No contestó	6	
	VALOR J	150 palabras	

ABREVIATURAS

ACE Alianza por la Calidad de la Educación

AFSEDF Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal

ANMEB Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica

BID Banco Interamericano de Desarrollo

BM Banco Mundial

CDMX Ciudad de México

CM Carrera Magisterial

CNTE Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación

CPEUM Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

CSCCE Compromiso Social por la Calidad de la Educación

CSES Coordinación Sectorial de Educación Secundaria

DOF Diario Oficial de la Federación

ED Evaluación docente

ENLACE Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares

ENSM Escuela Normal Superior de México

INEE Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

LGE Ley General de Educación

LGSPD Ley General del Servicio Profesional Docente

LINEE Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

PISA Program for International Student Assessment

PRONAP Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio

SNTE Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

SEP Secretaría de Educación Pública

TRS Teoría de las representaciones sociales

UNAM Universidad Nacional Autónoma de México

UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura