



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

REPRESENTACIONES SOCIALES DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SOBRE LA
EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
SAHARA MEJIA BRICAIRE

TUTORA
DRA. MARÍA EUGENIA HERNÁNDEZ BALTAZAR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

DRA. MARÍA EUGENIA HERNÁNDEZ BALTAZAR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DRA. MARÍA GUADALUPE VILLEGAS TAPIA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DRA. ROSA MARÍA MARTÍNEZ MEDRANO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DR. BONIFACIO VUELVAS SALAZAR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

CIUDAD NEZAHUALCÓYOTL, ESTADO DE MÉXICO, AGOSTO DE 2020



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Índice

Introducción.....	4
CAPÍTULO I. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	11
1.1 Justificación	11
1.2 Planteamiento del problema.....	16
1.2.1 Objetivo de la investigación	19
1.2.2 Pregunta de investigación	20
1.3 Supuestos teóricos	20
1.3.2 Diversas miradas de la evaluación del desempeño docente	21
1.3.3 La evaluación del desempeño docente como objeto de las Representaciones Sociales.....	24
CAPÍTULO II. LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO: PERÍODO DE INESTABILIDAD Y CAMBIO	28
2.1 Acuerdos interpartidistas: Pacto por México	29
2.2 Alternancia partidista, el regreso del PRI a los Pinos	30
2.3 La presencia de organizaciones empresariales y de la sociedad civil	30
2.4 La Reforma Educativa y el rezago de aprendizajes	31
2.4.1 El rezago de aprendizajes	32
2.5 El Pacto por México y la reforma educativa.....	33
2.6 Aspectos legales de una reforma estructural.....	35
2.7 Una reforma, parte de un Estado globalizante	37
2.8 La educación secundaria en México: debate de una reforma evaluadora.	43
CAPÍTULO III. ABORDAJE METODOLÓGICO	45
3.1 Paradigma: cualitativo interpretativo	45
3.2 Perspectiva teórica - metodológica de las representaciones sociales	47
3.2.1 Conceptos afines a las representaciones sociales.....	49
3.3 Enfoque procesual de la investigación	51
3.4 Momentos de la investigación	53
3.4.1 Momento exploratorio.....	55
3.4.2 Momento interpretativo	56
3.4.3 Momento de triangulación.....	58
3.5 Universo de estudio.....	58
3.5.1 Criterios de selección de informantes.....	59
3.5.2 Técnicas e instrumentos.....	60
CAPITULO IV. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.....	64
4.1 Asociación de palabras y redes semánticas	66
4.2 Análisis de la Entrevista semi-estructurada.....	72
4.3 Triangulación de la información	76
4.3.1 La información que circula dentro de los grupos de docentes sobre la evaluación del desempeño docente.....	76
4.3.2 La actitud que presentan los docentes acerca de la evaluación del desempeño docente.....	79

4.3.3 El campo de representación que los docentes forman sobre la evaluación del desempeño docente.....	81
4.4 La vida cotidiana de los maestros de educación secundaria.....	84
4.5 Tipificación de maestros de educación secundaria.....	87
4.5.1 Los administrativos.....	88
4.5.2 Los institucionales.....	90
4.5.3 Los profesionales.....	92

CAPÍTULO V. INTERPRETACIÓN POR DIMENSIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES IDENTIFICADAS SOBRE LA EVALUACION DEL DESEMPEÑO DOCENTE 94

5.1 Dimensión de información.....	94
5.1.1 Los administrativos y su información.....	94
5.1.2 La información sobre la evaluación del desempeño de los institucionales.....	97
5.1.3 Los profesionales y la información que comparten sobre la evaluación del desempeño.....	99
5.2 Dimensión de actitud.....	103
5.2.1 Una actitud de rechazo, frente a la evaluación del desempeño docente de los administrativos.....	104
5.2.2 Un reto a vencer como una actitud de equilibrio de los institucionales.....	107
5.2.3 La evaluación del desempeño docente frente a una actitud de aceptación por parte de los profesionales.....	109
5.3 Dimensión de Campo de representación.....	113
5.3.1 Campo de representación de los administrativos y el malestar docente.....	114
5.3.2 Los institucionales y su campo de representación: una adaptación a las exigencias de la política educativa.....	119
5.3.3 El campo de representación y los profesionales: hacia una nueva construcción de la profesión docente.....	122
5.4 Las representaciones sociales de los maestros de educación secundaria y su interpretación con respecto a la evaluación del desempeño docente.....	126
5.4.1 El rechazo y el malestar docente.....	127
5.4.2 Oportunidad de conocimiento a través de la estandarización.....	131
5.4.3 Un compromiso profesional para transformar.....	134
5.5 Las Representaciones sociales generadoras de identidades docentes.....	137
5.5.1 Identidad de resistencia y los administrativos.....	139
5.5.2 Identidad legitimadora y los institucionales.....	141
5.5.3 Identidad proyecto y los profesionales.....	142

CONSIDERACIONES FINALES 144

ANEXO 1.....	153
ANEXO 2.....	155
ANEXO 3.....	158

REFERENCIAS 160

Introducción

La gran mayoría de los países se enfrentan actualmente con dificultades respecto a la calidad de la educación, México es sin duda uno de ellos, lo anterior 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 OCDE ¹ y en los resultados de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) ², aplicado por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Como consecuencia, ante los bajos resultados de las evaluaciones externas, se iniciaron medidas de política educativa en México supuestamente tenían el propósito de modificar positivamente la calidad educativa y por tanto conseguir mejores posicionamientos en las evaluaciones. Con esto se implementó la reforma educativa en el 2013, justificada bajo el argumento de que era necesario recuperar la conducción de la educación y elevar los deficientes rendimientos escolares. Lo que salta a la vista, es como desde el discurso oficial se pretendía recuperar la conducción de la educación desde su dirección hasta su administración, trastocando las condiciones laborales y condicionando su permanencia en el servicio del maestro, a través de una evaluación llamada del desempeño.

La reforma educativa produjo a su vez un cambio en la posición del maestro desde la perspectiva social y laboral. Aboites (2014) afirma: “El maestro que había sido considerado con una vocación y un compromiso por la educación pública, pasaron a ser maestros de mercado sujetos a las peores condiciones laborales y al descredito total entre los trabajadores mexicanos”(p.78).

¹Desde 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.

²En 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 2014-2015 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>.

Hasta el momento podemos identificar que la principal apuesta para la mejora de la educación que ha propuesto el gobierno federal en la reforma es la evaluación docente a través del establecimiento de los Lineamientos, perfiles, parámetros e indicadores para el ingreso, promoción y permanencia en el servicio, pareciera que la profesionalización del magisterio es una especie de sinónimo de la evaluación docente. “Cabe destacar que entre los aspectos positivos de esta actual Reforma Educativa es que sienta las bases para construir un sistema más transparente donde queden delimitadas la autoridad educativa y el sindicato” (Arnaut, 2014, p. 18).

En este contexto se distingue la función de evaluación, para la mejora educativa al constituir al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, por sus siglas (INEE). “Como organismo autónomo y autoridad responsable de coordinar los procesos de evaluación que se llevan a cabo en el marco del Sistema Nacional de Evaluación Educativa” (INEE, 2015, p 10).

Ante esta mirada evaluadora del Estado, hacia el personal docente que integra el sistema magisterial nacional que ve trastocado su accionar cotidiano de su quehacer docente, colocándolo como centro de una evaluación a la cual configura actitudes, sentimientos, emociones y acciones que puso en marcha para lograr mantener su estancia laboral y realizar su tarea docente en un espacio educativo.

Es por esta razón, que la presente investigación pretendió conocer la vida cotidiana de los profesores en un ambiente institucional, a través de grupos de asociados formados por lazos de amistad y compañerismo, por institución de trabajo o por condiciones laborales semejantes e hizo comprender que las representaciones sociales como línea teórica metodológica son un medio de interpretación de la realidad, como lo fue la evaluación del desempeño y que rigen las relaciones que los maestros establecen con su entorno físico y social, que determino su acción, su comportamiento y su práctica.

La teoría de las RS estudia cómo las personas construyen y son construidas por la realidad social. Moscovici (1979) “Propuso una teoría cuyo objeto de estudio es el conocimiento del nuevo sentido común enfocado desde una doble vía: desde su producción en el plano social e intelectual y como forma de construcción social de la realidad³” (p.679).

³ Al respecto, Heller (1977), concibe la vida cotidiana como “Un momento del movimiento social y al hombre como un sujeto histórico que se apodera de los usos sociales que son propios de los sistemas de expectativas y de las instituciones en que actúa, así como del lugar que ocupa en la división social del trabajo” (p. 21).

En esta investigación se indagaron las representaciones sociales que construyen los docentes de educación secundaria⁴ respecto a la evaluación profesional de los maestros en servicio los cuales fueron notificados en los meses de junio, julio y agosto del año 2018. Bajo un contexto de incertidumbre los docentes con varios años de servicio se enfrentan ante una transformación del sistema educativo la cual apuesta su mejora en la medición de las competencias docentes mediante un proceso de actualización basado en la realización de exámenes estandarizados bajo una reforma llena de retos y tensiones.

Es así como la pregunta de investigación que orientó esta investigación fue ¿Qué representaciones sociales construyen los profesores de educación secundaria respecto a la evaluación del desempeño al ser notificados por el Servicio Profesional Docente en su contexto escolar? Por lo anterior, el propósito de esta investigación es: describir, interpretar y comprender cuál es y cómo ha construido su subjetividad⁵ el docente de secundaria mexicano con respecto a la Evaluación del Desempeño Docente (EDD)⁶ en el contexto de la reforma educativa del 2013 y que sirva como eje para replantear los procesos de evaluación magisterial que implemente la nueva administración, a partir de la subjetividad del maestro y su experiencia en estos procesos.

Acudir al marco de análisis del objeto de interés, a partir de las representaciones sociales es relevante para lograr aproximaciones al sentido común como espacio simbólico en los procesos de producción de sentidos, y la subjetividad que forman los docentes en su vida cotidiana, respecto de la Evaluación del Desempeño Docente (EDD) y que en este escrito se utilizará esta abreviatura para referirse a este término.

Asimismo, utilizar las Representaciones Sociales como propuesta teórica metodológica, nos permitió adentrarnos al conocimiento del nuevo sentido común y sentido común de los docentes que se encuentran en la escuela secundaria, que vivieron una EDD que puso en juego

⁴ Cabe mencionar, que se entiende para esta investigación a la escuela secundaria, como un contexto social y cultural que se construye en un escenario de configuraciones del acontecer docente y sus desempeños, donde construye su cotidianeidad y sus sentidos pero a su vez es constituido por el carácter histórico concreto y subjetivo de su realidad.

⁵ Entendemos por subjetividad el proceso mediante el cual el individuo, en un contexto social, es capaz de elaborar significados, sentidos, creencias y otras diversas formas de construcción de su realidad (Berger y Luckmann, 2008, p.61).

⁶ De ahora en adelante en la presente investigación, se empleará (EDD) para referirse a la Evaluación del Desempeño Docente.

interacciones, emociones y porque estas son guías para la acción, orientadoras del sentido que tiene la evaluación y el sentido que los actores le adjudican.

El docente como sujeto activo da forma a sus actos guiado por la interiorización de estos significados y sentidos; así como por la acción concreta de los cambios que caracterizan su entorno, llámese políticas educativas.

De esta manera, las “Representaciones Sociales (RS)”⁷, permiten comprender cómo las transformaciones sociales o aquellas orientaciones marcadas por las políticas públicas influyen en los pensamientos, emociones y prácticas de los actores”. (Mireles, 2012:13).

La investigación que se presenta está integrada por cinco capítulos los cuales se describen brevemente a continuación:

El capítulo I, expone la justificación del tema la cual evoca a la EDD en México como un antecedente que aporte a la contextualización de un campo de estudio que genera muchas expectativas y controversias, pero que ha sido investigado de manera constante en la última década, por las múltiples reformas educativas neoliberales que se han puesto en marcha en todo el mundo y que le apuestan a la mejora de los aprendizajes dentro de un ambiente hostil y lleno de tensiones entre los principales actores educativos y las autoridades gubernamentales.

En segundo lugar, se hizo un análisis del estado del arte, en el cual se rastreó diversas fuentes de información en relación con el tema de evaluación docente bajo la perspectiva de las representaciones sociales. Se hizo una revisión documental de autores nacionales e internacionales, así como de tesis de maestría y doctorado en México, Argentina, Colombia y España.

En tercer lugar, se menciona el planteamiento del problema, el objetivo de la investigación es identificar las representaciones sociales que los profesores de educación secundaria pública, construyen en su vida escolar referente a la evaluación del desempeño al ser notificados por el Servicio Profesional Docente, con la intención de dar voz a los maestros y develar el proceso de construcción de las RS, la función y orientación que le dan los docentes, así como sus implicaciones en su contexto escolar.

El capítulo II, La evaluación del desempeño docente: período de inestabilidad y cambio, aborda el escenario mexicano que converge cinco eventos coyunturales que influyeron en la

⁷ A partir de este momento en el escrito, se utilizará (RS) para referirse a Representaciones Sociales.

aprobación de la Reforma Educativa : 1) la construcción de acuerdos interpartidistas (Pacto por México); 2) la alternancia partidista; 3) la presencia de organizaciones empresariales y de la sociedad civil; 4) la influencia de las organizaciones internacionales, y 5) el quiebre del monopolio de política formado por la SEP y el SNTE.

Además de la transición de la Reforma Educativa de 2013 que logró elevar a rango constitucional el ingreso, la permanencia y la evaluación del desempeño de los docentes

El capítulo III, expone la perspectiva fenomenológica la cual permitió abordar a la evaluación del desempeño docente desde la subjetividad de los actores ya que está anclada en la descripción, análisis e interpretación cuidadosos de la experiencia vivida”.

Esta investigación se guio bajo la perspectiva de (Schütz, 1995), el cual plantea que: “Los hechos, datos y sucesos que se estudian bajo esta perspectiva fenomenológica, tienen un sentido particular y una estructura de significatividades para los seres humanos que viven, piensan y actúan dentro de él” (p. 37).

Esta perspectiva permitió la comprensión de significados (observar, escuchar y comprender). Ahora bien, dado que la subjetividad⁸ de los actores toma como referencia al sujeto, las técnicas e instrumentos que se retomaron, tales como el cuestionario, la asociación de palabras y la entrevista semi-estructurada, estuvieron orientados a rescatar la voz de los maestros, los significados que da el docente de educación secundaria a la EDD después de ser notificado por el Servicio Profesional Docente.

Este paradigma interpretativo permitió dar cuenta de los prejuicios, creencias, intereses, miedos, informaciones, actitudes e imágenes, que a diario comparten los docentes, en este sentido se consideró abordar las representaciones sociales bajo un enfoque procesual, debido a que considera al actor como un productor de sentidos, capaz de interpretar y construir su realidad.

De igual forma, describe los momentos de la investigación, la cual se dividió en tres: el primero exploratorio: consistente en la recolección de material discursivo, a través de entrevistas, cuestionarios y asociación de palabras; los cuales se sometieron a técnicas de análisis de contenido para dar cuenta del contenido de la Representación Social.

⁸ Entendemos por subjetividad el proceso mediante el cual el individuo, en un contexto social, es capaz de elaborar significados, sentidos, creencias y otras diversas formas de construcción de su realidad (Berger y Luckmann, 2008).

El segundo momento llamado sistematización de la información en la cual se agrupo la información obtenida en categorías como rechazo, malestar docente, oportunidad de conocimiento, estandarización, compromiso profesional. El tercer momento de triangulación permitió encontrar aspectos comunes que comparten los sujetos integrados en los grupos, a través del cuestionario, la entrevista semi-estructurada y a asociación de palabras que se hizo a partir de las dimensiones que propone la teoría de las representaciones sociales de (Moscovici, 1976) poniendo énfasis en las características que comparten y las formas de pensar, actuar y convivir en común.

El capítulo IV, describe la sistematización de la información así como las técnicas de análisis de la información como las redes semánticas naturales, la matriz que sirvió para la triangulación de la información, que requirió observar las relaciones de palabras, ver cómo estaba concatenada y organizada la información y gracias a ello develar parte del nuevo sentido común de los actores educativos en torno al objeto representado.

El capítulo V, da cuenta de las RS identificadas en los grupos de asociados, las cuales hacen referencia a tres distintas miradas y como bien llamadas por el padre de la teoría Serge (Moscovici, 1979, p. 679) “guías para la acción” que direccionan las prácticas naturalizadas de los docentes de educación secundaria y que abren una línea de análisis importante para la implementación de políticas educativas dirigidas a los docentes tomando como punto de partida las imágenes que guardan su identidad profesional.

En la presente investigación se logró identificar que los maestros tipificados como (administrativos, institucionales y profesionales) de secundaria pública que formaron parte del estudio se representan a la EDD.

Este análisis abona a la discusión pública actual referente a la evaluación de los profesores y profesoras que se encuentran en servicio ya que forma parte de una temática que se ha puesto en escrutinio público y que reafirma la importancia de la toma de decisiones para la nueva reforma educativa.

Esta investigación adquiere su valor en su ámbito ya que se realizó acerca de un reto inédito en nuestro país como lo fue el proceso de evaluación del desempeño docente jamás implementado en México, al menos no con la rigurosidad y sistematización de procesos y que al inicio de su puesta en marcha contenía tintes punitivos y que amenazaba la seguridad laboral de los docentes, cabe reflexionar si este ejercicio de evaluación era del todo erróneo y si se

modificarán cuestiones como la amenaza al ámbito laboral y se convirtiera en un proceso más flexible y con diferentes objetivos que no se centraran en la estandarización del docente, sino en la profesionalización de los maestros resultaría un ejercicio que produjera mayores beneficios que abonarán a la lista de acciones dirigidas a elevar el desempeño de los estudiantes y crearán una nueva agenda pública en el ámbito educativo.

Esta investigación abona a la comprensión y la transformación de los procesos vista desde los profesores en servicio y aborda la evaluación del desempeño docente como la base para la permanencia, la promoción en la función y el reconocimiento.

CAPITULO I.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo, se aborda el planteamiento del problema, el objeto de estudio, las preguntas de investigación y el supuesto teórico desde el cual se aborda esta investigación que pone énfasis en una reforma educativa puesta en marcha en el 2013 y que a la fecha ha sufrido constantes modificaciones y estrategias que bajo la perspectiva del Estado evaluador es la solución para la mejora de la calidad de la educación.

Dentro de este apartado, se hace un análisis del estado del arte, el cual tiene la finalidad de presentar la producción académica que respecto a la evaluación de docentes se ha realizado bajo la perspectiva metodológica de las representaciones sociales, en América Latina en los últimos diez años.

Este trabajo se basa en la representación social que construyen los docentes de educación secundaria respecto a la evaluación profesional de los maestros en servicio los cuales fueron notificados en los meses de junio, julio y agosto del año 2018. Bajo un contexto de incertidumbre los docentes con varios años de servicio se enfrentan ante una transformación del sistema educativo la cual apuesta su mejora en la medición de las competencias docentes mediante un proceso de actualización basado en la realización de exámenes estandarizados bajo una reforma llena de retos y tensiones.

1.1 Justificación

La EDD en México como un antecedente que aporte a la contextualización en América Latina es un campo de estudio que genera muchas expectativas y controversias, pero que ha sido investigado de manera constante en la última década, por las múltiples reformas educativas neoliberales que se han puesto en marcha en todo el mundo y que le apuestan a la mejora de los aprendizajes dentro de un ambiente hostil y lleno de tensiones entre los principales actores educativos y las autoridades gubernamentales.

Para esta investigación se realizó un rastreo de diversas fuentes de información en relación con el tema de evaluación docente bajo la perspectiva de las representaciones sociales.

Se hizo una revisión de autores nacionales e internacionales, así como de tesis de maestría y doctorado en México, Argentina, Colombia y España.

De acuerdo con (Jiménez, 2009) menciona que la construcción del Estado del Arte⁹, permite establecer un marco referencial acerca de la situación actual de un tema, las aproximaciones metodológicas, las escuelas de pensamiento desde las que se ha abordado, así como los referentes geográficos y temporales.

En este orden de ideas, podemos afirmar que la razón de ser del Estado del Arte es para ayudar a definir el objeto de estudio a partir de la problematización de una manera clara y rigurosa ya que se cuenta con elementos para ver las ausencias del objeto de estudio.

La relevancia del estado del arte que se realizó consiste en aprehender las diversas realidades sociales respecto de la actividad docente desde el punto de vista de los actores, porque son ellos quienes resignifican el conocimiento para emplearlo en su vida cotidiana escolar y encontrar un posicionamiento referente al estado en el que se encuentra estudiada la evaluación docente bajo la reforma educativa.

El rastreo se realizó tomando como guía el artículo de la Revista Iberoamericana de Educación Superior de Ángela Torres Verdugo (2007) la selección se hizo tomando en cuenta los siguientes criterios: que el contenido sea sobre educación; se prefirieron las fuentes que están en idioma español; que hayan sido generadas por instituciones universitarias, entidades oficiales nacionales o internacionales, y que sean de acceso libre y de fácil consulta.

El procedimiento metodológico fue de corte documental y consistió en la búsqueda, revisión, selección y análisis de la producción académica publicada bases de datos en el periodo de 2010 al 2018. Para la indagación bibliográfica se establecieron en principio dos criterios generales: el primero fue registrar únicamente las investigaciones que estuvieran adscritas explícitamente al marco de la teoría de representaciones sociales, que aquí se entiende como el corpus conceptual que construyó Moscovici (1979); el segundo criterio fue que las publicaciones

⁹ Para Hoyos Botero (2000) el estado del arte también es una investigación que se inscribe en el campo de la investigación documental. Sin embargo, considera que su finalidad esencial es “dar cuenta de construcciones de sentido sobre datos que apoyan un diagnóstico y un pronóstico en relación con el material documental sometido a análisis” (p. 57). Es decir, busca ir más allá de los parámetros de lo conocido de manera que se pueda construir un orden coherente que explique y totalice los significados sobre un fenómeno en particular.

tocaran asuntos relacionados con la evaluación docente en instituciones escolares (preescolares, primarias, secundarias, bachilleratos e instituciones de educación superior).

Definido lo anterior, se establecieron otras pautas para acotar con mayor precisión la búsqueda y selección, de tal manera que se determinó que se incluirían reportes de investigación de cualquier nivel educativo. Se considerarían varios tipos de producto, tales como libros de autor, libros coordinados, capítulos de libros, artículos de revista, ponencias y tesis de posgrado (maestría y doctorado); sólo se contemplarían trabajos con referente empírico. Es importante destacar que no se consideraron estudios de corte teórico.

El rastreo de textos se hizo en varios lugares de acceso electrónico: Bibliotecas de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM): catálogos de libros y tesis en la Dirección General de Bibliotecas (DGB). El Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE); las Facultades de Estudios Superiores Aragón, las facultades de Filosofía y Letras (FFyL), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Revistas electrónicas especializadas en educación (indizadas al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología): Revista de la Educación Superior (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), Perfiles Educativos (UNAM), Bases de datos: Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE-UNAM), y la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC) de la Universidad Autónoma del Estado de México, entre otros.

Las fuentes de información consultadas se clasificaron de acuerdo al límite geográfico: en nacionales e internacionales; a su vez cada categoría se subdividió en Bases de datos documentales y hemerotecas digitales especializadas en educación, Bibliotecas especializadas en educación, Institutos y centros de investigación, Catálogos en línea y Organismos Nacionales de portales oficiales y de rigurosa credibilidad.

A partir de este estudio documental se revisaron veinticinco artículos entre las diversas fuentes de información ya descritas, de las cuales cinco son de corte internacional, principalmente Chile, Argentina y España, que se denota claramente el trabajo de investigación de múltiples fenómenos como: prácticas docentes, política educativa, educación ambiental, formación e identidad profesional, inclusión educativa, evaluación de los aprendizajes, entre otros. Los autores más consultados son Moscovici, Jodelet y Abric. Aun cuando mencionan a Abric en los estudios se privilegia la metodología cualitativa. En los estudios se privilegia la metodología

cualitativa y hay una tendencia hacia el uso de técnicas e instrumentos especializados para la obtención de información acerca de las representaciones sociales.

El rastreo de información permite ubicar a los grupos académicos que trabajan la temática de representaciones sociales y que se concentran en la UAM, la UNAM y la Universidad de Chile, Colombia y Argentina. Al respecto vale la pena decir que los artículos de revistas, libros de autor y los libros coordinados tienen el sello editorial de instituciones como el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Ajusco, lo cual indica que cuentan con un aval académico riguroso, resultado de los procesos de dictamen a los cuales se someten.

Las instituciones de educación superior públicas tienen la hegemonía de la producción de investigaciones en representaciones sociales, ya que los autores que más coincidían en la publicación de artículos bajo esta perspectiva que pertenecen al (IISUE) son: Olivia Mireles Vargas, Yazmín Cuevas Cajiga, Felicita Garnique, Juan Manuel Piña Osorio, María Isabel Arbesú García y Oscar Comas Rodríguez.

Otros investigadores con publicaciones bajo la metodología de las representaciones sociales, adscritos a otras instituciones tales como Anna María Fernández Poncela y Silvia Gutiérrez pertenecientes a la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X), de la Universidad Autónoma de Tlaxcala Miguel Ángel Netzahualcóyotl Netzahual, Guadalupe Villegas Tapia y Yazmín Margarita Cuevas Cajiga de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Facultad de Estudios Superiores Aragón (UNAM) y Etelvina Sandoval Flores que forma parte del Sistema Nacional de Investigadores.

Asimismo, María Graciela Di Franco de la Universidad Nacional de La Pampa Argentina, Danny Torres del Centro Colombo Americano, Bogotá, Colombia, Meuris Basabe de Quintale y Silvia Vivanco en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez de Venezuela, Juan Francisco Remolina Caviedes de la Universidad Industrial de Santander Colombia, René Lagos Cuitiño y Ana María Torresen Chile, entre otros son los más destacados investigadores que han trabajado bajo la metodología de las representaciones sociales en Iberoamérica.

Se encontró que en las investigaciones revisadas se emplea las RS para comprender el pensamiento de sentido común de maestros y alumnos sobre múltiples y variados objetos como: prácticas docentes, política educativa, educación ambiental, formación e identidad profesional, entre otros. Los autores más consultados son Moscovici, Jodelet y Abric. En los estudios se

privilegia la metodología cualitativa y hay una tendencia hacia el uso de técnicas e instrumentos especializados para la obtención de información acerca de las representaciones sociales.

Al realizar las primeras indagaciones sobre la temática y construir el estado del arte, se ubicaron diversas investigaciones, pero en general únicamente se ubicaron investigaciones que abordan las representaciones sociales respecto a las evaluaciones de docentes en su práctica escolar en el ámbito universitario como de docentes de educación primaria y se deja de lado a los docentes de educación secundaria y no se realiza particularmente una selección de aquellos docentes con notificación de evaluación.

Esta ausencia de conocimiento trastoca los puntos de una fuente de información que permita entender y mejorar los procesos de evaluación de maestros que se enfrentan a realidades multifactoriales que inciden en su trabajo escolar, en su vida personal y estabilidad laboral.

De las anteriores investigaciones se concluye que las representaciones sociales como marco metodológico de múltiples estudios educativos han dado fructíferos resultados sobre todo en el campo nacional abordando temáticas de inclusión escolar, practicas escolares, evaluación para recibir estímulos económicos, evaluación de docentes de educación superior, la evaluación de maestros de educación básica bajo la reforma integral de educación básica (RIEB),

Sin embargo, se muestra una ausencia conceptual referente a los docentes de secundaria Mexicanos, bajo el régimen de un Estado Evaluador que le apuesta a la mejora de los aprendizajes a través de la EDD como una línea de acción que propone una política educativa sancionadora y sobre todo aplicándola a maestros con varios años de experiencia que se encuentran en servicio y que en contextos actuales nos enfrentamos a fuertes modificaciones que van de lo curricular-pedagógico y sobre todo, en lo referente a sus condiciones laborales.

Dichos cambios son producto de las políticas educativas concretadas en una serie de reformas sucesivas (2006, 2011 y 2013) que han provocado cambios sustanciales en las formas de hacer, sentir y pensar las nuevas condicionantes laborales.

Las investigaciones rastreadas son importantes, pues promueven una reflexión teórica y metodológica sobre el uso de modelos desarrollados por investigadores de otros países con condiciones sociales distintas a las nuestras y que, con frecuencia, llevan a subvalorar la importancia de elementos que conforman la situación económica y social que son determinantes en el proceso de construcción de la subjetividad docente acerca de su trabajo, pero que son contruidos en contextos ajenos al nuestro.

1.2 Planteamiento del problema

En México el panorama general de las últimas décadas muestra una condición nacional desalentadora en la que prevalece un creciente deterioro socioeconómico en rubros como: balanza comercial deficitaria; inflación en los precios; desigualdad social acrecentada por los mecanismos de concentración de capitales auspiciados por la privatización; potencial exportador soportado por las empresas transnacionales; abandono del campo y marginación de las comunidades indígenas; fuerza de trabajo abundante, barata y descalificada; bajos resultados educativos, falta de consolidación de los aprendizajes, corrupción de las instancias gubernamentales aunada a la infiltración de las redes del narcotráfico local e internacional; problemas de inseguridad pública y los graves conflictos sociales, educativos y políticos en diferentes estados del territorio mexicano, como Guerrero, Oaxaca, Chiapas y Morelos, entre otros (El Universal, 2011).

A esta compleja condición se añaden, los problemas en materia educativa, ya que no se ha podido mejorar el desarrollo de los aprendizajes en educación básica. Los resultados de la prueba PISA así lo demuestran. Este programa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que a partir de este momento, en el documento se utilizará esta abreviatura para hacer referencia a este término; hace un examen entre jóvenes de 15 años para medir habilidades de matemáticas, ciencias y lectura.

La OCDE evaluó a un total de 1 millón 480,904 estudiantes mexicanos de 15 años. Sólo 1% de los estudiantes mexicanos mostró habilidades avanzadas en lectura, en donde pudieron comprender textos largos (El Economista, 2019).

Si bien México ha aumentado la matrícula de sus estudiantes con el pasar de los años, se mantiene en los niveles más bajos en términos de aprendizaje en las áreas de matemáticas, ciencias y lectura, de acuerdo con los resultados de la prueba PISA 2018 (OCDE, 2018).

Según el estudio, que evalúa las competencias de los estudiantes en las ramas referidas, y cuyos resultados se divulgarán hoy a nivel mundial, México obtuvo un rendimiento de 420 puntos en lectura, 409 en matemáticas y 419 en ciencias.

En los mismos rubros el promedio de la OCDE se ubicó en 487, 489 y 489 respectivamente, por lo que México se ubicó por debajo del promedio. En comparación con la última prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) del 2015, el

rendimiento promedio de los estudiantes mexicanos de 15 años de edad, que son los evaluados en la prueba de la OCDE, bajó tres puntos en lectura, subió uno en matemáticas y subió tres en ciencias.

No obstante, de acuerdo con la metodología de la prueba, los cambios presentados en el puntaje para México no son significativos para permitir observar una mejora o un deterioro. El desempeño promedio se ha mantenido estable en lectura, matemáticas y ciencias, a lo largo de la mayor parte de la participación de México en PISA (desde el año 2000)", indicó el análisis sobre nuestro país (OCDE, 2018).

Sin dejar de reconocer la importancia del impacto social, político y educativo a nivel macro de la Reforma Educativa de 2013, particularmente de la estrategia de evaluación docente que planteo el Estado, es importante; en este caso, el pensamiento del maestro, actor central de esta política evaluadora, puesto que en él; se elaboran y procesan las nociones, creencias, valores y expectativas que tienen; para así comprender su vivir día a día y replantear estrategias que conlleven a mejorar el sistema educativo

Ante este contexto, 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, sea por el número de estudiantes que atienden los maestros diariamente, por el número de asignaturas que imparten o por el número de escuelas a las que prestan su servicio; aunado al contexto que se describe en párrafos anteriores; 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.

Por otra parte, Jodelet (2000) estudiosa que se ha interesado también por el tema de las representaciones sociales ha dicho que: "El campo de representación designa al saber de sentido común, cuyos contenidos hacen manifiesta la operación de ciertos procesos generativos y funcionales con carácter social" (p.39). Por lo tanto, se hace alusión a una forma de pensamiento social.

Banchs (1984) elabora una interpretación de la idea de representación social, mostrándola como una forma del conocimiento de sentido común que caracteriza a las sociedades modernas

“bombardeadas” de manera constante por la información que los medios de comunicación divulgan. Siguen, por tanto, una lógica propia que es diferente, pero no inferior, a la lógica científica y que encuentran su expresión en un lenguaje cotidiano propio de cada grupo social.

Para comprender la intersubjetividad¹⁰ que los docentes construyen respecto a la EDD, la teoría de las representaciones sociales constituye tan solo una manera particular de enfocar la construcción social de la realidad en un contexto escolar y laboral. Moscovici (1988) afirma que: “Este enfoque presenta la gran ventaja de situarse en un punto que juega por igual la toma en consideración de las dimensiones cognitivas y de las dimensiones sociales de la construcción de la realidad” (p. 470).

Estas ideas juegan un importante papel porque, mediante ellas, el docente de educación secundaria interpretó y resignificó su realidad y, como consecuencia, decide cómo actuar, lo que a fin de cuentas influye en el rumbo que tome la implementación de futuras estrategias y sus actuaciones en el ámbito escolar.

Este trabajo planteo como **problema de investigación**: la comprensión de las representaciones sociales que los profesores de tres escuelas secundarias generales de la zona escolar S092 en el municipio de Ixtapaluca en el Estado de México construyen respecto a la EDD, después de ser notificados del proceso, ya que como se trató anteriormente se tiene escasa información al respecto de lo que opinan, piensan, creen de sus RS sobre todo desde el contexto condicionante de la permanencia en el servicio que se le dio a la evaluación en el 2013, nunca antes implementado en México y sobre todo en este nivel educativo tan conflictivo.

Desde el ámbito del nuevo sentido común¹¹, es decir al conocimiento, a los pensamientos, ideas y experiencias que sobre la evaluación docente han elaborado, como primer y principal actor informado de la evaluación a la cual fue sujeto; en un contexto de incertidumbre social y contradicción de información por los medios de comunicación y que es interpelado por una política

¹⁰ Según Schutz (1995) es intersubjetivo porque vivimos en un mundo cultural como hombres entre otros hombres, con quienes nos vinculan influencias y labores comunes, comprendiendo a los demás y siendo comprendidos por ellos (p. 41).

¹¹ Este término acuñado por Moscovici y Miles (1979) El nuevo sentido común deriva de la ciencia y caracterizado por la razón, es un conocimiento de segunda mano; que crece asimilando estos elementos de distinta procedencia y fundamentándose en ellos. Es decir, es el conjunto de imágenes mentales y de lazos de origen científico, consumidos y transformados para servir en la vida cotidiana (p.685).

moderna que lo confronta con sus prácticas habituales y con la idea sobre su papel como sujeto evaluado y como ha repercutido está, en su vida cotidiana¹².

La evaluación de los maestros fue un tema controvertido, y que la nueva administración dejó de lado tanto de analizar sus pros y contras, no dejando claro si fue por estrategia política o porque no tiene una política educativa definida aun, pero de alta relevancia para todos los sectores de la población mexicana ya que de acuerdo a la OCDE (2009) en el reporte: Evaluación y Reconocimiento de la Calidad de los Docentes. Prácticas Internacionales, que fue realizado como parte del Acuerdo de Cooperación entre la OCDE y el gobierno mexicano, a través de la SEP, para Mejorar la Calidad de la Educación de las escuelas en México, establece lo siguiente: “Dada la importancia de la calidad docente en la determinación de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, es inevitable que los sistemas educativos busquen cada vez más vincular la evaluación del trabajo de los maestros con el logro de los estudiantes”(p.87).

Este enfoque clave sobre la evaluación se refleja en el establecimiento de sistemas completos de información y evaluaciones nacionales basadas en muestras que se han perfeccionado continuamente a lo largo de la última década. La evaluación del sistema educativo a nivel nacional está apoyada además por agencias técnicas especializadas, como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE); el cual fue creado con la misión de contribuir a la mejora de la calidad educativa a través de la evaluación y con el objetivo de apoyar la toma de decisiones, la mejora pedagógica en las escuelas y la rendición de cuentas (INEE, 2015); siendo que son múltiples factores que influyen para encaminar los resultados esperados por la puesta en marcha de la Reforma educativa en el 2013.

1.2.1 Objetivo de la investigación

Comprender las representaciones sociales que los profesores de educación secundaria pública construyen en su vida escolar referente a la evaluación del desempeño al ser notificados por el Servicio Profesional Docente, con la intención de dar voz a los maestros y develar el proceso de construcción de las RS, la función y orientación que le dan los docentes, así como sus implicaciones en su contexto escolar.

¹² En su propuesta teórica Heller (1977), concibe la vida cotidiana como un momento del movimiento social y al hombre como un sujeto histórico que se apodera de los usos sociales que son propios de los sistemas de expectativas y de las instituciones en que actúa, así como del lugar que ocupa en la división social del trabajo (p. 21).

1.2.2 Pregunta de investigación

¿Qué representaciones sociales construyen los profesores de educación secundaria respecto a la evaluación del desempeño al ser notificados por el Servicio Profesional Docente en su contexto escolar?

1.3 Supuestos teóricos

La evaluación docente, como temática de estudio, es importante sobre todo cuando lo que se investiga son las imágenes, informaciones, opiniones y actitudes que los docentes tienen al respecto, es decir, cuando se pretende recuperar sus impresiones, así como el significado que le asignan y las consecuencias que perciben.

Dado que lo que nos interesa identificar es precisamente el punto de vista de los maestros, sobre la evaluación que experimentan, esta investigación retoma como base teórica – metodológica la perspectiva de las Representaciones Sociales ya que permite detectar esquemas subjetivos de percepción, de valoración y de acción.

El centro de interés lo constituye la perspectiva del sujeto, sus vivencias sobre la evaluación, por lo cual se privilegia al actor y a su subjetividad.

Esta investigación parte del **supuesto teórico** que las representaciones sociales como una perspectiva teórica metodológica posibilitan a un tipo de conocimiento que es del nuevo sentido común¹³ que construyen los profesores integrados en grupo de asociados los cuales tienen una orientación de malestar e inconformidad con las políticas educativas que albergan el proceso respecto de la EDD y que ha influenciado su accionar hacia una orientación negativa de resistencia al cambio de rutinas de enseñanza bien reafirmadas, que eran vistas como normas

¹³ De acuerdo con Piña (2004) es un nuevo sentido común porque ahora se elabora con el auxilio de la ciencia y de la técnica, además circula a través de distintos canales de comunicación. En sociedades anteriores el sentido común se encontraba separado de este pensamiento especializado (ciencia, técnica, filosofía), a diferencia de lo que ocurre en el periodo actual en donde hay una mezcla de ciencia con sentido común y su distribución tecnológica: periódicos, revistas, radio, televisión, cine, internet. El nuevo sentido común se caracteriza porque en él se mezclan elementos de los hallazgos científicos debido a la información que circula a través de múltiples canales (p. 108)

consuetudinarias que no necesitaban un marco normativo establecido para que se respetarán como lo era el ingreso y basificación de la plaza magisterial.

Es en esta cotidianidad¹⁴ de interacción entre compañeros de trabajo, conversaciones, rumores e informaciones contradictorias de los medios de comunicación a través de periódicos, televisión e informaciones gubernamentales, comparte sus pensamientos, sentimientos y actitudes, es desde este espacio escolar, donde los docentes reciben la notificación de la EDD con angustia y múltiples emociones inmersas, tales como el estrés, incertidumbre, molestia, desesperación y resistencia.

La presente investigación parte del supuesto de que las representaciones sociales que construyen los docentes de educación secundaria acerca de la EDD manifiestan su malestar, exponen las escenarios de trabajo que se viven en este nivel educativo sumamente difíciles, ya que las condiciones de contratación de maestros es por horas clase, las cuales están distribuidas en diferentes escuelas así como asignaturas a impartir, y por tanto, la diversidad de horarios hace imposible que se contemplen tiempos para su planeación, documentación, reuniones de academia; ni mucho menos la preparación de su evaluación, que por si fuera poco es solo de un número de horas y una asignatura en específico.

La intersubjetividad del docente que se pretende estudiar es el resultado de un complejo entramado de imágenes, expresiones, opiniones y vivencias llamadas del nuevo sentido común que comparten y se resignifican en la particularidad de la vida cotidiana, al interior de grupos en una relación de compañerismo en un contexto específico.

1.3.2 Diversas miradas de la evaluación del desempeño docente

En la actualidad el desafío mundial al que se enfrenta la mayoría de los países es elevar la calidad de los servicios educativos que se brinda a su población, México es uno de ellos que

¹⁴ Para la formulación de sus propuestas teóricas Berger y Luckmann (1991) definen vida cotidiana como: “La realidad que se presenta, además, como un mundo intersubjetivo, un mundo que se comparte con otros” (p.159).

Esta intersubjetividad establece una señalada diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades de las que se tiene conciencia. “...El mundo de la vida cotidiana es tan real para los otros como lo es para mí. En la realidad, no puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros. Sé que mi actitud natural para con este mundo corresponde a la actitud natural de otros, que también ellos aceptan las objetivaciones por las cuales este mundo se ordena, que también ellos organizan este mundo en torno de “aquí y ahora” de su estar en él y se proponen actuar en él” (Berger y Luckmann, 1991, p.162).

se ha esforzado por garantizar el derecho a la educación, preocupándose en el pasado por la cobertura, dejando atrás la calidad de la misma.

La diversidad de procesos, prácticas y objetos de evaluación es una característica que distingue las políticas educativas de fin de siglo. La apuesta por el mejoramiento del sistema educativo tiene como uno de sus ejes centrales la realización de actividades de evaluación, colocando al docente como actor relevante, hacia él cual, se dirigen las distintas políticas educativas.

En este orden de ideas la evaluación se define como:

...un proceso integral y sistemático a través del cual se recopila información de manera metódica y rigurosa, para conocer, analizar y juzgar el valor de un objeto educativo determinado: el desempeño de los docentes, el grado de dominio del currículo y sus características; los programas educativos del orden estatal y federal, y la gestión de las instituciones, con base en lineamientos definidos que fundamentan la toma de decisiones orientadas a ayudar, mejorar y ajustar la acción educativa (SEP, 2012, p.18)

Desde esta perspectiva, la evaluación debe concebirse como una herramienta útil para definir acciones que contribuyan a que maestras y maestros tengan más y mejores oportunidades para continuar su práctica docente en condiciones óptimas, en beneficio de los estudiantes.

La Evaluación puede definirse, según Casanova (1998) como:

Una obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada (p.71).

Acerca del concepto de evaluación de desempeño existen diversas acepciones. Guerra (1993), afirma que lo más importante no es hacer la evaluación sino saber a quién va a favorecer, al servicio de quién se va a poner, los beneficios que va a reportar. La evaluación del desempeño docente es así vista como un proceso de ayuda, de indagación rigurosa sobre la práctica, de manera que los protagonistas puedan formular un juicio sobre su valor educativo.

Mientras que para la propia (SEP, 2010), define a la evaluación del desempeño docente como: "Un proceso sistemático cuyo propósito es emitir juicios de valor sobre la calidad del

cumplimiento de responsabilidades docentes en la enseñanza, aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, a través de un seguimiento permanente” (p.17).

De lo anterior, podemos definir a la evaluación del desempeño docente como un proceso ordenado y sistemático, realizado por los diversos actores que intervienen en el hecho pedagógico, a través del cual se obtiene información válida y confiable sobre las competencias y habilidades de enseñanza que posee un docente para favorecer y mediar el proceso de aprendizaje del alumno, así como también su actitud para crecer y fortalecerse profesionalmente a través de la evaluación.

Según (Peña, 2002) el término desempeño profesional es toda acción realizada o ejecutada por un individuo, en respuesta, de que se le ha designado como responsabilidad y que será medido en base a su ejecución.

La evaluación del desempeño debe servir para contar con elementos que permitan apoyar de manera más puntual la formación continua de los docentes, la cual contribuya, por supuesto, a mejorar los aprendizajes de los alumnos y sentar las bases para cumplir con el precepto constitucional de que la educación que brinde el Estado, además de gratuita y laica, sea de calidad.

Para (Ponce, 2005) el desempeño profesional docente es la actuación del profesor de acuerdo a sus competencias pedagógicas para poder orientar, guiar, y evaluar el proceso de aprendizaje del alumno, para lo cual se debe tener el dominio de tareas y funciones específicas para la función docente.

En septiembre del 2013 se promulgó La Ley General del Servicio Profesional Docente, que en el artículo segundo expresa como objetivo, el regular el Servicio Profesional Docente en la Educación Básica y Media Superior, así como establecer los perfiles e indicadores de este servicio, y asegurar la transparencia y rendición de cuentas en el Servicio Profesional Docente.

Para la SEP (2010), en los lineamientos de evaluación docente, la evaluación del desempeño de una persona:

...significa evaluar, por un lado, el grado de cumplimiento de sus funciones y responsabilidades establecidas por la institución de pertenencia, y por otro, la calidad con que se lleva a cabo la función en términos de rendimiento y los logros

obtenidos en un tiempo determinado que permitan realizar una valoración y dar a conocer las fortalezas y áreas de oportunidad para la mejora de la función (p.26).

Desde el enfoque normativo la Ley general del Servicio Profesional Docente define a la evaluación del desempeño docente como: "...la acción realizada para medir la calidad y resultados de la función docente, directiva, de supervisión, de Asesoría Técnica Pedagógica o cualquier otra de naturaleza académica".

Al respecto, dicha evaluación debe reconocer los saberes y la experiencia adquirida por los maestros a lo largo de su trayectoria profesional, y, además, identificar los rasgos fundamentales, necesarios y suficientes, de una práctica de enseñanza que conduzca al logro de los aprendizajes de los alumnos. Del mismo modo debe identificar logros y áreas de oportunidad de los docentes en servicio, con la finalidad, por un lado, de revelar al docente aspectos clave que debe fortalecer en su labor, y por otro lado, mejorar sus prácticas de enseñanza

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) el cual expone 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" (pp.21-22).

En consecuencia, la evaluación docente busca conformar apreciaciones sobre el desempeño docente que permitan la elaboración de estrategias que posibiliten su mejora.

1.3.3 La evaluación del desempeño docente como objeto de las Representaciones Sociales

Los procesos de evaluación siempre han formado parte de la vida académica y formativa del docente; desde los 80's se adquiere una dimensión distinta, ya que se convierten en el elemento central para articular las políticas educativas en el centro del nuevo patrón de reproducción económica mundial. (Gutiérrez, Arbesú y Piña, 2012:21), lo que involucra nuevos programas urgentes en educación superior para el pago de méritos o asignación de presupuestos, y que en educación básica responde más a una reestructuración laboral y control estatal al acceso de plazas, asignación de nombramientos y contratos laborales a favor del Estado y que se cruza entre el discurso oficial respecto a los estándares de calidad y las medidas estatales de control para regular la relación Estado – Escuela pública.

El discurso de la evaluación del desempeño docente pareciera ocupar un lugar central en el discurso de la política educativa moderna. Todo tiene que ser evaluado. No solo los aprendizajes, sino también los docentes, los insumos y procesos pedagógicos, la gestión, las instituciones, así como las políticas, programas y proyectos. Evaluar es “lo políticamente correcto”, para algunos al menos. Sin embargo, existe una cierta ingenuidad en creer que evaluando se soluciona la mayoría de los problemas de la educación.

Para comprender el pensamiento de los docentes que se encuentran frente a una notificación de evaluación del desempeño se hace uso de la teoría de las representaciones sociales propuesta por Moscovici, la cual sostiene que 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, p.16); considera que es “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” ((Moscovici, 1979, p.17), “es una “preparación para la acción” “...en que remodela y reconstituye los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar” (Moscovici, 1976, p.32). “Representar una cosa, un estado, no es simplemente desdoblamiento, repetirlo o reproducirlo, es reconstituirlo, retocarlo, cambiarle el texto” (Moscovici, 1979, p.39); llegando a conferirle sentido y a incorporar la representación a una red de relaciones ligadas a un objeto.

Al respecto, los docentes de educación secundaria notificados para ser evaluados en su desempeño profesional; tienen opiniones y generan discursos sobre las reformas referidas a su ámbito laboral. Siguiendo a (Aguerrondo, 2014) el cual expone que:

Entre estos actores existen diferentes concepciones que coexisten en el cuerpo social sobre cómo se define, quién es y qué debe hacer un docente, que se han construido a lo largo de la historia, producto de modelos mentales diferentes que corresponden a redefiniciones de la función de la enseñanza a lo largo del tiempo, debido al cambio de las demandas sociales y a las nuevas necesidades y elaboraciones teóricas (p.55).

En consecuencia, esta investigación guiada de la teoría de las representaciones sociales procura entender el conocimiento que circula en forma espontánea y cotidianamente entre los docentes de la escuela secundaria. Al respecto, (Moscovici y Miles, 1979), señalan que la teoría de las RS:

Procura explicar la divergencia entre el pensamiento basado en la ciencia y sus procesos reflexivos y el pensamiento de sentido común, que se encuentra cargado de teorías implícitas y creencias populares que actúan como una especie de prismas que nos brindan una manera de ver los sucesos o conceptos, otorgarles significado y actuar en la vida cotidiana (p. 692).

Por ello, sin llegar a construir una definición acabada que podría disminuir su alcance conceptual, Moscovici se aproxima a entender las representaciones sociales como:

Un sistema de valores, nociones y prácticas que proporciona a los individuos, los medios para orientarse en el contexto social y material para dominarlo. "... , 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).

Posteriormente, este mismo autor elabora una definición más explícita sobre las representaciones sociales, señalando que:

Por representaciones sociales nosotros entendemos un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Moscovici (1981) afirma: "En nuestra sociedad se corresponden con los mitos y los sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; incluso se podría decir que son la versión contemporánea del nuevo sentido común". (Citado por Perera, 2003, p.11).

Desde que se implementó la reforma en el 2013, la primera evaluación del desempeño docente, se llevó a cabo en 2015 y cuyos resultados se presentaron en marzo de 2016, los cuales a nivel nacional el 40.5% de los sustentantes se ubicaron en el grupo de desempeño "BUENO", el 8% en "DESTACADO", el 36.5% en "SUFICIENTE" y el 15.3% se colocó en el grupo de desempeño "INSUFICIENTE".¹⁵

Por otro lado es preciso reconocer que resulta simplista creer que se puede medir y evaluar la calidad del docente mediante la aplicación de un instrumento en un momento

¹⁵ SEP/CNSPD. Página institucional del Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente. Recuperado de: <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/>

determinado del tiempo. Más difícil aún es medir el impacto específico del trabajo del docente sobre la subjetividad de los alumnos.

Moscovici, acentúa que la importancia que alcanzan las representaciones sociales se debe principalmente a los procesos de intercambio e interacción de un concepto o un objeto más que por el mismo proceso de elaboración individual o grupal; este proceso de transmisión de un concepto, conlleva la progresiva elaboración de una imagen o idea, pero además, ocurre en un contexto histórico específico, heredando algunos rasgos y poderes del mismo. “Las representaciones sirven, así, para regular la vida de los hombre y las mujeres, marcando los códigos de nuevos intercambios e interacciones” (Moscovici, citado por Rodríguez y García, 2007, p.56).

Finalmente expresa que las representaciones sociales “se refieren a los contenidos del pensamiento cotidiano y la reserva de ideas que le dan coherencia a nuestras creencias religiosas, ideas políticas y las conexiones que creamos tan espontáneamente como respirar” (Moscovici 1981, p.654).

La teoría de las representaciones sociales propuesta por Serge Moscovici nos permite conocer diferentes opiniones así como vislumbrar la pluralidad de áreas de las ciencias sociales que contribuyen a la comprensión del objeto esencial de la teoría: el sentido común, su comunicación y la construcción de la realidad cotidiana. Es decir, conocer el nuevo sentido común de los profesores que se encuentran posicionados frente a una política evaluadora del desempeño que se impone como la explicación más extendida y determinante de las relaciones de intercambio social, cultural, laboral y familiar.

Por ello, su análisis y deconstrucción se presenta como una vía de abordaje deseable y pertinente para darles voz a los docentes que están en este proceso y como repercuten sus opiniones, percepciones e imágenes en su actuar dentro de su medio social y laboral.

CAPÍTULO II

LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO: PERÍODO DE INESTABILIDAD Y CAMBIO

A finales de 2009, México se encuentra trágica y desafortunadamente en una etapa crítica de su historia. En el escenario mexicano convergen catastróficamente cinco crisis: la económica financiera, la de seguridad pública, la política y constitucional, la de salud pública y la educativa. Bajo el anterior contexto, resulta urgente convocar a una refundación del poder político en México que pueda destrabar el estancamiento nacional en los ámbitos antes señalados. En este sentido, cabe destacar el llamado de alarma hecho incluso por el jefe del Ejecutivo mexicano proponiendo al Congreso cinco reformas estructurales para modificar de fondo a México en los temas político, energético, de telecomunicaciones, regulatorio y laboral, lo que constituye quizá la última oportunidad para rescatar a México de una etapa de decadencia; inmerecida e injusta, de la cual posteriormente será muy difícil resurgir si no se atienden de manera inmediata algunas de las reformas estructurales que rediseñen las instituciones políticas, legislativas y electorales que conforman en la actualidad un Estado mexicano obsoleto, ineficiente y con una endeble legitimidad.

En el inicio del sexenio, fue suscrito por el Presidente Enrique Peña Nieto; el Presidente Nacional del Partido de la Revolución Democrática, Jesús Zambrano; la Presidenta del Comité Ejecutivo del Partido Revolucionario Institucional, María Cristina Díaz; y el Presidente Nacional del Partido Acción Nacional, Gustavo Madero. El Pacto por México es el acuerdo político más relevante que se ha realizado en décadas en nuestro país teniendo cinco reformas importantes a realizar:

- 1) Energética: Fortalecer a la CFE, transformación de Pemex y ley para la explotación minera.
- 2) Telecomunicaciones: leyes de competencia en radio, televisión, telefonía e Internet.
- 3) Económica: tribunales especializados en competencia y regulación de banca comercial.
- 4) Justicia: Gendarmería Nacional, Código Penal Único, Ley de amparo, sistema de justicia penal acusatorio y oral, sistema penitenciario.
- 5) Educativa: Sistema de Información y Gestión Educativa, mejora del Sistema Nacional de Evaluación Educativa y Servicio Profesional.

Los asuntos mencionados respecto a la educación giraron en torno a consolidar un sistema de evaluación docente profesional y transparente; promover una evaluación del

desempeño académico de los alumnos y maestros que den parámetros y referentes de la situación educativa del país; lograr un mejor desempeño educativo, y la creación de un organismo autónomo a fin de alcanzar una evaluación alejada de cualquier interés particular, que dé elementos al Estado a fin de promover políticas educativas eficaces para la calidad de la educación.¹⁶

La Reforma Educativa de 2013 logró elevar a rango constitucional el ingreso, la permanencia y la evaluación de los docentes, otorgarle autonomía de gestión al Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) y limitar el poder del SNTE. Dicha reforma llamó la atención debido a que, durante un largo periodo, no fue posible llevar a cabo un cambio de tal magnitud en el sistema educativo. Además, pese a las movilizaciones, bloqueos, plantones, y toma de carreteras, se logró el objetivo de ponerla en marcha.

Se consideró como eventos coyunturales que influyeron en la aprobación de la Reforma Educativa a: 1) la construcción de acuerdos interpartidistas (Pacto por México); 2) la alternancia partidista; 3) la presencia de organizaciones empresariales y de la sociedad civil; 4) la influencia de las organizaciones internacionales, y 5) el quiebre del monopolio de política formado por la SEP y el SNTE.

2.1 Acuerdos interpartidistas: Pacto por México

Un evento coyuntural que influyó para que la política educativa experimentara un cambio fue la celebración de un acuerdo entre los principales partidos políticos y el Ejecutivo Federal. Su objetivo era plantear una agenda en común. Como parte de las primeras reformas a negociar, la educativa constituía un punto importante de la agenda. Por un lado, se requería restarle poder a la dirigente magisterial Elba Esther Gordillo, y por el otro, se trataba de un tema importante para la opinión pública. La celebración de este acuerdo explica cómo la construcción de acuerdos entre ciertos actores permitió abrir una ventana de oportunidad para introducir cambios al statu quo, así como establecer un nuevo monopolio de política y crear un nuevo punto de equilibrio en el sistema.

¹⁶ CEE. “Observatorio de la propuesta educativa de los candidatos a la Presidencia en el periodo intercampana o veda electoral”, México, CEE, 2012.

2.2 Alternancia partidista, el regreso del PRI a los Pinos

Según Kingdon (1995), los cambios en la administración pública pueden ser un factor de impulso para la introducción de reformas en las políticas públicas, pues permiten traer a la escena pública nuevas visiones de los problemas y de las soluciones. Asimismo, se da entrada a diversos actores capaces de influir en ciertas etapas del proceso de política pública. Al respecto, cabe señalar que el proceso de la Reforma Educativa fue detonado por un cambio en la administración pública. Enrique Peña Nieto resultó ganador de la contienda electoral de 2012. Dicha victoria significó el regreso del PRI a la Presidencia de la República después de doce años de ausencia.

En este momento, cabe recordar que el sexenio de Peña Nieto inició con un margen de legitimidad muy bajo y también en un ambiente muy polarizado por los múltiples cuestionamientos que recibió el proceso electoral presidencial. Este aspecto influyó para que, desde el momento de su designación, Enrique Peña tuviera que poner en marcha una estrategia de apoyo y aceptación social. (Barrientos & Añorve, 2014, p. 52)

Con la Reforma Educativa, el presidente atiende una serie de demandas sociales que habían sido bloqueadas en administraciones pasadas, pero además iniciaba una campaña de debilitamiento del poder sindical que arrancaba con una reforma educativa de carácter sistémico y de control político del magisterio (Aguilar, 2013).

2.3 La presencia de organizaciones empresariales y de la sociedad civil

Como parte de los actores que actuaron fuera del sistema educativo, pero que indudablemente tuvieron una influencia significativa en la Reforma Educativa, se encuentra la asociación civil Mexicanos Primero. Su presidente, Claudio X. González, señaló en diversas ocasiones que el problema educativo debía entenderse como un asunto de corrupción, prebendas y clientelismo que impedía avanzar en la calidad educativa.

Ante este panorama, la solución que dicho actor propuso fue la Reforma Educativa. Según González, se requería de un cambio sistémico que garantice el derecho de niños y jóvenes a una educación de calidad, que logre la profesionalización y dignificación de los maestros en México, si el Estado no recupera las plazas, no podemos hablar de una verdadera reforma educativa (González, 2013).

2.4 La Reforma Educativa y el rezago de aprendizajes

Cada vez que se presentan los resultados de las evaluaciones de logro educativo –tanto nacionales como internacionales–, los datos describen una problemática similar: los estudiantes mexicanos presentan bajos resultados en las áreas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas y en otros dominios, es decir, poseen carencias fundamentales de los aprendizajes clave del currículo, lo que les dificultará el aprendizaje futuro” (INEE, 2017, p.47) Backhoff, Guevara, Hernández y Sánchez (2018) refieren que en todas las evaluaciones internacionales los estudiantes mexicanos consistente y reiteradamente logran niveles de aprendizaje muy bajos, con independencia de la edad, el grado o la asignatura. Según los últimos resultados disponibles del INEE para la educación básica:

En México la mitad de los alumnos que estaban por concluir la educación primaria en 2015 (49.5 por ciento) [...] no comprendían la información contenida en textos expositivos y literarios, aunque sí interpretaban textos que se apoyaban en gráficos con una función evidente y lograban seleccionar información sencilla de textos descriptivos. Asimismo, 6 de cada 10 (60.5 por ciento) estudiantes no eran capaces de resolver problemas aritméticos con números naturales (incluyen operaciones de suma, resta, multiplicación y división) (INEE, 2016c, p. 3).

Más del 60 por ciento de los alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria en Matemáticas, y el 49.5 por ciento de los estudiantes de sexto de primaria y el 29.4 por ciento de los de tercero de secundaria en el dominio de Lenguaje y Comunicación alcanzaron el nivel I o insuficiente de logro (INEE, 2016c).

Resultados similares arrojó la prueba PISA. En 2015, 47.8 por ciento de los alumnos de 15 años que cursaban el último año de secundaria o el primero de bachillerato no contaba con los conocimientos y habilidades para desempeñar las tareas más básicas en Ciencia. En Matemáticas, más de la mitad de los estudiantes del país obtuvo un desempeño bajo (56.6 por ciento). Y en Lectura el 41.7 por ciento de los alumnos tenía bajo desempeño (INEE, 2016b).

Esta Reforma tuvo dos grandes etapas: la primera enfocada a la modificación de la gestión del sistema educativo y la recuperación de la “rectoría del Estado”, que se centró en la creación del Servicio Profesional Docente y la implementación de políticas de evaluación docente

(Granados, 2018; Igartúa, 2016), que fue cuestionada por diversos sectores a nivel federal y estatal (Góngora y Jiménez, 2015; Hevia y Antonio, 2016). Una segunda etapa, a partir de 2016, se centró en el diseño y discusión del Nuevo Modelo Educativo.

El Nuevo Modelo Educativo, que entró en vigor en 2018, gira en torno a aprendizajes clave, considerados como “un conjunto de contenidos, actitudes, habilidades y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento de la dimensión intelectual, personal y social del estudiante, y que se desarrollan de manera significativa en la escuela.” (SEP, 2017a, p. 72).

Los tres componentes curriculares esenciales son: aprendizajes clave, desarrollo personal y social, y autonomía curricular. Y los ejes fundamentales en los que se basa son: el planteamiento curricular, que establece el perfil de egreso y considera el desarrollo integral; la estrategia de escuela al centro, que pretende dotar de mayor autonomía a los planteles y promover la participación social en educación; el eje de la formación y desarrollo profesional docente, basándose en un sistema meritocrático a partir de evaluaciones; el eje de inclusión y equidad que asegure el acceso, participación activa, permanencia y egreso, promoviendo la no discriminación; y por último, la estrategia de la gobernanza del sistema, por medio de la coordinación de los diversos actores e instituciones (Cuenca, 2018). Sin embargo, tal como se desarrolla en este capítulo, no queda claro qué tipo de alternativas específicas ofrece esta Reforma a un problema fundamental de calidad y equidad educativa: el rezago de aprendizajes.

2.4.1 El rezago de aprendizajes

El rezago de aprendizajes puede definirse de manera general como la carencia de aprendizajes esperados respecto a la edad y grado escolar de los educandos. Este concepto se relaciona de manera estrecha con el “rezago educativo”, aunque guarda algunas diferencias importantes.

En México, existe un sólido consenso respecto a la definición del rezago educativo como la condición en la que se encuentra una persona mayor de 15 años cuando no ha concluido su enseñanza básica (Martín del Campo, 2017; Narro, Martuscelli y Barzana, 2012; Núñez, 2005).

Así, por ejemplo, para el INEE el rezago educativo define al número de personas con 15 años de edad o más que no tienen educación secundaria completa, es decir, la población que no tiene la escolaridad obligatoria, a pesar de tener la edad correspondiente para haberla concluido.

Se parte del supuesto de que todas las personas durante su infancia tendrían que ingresar a tiempo a la escuela y tener un avance regular (INEE, 2016d).

A diferencia de esta idea de rezago educativo, ligado con cobertura, el concepto que tratamos de evidenciar tiene que ver con el problema de los rezagos de aprendizajes, incluyendo los aprendizajes más básicos y fundamentales. Este concepto define a la condición de los niños y adolescentes que, aun yendo a la escuela, no adquieren los aprendizajes esperados según su edad y año escolar. En este sentido, la definición propuesta de rezago tiene que ir más allá y puede ser análoga a la que da Santizo respecto del rezago escolar:

Se refiere a los estudiantes que no están aprendiendo lo que deberían según su edad y grado escolar [...] es un problema acumulado: se van acumulando deficiencias en enseñanza y aprendizaje desde el ingreso al primer grado de primaria [...] no lo resuelve un docente de manera individual (Santizo, 2017, s/p).

Tal como plantea Muñoz, el rezago educativo “es el resultado de un proceso en el que intervienen diversos eventos, como la exclusión del sistema educacional; el aprovechamiento escolar inferior al mínimo necesario, y el abandono prematuro de los estudios emprendidos” (Muñoz Izquierdo, 2009b, p. 29).

Ambos tipos de rezago educativo y de aprendizajes están íntimamente relacionados con la desigualdad y exclusión que caracteriza al sistema educativo mexicano (Arnaut & Giorguli, 2010).

2.5 El Pacto por México y la reforma educativa

Derivado del convenio partidista llamado Pacto por México, el actual Gobierno Federal (2013-2018) ha establecido un conjunto de reformas estructurales (energética, financiera, telecomunicaciones) para tratar de modificar el rumbo del país, y uno de esos acuerdos es la Reforma Educativa.

Según el Pacto por México, entre sus resoluciones enuncia impulsar:

Una reforma legal y administrativa en materia educativa con tres objetivos iniciales y complementarios entre sí, según el (Pacto por México, 2012):

Primero, aumentar la calidad de la educación básica que se refleje en mejores resultados en las evaluaciones internacionales como pisa. Segundo, aumentar la matrícula y mejorar la calidad en los sistemas de educación media superior y superior. Y tercero, que el Estado Mexicano recupere la rectoría del sistema educativo nacional, manteniendo el principio de laicidad (p.2).

De manera más específica, la Reforma Educativa instituyó los siguientes compromisos:

- Crear un Sistema de Información y Gestión Educativa, a través de un censo a escuelas, maestros y alumnos (compromiso, 7).
- Consolidar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa concediéndole autonomía al Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (compromiso, 8).
- Robustecer la autonomía de gestión de las escuelas.
- Establecer, a nivel básico, escuelas de tiempo completo.
- Crear el Servicio Profesional Docente e impulsar la profesionalización de la educación inicial de los maestros, apoyando a las normales para que impartan una educación de excelencia, aprovechando los conocimientos y el capital humano de las universidades públicas del país (compromiso, 13) (Pacto por México, 2012, pág. 3).

¿Qué se puede aprender de la forma como se condujo esta reforma educativa? Al menos tres puntos deben considerarse. Primero: que la actual administración optó por conjuntar a las principales fuerzas partidistas para emprender los cambios necesarios en el sector educativo, específicamente en los niveles básico y medio superior. Segundo: se trató de construir un marco legal más amplio que le diera sustento a las acciones emprendidas; el hecho de respaldar con la ley las acciones públicas sienta una condición para que existan “políticas de Estado”, como observó Pablo Latapí Sarre (2004). Tercero y último: “es notable que no se propongan cambios de políticas o estrategias radicalmente distintas a las que se habían intentado hace más de 20 años; por lo tanto, la reforma parece ser más una enmienda de acciones previas” (p.18).

La Reforma Educativa de la administración federal 2013-2018 ha sido comentada desde distintos ámbitos. Por un lado, están las opiniones de los grupos de docentes disidentes que han pedido que se derogue, cuestión muy difícil dado que ya fue aprobada por los congresos estatales de la mayoría de las entidades federativas; por otro lado, prevalece una visión más matizada de

la reforma. Carlos Ornelas (2013), quien es un especialista en las relaciones entre el poder sindical y el gobierno, ha observado que los cambios propuestos podrían generar un “cambio institucional” en el sector de la educación básica de México. Así lo expresa:

...las reformas constitucionales y la promulgación de leyes secundarias en educación, así como la creación de nuevas reglas y reformas en la legislación son realidades. Encierran el potencial de cambio institucional, la cúspide del momento es que hay una tendencia marcada a la reconcentración del poder en los órganos del Centro, en especial en el Congreso federal, pero más en la institución presidencial (Ornelas, 2013, p.17).

Pareciera que para que pudiera haber cambio tenía que haber una reconcentración del poder (Huntington, (2006-1968). De hecho, la idea “recuperar las riendas del sistema educativo nacional” apunta en este sentido. Al estar centrada básicamente en la evaluación, la actual reforma educativa ha generado intensos debates técnicos y políticos, los cuales demuestran que persisten serias contradicciones y retos.

2.6 Aspectos legales de una reforma estructural

Uno de los temas de mayor relevancia en México, es sin duda los bajos niveles en el logro de los aprendizajes de los alumnos de educación básica. Por tal motivo el Estado, en cumplimiento de la obligación de proporcionar una educación que cumpla con los fines establecidos en la Carta Magna, decretó el 26 de febrero de 2013 la reforma al artículo 3° y 73° constitucional de las cuales se desprende una nueva legislación que pretende dar preeminencia al Servicio Profesional Docente (SPD) basado en la centralización de su estructura, organización y aplicación de los términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio, otorgándole la facultad exclusiva al Congreso coordinar la educación en toda la República.

La reforma a los preceptos constitucionales antes mencionados, también otorgó autonomía al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Así mismo en ese mismo año se promulgó reformas a la Ley General de Educación y se crearon nuevas leyes; la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE) y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), la cual ocupa un lugar central y estratégico.

Al respecto, (Del Castillo Alemán, 2014) opina que:

Derivado de que la apuesta gubernamental radica en detonar cambios en la calidad, mediante una ruta aparentemente técnica: la profesionalización docente, la cual se reduce en la evaluación docente, como una herramienta estratégica para orientar el aseguramiento de lo que se quiere y se espera de esta reforma. (p.69)

La relevancia de este tema radica en que las reformas educativas que el Estado ha puesto en marcha de las últimas décadas desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, en el cual fue posible el establecimiento de los representantes de estado y las organizaciones gremiales, el más grande del país el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), este acuerdo estableció tres grandes líneas de política educativa éstas son: Reorganización del sistema educativo a través de la descentralización de los servicios de educación básica (que incluye los niveles de preescolar, primaria y secundaria) y formación de docente para este tipo de educación; reformulación de contenidos y materiales educativos que significó, para el caso de la primaria y la secundaria, un cambio de currículo al regresar a la organización por asignaturas, así como la propuesta de un nuevo enfoque pedagógico basado en el constructivismo y la revaloración de la función magisterial que atendió fundamentalmente dos cuestiones relativas al magisterio: una que se refiere al mejoramiento de las condiciones materiales y salariales a través del programa de Carrera Magisterial que sirvió para nivelar los salarios de los docentes que como programa de actualización (Zorrilla Fierro & Pérez Martínez, 2006).

De igual manera por la preocupación de mejorar los procesos educativos, se originaron distintos programas tales como el “el Programa Escuelas de Calidad” puesto en marcha en 2001 y que hasta hace poco seguía vigente; de igual modo, en el 2009 surgió la idea de la articulación de la educación básica, lo que derivó en el 2009 la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), en la que se introduce un cambio en el método pedagógico, el cual establece la enseñanza basada en competencias, pero dichas reformas no han incidido significativamente para elevar la calidad de los servicios educativos que se brindan en el país, los resultados no han sido los deseables, ya que se han reducido a la cobertura del servicio.

Las actuales modificaciones en materia educativa y creaciones legislativas, forman parte de una “Reforma Educativa”, aunque por su contenido normativo pareciera estar frente a una reforma política, administrativa y laboral que ha vista del destacado investigador (Arnaut Salgado, 2014) menciona al respecto que:

“... cabe reconocer la audacia política de denominarla así, pues la opinión pública suele ver con mejores ojos una reforma educativa (que muestra la intención de mejorar la calidad de un servicio valioso) que una reforma laboral (relacionada con pérdida de derechos)...” (p. 18).

Hasta el momento podemos identificar que la principal apuesta para la mejora de la educación que ha propuesto el gobierno federal en la reforma es la evaluación docente a través del establecimiento de los Lineamientos, perfiles, parámetros e indicadores para el ingreso, promoción y permanencia en el servicio, pareciera que la profesionalización del magisterio es una especie de sinónimo de la evaluación docente.

2.7 Una reforma, parte de un Estado globalizante

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.

En este orden de ideas la diversidad de procesos, prácticas y objetos de evaluación es una característica que distingue las políticas educativas de fin de siglo. La apuesta por el mejoramiento del sistema educativo tiene como uno de sus ejes centrales la realización de actividades de evaluación.

Pero esta propuesta de evaluación docente, no se encuentra aislada de la comunidad internacional, claramente se trata de un proyecto que forma parte de los nuevos esquemas de globalización, no sólo en los procesos de integración regional, multirrelaciones e interrelaciones económicas, sino que conlleva una globalización de la cultura, de los valores; todo ello permitiría como expone (Díaz Barriga Á., 1998), hablar también de una globalización de los procesos educativos.

Todo ello conlleva la implantación de propuesta y recomendaciones de organismos internacionales de carácter financiero como el Banco Mundial, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, por sus siglas (CEPAL), o bien los organismos de carácter cultural,

tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

De lo anterior podemos afirmar que la evaluación educativa forma parte de las estrategias desarrolladas por tales organismos y tiene su origen cuando 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 et al., 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 calidad¹⁷. 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 ¹⁸ 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 OCDE¹⁹ - y en los

¹⁷ 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.

¹⁸ El documento de CEPAL-UNESCO, Educación y Conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad (Santiago de Chile, 1992), conceptualiza a la calidad como: ausencia de deserción escolar, ausencia de reprobación.

¹⁹ 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.

resultados de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE)²⁰, aplicado domésticamente por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Como consecuencia, ante los escasos logros alcanzados, se iniciaron medidas de política educativa interna 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). De ellos se derivan los programas de Evaluación Docente (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 2008.

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 del ANMEB se estableció, entre otras cosas, la experiencia de 10 años de aplicación de Exámenes Nacionales para Maestros en Servicio (ENMS) que se hicieron en el marco del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación

²⁰ 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 2014-2015 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>.

Básica en Servicio, el (PRONAP) (1997-2007). A través de él se ofrecieron diferentes cursos de actualización a los maestros, quienes voluntariamente se inscribieron.

En la opinión de Martínez (2010), "...estos docentes fueron motivados con mayor fuerza por la oportunidad que los cursos les otorgaban para promoverse en Carrera Magisterial, más que por el reconocimiento o la necesidad de obtener una formación o actualización continua" (p.78).

Los (ENMS) se concebían como componente esencial del modelo de formación continua de maestros en servicio a través de Cursos Nacionales de Actualización, centrado en la escuela, basado en la demanda de los colectivos docentes y con el aprendizaje como razón de ser. Tenían como intención la acreditación de los conocimientos y competencias didácticas adquiridas y desarrolladas en los procesos de actualización de los profesores; el impulso al desarrollo profesional de los docentes y la regulación de la oferta de formación continua (Martínez, 2001).

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 determinaran 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). 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 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 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.

De los anteriores intentos por mejorar la calidad de la educación, a través de acuerdo y cursos de actualización se puede concluir que el programa de Carrera Magisterial 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 Evaluación Docente 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.

Cabe destacar, que con la permanencia en la plaza, la cual nunca dependió de los resultados obtenidos en ninguno de los programas de Evaluación Docente, 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.

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 comisión.²¹

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 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 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 Reforma Educativa (RE) 2013 constituye una modificación al estatus que la Evaluación Docente mantenía en la educación básica y media superior, al asumir las siguientes

²¹ 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.

características señaladas en la LGSPD -Arts. 1, 3, 21-54 -: 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.

2.8 La educación secundaria en México: debate de una reforma evaluadora.

La educación secundaria ha tenido –en la mayoría de los países del mundo– un papel estratégico en la dinámica, composición y funcionamiento de los sistemas educativos; en garantizar la educación obligatoria a las diferentes poblaciones nacionales y ha sido también un espacio de formación fundamental tanto para preparar a los adolescentes para la vida universitaria como para proveer de algunas competencias fundamentales de orden técnico y profesional para vincular a los jóvenes con el mercado de trabajo.

En México ha sido un nivel que ha crecido en importancia tanto para la sociedad como para las propias políticas del Estado en materia de cobertura y calidad educativas (De Ibarrola, 1996; Sandoval, 2000). Desde que adquiere su definición institucional, durante la segunda década del siglo pasado, la educación secundaria ha estado en una situación de ambigüedad e inercia dependiendo de las discusiones y propuestas referidas a los otros niveles.

En la actualidad, la secundaria emerge como un nivel estratégico para orientar el nuevo rumbo del sistema educativo nacional de acuerdo con las necesidades de la población que deberá atender y los requerimientos de calidad que deberá cubrir. Entre los factores que justifican este

nuevo papel se encuentran: 1) el comportamiento de la matrícula en educación primaria y el mejoramiento de sus principales indicadores de cobertura y eficiencia terminal; 2) los compromisos de la política educativa frente a las tendencias demográficas observadas, la población en edad de escolarización obligatoria y las nuevas exigencias de los contextos sociales; y 3) las presiones de la demanda que se avizoran para los servicios de educación media superior y superior.

En estos términos es claro el papel que tendrá la educación secundaria para garantizar una transición adecuada –desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo– entre la población en edad de escolarización obligatoria y la en edad laboral que tendrá que vincularse con el mercado de trabajo o proseguir con la educación media superior y superior, especialmente la franja de jóvenes de 16 a 22 años que demandará estos niveles educativos de manera sostenida hasta el año 2010.

En general, la educación secundaria en México no ha logrado a cabalidad ninguno de los objetivos que han girado en torno al debate sobre su estructura y funcionamiento: sus egresados no logran desarrollar pericias suficientes para desempeñarse adecuadamente en los nuevos contextos sociales; no son los verdaderos técnicos que exige la industria moderna y tampoco son competitivos en los exámenes de ingreso a la educación superior, además de mostrar serias dificultades para atender las necesidades psicológicas y sociales de la adolescencia mexicana. Por ello, se hacía necesario plantear un cambio profundo en este nivel educativo.

Las características más importantes de la Reforma de la Educación Secundaria en México, concebida como un esfuerzo para propiciar el cambio y reorientación de este nivel educativo de acuerdo con las demandas que plantean los nuevos contextos sociales y las necesidades educativas de los adolescentes y jóvenes de nuestro país.

El diseño y puesta en marcha de la Reforma constituyó un ejercicio con diferentes niveles de exigencia en los planos técnica, política, institucional y financiero. La Reforma también planteó distintos ámbitos de concertación y coordinación de diversos actores, así como la creación de distintos escenarios de movilización y negociación que reflejan procesos de interacción, tensa y conflictiva, entre los variados componentes del régimen que sustenta al sistema de educación básica en México: la Reforma ha sido una prueba de fuego para instalar un cambio educativo y social en un contexto democrático emergente, pero en el cual no todos los actores involucrados aceptan las reglas y los compromisos que éste plantea.

CAPÍTULO III. ABORDAJE METODOLÓGICO

3.1 Paradigma: cualitativo interpretativo

Para la presente investigación acerca de la experiencia de los docentes de educación secundaria ante la EDD a la cual se enfrentaron por las exigencias mundiales, gubernamentales, sociales y laborales que partieron de una reforma educativa impulsada y puesta en marcha en el 2013, se utilizó una perspectiva fenomenológica ya que en palabras de (Gallagher & Zahavi, 2014) expone que: "...se ocupa de lograr una comprensión y una descripción apropiada de la estructura experiencial de nuestra vida mental/corporizada..."(p.32).

Esta perspectiva fenomenológica permitió abordar a la evaluación del desempeño docente desde la subjetividad de los actores ya que ésta permite, como explica (Thompson 2007):

"... una comprensión global de la mente humana y la subjetividad (cómo el pensar, el percibir, el actuar y el sentir) son experimentados en el propio caso. Los eventos mentales son vividos por alguien. La fenomenología está anclada en la descripción, análisis e interpretación cuidadosos de la experiencia vivida" (p. 16).

Del mismo modo (Schütz, 1995) plantea que los hechos, datos y sucesos que se estudian bajo esta perspectiva fenomenológica, tienen un sentido particular y una estructura de significatividades para los seres humanos que viven, piensan y actúan dentro de él (p. 37).

Es decir, Schütz (1995) expone que el hombre dentro de su realidad social después de interpretado su mundo mediante una serie de construcciones del nuevo sentido común, acerca de la realidad cotidiana, y esos objetos de pensamiento determinan su conducta, definen el objetivo de su acción y los medios disponibles para alcanzarlo.

Es bajo la línea de la perspectiva interpretativa de la fenomenología según Schütz (1995) la cual plantea que los hechos y sucesos de la vida cotidiana son siempre vivencias interpretadas a través de un contexto en el cual están insertos, es decir, una interpretación subjetiva de la realidad social.

Para la presente investigación se retomó la línea de la perspectiva interpretativa, ya que pretende comprender la experiencia docente en uno de los procesos más importantes de la historia del sistema educativo mexicano, como lo es la EDD para analizar como el docente transcurrió y vivió el proceso de evaluación para el ingreso y permanencia en el sistema, así como

sus experiencias que vive día a día en el desempeño de su función, en un contexto plasmado por una realidad

En esta investigación se busca comprender la postura del docente, como percibe, actúa y vive la reforma educativa en función de su evaluación del desempeño, al respecto (Gimeno Sacristan & Pérez Gomez, 1998) nos menciona que la finalidad de la investigación cualitativa es comprender y no predecir, además nos permite ver e identificar los significados subjetivos de la realidad social, así como las motivaciones de los individuos y las causas de su proceder, que en suma configuran la realidad social.

Al respecto la perspectiva que se retomó para la presente investigación se ubica dentro de la corriente interpretativa, la cual permite dar cuenta de los significados que se construyen en las interpretaciones de la vida cotidiana, este corte metodológico permite estudiar los hechos sociales.

Para finalizar, podemos destacar que la fenomenología puede definir modelos analíticos normalmente inductivos y teorías que privilegian el significado de los actores, por lo que aparece como una metodología idónea para abordar las construcciones del sentido común de los docentes de educación secundaria en México, en torno a la evaluación del desempeño docente propuesta en la RE 2013, la cual trastoca aspectos laborales, familiares, escolares y afectivos del docente que se encuentra frente a una notificación de evaluación envuelta en sentimientos, emociones, opiniones e informaciones que guían su accionar educativo.

Ahora bien, dado que la subjetividad²² de los docentes de educación secundaria, las técnicas e instrumentos que se retomaron fueron, el cuestionario, la asociación de palabras y la entrevista semiestructurada, estos orientados a rescatar la voz de los actores, los significados que dio el docente a la EDD después de ser notificado por el Servicio Profesional Docente, para después indagar a aquello que compartieron con sus compañeros de grupo, en donde de forma directa, a través del lenguaje del sujeto pudo expresar sus inquietudes, diferencias, ausencias y acuerdos, con respecto a la evaluación.

Este paradigma cualitativo interpretativo permite dar cuenta de los prejuicios, creencias, intereses, miedos, informaciones, actitudes e imágenes, que a diario comparten los docentes, en

²² De acuerdo con Schütz (1995) el proceso mediante el cual el individuo, en un contexto social, es capaz de elaborar significados, sentidos, creencias y otras diversas formas de construcción de su realidad (p.41).

este sentido se consideró abordar las representaciones sociales bajo un enfoque procesual, debido a que considera al actor como un productor de sentidos, capaz de interpretar y construir su realidad.

3.2 Perspectiva teórica - metodológica de las representaciones sociales

Las representaciones sociales como perspectiva teórica – metodológica de la investigación abordada plantea que los hechos sociales se diferencian del sujeto individual; y que las representaciones sociales son más complejas que la simple reproducción de ideas, esta teoría fue descrita en el campo de la psicología social, introducido el concepto por Serge Moscovici en el año de 1961, cuando publica su obra *La Psicanalyse, son image et son public*, en la cual analiza los procesos cognitivos y sociales a través de los cuales los individuos estructuran un determinado concepto y lo convierten en el llamado nuevo sentido común; el cual está influenciado por conceptos derivados de la ciencia y la razón; difundido a través de los medios de comunicación como la televisión, periódico y las redes sociales (Moscovici, 1979).

Es decir, el nuevo sentido común se impone como la explicación más extendida y determinante de las relaciones de intercambio social, pero cuando éste coincide o es producto de la opinión compartida por un grupo, epistemológicamente es portador de significados compartidos.

Por ello, su análisis y desconstrucción se presenta como una vía de abordaje deseable y pertinente para conocer e interpretar las informaciones e imágenes que los docentes construyen respecto a la evaluación del desempeño docente dentro de su contexto e interacción con su grupo de asociados²³ y colectivo docente.

Al respecto, Moscovici estudió cómo las personas construyen sus acciones por la realidad social y a partir de sus elaboraciones propuso una teoría cuyo objeto de estudio es el conocimiento del sentido común enfocado desde una doble vía: desde su producción en el plano social e intelectual y como forma de construcción social de la realidad (Banchs, 1988).

²³ De acuerdo con Schütz (1995) le denomina grupo de asociados a la relación establecida entre ellos (cara a cara) que comparten acontecimientos, aplicable por igual a una charla íntima entre amigos y a la copresencia de extraños en un vagón de ferrocarril (p. 46).

En este sentido la noción de realidad social y su proceso de construcción es un elemento clave para la comprensión de esta teoría.

Para Berger y Luckmann (1991), la construcción social de la realidad hace referencia a la tendencia fenomenológica de las personas a considerar los procesos subjetivos como realidades objetivas. Las personas aprehenden la vida cotidiana como una realidad ordenada, es decir, las personas perciben la realidad como independiente de su propia aprehensión, apareciendo ante ellas objetivada y como algo que se les impone.

Jodelet (1984), indica que el campo de representación designa al saber de sentido común, cuyos contenidos hacen manifiesta la operación de ciertos procesos generativos y funcionales con carácter social. Por lo tanto, se hace alusión a una forma de pensamiento social.

Bajo esta perspectiva teórica pueden ser analizados una vasta gama de fenómenos: percepción social, mecanismos de comunicación, función de la ideología en la formación del sentido común y en la determinación de lo que es o no científico; las formas de pensamiento y su aplicación, las creencias y los mitos, los criterios sobre la normalidad en términos consensuales; la conformación de la opinión pública y la influencia social. Fenómenos que, dicho sea de paso, no son exclusivos de la Psicología social y que ahora más que nunca se imponen como materia de análisis de cualquier estudioso que tenga en la curiosidad y en la duda sistemática sus asideros preferidos.

Moscovici y Hewstone (1986), señalan que la teoría de las representaciones sociales procura explicar la divergencia entre el pensamiento basado en la ciencia y sus procesos reflexivos y el pensamiento de sentido común, que se encuentra cargado de teorías implícitas y creencias populares que actúan como una especie de prismas que nos brindan una manera de ver los sucesos o conceptos, otorgarles significado y actuar en la vida cotidiana.

Moscovici, acentúa que la importancia que alcanzan las representaciones sociales se debe principalmente a los procesos de intercambio e interacción de un concepto o un objeto más que por el mismo proceso de elaboración individual o grupal; este proceso de transmisión de un concepto, conlleva la progresiva elaboración de una imagen o idea, pero además, ocurre en un contexto histórico específico, heredando algunos rasgos y poderes del mismo. “Las representaciones sirven, así, para regular la vida de los hombre y las mujeres, marcando los códigos de nuevos intercambios e interacciones” (Moscovici (1989), citado por Rodríguez y García, 2007, p. 56).

Finalmente expresa que las representaciones sociales “se refieren a los contenidos del pensamiento cotidiano y la reserva de ideas que le dan coherencia a nuestras creencias religiosas, ideas políticas y las conexiones que creamos tan espontáneamente como respirar” (Moscovici (1988), citado por Villarroel (2007 p. 442).

3.2.1 Conceptos afines a las representaciones sociales

Las RS comprenden aspectos tales como: opiniones, creencias, percepciones y concepciones, entre otros tipos de conocimientos de sentido común. A su vez, el conocimiento de sentido común contiene los conocimientos reconocidos por una comunidad social definida culturalmente. Por lo general, este tipo de conocimiento no está bien integrado. Sus contenidos no son necesariamente estables y consensuados, porque son en esencia heterogéneos (Clifford Geertz, 1994).

Las RS no son las únicas producciones mentales que tienen un origen social. Otras modalidades del pensamiento surgen también del trasfondo cultural acumulado a lo largo de la historia. Tampoco son las únicas que se forman con base en instancias sociales estructuralmente definidas y que tienen un modo de existencia social. Las RS, por último, no tienen la exclusiva de desempeñar funciones sociales específicas. Otras producciones mentales de tipo social cumplen también funciones pragmático-sociales, orientando la interpretación-construcción de la realidad y guiando tanto las conductas como las relaciones sociales.

Para la presente investigación se retoman las siguientes definiciones de conceptos que se utilizan a lo largo del trabajo y que sirven como referente teórico para categorizar las modalidades de pensamiento de los docentes de educación secundaria respecto a la EDD.

Con la intención de clarificar dichas diferencias, se muestran las definiciones de cada concepto cognitivo en su limitación, siguiendo de nueva cuenta a Banchs (1984):

Las creencias

Según (Hernández Prado, 2007) las creencias son proposiciones simples, conscientes o inconscientes, inferidas de lo que las personas dicen o hacen, capaces de ser precedidas por la frase: “Yo creo que...”

El contenido de una creencia puede: a) describir el objeto de la creencia como verdadero o falso, correcto o incorrecto; b) evaluarlo como bueno o malo o, c) propugnar un cierto curso de acción o un cierto estado de existencia como indeseable. Entre creencia y actuación existe una relación, pero no como causa-efecto, sino como tendencia, predisposición o prescripción, en el sentido de orientación o norma para la acción. Si bien no es común que creencia y RS se confundan, el concepto de creencia es uno de los elementos que conforman el campo de representación, sin que ello signifique que los estudios sobre las creencias sean estudios de RS.

La percepción

La percepción y RS aluden a la categorización de personas u objetos por lo que ambos conceptos se tienden a confundir. Sin embargo los estudios de percepción social se centran en los mecanismos de respuestas sociales y de procesamiento de la información y los de RS en los modos de conocimiento y los procesos simbólicos en su relación con la visión de mundo y la actuación social de los seres humanos (Gilly cfr. Banchs, 1986).

El término no se refiere a las características físicas observables sino a rasgos que la persona le atribuye al blanco de su percepción. La percepción es descrita como una instancia mediadora entre el estímulo y el objeto exterior y el concepto que de él nos hacemos. La representación social no es una intermediaria sino un proceso que hace que concepto y percepción sean intercambiables puesto que se engendran recíprocamente.

La opinión

Según Moscovici (1979), la opinión es una fórmula socialmente valorizada a la que las personas se adhieren y, por otra parte, una toma de posición acerca de un problema controvertido de la sociedad o de objetos sociales cuyo interés es compartido por el grupo. La opinión propicia la utilización de conceptos; no obstante, ella no es el origen de tales conceptos porque los significados que los originan provienen de las RS que se confrontan en el contexto de la comunicación.

Es decir, la diferencia entre la opinión y la RS es que esta última informa del contexto, de los criterios de juicio y de los conceptos subyacentes en la opinión, mientras que la opinión solo informa sobre la reacción de las personas hacia los objetos dados desde afuera

independientemente de los y las actoras sociales. Los estudios de opinión se refieren a la toma de posición frente a cuestiones sociales de relevancia. En cambio, el estudio de las RS considera las relaciones y las interacciones sociales, pues son ellas las que generan los cambios de opinión de las personas frente a circunstancias distintas: personas, lugares, situaciones.

La imagen

Es el concepto que suele utilizarse más como sinónimo de representación social. Sin embargo, la representación no es un mero reflejo del mundo exterior, una huella impresa mecánicamente y anclada en la mente; no es una reproducción pasiva de un exterior en un interior, concebidos como radicalmente distintos, tal como podrían hacerlo suponer algunos usos de la palabra imagen.

Tanto la imagen como la representación social hacen referencia a ciertos contenidos mentales fenomenológicos que se asocian con determinados objetos, supuestamente reales. La imagen, sin embargo, es una reproducción pasiva de un exterior en un interior. Esto equivale a decir que la imagen se construye esencialmente como reproducción mental de un objeto exterior y se relaciona básicamente con los mecanismos perceptivos.

La RS, lejos de constituir una reproducción especular de cierto objeto exterior, consiste en un proceso de construcción mental de un objeto cuya existencia depende en parte del propio proceso de representación. Es decir, aunque la representación alude a imágenes y figuras, la representación es algo más que un puro reflejo del mundo exterior por el marcaje social que contiene y por la función que cumple en la interacción social (Ibáñez, 1994).

3.3 Enfoque procesual de la investigación

Las representaciones sociales constituyen una teoría y al mismo tiempo un enfoque ya que de acuerdo a la forma de abordaje o de apropiación de los contenidos teóricos se pueden ver dos aproximaciones: procesual y estructural.

El enfoque estructural de las Representaciones Sociales ha sido desarrollado por Jean Claude Abric en la Escuela de Aix-en-Provence a partir de la segunda mitad de la década del setenta y tiene como propósito la definición teórica y metodológica de la estructura de las Representaciones Sociales. De acuerdo con Abric, las Representaciones Sociales son conjuntos

organizados y estructurados de creencias, opiniones, informaciones y actitudes en torno a un determinado objeto social y por tanto toda Representación Social posee una organización interna en la cual se presenta una jerarquización de los elementos que la componen y de las relaciones que se establecen entre ellos (Abric, 2001).

En atención a lo anterior, Abric desarrolla un modelo conceptual para explicar la organización de las Representaciones Sociales a partir de dos sistemas denominados núcleo central y sistema periférico.

Pero para la presente investigación se retoma el enfoque procesual, ya que enfatiza las condiciones sociales que llevan a la construcción de las RS, con base en (Banchs: 2000) la teoría de las RS no es homogénea, sino que en su interior se expresan dos perspectivas. Algunos de sus autores como Jodelet y el mismo Moscovici se inclinan hacia lo procesual y otros como Abric hacia lo cognitivo. Para los primeros, el proceso de construcción social de las RS es el propósito principal.

A propósito de este enfoque, el procedimiento clásico para la investigación desde el enfoque procesual consiste en la recolección de material discursivo, a través de entrevistas, cuestionarios o fuentes documentales, los cuales se someten a técnicas de análisis de contenido para dar cuenta del contenido de la Representación Social.

La palabra proceso se refiere a la parte constituyente de las RS y no al elemento constituido (núcleo). Se refiere al proceso, al movimiento, a lo social y dinámico de la representación. Lo constituido, por su parte, se relaciona con la estructura del núcleo y, consecuentemente, con lo estable.

De acuerdo con lo anterior, el sentido social de la representación se encuentra emparentado con el enfoque procesual. No es la representación como tal sino su sentido social. Para ello se requiere por lo menos de dos personas que compartan una representación. Por eso, este enfoque se apoya en un abordaje hermenéutico, porque su propósito fundamental es reconocer los significados, los sentidos, la cultura de un grupo o de una comunidad, inmersos en una sociedad y en la historia.

El ser humano es un productor de sentidos, por eso el mundo social histórico es también un mundo simbólico. El lenguaje es clara muestra de esto, porque sin lenguaje no hay vida humana. Para Banchs:

El enfoque procesual se caracteriza por considerar que para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se debe partir de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos y, focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo en que vivimos (p.3.6).

Por lo anterior, para esta investigación se privilegia el enfoque procesual, pues se reconoce que las representaciones sociales son una guía para la acción, permiten que las personas observen y destaquen del mundo empírico aquellos elementos que consideran importantes.

La teoría de las representaciones sociales es una propuesta teórica y metodológica apropiada para comprender el significado que los profesores de educación secundaria le adjudican a la evaluación del desempeño docente en sus prácticas, a su rol profesional y a su vida. Las (RS) son una manifestación del conocimiento de sentido común (Moscovici, 1979 y 1986), las expresa un actor y se refieren a algo o a alguien (Jodelet, 1986, p. 111). Son complejas construcciones sociales que condensan imágenes y anhelos de las personas de un grupo, comunidad o sociedad tienen respecto a algo o a alguien.

3.4 Momentos de la investigación

Para (Marshall & Rossman, 1999) la investigación cualitativa interpretativa está asentada en la experiencia de las personas, es una amplia aproximación al estudio de los fenómenos sociales que recurre a múltiples métodos de investigación (p.8).

Esta investigación pretende interpretar las construcciones del sentido común de los docentes de educación secundaria en México, en torno a la evaluación del desempeño docente propuesta en la RE 2013, la cual trastoca aspectos laborales, familiares, escolares y afectivos del docente que se encuentra frente a una notificación de evaluación envuelta en sentimientos, emociones, opiniones e informaciones que guían su accionar educativo, la cual pone a la vista una transformación a los procesos de evaluación que se habían venido practicando desde los 90's.

De esta forma, el proceso de investigación cualitativa - interpretativa bajo una mirada fenomenológica se basará en tres momentos:

- 1) Inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio
- 2) La valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos.
- 3) La consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las personas y el comportamiento de las personas como datos primarios.

En la presente investigación se ha elegido un conjunto de técnicas e instrumentos congruentes con la perspectiva teórica, la naturaleza del objeto de estudio y los objetivos planteados. En este sentido, las técnicas e instrumentos tienen que aprehender las expresiones de los sujetos como parte del mundo social y natural. En específico, nos permitirá captar las opiniones, imágenes y creencias que los docentes de educación secundaria se construyen respecto a la evaluación del desempeño docente en su acontecer cotidiano dentro de la escuela secundaria, entrando en constante interacción con los diversos sujetos que en ella emergen como lo son compañeros de trabajo, amigos, estudiantes, padres de familia que en su constante interacción, como sujeto social, direccionando su accionar.

El lenguaje es la vía natural para identificar las RS de los docentes de educación secundaria; facilita la comunicación intersubjetiva, fomenta los procesos intrasubjetivos y contribuye a ordenar la realidad. Las representaciones son expresadas mediante el lenguaje, y la expresión de las representaciones produce trayectos más largos y complejos para las correspondencias entre categorías del entorno cada vez más ricas y categorías de acción de los sujetos cada vez más complicadas (Piñuel y Gaitán, 1999).

A partir de estas consideraciones, se eligieron técnicas de investigación que permitan identificar la RS de los docentes a través del lenguaje escrito y verbal. El trabajo de campo se dividirá en tres momentos: el primero referente a la aplicación de un cuestionario con preguntas de opción, con una muestra de docentes de tres escuelas secundarias (21 docentes) y el segundo momento con el desarrollo de cuestionario de asociación de palabras a los (21 docentes) y el tercer momento a la realización de una entrevista estructurada a los docentes notificados de la evaluación del desempeño docente.

Los momentos para realizar la presente investigación son:

3.4.1 Momento exploratorio

En este momento de la investigación se realizó el diseño de los instrumentos de recolección de la información, ya que al respecto (Banchs, 2000) el procedimiento clásico para la investigación desde el enfoque procesual consiste en la recolección de material discursivo, a través de entrevistas, cuestionarios, los cuales se someten a técnicas de análisis de contenido para dar cuenta del contenido de la Representación Social.

El diseño del instrumento tuvo como punto de partida una revisión teórica sobre Representaciones sociales, una vez identificados los instrumentos presentes en la investigación, se procedió a seleccionar las preguntas que permitieran específicamente el rastreo de las dimensiones de información, campo de representación y actitud. Para poder realizar esta fase se recurrió a revisar los referentes teóricos sobre representaciones sociales que orientaran la selección de preguntas con respecto a las dimensiones que se querían conocer.

A continuación se describen los instrumentos:

- a) **Cuestionario.** Esta técnica de investigación implica 9 preguntas, de las cuales 3 estuvieron orientadas a identificar la dimensión de información, 3 de la dimensión de actitud y 3 de la dimensión de campo de representación.
- b) **Asociación de palabras.** La asociación de palabras consiste en establecer una palabra o frase inductora – en este caso Evaluación del desempeño docente- y – Notificación de la evaluación del desempeño docente- se pedirá a los informantes que escriban cinco palabras que asocien espontáneamente con ese término para después jerarquizarlas en orden de importancia, en donde 1 es el más importante y 5 el menos importante.
- c) **Entrevista semi-estructurada.** Se diseñó este instrumento con 10 preguntas clasificadas en las tres dimensiones; 2 de información, 4 para el campo de representación y 4 para la dimensión de actitud.

El proceso de realizarla es que el entrevistador pregunta a cada entrevistado una serie de preguntas preestablecidas, las respuestas son registradas mediante grabación.

Se optó por el desarrollo de entrevistas semi-estructuradas, ya que esta modalidad es flexible y permite la incorporación de nuevas preguntas. El proceso de construcción del guión implicó abordar ciertos temas a partir de preguntas base, para generar otras preguntas que no se encuentran definidas de manera precisa, considerando que la

entrevista cualitativa implica contar con una serie de preguntas que propicien una diversidad de probables respuestas con sentido.

La pertinencia de esta fase radica en la necesidad de ampliar y profundizar en algunos aspectos que no hubiesen sido abordados en el cuestionario.

El proceso de construcción de los instrumentos se realizó en varias etapas, tales como la exploración, validación y pilotaje. Los criterios de validación fueron la triangulación entre el instrumento, las fuentes teóricas y los especialistas. Es decir, con el fin de obtener resultados confiables, se sometió el instrumento a la técnica de juicio de especialistas, esta técnica permitió dotar de validez al instrumento ya que fue presentado a juicio de especialistas en representaciones sociales quienes brindaron sus opiniones y sugerencias teniendo en cuenta la coherencia, pertinencia y claridad de la misma y del instrumento en general con respecto a los objetivos de la investigación.

Con la intención de conocer cómo se comportaría el instrumento al ser aplicado a la población real de la investigación, se realizó una prueba piloto. Esta fase consistió en aplicar la encuesta, con los ajustes y correcciones que sugirieron los especialistas, a dos docentes de cada una de las tres escuelas elegidas para hacer el estudio; elegidas con características similares a las de la población objeto de estudio del trabajo investigativo, tales como que participaran en el proceso de evaluación del desempeño docente realizado en el 2015, un maestro con 20 a más años de antigüedad y uno con menos de 10 años de antigüedad de cada escuela elegida; para poder evidenciar situaciones que dificultaran la interpretación de resultados y la conquista de los objetivos de la investigación.

3.4.2 Momento interpretativo

La metodología cualitativa interpretativa se allega de instrumentos tales como la entrevista, cuestionarios, historias de vida, ya que privilegia la comprensión del contexto y las prácticas sociales para el estudio.

Partiendo de este supuesto se pueden resumir en los siguientes pasos o fases (Álvarez-Gayou, 2005; Miles y Huberman, 1994):

- a) Capturar, transcribir y ordenar la información: la captura de la información se hará a través de diversos medios. Específicamente, en el caso de la entrevista semiestructurada será

en registro electrónico (grabación en formato digital). En el caso del cuestionario, a través de un registro electrónico así como la asociación de palabras que se realizaran las transcripciones en formato electrónico.

Toda la información obtenida, se transcribirá en un formato que sea perfectamente legible, el cual para la presente investigación, será el formato digital.

b) Codificar la información: codificar es el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador, o los pasos o fases dentro de un proceso (Rubin y Rubin, 1995).

Holsti (1969) define a la codificación como un proceso por el que los datos brutos son transformados sistemáticamente y agregados en unidades que permiten una descripción precisa de las características pertinentes del contenido.

Es decir, de la información recogida a través de los instrumentos aplicados se descompondrá en categorías que permitan desembocar en una representación del contenido analizado.

Las categorías son los diferentes valores, alternativas es la forma de clasificar conceptuar o codificar un término o expresión de forma clara que no se preste para confusiones a los fines de determinada investigación. En dichas alternativas serán ubicados, clasificados, cada uno de los elementos sujetos a estudio (las unidades de análisis).

c) Proceso de categorización: al respecto podemos mencionar que para dicha investigación es necesario elaborar un sistema de categorías para suministrar una representación simplificada de los datos brutos. Se hará uso de la categorización axial, en la cual las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos (Strauss 1987).

Cada categoría planteada en esta investigación representa una imagen, opinión o un suceso que se define como significativo para los entrevistados. Una subcategoría también es una categoría, como su nombre lo dice. Sin embargo, en lugar de representar el fenómeno, las subcategorías responden preguntas sobre los fenómenos tales como cuándo, dónde, por qué, quién, cómo y con qué consecuencias, dando así a los conceptos un mayor poder explicativo.

3.4.3 Momento de triangulación

El enfoque procesual privilegia el acceso al conocimiento a través de la triangulación, combinando múltiples técnicas, teorías e investigadores para garantizar la confiabilidad en las interpretaciones. Con la triangulación se busca una mayor profundización y ampliación del objeto de estudio (Banchs, 2000: 3.6).

Los actores de este estudio son seres humanos productores de significados y por ello se ha abordado el estudio del objeto de representación de manera cualitativa, con el uso de la entrevista semi-estructurada, el cuestionario y asociación libre con el fin de triangular la información y respaldar las interpretaciones realizadas en el análisis de los datos.

La triangulación de datos supone el empleo de distintas estrategias de recogida de datos. Su objetivo es verificar las tendencias detectadas en un determinado grupo de observaciones. Generalmente se recurre a la mezcla de tipos de datos para validar los resultados de un estudio (Olsen, 2004).

Los estudios de corte procesual se interesan por comprender los hechos particulares que dan lugar a la elaboración de una representación específica, donde los significados que se asignan a un hecho, persona u objeto están íntimamente ligados a la historia, el contexto y la cultura. Este tipo de estudios generalmente emplea el método cualitativo y la triangulación de múltiples técnicas.

El proceso de triangular la información permitirá a esta investigación buscar aspectos comunes que comparten los sujetos integrados en los grupos, a través del cuestionario, la entrevista semi-estructurada y a asociación de palabras que se hizo a partir de las dimensiones que propone la teoría de las representaciones sociales de (Moscovici, 1976) poniendo énfasis en las características que comparten y las formas de pensar, actuar y convivir en común.

3.5 Universo de estudio

Si bien la presente investigación se va a enfocar a conocer como representan los profesores el proceso de la evaluación del desempeño docente en su vida escolar, y como es que esta se ha transformado en un contexto de transición gubernamental de izquierda con la llamada “política del cambio”.

Si bien el universo de estudio acerca de la evaluación es muy amplio, ya que la reforma educativa se implementó en toda la república mexicana. (Sánchez P. 1998) menciona que se debe hacer un recorte a la realidad para evitar generalidades, es por eso que la presente investigación se enfoca en el Estado de México, para ubicar el objeto de estudio en un contexto específico, es decir espacio y tiempo determinado.

El estudio se realizará en tres escuelas secundarias generales del estado de México en el municipio de Ixtapaluca pertenecientes a la zona escolar S092: Secundaria Oficial N° 0830 “Elena Garro” ubicada en Circuito Escolar S/N Unidad Habitacional Geovillas de Jesús María, Secundaria Oficial, Secundaria Oficial N° 0320 “Sor Juana Inés de la Cruz” ubicada en Unidad Habitacional San Buenaventura S/N y la Secundaria Oficial N° 566 “Adolfo López Mateos” ubicada en calle cerrada Ayotla, la investigación se realizará durante el ciclo escolar 2018-2019, el cual está ubicado en la transición de gobierno de izquierda y la llamada “política del cambio”.

Según los datos del INEGI (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática), permite conocer que el municipio de Ixtapaluca está clasificada en niveles de Marginación “Muy bajo” y “Pobreza moderada” según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), lo que significa que las familias de la comunidad son capaces de satisfacer sus necesidades de alimentación conforme al “Plato del Buen Comer”, cuentan con una vivienda que posee los servicios públicos de agua, luz, drenaje y alumbrado público indispensables para garantizar su comodidad, cuenta con lugares suficientes de esparcimiento como parques y gimnasios, hay niveles muy bajos de delincuencia, los datos reflejan una comunidad donde el 65% tiene un nivel académico entre la Primaria y la Secundaria.²⁴

3.5.1 Criterios de selección de informantes

Para la presente investigación se establecieron criterios de selección para los informantes clave los cuales se presentan a continuación:

²⁴ Usando archivo de datos encontrado el 30 de agosto de 2018 en www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indices_de_Marginacion_2010_por_entidad_federativa_y_municipio); solo el 10% de la población cuenta con estudios de Nivel superior.

- a) Haber recibido notificación de evaluación por parte del Servicio Profesional Docente en los meses de junio y julio del año 2018, para realizar el proceso en el mes de enero de 2019.
- b) Pertenecer a un grupo de amigos, ya que es común que dentro de las escuelas se conformen grupos de asociados que compartan experiencias de su vida familiar, del quehacer docente y las utilicen para resolver problemas al interior del salón de clases, este se realizará a través de un sociograma para darle fundamentación teórica.

3.5.2 Técnicas e instrumentos

En esta investigación se busca comprender la postura del docente, como percibe, actúa y vive la reforma educativa en función de su evaluación, al respecto (Gimeno Sacristan & Pérez Gomez, 1998) nos menciona que la finalidad de la investigación de corte fenomenológico es comprender y no predecir, además nos permite ver e identificar los significados subjetivos de la acción social, así como las motivaciones de los individuos y las causas de su proceder, que en suma configuran la realidad social.

Al elaborar las preguntas de investigación estas serán tendientes a explorar el significado que las personas confieren a la experiencia y solicitan que se les describan las experiencias vividas cotidianamente y se obtiene la información de quienes han experimentado el fenómeno que estudian, generalmente por medio de las entrevistas.

Para la presente investigación se pretende recopilar las experiencias de evaluación del desempeño de los docentes de educación secundaria en el contexto de en la que el significado de evaluación que anteriormente era punitiva, ahora la viven de forma distinta.

Para lograr este objetivo se aplicaran dos métodos que permitan captar las tres dimensiones establecidas en la teoría de las representaciones sociales (información, imagen y campo de representación) a partir de éstos, diseñar instrumentos (cuestionario, asociación de palabras y entrevista semiestructurada) cuyas técnicas lograrán acercarse a la realidad de los actores educativos de este estudio (los docentes). Estos métodos son el interrogativo y el asociativo (Abric, 2001).

El método interrogativo busca captar una expresión de los actores sociales dirigida al objeto social o de representación que se está estudiando (Abric, 2001: 54).

Por otro lado, el método asociativo recolecta las expresiones de los actores de forma natural y espontánea (Abric, 2001), explora cómo es representado un objeto social a través de la memoria, específicamente la memoria semántica, la cual realiza un proceso de reconstrucción y recuperación de información almacenada sobre la realidad social (Figuroa, González y Solís, 1981).

Método interrogativo

El método interrogativo, como se mencionó, “consiste en recoger una expresión de los individuos que afecta al objeto de representación del estudio” (Abric, 2001: 54). Entre las técnicas de éste método se encuentra el cuestionario y la entrevista, los cuales serán usados para esta investigación.

Entrevista

Si la investigación cualitativa es una estrategia para generar versiones alternativas o complementarias de la reconstrucción de la realidad, la entrevista cualitativa es una vía de acceso a los aspectos de la subjetividad humana. Y la modalidad que asumen las entrevistas, como una técnica orientada a definir problemas y elaborar explicaciones teóricas desde los procesos sociales mismos, que dan validez y confiabilidad.

La cual se define como: “Una situación construida o creada, con el fin específico de que un individuo pueda expresar una conversación, de su pasado, presente o futuro” (Kahn y Cannel: 1997).

Una entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito. En la investigación cualitativa, (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2004: 109), la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias. (Steinar Kvale, 1996, pág.6) define que el propósito de la entrevista en la investigación cualitativa es obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos.

La entrevista de tipo cualitativo pone énfasis en el conocimiento de las experiencias, los sentimientos y los significados que los fenómenos sociales tienen para los entrevistados, además de ser una técnica de recolección de información, puede ser considerada una estrategia para la generación de conocimiento sobre la vida social.

La entrevista nos introduce a los debates acerca de la objetividad o subjetividad, destacando su significado para el desarrollo teórico o explicando sus posibilidades metodológicas, por lo tanto se tienen tres tipos de entrevistas, a saber: estructurada, semiestructurada y no estructurada.

Para la presente investigación se utilizará la entrevista semiestructurada la cual permite la construcción del guión, para generar otras preguntas que no se encuentran definidas de manera precisa, considerando que la entrevista cualitativa implica contar con una serie de preguntas que propicien una diversidad de probables respuestas con sentido.

Método asociativo

Este método consiste en recoger la información de los actores de manera espontánea; no es controlado, lo que convierte que las respuestas sean auténticas (Abric, 2001) y naturales. Las asociaciones generadas a través de la memoria de los actores sobre algún término central, o red semántica, develarán los significados que tengan sobre el mismo.

Aquí el significado es el resultado de un proceso de organización cognitiva, de reconstrucción de la información o estructuras, que generan los actores con relación a un concepto o término detonador que refiere a algo, que puede ser el objeto de investigación, y que se determinará a través de la red que se genere (Figueroa, González y Solís, 1981; Reyes-Lagunes, 1993). De esta manera, el significado es “un código de información relativo a un objeto en particular, el cual depende de una base social consensuada” (Vera, 2005: 494).

Cuestionario

El cuestionario, de acuerdo con Abric (2001), su característica principal es permitir “introducir los aspectos cuantitativos fundamentales en el aspecto social de una representación” (Abric, 2001: 56). Esta técnica consiste en una serie de preguntas y respuestas previamente establecidas y estrictamente normalizadas, cuya finalidad es determinar posibles relaciones entre las respuestas de uno y otro informante (Rodríguez, Gil, García, 1996).

El cuestionario permite captar la información de grupos numerosos de actores. En este sentido, un elemento fundamental para su diseño es la claridad de su contenido. Esta característica permite que el mayor número de preguntas sean contestadas y, por ende, que la información no se disperse o sea sesgada. Este contenido, además, estará diseñado en

correspondencia con los planteamientos de la investigación, es decir, a partir de los objetivos y supuestos de la misma.

Asociación de palabras

En el caso específico de la asociación libre o asociación de palabras, en el libro compilado por Anderson, Rotter (1996) comenta que es “tal vez uno de los procedimientos más antiguos y el pionero de las técnicas proyectivas actuales. Consiste en presentar un estímulo verbal al sujeto y pedirle que responda inmediatamente con la primera palabra que se le ocurra”.

La asociación de palabras consiste en establecer una palabra o frase y pedir a los informantes que escribieran tres palabras que asocien espontáneamente con ese término para después jerarquizarlas en orden de importancia, en donde 1 es el más importante y 3 el menos importante.

Brainsky (1986), sostiene que el ejercicio de esta técnica se solicita al sujeto que “explícite lo que siente y piensa, sin censurarlo, y sin que importe que le parezca absurdo, agresivo, banal o le produzca vergüenza o dolor”.

Por lo cual mediante este instrumento permitirá al docente de educación secundaria expresar sus pensamientos, imágenes y actitudes que tienen respecto a la evaluación del desempeño docente.

(Ábric, 1994) considera que la asociación libre es probablemente una técnica capital para recolectar los elementos constitutivos del contenido de la representación. No obstante, insiste en que la producción obtenida por asociación libre es difícil de interpretar a priori, por la dificultad de distinguir en las asociaciones producidas, las que tienen un carácter prototípico de las que son centrales y organizadoras de la representación.

CAPITULO IV. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

El presente capítulo da cuenta de la integración de los grupos de asociados de cada una de las instituciones que formaron parte del universo de estudio, así como el análisis de los instrumentos que se aplicaron, una vez identificados a los maestros notificados de la evaluación del desempeño docente.

Para la realización de la investigación se recuperó la perspectiva teórica metodológica de las representaciones sociales porque permite acceder a la subjetividad de los actores educativos sin perder de vista el contexto.

Acorde a esto se diseñó una estrategia metodológica mixta, en la que se usaron métodos asociativos e interrogativos, que se concretaron en tres instrumentos de recolección de datos: asociación de palabras, cuestionario estructurado y entrevista. Mismos que se aplicaron a 24 docentes de los cuales se pudo identificar 7 grupos de asociados distribuidos en las tres escuelas secundarias generales del Estado de México en el municipio de Ixtapaluca pertenecientes a la zona escolar S092: en la Secundaria Oficial N° 0830 “Elena Garro se identificaron 3 grupos de asociados, en la Secundaria Oficial N° 0320 “Sor Juana Inés de la Cruz” se identificaron 2 grupos de asociados y en la Secundaria Oficial N° 566 “Adolfo López Mateos” se identificaron 2 grupos, los cuales se designaron con la letra “G” haciendo referencia al grupo; el número ordinal en orden descendiente (1,2,3,4,5,6,7) correspondiente y la letra “P” para identificar a la persona y se siguió el orden numérico para distinguir a cada uno de los informantes clave integrantes de cada uno de los grupos de asociados (1,2,3,...) y por último las letras de la escuela a la que correspondían “EG” (Elena Garro); “LM” (López Mateos) y “SJ” (Sor Juana). (Por ejemplo G1P1EG, G1P2EG..., G3P3LM, etc.).

En esta investigación se hizo la recolección de información necesaria de cada uno de los informantes, con experiencias vividas acerca de la notificación de evaluación del desempeño docente, para visualizar las representaciones sociales que ellos construyen sobre este proceso, producto de una reforma educativa que repercutió en su área laboral, afectiva, familiar, emocional y física; así mismo se hizo una revisión de las dimensiones de información, campo de representación e imagen y actitud que entorno a ello se realizó el presente análisis del dato empírico y que da voz a los docentes en cuanto a su sentir a la luz del trabajo de campo.

La teoría de las representaciones sociales, actualmente se presenta como una opción para comprender el pensamiento del nuevo sentido común, es decir el informado y compartido

grupalmente que participan día a día en los procesos de evaluación del desempeño docente que la norma actual y vigente establece para los docentes de educación básica. Acotamos, entonces, a las representaciones sociales como una forma de pensamiento del sentido común que se utiliza con fines prácticos de la vida cotidiana y cuyas características principales son: que éstas se generan socialmente, son compartidas en grupos, se distinguen por poseer una estructura interna particular y tener sus propios procesos implicados (Warner y Elejabarrieta, en Mireles, 2014: 2)

A continuación se presenta el planteamiento metodológico:

Tabla 1. Planteamiento metodológico

PARADIGMA	RUTA	TÉCNICAS/ INSTRUMENTOS	PROCESO TRIANGULACIÓN (ARTICULACIÓN)
<p>INVESTIGACIÓN BAJO LA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Línea de la perspectiva: <i>interpretativa</i>. • Perspectiva teórico-metodológico de las Representaciones Sociales. <p>MÉTODO: MIXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • ASOCIATIVO • INTERROGATIVO <p>EJES METODOLÓGICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer las representaciones sociales que construyen los profesores de educación secundaria respecto a la evaluación del desempeño al ser notificados por el Servicio Profesional Docente. ❖ Hacer un análisis de las tres dimensiones de la representación social: información, actitud y campo de representación. <p>CONCEPTOS ORDENADORES:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En este momento de la investigación se realizó el diseño de los instrumentos de recolección de la información. • El diseño de los instrumentos tuvo como punto de partida una revisión teórica sobre Representaciones sociales. Las preguntas se diseñaron para el rastreo de las dimensiones de información, campo de representación y actitud. • Se aplicaron los instrumentos y realizaron las entrevistas. 	<p>FASE EXPLORATORIA</p> <p>a) <i>Cuestionario con preguntas cerradas.</i></p> <p>b) <i>Asociación de palabras consistente en establecer una palabra o frase inductora – en este caso “Evaluación del desempeño docente”-</i></p> <p>c) <i>Entrevista semi-estructurada</i></p> <p>FASE INTERPRETATIVA</p> <p>➢ La captura de la información a través de diversos medios. (Grabación en formato digital de entrevistas).</p> <p>➢ Redes semánticas como recurso metodológico para develar representaciones sociales.</p>	<p>PROCESO EXPLORATORIO INTERPRETATIVO PARA IDENTIFICAR LA PRECATEGORIZACIÓN CON LA QUE LOS DOCENTES DE EDUCACION SECUNDARIA PERCIBEN Y VIVEN LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE.</p> <p>ESTRATEGIA:</p> <p>Las representaciones sociales como una forma de pensamiento del sentido común que se utiliza con fines prácticos de la vida cotidiana y cuyas características principales son: que éstas se generan socialmente, son compartidas en grupos, se distinguen por poseer una estructura interna particular y tener sus propios procesos implicados.</p>

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evaluación del desempeño ✓ Información ✓ Campo de representación ✓ actitud 			
---	--	--	--

Fuente: Cuadro de elaboración propia basado en Hdez. Baltazar (2016), Tesis Doctorado *Ética de la profesión docente desde la perspectiva de estudiantes y docentes de la BENM*.

4.1 Asociación de palabras y redes semánticas

Dicha técnica de investigación social inicialmente propuesta por Figueroa, González y Solís en 1981 (citado en Mireles, 2014) es una herramienta útil para el estudio de los significados que tienen ciertas palabras o expresiones en un grupo social determinado. Según Figueroa (1976) las define como redes de significados, que son las concepciones que las personas hacen de cualquier objeto de su entorno, mediante el conocimiento de ellas se vuelve factible conocer a través de la multiplicidad de significados, expresados a través del lenguaje cotidiano que tiene todo objeto social.

La asociación de palabras consistió en establecer una palabra o frase inductora – en este caso evaluación del desempeño docente- y pedir a los informantes que escribieran cinco palabras que asocien espontáneamente con ese término para después jerarquizarlas en orden de importancia, en donde 1 es el más importante y 5 el menos importante.

Este instrumento se aplicó a los 24 profesores de educación secundaria, el requisito fue que hubieran recibido notificación de evaluación por parte del Servicio Profesional Docente en los meses de junio y julio del año 2018, para realizar el proceso en el mes de enero de 2019 y pertenecer a un grupo de amigos, ya que es común que dentro de las escuelas se conformen grupos de asociados que compartan experiencias de su vida familiar, del quehacer docente y las utilicen para resolver problemas al interior del salón de clases.

Una vez que se hizo la aplicación del instrumento, se procedió a la sistematización en una hoja de cálculo (Excel), en donde se capturaron todas las palabras definidoras colocándolas de acuerdo al orden de importancia asignado por los informantes. Con la lista completa se hizo una depuración en donde se homogenizaron los sinónimos (angustia, preocupación) y se unificó el

singular y el plural (conocimiento, conocimientos). Con la lista depurada se hicieron los primeros conteos y se obtuvieron las frecuencias de aparición.

Posteriormente se procedió a trabajar con la técnica de redes semánticas naturales para conocer la organización, distribución y jerarquización de los elementos en torno al objeto representacional (evaluación del desempeño docente), es decir para acercarnos al campo de representación. De acuerdo con los parámetros de la técnica se agruparon aquellas palabras que notoriamente eran sinónimas de otras que correspondían al campo semántico del término inductor.

Luego se precisaron los valores más relevantes de acuerdo con Valdez (1998). Se determinó el valor de la frecuencia de aparición (Fa) que es el conteo final de las palabras definidoras diferentes, el resultado indica la riqueza semántica de la red. Luego, se hicieron las operaciones para obtener el valor M que indica el peso semántico y se obtiene al multiplicar individualmente la frecuencia de aparición (Fa) de cada palabra definidora por el valor semántico (Vs) que se otorga de acuerdo a la jerarquía asignada, al final se suman los valores resultantes. Se muestran los datos reales, de las operaciones realizadas obtenidas respecto a la evaluación del desempeño docente (**Ver cuadro 1**).

CUADRO 1. OBTENCIÓN DEL VALOR M RESPECTO A (EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE)											
jerarquía asignada	1	2	3	4	5	frecuencia de aparición x valor semántico					suma= valor M
valor semántico	5	4	3	2	1	Fa x 5	Fa x 4	Fa x 3	Fa x 2	Fa x 1	
palabra	fa	fa	fa	fa	fa						
profesionalización	4	2	3	1	2	20	8	9	2	2	41
actualización	4	2	2	1	3	20	8	6	2	3	39
preparación	3	2	1		4	15	8	3		4	30
angustia	3	1	1		1	15	4	3		1	23
trabajo administrativo	1	1	1	2	3	5	4	3	4	3	19
conocimiento		1	5				4	15			19
aprendizaje	1	2			2	5	8			2	15
evidencia			3	2	1			9	4	1	14
estrés	1		1	2	1	5		3	4	1	13
desempeño	1	1		1		5	4		2		11
capacidad			2	2	1			6	4	1	11
permanencia	2					10					10
mejora		2		1			8		2		10
necesaria	1	1			1	5	4			1	10
nervios		1	1	1			4	3	2		9
perdida de tiempo		1		2			4		4		8
enseñanza			1	2				3	4		7
enojo		1	1					4	3		7
resultado		1	1				4	3			7
calidad			1	2				3	4		7
esfuerzo		1		1	1		4		2	1	7
reflexión		1			1		4			1	5

Fuente: elaboración propia basado en Olivia Mireles (2014) *Asociación de Palabras y Redes semánticas: Recursos Metodológicos Para Develar Representaciones Sociales. Un caso de investigación educativa*.

Con esto, se identificó el conjunto SAM (Semantic Association Memory) que es el conjunto de las 15 palabras definidoras que obtienen el mayor peso semántico y que son el núcleo central de la red. También se obtuvo la distancia semántica que permite observar el espacio que hay entre las palabras de la red, es decir, indica la cercanía de las palabras con respecto al término inductor. Para determinarlo se otorga el 100% al valor más alto y con una regla de tres se determinan los valores subsecuentes. Esta operación revela datos de la jerarquización de los elementos del núcleo central y aporta información para entender el significado (Valdez, 1998).

A partir de los datos obtenidos por las redes semánticas naturales se obtuvo que para la palabra estímulo, la riqueza semántica fue de 120 palabras y se encontró que ven a la “evaluación del desempeño docente” por los sujetos como una profesionalización, actualización, preparación, angustia, trabajo administrativo, conocimiento, aprendizaje, evidencia, estrés, desempeño, capacidad, permanencia, mejora, necesaria, nervios (**Ver cuadro 2**).

Este dato muestra la riqueza semántica de la red, es decir permite observar cuantas palabras imaginaron, trajeron a la mente, recordaron y asociaron los docentes de educación secundaria respecto al estímulo “evaluación del desempeño docente”.

Para continuar el análisis de la red semántica se procedió a calcular el peso semántico y con base en éste se ordenaron las palabras para sacar el núcleo de la red que concentra las 15 palabras con mayor peso semántico (**Ver cuadro 2**).

CUADRO 2. NÚCLEO DE LA RED. PESO Y DISTANCIA			
N°	Palabras	Peso semántico	Distancia semántica
1	profesionalización	41	100.00
2	actualización	39	95.12
3	preparación	30	73.17
4	angustia	23	56.09
5	trabajo administrativo	19	46.34
6	conocimiento	19	46.34
7	aprendizaje	15	36.58
8	evidencia	14	34.14
9	estrés	13	31.7
10	desempeño	11	26.82
11	capacidad	11	26.82
12	permanencia	10	24.39
13	mejora	10	24.39
14	necesaria	10	24.39
15	nervios	9	21.95

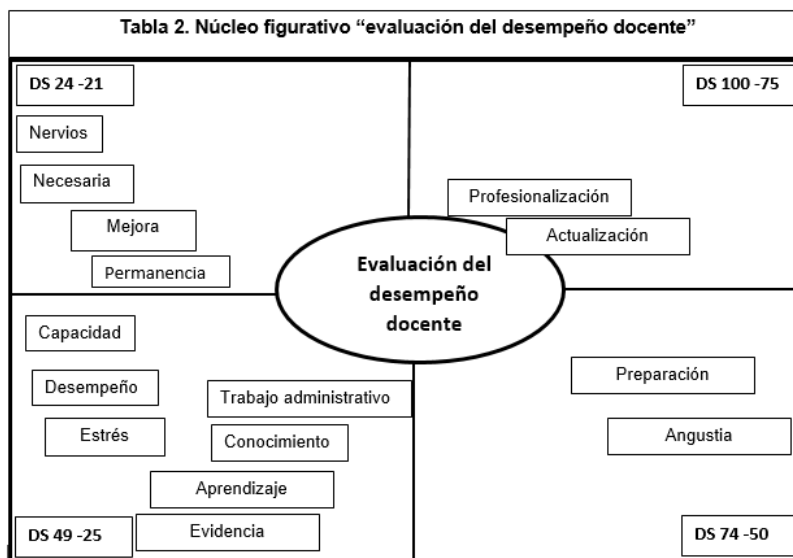
Fuente: elaboración propia

Esta operación es de suma importancia porque permite develar el contenido de la representación de evaluación del desempeño docente de acuerdo con la importancia que le asignan los maestros a las palabras que emitieron.

Con esta operación se obtienen datos no sólo de la frecuencia, sino también de la jerarquía que los actores le asignan a las palabras evocadas.

Con los datos obtenidos, es posible acceder al núcleo figurativo, es decir al esquema de organización de la representación. De acuerdo con Moscovici este modelo cumple con algunas funciones: concentra los conceptos que le son más importantes; hace la traducción inmediata a lo real e imprime una dinámica propia a los elementos asociados (1979: 87). Con el fin de tener una idea más clara de cómo se articula el núcleo figurativo de la representación social de evaluación del desempeño docente, se presenta la **tabla 2**, que debe leerse en el sentido de las manecillas del reloj.

Con este esquema se cumple el objetivo de conocer el contenido y organización de la representación social de evaluación del desempeño docente, dado que en este núcleo figurativo se incluyen diversas nociones entre las cuales destacamos a la profesionalización y actualización como idea asociativa a la evaluación de los docentes. En este entendido, se presenta en forma condensada lo que los profesores de educación secundaria llaman a la evaluación del desempeño docente, en la experiencia cotidiana.



Fuente: elaboración propia basado en Olivia Mireles (2014) *Asociación de Palabras y Redes semánticas: Recursos Metodológicos Para Develar Representaciones Sociales. Un caso de investigación educativa.*

Del mismo modo, se realizó el tratamiento de la asociación de palabras referente al estímulo “notificación de la evaluación del desempeño docente” la cual consistió en pedir a los informantes que escribieran cinco palabras que asocien espontáneamente con ese término para después jerarquizarlas en orden de importancia, en donde 1 es el más importante y 5 el menos importante.

Una vez que se hizo la aplicación del instrumento a los 24 docentes, se procedió a la sistematización en una hoja de cálculo (Excel), en donde se capturaron todas las palabras definidoras colocándolas de acuerdo al orden de importancia asignado por los informantes (**Ver cuadro 3**).

Posteriormente se pasó al cálculo del peso semántico y con base en éste se ordenaron las palabras para sacar el núcleo de la red que concentra las 15 palabras con mayor peso semántico (**Ver cuadro 4**).

CUADRO 3. OBTENCIÓN DEL VALOR M RESPECTO A (NOTIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE)											
valor semantico	1	2	3	4	5	frecuencia de aparición x valor semántico					suma= valor M
palabra	fa	fa	fa	fa	fa	Fa x 5	Fa x 4	Fa x 3	Fa x 2	Fa x 1	
angustia	3	5	1	1	1	15	20	3	2	1	41
preparación	4	1	3	2	2	20	4	9	4	2	39
trabajo administrativo		2	4	2	2		8	12	4	2	26
estrés		1	3	2	2		4	9	4	2	19
incertidumbre	1	1	2	2		5	4	6	4		19
molestia	3		1			15		3			18
medicion del desempeño / resultados	2	1		1	1	10	4		2	1	17
cursos	2		2		1	10		6		1	17
aceptacion/dispuesto	2	1		1		10	4		2		16
desesperacion/molestia		4					16				16
algo esperado	1	1	1		3	5	4	3		3	15
organización	2		1	1		10		3	2		15
resistencia			2	2	4			6	4	4	14
cambios	2	1				10	4				14
examen	1	1		1	2	5	4		2	2	13
nervios			2	3				6	6		12
sorpresa	1		1	1	1	5		3	2	1	11
responsabilidad	1			2	1	5			4	1	10
compromiso	1			2		5			4		9
evidencias		1	1		1		4	3		1	8
inseguridad		1	1				4	3			7
accion				2	1				4	1	5

Fuente: elaboración propia basado en Olivia Mireles (2014) *Asociación de Palabras y Redes semánticas: Recursos Metodológicos Para Develar Representaciones Sociales. Un caso de investigación educativa.*

A partir de los datos obtenidos por las redes semánticas naturales se obtuvo que para la palabra estímulo, la riqueza semántica fue de 120 palabras y se encontró que los maestros de educación secundaria viven la “notificación de la evaluación del desempeño docente” con

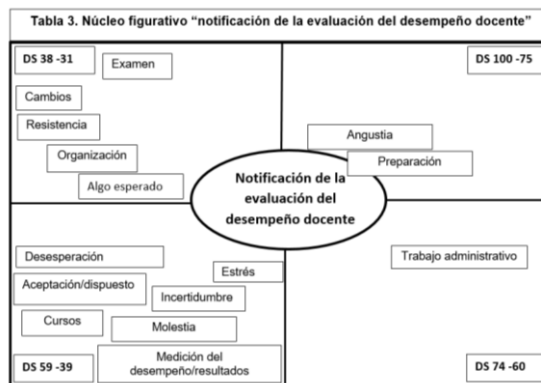
angustia, preparación, trabajo administrativo, estrés, incertidumbre, molestia, medición del desempeño, cursos, aceptación, desesperación, algo esperado, organización, resistencia, cambios, examen (**Ver cuadro 4**).

CUADRO 4. NÚCLEO DE LA RED. PESO Y DISTANCIA			
N°	Palabras	Peso semántico	Distancia semántica
1	angustia	41	100
2	preparación	39	95.12
3	trabajo administrativo	26	63.41
4	estrés	19	46.34
5	incertidumbre	19	46.34
6	molestia	18	43.9
7	medición del desempeño / resultados	17	41.46
8	cursos	17	41.46
9	aceptación/dispuesto	16	39.02
10	desesperación/molestia	16	39.02
11	algo esperado	15	36.58
12	organización	15	36.58
13	resistencia	14	34.14
14	cambios	14	34.14
15	examen	13	31.7

Fuente: elaboración propia

Este dato muestra la riqueza semántica de la red, es decir permite observar cuantas palabras imaginaron, trajeron a la mente, recordaron y asociaron los docentes de educación secundaria respecto al estímulo “notificación de la evaluación del desempeño docente”.

A continuación, se presenta el núcleo figurativo de la frase “notificación de la evaluación del desempeño docente” (**Ver tabla 3**). La cual nos deja observar con mayor claridad que los docentes viven la notificación con angustia pero que esto significa que deben prepararse pero que esto implica trabajo administrativo que construyen con múltiples emociones inmersas, tales como el estrés, incertidumbre, molestia, desesperación y resistencia.



Fuente: elaboración propia basado en Olivia Mireles (2014) *Asociación de Palabras y Redes semánticas: Recursos Metodológicos Para Develar Representaciones Sociales. Un caso de investigación educativa.*

Lo anterior nos permite observar que la utilización de la red semántica como herramienta metodológica de análisis, permite aproximarse a los significados que los docentes le otorgan a la frase generadora, objeto de estudio de la presente investigación sin que la subjetividad del investigador contamine los resultados del dato empírico.

Una de las mayores virtudes de trabajar con las redes semánticas, es que muestran la organización y jerarquía de las palabras evocadas, pues no se sería útil quedarse con asociaciones de palabras como conglomerados azarosos o listas sin sentido. Para observar el contenido de la representación social, se requiere observar las relaciones de palabras, ver cómo están concatenadas, organizadas y gracias a ello develar parte del sentido común de los actores educativos en torno al objeto representado. (Mireles, 2014, p.8).

4.2 Análisis de la Entrevista semi-estructurada

El guion de entrevista se estructuró con 10 preguntas de las cuales se clasificaron en las tres dimensiones; 2 de información, 4 para el campo de representación y 4 para la dimensión de actitud, cabe destacar que se realizó siguiendo al enfoque procesual, rescatado de la asociación de palabras, con el núcleo central y que se hace de alta relevancia para no darle tratamiento deliberado a la selección de palabras.

En este sentido Moscovici (1982) nos invita a acabar con la separación entre procesos y contenidos del pensamiento social, separación según la cual los procesos serían generales e invariantes e mientras que los contenidos estarían culturalmente determinados (Banchs, 2000. p.3.3).

Esta investigación, parte del enfoque procesual de las RS abordadas por su creador intelectual Serge Moscovici, ya que este aspecto procesual, permitió una apropiación de la realidad exterior al pensamiento y de elaboración psicológica y social de esa realidad. La entrevista es un instrumento que permitió acceder al universo de pensamiento del sujeto y al contenido de la representación social. Para autores como Moscovici (1979) y Jodelet (2003), ésta es una herramienta indispensable en cualquier estudio de representaciones sociales, ya que se dirige a conocer el discurso de los sujetos, que es donde se plasman las representaciones, razón por la cual la naturaleza discursiva de la entrevista le confiere una riqueza y profundidad únicas.

Una vez que se realizaron las entrevistas necesarias y pertinentes, se prosiguió con la etapa de análisis del material de campo. Para ello se transcribieron todas las entrevistas, cuestionarios y asociación de palabras, con los instrumentos transcritos se procedió a la concentración de la información en una tabla de Excel en donde se agrupo la información de acuerdo a las tres dimensiones de la teoría de las RS (información, campo de representación o imagen y actitud) en las filas de la hoja y en las columnas se colocaron los siguientes apartados: los informantes identificados (Por ejemplo G1P1EG, G1P2EG..., G3P3LM, etc.); la siguiente columna los significados que comparten de las entrevista, en las cuales se identificaba, imágenes, opiniones y expresiones que compartían en grupo, la columna posterior contenía las respuestas del cuestionario por dimensiones, enseguida aparecía el Núcleo figurativo de la asociación de palabras, posteriormente la objetivación, enseguida el anclaje y para finalizar la columna de la representación social final (**Ver cuadro 5**).

CUADRO. 5 SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN DE LA MATRÍZ											
	GRUPO 1										
	G1P1EG	G1P2EG	G1P3EG	G1P4EG	SIGNIFICADOS QUE COMPARTEN DE LAS ENTREVISTAS	CUESTIONARIO POR DIMENSIONES	NÚCLEO FIGURATIVO DE ASOCIACIÓN DE PALABRAS	OBJETIVACION	ANCLAJE	REPRESENTACIÓN SOCIAL FINAL	
INFORMACIÓN	R1	proceso administrativo que sirve para "calificar"	Una oportunidad de enfocarme específicamente con un grupo	condicionario en el campo laboral,	Acoso laboral.	La evaluación del desempeño docente representa un proceso administrativo que condiciona y califica su campo laboral por lo que lo miran como un acoso.	La evaluación del desempeño docente representa un proceso administrativo que condiciona y califica su campo laboral por lo que lo miran como un acoso que han vivido con incertidumbre y el desarrollo de varias enfermedades por sentirse frustrada nerviosa y con demasiada presión.	Trabajo administrativo enfermedades, exigencia, aprendizaje, tiempo, conocimiento, demostrar capacidades, permanencia, mejora, estrés.	La evaluación del desempeño docente representa calificar a los docentes de acuerdo a sus parámetros para tener la noción del tipo de maestros que son e identificar las fortalezas y debilidades así como las competencias, valores, contenidos, habilidades y aptitudes que se tienen. Un simulación, algo lógico para ser evaluado como docente, que no debe depender solo de un examen.	La evaluación del desempeño docente sirve para mostrar lo que se hace en el aula y el avance de los alumnos así como reflexionar de cómo está trabajando el docente y como lo hace el alumno, e identificar el proceso que esta siguiendo el alumno o grupo en el alcance de los aprendizajes esperados.	1. La evaluación del desempeño docente representa un proceso administrativo que condiciona y califica su campo laboral por lo que lo miran como un acoso que han vivido con incertidumbre y el desarrollo de varias enfermedades por sentirse frustrados, nerviosos y con demasiada presión.
	R2	Algo que esperaba	Un requisito	vivencia de incertidumbre, de presentarse a algo desconocido, me sentí nerviosas y con demasiada presión, frustrante	desarrollo de varias enfermedades.	La notificación de la evaluación del desempeño docente por primera vez significa vivencia de incertidumbre y el desarrollo de varias enfermedades por sentirse frustrada nerviosa y con demasiada presión.					2. El objetivo de la evaluación del desempeño docente representa calificar a los docentes de acuerdo a sus parámetros para tener la noción del tipo de maestros que son e identificar las fortalezas y debilidades así como las competencias y contenidos que se tienen.
CAMPO DE REPRESENTACIÓN	R3	Calificar a los docentes de acuerdo a sus parámetros	noción del tipo de maestros que somos.	fortalecer mi labor y de esa manera mejorar en la educación	Hacer contratos	El objetivo de la evaluación del desempeño docente según su criterio es calificar a los docentes de acuerdo a sus parámetros para tener la noción del tipo de maestros que son.	El objetivo de la evaluación del desempeño docente representa calificar a los docentes de acuerdo a sus parámetros para tener la noción de tipo de maestros que son e identificar las fortalezas y debilidades así como las competencias, valores, contenidos, habilidades y aptitudes que se tienen.				3. La evaluación del desempeño docente representa una simulación y algo lógico depender de un examen, además de que quita tiempo valioso para los aprendizajes de los alumnos y concentración a sus clases, por lo que se sienten estresados y presionados con los demás grupos.

Fuente: elaboración propia.

La sistematización de la información a través de una tabla la cual fue identificada por el número de grupo de asociados (Por ejemplo: Grupo 1) y contenía los puntos de análisis que conforman una representación social: primero se colocó en las filas horizontales las preguntas clasificadas por dimensiones y en las columnas verticales la respuesta de cada uno de los

informantes correspondiente a cada pregunta de la entrevista, la siguiente columna se enuncio “Significados que comparten en las entrevistas” en la cual se identificaron los temas recurrentes en el discurso de los entrevistados y se subrayaron de color rojo para reconocer las palabras frecuentes o parecidas y los temas en común.

Posteriormente se realizó otra columna llamada “Cuestionario por dimensiones” en la cual se registraron las palabras, las emociones reiteradas que expresan los informantes en los cuestionarios dándoles sentido a la redacción ordenada por dimensiones de información, campo de representación o imagen y actitud. Consecuentemente se colocó la columna de “Núcleo Figurativo de asociación de palabras” las cuales fueron recuperadas de la técnica metodológica de redes semánticas naturales, las cuales se observan a continuación:

GRUPO 1
<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo administrativo - Enfermedades - Exigencia/Necesaria - Tiempo - Aprendizaje - Conocimiento - Demostrar capacidades - Permanencia - Mejora - Estrés

Fuente: Elaboración propia

GRUPO 2
<ul style="list-style-type: none"> - Actualización - Preparación - Responsabilidad - Compromiso - Resultado - Permanencia - Vocación - Nervios - Estrés - Angustia

Fuente: Elaboración propia

GRUPO 3
<ul style="list-style-type: none"> - Miedo - Trabajo - Estrés - Molestia - Preparación - Incertidumbre - Capacidad - Angustia

Fuente: Elaboración propia

GRUPO 4
<ul style="list-style-type: none"> - Actualización - Profesionalización - Mejora - Medición del desempeño - Preparación - Estudio - Motivación - Angustia - Estrés - Nerviosismo

Fuente: Elaboración propia

GRUPO 5
<ul style="list-style-type: none"> - Angustia - Estrés - Preparación - Inseguridad - Trabajos

Fuente: Elaboración propia

GRUPO 6
<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje - Responsabilidad - Administrativo - Esfuerzo - Profesionalización - Evidencia

Fuente: Elaboración propia

Enseguida se colocaron dos columnas, la primera “Objetivación” y la siguiente “Anclaje” según los planteamientos de Moscovici y Jodelet la representación social se forma a partir de estas dos fases. La primera fase es **la objetivación** o proceso mediante el cual se concreta, se materializa el conocimiento en objetos concretos y **el anclaje** según Jodelet (1986) le confiere significado al objeto representado, haciendo relación al sentido que se le otorga a la representación; cómo se utiliza la representación en tanto sistema de interpretación del mundo social marco e instrumento de conducta, es decir, esta fase se refiere al enraizamiento social de la representación y de su objeto. La objetivación en las representaciones sociales, trae como consecuencia la producción del núcleo figurativo.

El anclaje, por otro lado, según (Álvarez, 2002):

Es el elemento de las representaciones sociales que tiene como finalidad integrar los elementos informativos que se producen en una sociedad dentro del sistema de pensamiento ya constituido, el cual es utilizado por los miembros del grupo para darle sentido a los objetos recién conocidos, desconocidos o inusitados que aparecen dentro del espectro social del grupo en cuestión. De esta forma se le asigna un significado y/o se le da una utilidad a la representación y su objeto (p.18).

En otras palabras, el proceso de anclaje en las representaciones sociales tiene la finalidad de hacer comprensible lo extraño para el grupo en el que se generen las representaciones sociales. Así, las formas que se utilizan en el discurso de los profesores son de importancia para que lo inasible por parte del grupo, es decir la evaluación del desempeño y todo lo que esta involucra, se vuelva accesible a su entendimiento.

Es importante señalar que las representaciones sociales no surgen de la nada, ni se inscriben sobre una hoja en blanco al momento en el que surgen, sino que cada vez que esto sucede encuentran un referente de pensamiento ya sea latente o muy manifiesto (Jodelet, 1986) en el grupo endógeno a la representación social de donde se ancla la nueva representación.

En el anclaje se observan las tres funciones elementales de las representaciones sociales: la función de la integración cognoscitiva de lo novedoso al sistema de pensamiento ya constituido; la función de la interpretación de la realidad, y la función de la orientación del comportamiento y las relaciones sociales (Álvarez, 2002). De tal suerte es mediante el anclaje cómo los grupos asimilan, entienden, dan forma y uso al conocimiento recién adquirido, el cual les ayudará por lo tanto a entender y controlar su devenir dentro de la sociedad y el contexto que les rodea.

El hecho de que dentro de un grupo en específico se desarrollen las representaciones sociales, persigue la finalidad y tiene como base de acción el que a partir de dichas representaciones el grupo se orienta en su contexto, tanto social como material, para de esa forma entenderlo y por consiguiente dominarlo (Farr, 1986). Por esto es que tiene relevancia el análisis de las representaciones sociales, son éstas las pautas de entendimiento del contexto social de los grupos

Por último, la columna de la “Representación social final” la cual se conformó del análisis de las tres dimensiones a partir del dato empírico analizado las cuales serán interpretadas en capítulos posteriores.

4.3 Triangulación de la información

4.3.1 La información que circula dentro de los grupos de docentes sobre la evaluación del desempeño docente.

La información que a continuación se analiza fue recolectada a través de la entrevista y el cuestionario ya que son instrumentos que permite acceder al universo de pensamiento del sujeto y al contenido de la representación social. Para autores como Moscovici (1979) y Jodelet (2003), ésta es una herramienta indispensable en cualquier estudio de representaciones sociales, ya que se dirige a conocer el discurso de los sujetos, que es donde se plasman las representaciones,

razón por la cual la naturaleza discursiva de la entrevista le confiere una riqueza y profundidad únicas.

Asimismo, al interior de los grupos de maestros comparten y resignifican información, dicha evidencia nos confirma que la subjetividad de los maestros de educación secundaria desbordan sus concepciones al incorporar a su esquema de valores, imágenes, expresiones y opiniones propias que no necesariamente coinciden con lo establecido institucionalmente ni con otros grupos dentro del mismo centro escolar.

La siguiente tabla muestra el análisis de la información que los docentes entrevistados poseen acerca de la reforma educativa y nos adentramos al proceso de construcción de la representación social que hacen los maestros tipificados como “Administrativos” mediante el análisis de la dimensión de información:

Tabla 4. Análisis de la dimensión de información a través de la triangulación de instrumentos

GRUPO	INFORMACIÓN
GRUPO 1 (Administrativos)	La evaluación del desempeño docente representa un proceso administrativo que condiciona y califica su campo laboral por lo que lo miran como un acoso que han vivido (entrevista) con incertidumbre y el desarrollo de varias enfermedades (cuestionario) por sentirse frustrada nerviosa y con demasiada presión (asociación de palabras)
GRUPO 2 (Institucionales)	La evaluación del desempeño docente representa una oportunidad de conocimiento, mayor preparación y ver de dónde partimos, hacia donde vamos (entrevista) y demostrar el nivel académico y conocimientos que tiene cada maestro (cuestionario) pero que sintió incertidumbre, mucho estrés, trabajo y esfuerzo (asociación de palabras) Es algo muy perturbador muy pesado e incómodo. (entrevista)
GRUPO 3 (Administrativos)	La evaluación del desempeño docente representa un requisito administrativo para seguir poniendo en práctica lo que diariamente se viene trabajando (entrevista) y cumplir con lo que aplica la reforma educativa. (cuestionario) Al

	enterarme fue un miedo y temor a reprobado. Más que nada esfuerzo y empeño en lo que tengamos que entregar. (Asociación de palabras)
GRUPO 4 (Institucionales)	La evaluación del desempeño docente representa un proceso mediante el cual el docente actualiza sus conocimientos y vislumbra sus áreas de oportunidad y en función a ellas mejora y transformar (entrevista) su quehacer educativo. (cuestionario) Así como, la introspección al quehacer cotidiano para poderlo transformar de manera inmediata. Y hacer una reflexión si realmente se está preparado para dar la asignatura que se da (asociación de palabras) .
GRUPO 5 (Administrativos)	La evaluación del desempeño docente representa un proceso burocrático que intenta evaluar (entrevista) el desempeño de un profesor (cuestionario) frente a grupo y un momento de angustia e incertidumbre por que es mucho trabajo. (asociación de palabras)
GRUPO 6 (Profesionales)	La evaluación del desempeño docente representa una preparación para ver las capacidades y las competencias que adquirió el docente para ampliarlas en el aula, (entrevista) así como una oportunidad de cambio , (cuestionario) de mejora y apoyo a los alumnos y de aprendizaje en general. (asociación de palabras)
GRUPO 7 (Profesionales)	La evaluación del desempeño docente representa Un compromiso profesional con mis alumnos, con mi trabajo, con mi escuela, con mi comunidad (entrevista) para mejorar la educación en México y la búsqueda de las necesidades y posibilidades de los maestros en el aula. (cuestionario) Pero un reto y una oportunidad para investigar, desarrollar mi trabajo, mi planeación , mi proyecto de enseñanza en forma tranquila e ecuaníme. (asociación de palabras)

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de la información recopilada por las entrevistas, cuestionarios y asociación de palabras.

4.3.2 La actitud que presentan los docentes acerca de la evaluación del desempeño docente.

En la cotidianidad de los sujetos la comunicación social en sus diversas formas: los medios de comunicación social como transmisores de conocimientos, valores, modelos, informaciones y la comunicación interpersonal en la que recibimos y ofrecemos todo un caudal de informaciones determinantes en la formación representación social.

En el curso de estas interacciones comunicativas le sirve de escenario permanente a las representaciones para configurar sus reacciones emocionales y darles una dirección de aceptación o rechazo ante los cambios del hacer diario de la profesión.

A partir del análisis de los discursos de los informantes estructurados en grupo de asociados se muestra la siguiente tabla donde se integra la dimensión de actitud:

Tabla 5. Análisis de la dimensión de actitud a través de la triangulación de instrumentos

GRUPO	ACTITUD
<p style="text-align: center;">GRUPO 1 (Administrativos)</p>	<p>La notificación de la evaluación del desempeño docente la recibieron con resistencia, incertidumbre, nervios, angustia, miedo, enojo y renuencia a la evaluación. (entrevista) La evaluación del desempeño docente representa un proceso administrativo (cuestionario) que condiciona y califica su campo laboral por lo que lo miran como un acoso que han vivido con incertidumbre y el desarrollo de varias enfermedades por sentirse frustrados, nerviosos y con demasiada presión.(asociación de palabras)</p>
<p style="text-align: center;">GRUPO 2 (Institucionales)</p>	<p>La notificación de la evaluación del desempeño docente la recibieron como algo que esperaban porque a otros compañeros del trabajo (entrevista) ya les había llegado la notificación.</p> <p>Implica trabajo y preparación (cuestionario) por lo que tomaron cursos en el Centro de Maestros, retomar los libros de las corrientes pedagógicas, rubricas y estrategias de las actividades para el trabajo esto trajo son aspectos positivos como la sistematización de la planeación, la organización y actualización de términos que se olvidan y que hay que retomar, cambio la forma de ver a la educación, tener más responsabilidades sobre la asignatura o el nivel donde me</p>

	<p>desarrollo, realizar un trabajo bien hecho y retomar varias cosas que había dejado de hacer.(asociación de palabras)</p>
<p>GRUPO 3 (Administrativos)</p>	<p>La notificación de la evaluación del desempeño docente la recibió con impacto, (entrevista) incertidumbre, coraje y mucho miedo a no obtener buenos resultados de ese examen,(cuestionario) se orientaron en cursos del Centro de maestros y apoyarme en compañeros que están tomando cursos para saber qué hacer.(asociación de palabras)</p>
<p>GRUPO 4 (Institucionales)</p>	<p>La notificación de la evaluación del desempeño docente la recibieron con pesar, angustia y estrés por el desgaste que suponía estaba por venir. El proceso es difícil, una vez que llega la notificación empiezan a ver comentarios de los compañeros sobre si te van a pagar más o te van a correr del trabajo. Así como la organización de tiempos de estudio, preparación con curso a los que nos mandó directamente el Servicio Profesional Docente (entrevista) que se adecue a mis necesidades, Búsqueda de información y el estudiar un posgrado para manejar mejor estos procesos. Un reto a vencer, saber con qué conocimientos cuento, trae compromiso, organización de tiempos y esfuerzo para la mejora de mi quehacer educativo, la transformación e innovación de la práctica y adquirir mayores competencias profesionales. (cuestionario) De una manera positiva y adecuada para mis alumnos, ya que identifico cuales son mis fortalezas, mis área de oportunidad y que a través de la investigación, de los cursos y de las guías amplío mi conocimiento.(asociación de palabras)</p>
<p>GRUPO 5 (Administrativos)</p>	<p>Con pesar y angustia por el desgaste que suponía estaba por venir. Ya que el proceso es difícil porque hay que ir al otro turno y la situación personal (entrevista) como madre de familia como mamá como esposa, entras en un estrés diciendo ya se me viene los tiempos encima y no puedes, es muy estresante la organización de tiempos de estudio.(cuestionario)</p> <p>Preparación con curso (centro de maestros)</p> <p>Búsqueda de información. Desempolvar y adquirir otros conocimientos, ver otras bibliografías diferentes y la organización de tiempos y esfuerzo. Es un compromiso que nosotros tenemos con la adolescencia que no se vale llegar a un aula y dar los buenos días y decir ya me voy, no dejar una huella, no dejar un conocimiento, no socializar, creo es de suma importancia seguir preparándote.(asociación de palabras)</p>

<p style="text-align: center;">GRUPO 6 (Profesionales)</p>	<p>La notificación de la evaluación del desempeño docente la recibieron con preocupación y sorpresa. Las acciones que emprendió para preparar su evaluación del desempeño docente fueron buscar información, tomar un curso exprés, preparar mis evidencias incluso desde inicio de ciclo escolar, realizar una planificación preparando algunos artículos sobre documentos oficiales que sustentan la evaluación.(entrevista) Retroalimentar conocimientos que tenía, amplié otros pero lo más bonito es ampliar el trabajo que desempeño frente a maestros y los alumnos, considero que adquirí experiencia(cuestionario) con la cual puedo apoyar a mis compañeros, compartir prácticamente lo que aprendí y eso mejora el aprendizaje de los alumnos. Se debe buscar e innovar y tener esa facilidad para hacer que el alumno aprenda, poner más atención en aquellas situaciones o criterios que me están haciendo falta mejorar, la relación con padres de familia o buscar nuevas estrategias de trabajo.(asociación de palabras)</p>
<p style="text-align: center;">GRUPO 7 (Profesionales)</p>	<p>La notificación de la evaluación del desempeño docente la recibieron como un reto más. Modificar mi planeación que viene en los programas, buscar estrategias y sistemas que me permitieran comunicarme con los alumnos, establecer un enlace más cercano en cuanto los contenidos y programas, leer más contenidos administrativos que contenidos programáticos.(entrevista) Mejorar en el quehacer diario de mi trabajo y poder enfrentar lo que nos solicita el gobierno.(cuestionario) Aspectos positivos como preocuparnos más por los alumnos y buscar estrategias de enseñanza y de evaluación de acuerdo a lo que están solicitando y que elemento o áreas de oportunidad puedo tener para mejorar mi desempeño docente.(asociación de palabras)</p>

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de la información recopilada por las entrevistas, cuestionarios y asociación de palabras.

4.3.3 El campo de representación que los docentes forman sobre la evaluación del desempeño docente.

El campo de representación social se construye a partir de la interacción con los sujetos que continuamente se encuentran en su espacio escolar y laboral, rodeado de un escenario inmediato que caracteriza la vida escolar del docente y en la cual se genera también un

conocimiento de primera mano, un conocimiento experiencial que le permite resolver los conflictos que se le presentan en su cotidianidad.

La dimensión de campo de representación manejan las siguientes imágenes:

Tabla 6. Análisis de la dimensión de campo de representación a través de la triangulación de instrumentos

GRUPO	CAMPO DE REPRESENTACIÓN
<p>GRUPO 1 (Administrativos)</p>	<p>El objetivo de la evaluación del desempeño docente representa calificar a los docentes de acuerdo a sus parámetros para tener la noción del tipo de maestros que son e identificar las fortalezas y debilidades así como las competencias, valores, contenidos, habilidades y aptitudes que se tienen. Mostrar lo que se hace en el aula y el avance de los alumnos así como reflexionar de cómo está trabajando el docente y como lo hace el alumno, (entrevista) e identificar el proceso que está siguiendo el alumno o grupo (cuestionario) en el alcance de los aprendizajes esperados. Una simulación, algo ilógico para ser evaluado como docente, que no debe depender solo de un examen. (asociación de palabras)</p>
<p>GRUPO 2 (Institucionales)</p>	<p>El objetivo de la evaluación del desempeño docente según su criterio es analizar la práctica, y estandarizarlos en idóneos o no de acuerdo al nivel académico de cada profesor para luego actualizarlos y fortalecer el trabajo, es una oportunidad de documentarme y recordar algunos autores, especialistas, buscar nuevas estrategias (entrevista) para reestructurar mejor la clase en base a los aprendizajes clave de la nueva currícula dar a conocer lo que mis alumnos trabajan y realmente la capacidad que tengo para poder enseñarles. (cuestionario) Aunque definitivamente en una sola fotografía no se muestra lo que uno hace realmente en las aulas porque lo que se trabaja es planeado y buscas enviar la mejor evidencia es un reto muy grande, demostrar el nivel académico y actualizarse, sin embargo, un examen es limitante para demostrar si somos capaces de desempeñar el cargo de la docencia. (asociación de palabras)</p>
<p>GRUPO 3 (Administrativos)</p>	<p>El objetivo de la evaluación del desempeño docente según su criterio es un propósito administrativo y cumplir con la evaluación que el servicio profesional te impone para realizar algo que constantemente trabajamos y poner en práctica (entrevista) lo que ya sabemos para obtener mejores resultados con los alumnos y es la muestra de que los alumnos están cumpliendo con los aprendizajes esperados que se prevén según el proyecto de enseñanza (cuestionarios) a</p>

	<p>presentar además representa muchísimo miedo e inseguridad el no saber en realidad que quiere el gobierno que contestes a estos acuerdos .(asociación de palabras)</p>
<p>GRUPO 4 (Institucionales)</p>	<p>El objetivo de la evaluación del desempeño docente según su criterio es evaluar para la permanencia del profesor en su trabajo a través de clasificarlo, es decir, hacerlo idóneo o no idóneo; si cuenta con las competencias necesarias para estar frente a grupo, pero solo te lo miden respecto a tus habilidades de conocimiento no hacia la práctica que ejerces con los alumnos. Es un compromiso, trabajo y tiempo que el docente está obligado a realizar cotidianamente, ya que la planeación es la base por la cual gira su práctica educativa (entrevista) y a partir de ahí, ver que los alumnos aprendan. Un proceso sistemático que también al mismo tiempo es flexible para identificar las fortalezas y las áreas de oportunidad en las que necesito mejorar como docente, (cuestionario) la manera en cómo trabajo y ver la manera en que trabajan los alumnos, su empeño y donde necesitan mejorar dentro de la clase. También ser una cifra para el INEE y para el Servicio profesional docente y la medición del trabajo que realiza con los alumnos, sin embargo, resulta insuficiente un examen para evaluar el desempeño, ya que no da prueba del conocimiento total de una persona o a lo mejor las características de mi escuela no se apegaron a las estandarizadas.(asociación de palabras)</p>
<p>GRUPO 5 (Administrativos)</p>	<p>El objetivo de la evaluación del desempeño docente según su criterio es evaluar para la permanencia del profesor en su trabajo. (entrevista) Un proceso que lleva su tiempo y compromiso (cuestionario) para evidenciar el trabajo, participación y empeño de los alumnos pero insuficiente para evaluar el desempeño.(asociación de palabras)</p>
<p>GRUPO 6 (Profesionales)</p>	<p>El objetivo de la evaluación del desempeño docente según su criterio es revisar si el docente tiene los elementos necesarios para aplicar su función (entrevista) y si tiene las habilidades y conocimientos que hay que trabajar con los alumnos.(cuestionario) Un aprendizaje enorme, la experiencia me agrado, para mí fue algo novedoso, me hizo salir de esa zona de confort. Ver lo bueno y lo malo de tu trabajo y de una manera proyectar lo que estás haciendo cada día mediante lo que hacen los alumnos.(asociación de palabras)</p>
<p>GRUPO 7 (Profesionales)</p>	<p>El objetivo de la evaluación del desempeño docente según su criterio es mejorar la calidad de la Educación, una mayor profesionalismo, sin embargo, hubo cuestiones laborales que se afectaron y fue lo que vino a descontrolar mucho a los maestros. Una autoevaluación, (entrevista) saber en qué nivel estoy, que me</p>

	<p>hace falta y en que puedo mejorar para tener ópticas diferentes de cómo elaborar el proyecto de enseñanza y aterrizarlo con mis alumnos en mi práctica docente.(cuestionario) le es Interesante, agradable y con entusiasmo para poder ver que otras personas vean los trabajos que realizan los muchachos dentro del salón de clases y en diferentes espacios que tiene la institución y ampliar mi trabajo más allá de los contenidos para alcanzar los objetivos con los alumnos. Conocer el grado de conocimientos, aprendizajes y capacidades que tengo en lo que respecta a mi asignatura. (asociación de palabras)</p>
--	--

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de la información recopilada por las entrevistas, cuestionarios y asociación de palabras.

4.4 La vida cotidiana de los maestros de educación secundaria

La vida cotidiana²⁵ es la vida de todo hombre y constituye el centro de la historia. Por ello, representa la esfera de la realidad que conciben los individuos, susceptible a los cambios y modificaciones del contexto social, lo que permite considerarla como un espacio en permanente construcción.

Por tanto, el maestro de educación secundaria como individuo perteneciente a un ambiente social, laboral, económico y escolar le permite ir construyendo y reconstruyendo su identidad a través del análisis de su propia esencia como ser social y la identificación con su cultura, en el marco de la organización y reorganización de su entorno, aceptación, negación y adaptación de las exigencias institucionales y gubernamentales las cuales debe aceptar para la satisfacción de sus necesidades mediatas en inmediatas.

²⁵ Para la formulación de sus propuestas teóricas Berger y Luckmann (1991) definen vida cotidiana como: “La realidad que se presenta, además, como un mundo intersubjetivo, un mundo que se comparte con otros” (p.159). Al respecto, (Heller, 2002) considera la vida cotidiana como un conjunto de actividades que se fundan en una especie de marco cultural económico, en efecto abraza por una parte, la huella del hombre en sociedad y por la otra viaja de lo particular a lo social, en otras palabras, la vida cotidiana es el espacio- tiempo donde discurre la sociabilidad (p. 233)

En este sentido, la vida cotidiana se nutre de hechos y procesos dinámicos bajo la influencia de aspectos que provienen de condiciones externas al individuo, tales como: factores sociales, económicos, laborales, políticos y culturales en general, gestados en espacios y tiempos determinados con pluralidad de sentidos y simbolismos.

La vida cotidiana como categoría de análisis, se puede conceptualizar como un espacio de construcción donde hombres y mujeres van conformando la subjetividad y la identidad social (Heller, 2002: 37). Una de sus características esenciales, es el dinamismo de su desarrollo y la influencia que ejercen los aspectos que provienen de condiciones externas al individuo, tales como los factores sociales, económicos y políticos dentro de un ámbito cultural determinado.

Por consiguiente, en toda sociedad hay una vida cotidiana y todo hombre, sea cual sea su lugar ocupado en la división social del trabajo, tiene una vida cotidiana” (Heller, 2002: 237).

En Heller (2002), define el saber cotidiano como la suma de nuestros conocimientos de la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo (como guía para las acciones, como tema de conversaciones, etcétera (p. 525). Nótese que usa la palabra conocimiento en sustitución de saber. Por otra parte, asume que solo es una parte de la realidad: aquella que está en el mundo cotidiano.

En este orden de ideas, derivado de ello Ágnes Heller hace una diferencia entre lo que llama “el gran mundo” el cual, es la interacción con la sociedad y el "pequeño mundo", que no es otra cosa que el mundo familiar que conocemos, al que llegamos inesperadamente y que se conforma de circunstancias individualizadas, ya que es diferente para cada uno de nosotros.

Asimismo, hace una diferencia entre lo cotidiano, como aquello que “ocurre todos los días” y lo no cotidiano que no cumple con ese criterio como lo son el nacimiento y la muerte.

El punto de vista de Heller parte de que la vida cotidiana se forma a través de las apropiaciones que el individuo hace de las herramientas de socialización: el lenguaje, los usos y costumbres, los instrumentos culturales. Estos tres ámbitos contienen las normas de conducta que definen los modos de asociación del individuo, tanto si se asume como uno más del conjunto en que se relaciona, o sea, en calidad de sujeto, como si pretende ganar para sí mismo las marcas que lo caracterizan y lo singularizan en medio de los grupos en los que se inserta.

En este sentido el maestro de educación secundaria en el municipio de Ixtapaluca son individuos que se encuentran inmersos en “un gran mundo” donde interactúa con docentes,

amigos, conocidos, alumnos y padres de familia en su cotidianeidad; que se desenvuelve en un contexto problemático por las condiciones laborales a las que se enfrenta (atención a múltiples grupos, impartir distintas asignaturas, realización de planeaciones con distintos enfoques, horarios discontinuos, realización de informes, trabajos administrativos y requerimiento de proyectos de recuperación para alumnos en rezago); productor de significados, capaz de darle sentido a sus prácticas y de construir su realidad mediante la interacción subjetiva con los otros, al mismo tiempo que se reconstruye así mismo.

Las condiciones de los maestros del municipio de Ixtapaluca, vistas desde el punto de vista de Heller, forman parte de la vida cotidiana del maestro, ya que mediante el lenguaje, los usos y costumbres y los instrumentos culturales definen los grupos de “contemporáneos”²⁶ que forman parte de los allegados o grupos de “asociados” los cuales, a través de las representaciones sociales, sirven de vehículo, de enlace, de tejido conectivo entre el saber y el hacer, entre cognición y acción, y entre sujeto y objeto.

Más importante aún, Moscovici (1985) subraya el hecho de que las representaciones sociales tienen carácter recursivo, es decir, se retroalimentan continuamente de las acciones y conocimientos individuales, en una dialéctica de la cotidianidad que en cierta medida implica un avance respecto a la argumentación positivista en ciencias sociales.

A lo largo de la obra de Schutz (1995), se encuentra definida una teoría sobre los dominios o mundos que hacen referencia a la estructura social del mundo de la vida y a las relaciones, más simples y comunes en este ámbito.

Schutz (1995) distingue cuatro "dominios sociales", factibles de ordenar bajo un criterio de familiaridad, el primero de ellos corresponde al mundo de los congéneres, posteriormente llamados “asociados”, a los cuales se percibe directamente y quienes representan el grado más alto de familiaridad. Enseguida se encuentra el mundo de los “contemporáneos”, con los cuales comparto la misma perspectiva temporal, aunque no los capto de manera directa ni inmediata. Conozco de ellos a través de tipificaciones inferidas de lo que podrían vivir.

²⁶ Con respecto a las relaciones referidas al tiempo, Schütz (1962) reconoce a los contemporáneos, con los que se puede interactuar, compartir acciones y reacciones. Es decir, es la base de cualquier relación social concreta y consiste en la participación conjunta de dos sujetos o más en un flujo de vivencias o experiencias, construido por la captación inmediata y recíproca del flujo de vivencias de la otra persona. Se da en una comunidad espacial y temporal específica.

Posteriormente, se plantea el mundo de los “predecesores”, “antepasados” o historia, con los cuales no se comparte temporalidad, y, finalmente, se ubica el mundo de los sucesores, de los cuales sólo se puede suponer sus vivencias típicas, ya que podrían ser parecidas a las de los predecesores y a las de los contemporáneos.

Cabe destacar que para la presente investigación se retoman sólo dos de los dominios sociales que plantea Schutz (1995) los cuales son grupos de “contemporáneos” por que comparten una comunidad espacial y temporal específica, siendo ésta el espacio escolar y laboral así como la alineación temporal del proceso de la EDD, en el cual se retroalimentaron continuamente de las acciones y conocimientos individuales para la preparación de su proceso de evaluación.

De igual manera, se identificaron grupos de “asociados”, en la cual Schutz (1995) a este tipo de relación se le denomina también situación "cara a cara" y es donde, por excelencia, se desarrolla la intersubjetividad en el mundo de la vida.

En la convivencia con nuestros congéneres o asociados, la relación "nosotros" es la predominante, ya que presenta el grado de inmediatez y familiaridad más alto, pues se experimentan vivencias comunes tanto laborales como afectivas; en este nivel de familiaridad se comparte una experiencia de evaluación del desempeño docente con todo su entramado afectivo, emocional y laboral que conlleva.

Es por esta razón que se identificó un grupo de contemporáneos tipificado como “administrativos” ya que aunque no compartían un grado de familiaridad si compartían acciones y reacciones en una relación social concreta y consistente en la participación conjunta del flujo de vivencias de la otra persona. La cual coincidió en una comunidad espacial y temporal específica.

4.5 Tipificación de maestros de educación secundaria

Moscovici (1979) consideró que las representaciones sociales se dan en grupos sociales entendiendo por estos a las clases sociales; de acuerdo con Jodelet (1989b) un grupo es una comunidad organizada con una trayectoria histórica; según Wagner y Elejabarrieta (1994) es la incorporación de los sujetos a un grupo de manera razonada donde se comparte una visión del mundo; Ibáñez (2001) sostiene que el grupo es un conjunto amplio de personas que tienen una

cultura, memoria y lenguaje en común. Cada una de estas posturas atiende a aspectos relevantes y se pueden asumir en la conformación de grupos de asociados que se retomó en la investigación.

4.5.1 Los administrativos

Este grupo maestros laboran en escuelas secundarias generales públicas pertenecientes al subsistema estatal en el municipio de Ixtapaluca, Estado de México. A este grupo de contemporáneos, siguiendo la clasificación de Schutz (1995) comparten una comunidad espacial y temporal específica, siendo ésta el espacio escolar y laboral, así como la alineación temporal del proceso de la EDD y que no necesariamente los une una cercanía afectiva o de familiaridad, pero que se retroalimentaron continuamente de las acciones y conocimientos individuales para la preparación de su proceso de evaluación.

Se identificó al menos tres de los siete grupos que forman el universo de estudio, las expresiones y opiniones que comparten los contemporáneos, permiten construir una representación social con respecto a la evaluación del desempeño.

Por su parte la media de años de servicio de los maestros entrevistados de este grupo es de 22 años, pero oficialmente en el sistema es de 30 años. Es decir, hablamos de maestros con una larga trayectoria impartiendo clases, que si bien fueron formados con una fuerte tendencia didáctica por ser egresados de escuelas normales, igualmente han vivido el desastre de la profesión docente de secundaria.

Asimismo, se habla de maestros que deben trasladarse en promedio 40 minutos de su lugar de origen a su espacio laboral y que además cuentan con doble plaza para trabajar. La mayoría de los maestros pertenecen a una familia nuclear lo que reduce considerablemente el tiempo que le puedan dedicar a la realización de actividades escolares fuera de sus turnos.

Se hace mención de un factor importante como lo es el poco tiempo con el que dispone el maestro para preparar los requerimientos de la evaluación del desempeño, aunado a otros como lo son, condiciones de trabajo (grupos saturados, bajos salarios, falta de material didáctico, excesiva carga administrativa, doble turno, etc.).

Los maestros que se encuentran dentro de los grupos de contemporáneos denominados “administrativos” son titulares de materias académicas (español, física, matemáticas, historia,

inglés, formación cívica y ética, geografía etc.) se separan por especialidad. Así, se van generando diversas identidades (en el sentido de identificación) bajo la denominación genérica de «maestro de secundaria», situación que repercute en las relaciones, en la organización del trabajo y en el aislamiento del equipo docente, pero que al verse en condiciones similares comparten experiencias y cursos de capacitación ofertados por el Servicio Profesional Docente a través del Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM) que permiten a los contemporáneos poder compartir un espacio y tiempo determinado.

Las condiciones laborales a las que se enfrenta el maestro, dentro de la escuela secundaria inicia con sus horas distribuidas en diferentes escuelas, y, por tanto, pocas posibilidades de comprometerse en un proyecto colectivo. La diversidad de horarios, además de cerrar la posibilidad de tener espacios de discusión colectiva laboral, propicia la concentración de la organización del trabajo escolar en manos de los directivos y del pequeño grupo de maestros que tiene tiempo completo en la escuela.

La contratación de estos maestros por horas los obliga a cumplirlas todas frente al grupo, sin que explícitamente se contemplen tiempos para planeación, documentación, reuniones de trabajo o asesoría a los alumnos. Si bien existen las llamadas «horas de servicio», éstas no están formalmente reglamentadas, se otorgan de manera discrecional y funcionan tanto para adaptar los horarios de los maestros a las necesidades de la escuela, como para otorgar premios o castigos a los docentes.

Por ello podemos encontrar maestros que cubren de 20 a 24 horas frente a grupo (el máximo de horas que podrán trabajar en un turno), sin que haya horas reglamentadas para dedicarlas a la planeación de su trabajo u organización de diversas actividades académicas y su edad oscila entre los 41 y 50 años.

Una característica común de estos maestros es que trabajan en promedio en una escuela distinta para cada turno y cuentan con tiempos completos, es decir mínimo 20 horas por turno a la semana lo cual les es difícil prestar más tiempo para la preparación de la EDD.

Según Schütz (1995), la interacción cara a cara es la base principal de todas las formas de organización social. En una relación cara a cara se está consciente de la presencia del otro, por lo que con mis contemporáneos establezco relaciones “cara a cara” debido a la inmediatez temporal y espacial.

Con base en estas condiciones, los maestros consideran que cumplir con su labor es atender a sus grupos, y que las reuniones, comisiones y horas de servicio destinadas a cuidar alumnos que no les corresponden son una carga extra. Refugiándose en su salón de clase, cada profesor encuentra la manera de resolver su trabajo de manera individual y con sus propios recursos y criterios.

4.5.2 Los institucionales

En el mundo de los “contemporáneos” asoma una categoría particular de otros, los asociados, para la que no basta con el mero reconocimiento y con la vivencia compartida; es necesaria una relación “cara a cara” ininterrumpida, en la que el sujeto en torno al cual se definen los asociados es capaz de conocer a tal punto a otros que puede orientar su acción hacia las reacciones que espera de otros. Entre los asociados se generó primero una relación nosotros, en la que se compartió una vivencia; la diferencia entre los asociados es que éstos reviven la relación nosotros que establecen, más que sólo aludir al repositorio de conocimiento del otro que contiene las vivencias compartidas (Schütz, 1962, pp.207-209).

Bajo esta perspectiva de grupos de asociados se encuentran los institucionales ya que se trata de maestros con afinidades afectivas y hasta matrimoniales que mantiene congruencia en sus discursos con las políticas educativas vigentes en turno, que incluso mantiene una actitud de resignación al procesos de la EDD justificándola como parte de su trabajo por lo que permitió tipificarlos con el nombre de institucionales.

Cabe destacar, que los maestros que conforman este grupo de asociados no corresponden al normalista de carrera, sino a un personaje distinto, al egresado de otras instituciones de educación superior (universidad pública y privada, politécnico, pedagógica, etc.). Esta visión que se comparte entre los institucionales puede estar justificada bajo el argumento de que su entrada al magisterio fue por la falta de trabajo en el área, en la cual tuvieron que pasar por un proceso distinto al de los normalistas que eran absorbidos en automático por el Sistema Estatal, bajo una política de “trabajo seguro” al concluir los estudios superiores.

Sin embargo, la contratación de egresados de universidades para el magisterio implicaba un proceso más riguroso hace más de dos décadas, ya que quedaba a reserva de los directores o supervisores proponer en plazas vacantes a estos maestros, los cuales de acuerdo al Reglamento de Condiciones Generales de trabajo de los Servidores Públicos Docentes del

Subsistema Educativo Estatal podían ocupar una plaza definitiva después de dos años ininterrumpidos de haberla cubierto, sin que se le contará la antigüedad trabajada en otros espacios educativos eventuales, este proceso de contratación hizo que estos maestros consideren su labor magisterial con mayor aceptación a las exigencias gubernamentales, además de que su promedio de años de servicio de los maestros tipificados como institucionales es de 14 años por lo cual se considera una antigüedad relativamente corta ya que está por debajo de la media de los años que se consideran por ley para la jubilación.

También, puede abonar a la comprensión de su pensar y accionar el que son maestros que tiene menos de 31 años de edad y tiene entre 15 y 19 horas frente a grupo y la mayoría tienen doble turno lo que permite verse más desahogado en tiempos para preparar sus clases y materiales o calificación de trabajos y exámenes.

Una característica común de estos maestros es que trabajan en promedio en una escuela distinta para cada turno y cuentan con tiempos incompletos, es decir mínimo 15 horas por turno a la semana lo cual les es más factible prestar más tiempo para la preparación de la EDD.

Se observa que la función docente de los “institucionales” se puede entender desde la perspectiva de “política de vida o del estilo de vida” (Giddens, 1991) porque en medio de las presiones estructurales del sistema educativo, emerge una forma de individualidad moralmente justificable, una manifestación de decisiones políticas que derivan de la libertad de elección, al tiempo, que se desarrollan y adaptan las prácticas de relación, de mediación y convivencia que sostienen las dimensiones básicas del vivir y convivir, una política que solo se hace en relación con el otro (Bolívar, 2006).

Es decir, los “institucionales” se adaptaron a las exigencias de la política educativa que en ese momento histórico proclamaba la evaluación del desempeño docente como el elemento central para la transformación de la educación Mexicana y que la asimilaron como un mecanismo flexible para identificar las fortalezas y las áreas de oportunidad en las que necesitaban mejorar como docentes y ver la manera en cómo se trabaja en la escuela y con los alumnos, su empeño y donde necesitan mejorar dentro de la clase.

Las creencias sobre la evaluación del desempeño de estos grupos muestran que si se “actúa como maestro”, ello implica que no solo se trata de adoptar, resistir o asignar determinadas creencias, políticas y realizar acciones para permanecer en el desarrollo de su función, que es

resultado visible de las situaciones específicas y de discursos educativos amplios (Kelly, Dorf, Pratt, y Hohmann, 2013).

4.5.3 Los profesionales

Este grupo de maestros es interesante ya que son muy diferentes entre sí, tanto en su práctica docente como en sus trayectorias sociales y profesionales. Tienen diferentes edades, estilos y preferencias, aunque en general tienen más de 10 años de experiencia laboral acumulada en el nivel de secundaria.

Algunos, cuentan con estudios normalistas anteriores a la reforma de los años noventa, otros con licenciaturas en educación tanto universitaria pública y privada; uno cursó una segunda carrera, la mayoría de ellos tiene estudios de posgrado ofertados por los programas sindicales.

Otros, estaban próximos a la jubilación; otros a media carrera. Confían sobre todo en su experiencia de años y en los consejos de sus colegas. Conocen y usan centralmente los libros de texto oficiales, pero incorporan muchos otros recursos. Integran selectivamente las novedades educativas que se presentan año con año. Son y se sienten profesionales, toman muchos cursos, pero sí buscan información y lecturas en los aspectos centrales de las áreas académicas que imparten.

Logran el respeto de los alumnos y a la vez tratan con respeto a éstos, y sobre todo disfrutan el trabajo con el grupo.

Los grupos tipificados como profesionales comparten información y una actitud favorable, bajo la idea de un compromiso con los alumnos de buscar estrategias de enseñanza para mejorar su desempeño docente, es decir, que la miran como una oportunidad para investigar, desarrollar su trabajo, planeación y el proyecto de enseñanza, así como la búsqueda de las necesidades y posibilidades de los maestros en el aula.

Los docentes realizan una construcción positiva de la profesión docente a través del aprendizaje, la experiencia de la modalidad de la evaluación vista como algo novedoso, para identificar los aspectos positivos y negativos del trabajo docente y una manera de proyectar lo que estás haciendo cada día mediante el trabajo de los alumnos.

Las opiniones de los profesionales acerca de la evaluación del desempeño se centran en el profesionalismo y una autoevaluación de su práctica profesional para identificar en que puede mejorar para tener ópticas diferentes de cómo elaborar un proyecto de enseñanza y como llevarlo a cabo con los alumnos en el salón de clases o en otros espacios de la institución.

En este grupo hay docentes que tienden a asumir algunas de las múltiples tareas que genera la vida escolar más allá del trabajo de enseñanza frente a grupo: se encargan de las comisiones de cooperativa, acción social, deportes, clubes, bibliotecas, danzas, celebraciones cívicas y escolares, entre muchas otras tareas, y muestran iniciativa en estas actividades.

Tienen muy diversos niveles y tipos de formación; algunos cuentan con trayectorias que los han llevado a cambiar de nivel o modalidad educativa. Estos maestros tienden a ser los que acumulan puntos en escalafón con cursos o actividades que les permitan ingresar y ascender en el Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM).

Varios ponen a prueba algunas de las novedades pedagógicas introducidas en los programas o cursos de formación; sin embargo, en general muestran menor compromiso con los contenidos académicos que con los nuevos medios y las dinámicas grupales.

Muchos están bien preparados, cursaron una licenciatura o incluso un posgrado, son lectores de libros profesionales y manejan fácilmente las TIC. Pueden tener mucha iniciativa y buenas ideas para la enseñanza.

CAPÍTULO V. INTERPRETACIÓN POR DIMENSIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES IDENTIFICADAS SOBRE LA EVALUACION DEL DESEMPEÑO DOCENTE

En el presente capítulo, se aborda la interpretación por dimensiones de las RS construidas por los profesores integrados por grupos de asociados, para Geertz (2005) la interpretación consiste en una lectura de los hechos, las acciones y el discurso de los actores para develar los significados que hay detrás. Por consiguiente, la interpretación tiene la finalidad de desmenujar con minuciosidad los diferentes aspectos de los hechos para develar la representación social.

5.1 Dimensión de información

La dimensión de información está conformada por los saberes que poseen los maestros en torno a la EDD. En su investigación Moscovici (1961) expone que la pertenencia grupal y la inserción social juegan un rol esencial, pues el acceso a las informaciones está siempre mediatizada por ambas variables. Es decir, muestra que la información cambia según sea el grupo al que se pertenezca, en especial, su carácter más o menos estereotipado o prejuiciado, el cual revela la presencia del nivel de actitud en la información. Esta dimensión conduce, necesariamente, a la riqueza de datos o explicaciones que sobre la realidad se forman las personas en sus relaciones cotidianas.

5.1.1 Los administrativos y su información

Dentro de la dimensión de información el grupo 1, el grupo 3 y el grupo 5 comparten un esquema de valores y sentido que le dan a la evaluación del desempeño docente. Se encontró que la información que tiene con respecto a los términos, contenidos y procedimientos de la evaluación del desempeño van en contra del discurso oficial y objetivos de la evaluación ya que representa para ellos un proceso administrativo y burocrático que condiciona y califica su accionar dentro de su campo laboral y no como una necesidad para mejorar la calidad de la educación y recuperar la rectoría del Estado sobre la política educativa (Ver tabla 4).

Las preguntas que se tomaron como referente para el análisis de la información en el caso de la entrevista fueron las siguientes:

1. ¿Qué representa para usted la evaluación del desempeño docente?
2. ¿Qué significa para usted haber sido notificado de la evaluación del desempeño por primera vez?

En el discurso de los docentes de los grupos de los “Administrativos” se identificó que los maestros construyen la siguiente representación:

“Representa un proceso administrativo que sirve para “calificar” de manera subjetiva tres aspectos: cumplimiento en cada una de las escuelas que se trabaja, aspectos pedagógicos en el logro de los aprendizajes en el aula y finalmente los conocimientos de cada perfil...” (G1P1EG)

“...una forma de condicionarlo en el campo laboral... que ha sido una forma de presión rígida y no de preparación profesional...” (G1P3EG)

La información que los docentes comparten respecto a la evaluación del desempeño docente coincide con lo expresado por Giddens (2000) en que sentimos no tener control sobre nuestras existencias, que nada es seguro y si incierto. Que “todo lo sólido se desvanece en el aire” y solo queda la sensación de lo líquido que expresa Bauman (2000) ya que ante la posibilidad de cambios reales, podemos reaccionar de una manera favorable al sentirnos cada vez más independientes y rectores de nuestro destino, pero también habrá quienes se sientan con miedo ante tales circunstancias; como lo expresan los docentes de secundaria ante la evaluación del desempeño docente.

Es en este sentido que Ibáñez (1994), plantea que las representaciones sociales se configuran en base a dos mecanismos: los propios de las representaciones sociales que son el **anclaje** y la **objetivación**. Al respecto, el proceso de objetivación se convierte en el mecanismo para materializar conceptos abstractos y nuevos. De acuerdo con lo anterior los “Administrativos” **objetivan a la EDD** en la **dimensión información**, como un “proceso administrativo y burocrático” y realizan el **proceso de anclaje**, el cual, conlleva la integración cognitiva de un nuevo objeto o idea a un marco referencial que ya es conocido y dominado, por lo que los maestros tipificados como “Administrativos” **anclan a la EDD** a una “calificación de acuerdo a sus parámetros para tener la noción del tipo de maestros que son”.

Es decir, que la necesidad de las autoridades educativas por implementar una reforma la cual está centrada en la evaluación de los docentes suele ser un cambio radical a la práctica tradicional laboral y educativa que venían llevando a cabo los maestros de secundaria; sobre todo en este nivel tan complejo, por sus múltiples variantes y singularidades que van desde sus

condiciones laborales de los maestros y su desplazamiento a distintas escuelas hasta su articulación histórica y establecimiento de este nivel de manera formal.

Es por ello que estos grupos de asociados comparten la información de que la evaluación del desempeño representa un proceso administrativo que condiciona su campo laboral y de presión para cumplir con lo que marca el proceso de evaluación una vez que se recibe la notificación del proceso por el Servicio Profesional Docente que no tiene carácter profesionalizante para los maestros y que perjudica su estado emocional y físico ya que representa incertidumbre, el desarrollo de varias enfermedades por sentirse frustrados nerviosos y con demasiada presión como se aprecia en la Tabla 3 del instrumento de asociación de palabras.

Este malestar que ellos expresan se debe a la incertidumbre que se vive en el plano profesional, pero también con las múltiples reformas que se han aplicado a nivel gubernamental que pone en discusión pública su papel como profesional de la educación, su capacidad de enseñar, sus conocimientos y toda su estructura de valores que lo identifican como un ser con deberes sociales bien establecidos, pero también, con derechos por mantener una relación laboral con el Estado.

De lo anterior, se desprende que los “Administrativos” realizan la asociación entre desempeño docente, evaluación y resultados, aunado a las nuevas condiciones de contratación y permanencia las cuales han sido las causantes de muy diversas incomodidades y molestias en el gremio magisterial, ya que consideran que esas medidas atentan contra sus derechos laborales, trayendo en consecuencia un rechazo a los nuevos sistemas de evaluación.

Al respecto Bensusán, G., Tapia, A. (2013) señalan que parecería que no se podría avanzar en la calidad de la educación sin sacrificar el derecho que hoy tiene el magisterio a la estabilidad laboral, lo que se pondría en peligro incluso después de haberse ganado un concurso de oposición o haber obtenido un resultado de idóneo.

Los grupos de asociados llamados “Administrativos” les representa la evaluación del desempeño como un proceso administrativo por su contenido normativo y creaciones legislativas pareciera estar frente a una reforma política y laboral, ya que está sujeto a una estandarización de acuerdo a los parámetros oficiales y tener la noción del tipo de maestros a la que perteneces idóneos o no idóneos.

De acuerdo con (Arnaut, 2014) menciona al respecto que: "... cabe reconocer la audacia política de denominarla así, pues la opinión pública suele ver con mejores ojos una reforma educativa (que muestra la intención de mejorar la calidad de un servicio valioso) que una reforma laboral (relacionada con pérdida de derechos)..." (p.18).

Se puede inferir, de acuerdo a las opiniones anteriores que los "Administrativos" aun manejan la información acerca de la evaluación del desempeño docente que muchos de los medios de comunicación y redes sociales transmitían con gran inclinación hacia un sometimiento punitivo de los docentes, también como un condicionamiento en la permanencia del campo laboral que anteriormente era visto como una estabilidad y seguridad social aunado a esto como un requisito burocrático a cumplir que nada tiene que ver con la profesionalización del magisterio.

5.1.2 La información sobre la evaluación del desempeño de los institucionales

La dimensión de información que comparten los grupos de asociados 2 y el grupo 4 coincide con el discurso oficial que la reforma educativa planteo desde su puesta en marcha ya que es vista como una oportunidad de conocimiento y mayor preparación de la planta docente para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, es decir, donde el docente actualiza sus conocimientos, vislumbra sus áreas de oportunidad y en función a ellas mejora y transformar su quehacer educativo (Ver tabla 4).

La información que circula dentro de los "institucionales" respecto a la evaluación del desempeño docente coincide con uno de los objetivos señalados por las autoridades educativas contenida en la reforma educativa la cual alude a "Propiciar nuevas oportunidades para el desarrollo profesional de docentes y directivos", de esto se desprende que estos grupos de asociados comparten una información de la evaluación del desempeño docente acorde al discurso oficial y coinciden en los puntos que marca la reforma educativa.

Con respecto al campo de información, se identificó que los "institucionales" recuperan algunas informaciones:

"Un proceso mediante el cual el docente vislumbra sus áreas de oportunidad y en función a ellas mejorar y transformar su quehacer educativo..." (G4P1LM)

“Una oportunidad para investigar para desarrollar mi trabajo, mi planeación, mi proyecto de enseñanza...” (G4P4LM)

Es en este sentido la representación social construida por los docentes tipificados como “Institucionales” en la **dimensión información objetivan a la EDD** como un “proceso mediante el cual el docente vislumbra sus áreas de oportunidad” y **anclan a la EDD** como una “oportunidad para investigar”.

En estas expresiones se aprecia que la evaluación del desempeño docente representa para los docentes una oportunidad de conocimiento, mayor preparación y ver de dónde parten, hacia donde van y demostrar el nivel académico y conocimientos que tiene cada maestro, además de cambiar la forma de ver a la educación, tener más responsabilidades sobre la asignatura o el nivel donde se desarrolla, realizar un trabajo bien hecho y retomar varias cosas que se habían dejado de hacer.

Al respecto, Hargreaves (2005) menciona que cuando la gente no advierte ninguna amenaza contra ellos ni contra su sistema de valores, experimenta el bienestar. Para los docentes la evaluación representa un proceso de actualización de sus conocimientos y vislumbra sus áreas de oportunidad y en función a ellas mejora y transformar su quehacer educativo. Así como, la introspección al quehacer cotidiano para poderlo transformar de manera inmediata. Esto les permite hacer una reflexión si realmente se está preparado para dar la asignatura que se da.

Según (Sandoval, 2001) en este proceso de cambios estructurales los maestros son considerados como “protagonistas de la transformación educativa” y se apela a su compromiso para consolidar las reformas. En este sentido, los “Institucionales” ven a la evaluación del desempeño como parte de una estrategia de desarrollo más integral, como una reforma que conduce a una transformación radical de la organización y funcionamiento del sistema educativo para apoyar un cambio social más amplio. De acuerdo con esta visión, la reforma educativa consiste en los cambios que producen transformaciones esenciales en el desarrollo individual y social.

Dadas las informaciones que los grupos de asociados comparten podemos ver que los docentes se encuentran inmersos en un escenario educativo bastante complejo y difícil de desmembrar, porque ciertamente están sujetos o, mejor dicho, quienes la ejercen están sujetos

a las tensiones que establecen las propias escuelas, las autoridades educativas, la sociedad en su conjunto y lo que su mismo deber les señala (Carro Nava, 2018, p.75).

5.1.3 Los profesionales y la información que comparten sobre la evaluación del desempeño

La información que comparten los grupos de asociados 6 y 7 coincide con el análisis detallado que hace Sack (1981) en el cual sugiere que hay tres enfoques que se aplican para analizar una reforma educativa: el económico, el educativo y el político.

El enfoque con el que comparten su información es el educativo el cual, se preocupa por mejorar el acceso a la educación y la equidad de género, así como por cuestiones relacionadas con la efectividad escolar. Quienes adoptan el enfoque educativo creen que la reforma educativa debe entenderse como un proceso que intenta hacer frente a los desequilibrios del sistema educativo (Sack 1981).

En este sentido, la evaluación docente se asocia con la provisión de oportunidades y ambientes educativos apropiados. Estas condiciones son indispensables para tener una sociedad más equitativa y justa, así como un sistema educativo que satisfaga las necesidades de todos los grupos sociales (Rhoads, Saenz y Carducci, 2005).

Con respecto al campo de información, se identificó que los “Profesionales” recuperan algunas informaciones acerca de la evaluación del desempeño:

“Es un proceso de cambio, de mejora y apoyo a los alumnos y de aprendizaje en general... para mí es un reto, la mejora me gusta...” (G6P3SJ)

“Un compromiso profesional con mis alumnos, con mi trabajo, con mi escuela, con mi comunidad con mi país... Una oportunidad para investigar para desarrollar mi trabajo, mi planeación, mi proyecto de enseñanza en forma tranquila e ecuanime...” (G7P1SJ)

“Un proceso que permite Mejorar la educación en México y ayudar a que los alumnos tengan mejores oportunidades de aprendizaje y puedan salir de la educación básica mejor preparados para la prepa...” (G7P2SJ)

“Es desarrollar un sistema de búsqueda de las necesidades y posibilidades de los maestros en el aula...” (G7P3SJ)

Es en este sentido la representación social construida por los docentes tipificados como “Profesionales” **en la dimensión información objetivan a la EDD** como un “proceso de cambio” y **anclan a la EDD** “como un compromiso profesional”

De las anteriores informaciones que los “profesionales” manejan en sus discursos podemos inferir que a pesar de las tensiones a las cuales a diario interactúan con agentes externos como los medios de comunicación, las autoridades educativas, supervisores, directores, padres de familia, el contexto y que, definitivamente, influyen en el ejercicio cotidiano con sus alumnos, en sus espacios escolares ponen en manifiesto a la evaluación del desempeño como un compromiso profesional con la comunidad y con su país, una oportunidad de desarrollar su trabajo y sus procesos de enseñanza aprendizaje para que los alumnos tengan un mejor acceso a oportunidades en un futuro.

La evaluación del desempeño representa para los grupos de asociados nombrados como “profesionales” como una posibilidad para fortalecer y consolidar los aprendizajes, así como los logros de los objetivos o propósitos de la educación en México. Para ellos la evaluación permite evidenciar cuáles son las necesidades prioritarias que se deben de atender y debe mostrar congruencia entre saber y desempeño, esta fórmula es la que puede encausar a la educación hacia la llamada calidad.

Asimismo, manejan entre sus discursos a la evaluación del desempeño profesional como un compromiso social refieren como primera intención la de mejorar la función docente para elevar la calidad de la enseñanza, lo cual fue un objetivo central en el diseño de dicha política.

De lo anterior se concluye que la evaluación es un instrumento que ha de servir al mejoramiento de la educación y que existe una correlación entre el desempeño de los docentes y el resultado obtenido por sus alumnos en la educación básica.

La evaluación del desempeño es vista por los docentes, como una acción de reflexión, que da la posibilidad de mejorar la calidad de la educación y no como un mero ejercicio técnico para obtener resultados o para cumplir la política educativa.

Por tanto, la evaluación del desempeño es una herramienta que lleva a la reflexión sobre la acción realizada y los resultados obtenidos de los docentes para generar cambios positivos en

los procesos educativos, sobre la base de conocer las exigencias del país y de establecer acciones apropiadas para el mejoramiento de la calidad y el logro de las metas.

La información de los docentes muestra que pone en juego su ética profesional y su estructura de valores los cuales priorizan la utilidad social y mejoramiento de los centros escolares como aspiraciones nacionales de elevar la calidad educativa, vista como un compromiso social, profesional y ético.

Con el análisis de **la dimensión de información** se puede concluir que los maestros al interior de las instituciones educativas (escuelas secundarias) conforman grupos que se reúnen de acuerdo a sus intereses y afinidades.

Sin embargo estos mismos grupos tienen un acercamiento a la información sobre la evaluación del desempeño en tres diferentes formas, en consecuencia se obtienen tres diferentes formas de representaciones.

En este sentido la información que circula entre los maestros de educación secundaria es representada de acuerdo al grupo que pertenece de forma diferenciada.

a) Para los grupos tipificados como Administrativos, la información es representada como: *un proceso administrativo y burocrático que condiciona su campo laboral por lo que lo miran como un acoso y presión para cumplir con lo que marca el proceso de evaluación una vez que se recibe la notificación del proceso por el Servicio Profesional Docente que no tiene carácter profesionalizante para los maestros y que perjudica su estado emocional y físico, ya que representa incertidumbre, temor a reprobación y el desarrollo de varias enfermedades por sentirse frustrados nerviosos y con demasiada presión.*

En este sentido, siguiendo a Hargreaves (2005) cuando la gente estima unos valores y advierte que están amenazados, experimenta una crisis, ya como inquietud personal, ya como problema público. Y si ello afecta a todos sus valores, experimenta la amenaza total del pánico. Para estos grupos de docentes representa la evaluación del desempeño docente como una amenaza a todo su sistema de valores laborales, económicos, estructurales que ponen en riesgo su esfera de bienestar.

De lo anterior, se desprende que los "Administrativos" son maestros con 15 años de servicio en promedio pertenecientes a una generación que le fue asignada la plaza al concluir su carrera normalista sin realizar ningún proceso de acceso al servicio y que siempre se han velado

por su bienestar laboral tanto las fuerzas sindicales del magisterio Estatal como las autoridades gubernamentales por estar alineados a una fuerza tricolor partidaria.

Así mismo, realizan la asociación entre desempeño docente, evaluación y resultados, aunado a las nuevas condiciones de contratación y permanencia las cuales han sido las causantes de muy diversas incomodidades y molestias en el gremio magisterial, ya que consideran que esas medidas atentan contra sus derechos laborales, trayendo en consecuencia un rechazo a los nuevos sistemas de evaluación.

b) En contraste la información que circula al interior de los Institucionales con respecto a la evaluación del desempeño es: *una oportunidad de conocimiento, mayor preparación en el cual el docente actualiza sus conocimientos y vislumbra sus áreas de oportunidad y en función a ellas mejora y transformar su quehacer educativo. Así como, la introspección al quehacer cotidiano para poderlo transformar de manera inmediata.*

Y, hacer una reflexión si realmente se está preparado para dar la asignatura que se da; ver de dónde parten, hacia donde van y demostrar el nivel académico y conocimientos que tiene cada maestro, además de cambiar la forma de ver a la educación, tener más responsabilidades sobre la asignatura o el nivel donde se desarrolla, realizar un trabajo bien hecho y retomar varias cosas que se habían dejado de hacer.

De acuerdo con (Sandoval, 2001) en este proceso de cambios estructurales los maestros son considerados como “protagonistas de la transformación educativa” y se apela a su compromiso para consolidar las reformas. En este sentido, los “Institucionales” ven a la evaluación del desempeño como parte de una estrategia de desarrollo más integral, como una reforma que conduce a una transformación radical de la organización y funcionamiento del sistema educativo para apoyar un cambio social más amplio. De acuerdo con esta visión, la reforma educativa consiste en los cambios que producen transformaciones esenciales en el desarrollo individual y social.

c) Los maestros tipificados como Profesionales muestran la información sobre la evaluación del desempeño como: *un proceso de cambio y un compromiso profesional con los alumnos, con el trabajo, con la escuela, con la comunidad para mejorar la educación en México*

y la búsqueda de las necesidades y posibilidades de los maestros en el aula. Pero un reto y una oportunidad para investigar, desarrollar el trabajo, la planeación, el proyecto de enseñanza en forma tranquila y ecuánime.

Cabe destacar que se trata de docentes que tienen en promedio 10 años de servicio, que pueden ser considerados maestros relativamente jóvenes con plaza definitiva que a pesar de las tensiones a las cuales a diario interactúan con agentes externos como los medios de comunicación, las autoridades educativas, supervisores, directores, padres de familia, que, definitivamente, influyen en el ejercicio cotidiano con sus alumnos, en sus espacios escolares ponen en manifiesto a la evaluación del desempeño como un compromiso profesional con la comunidad y con su país, una oportunidad de desarrollar su trabajo y sus procesos de enseñanza aprendizaje para que los alumnos tengan un mejor acceso a oportunidades en un futuro.

De los discursos que manejan los maestros, se desprende que viven las políticas educativas como aparatos culturales que tienen impacto en su identidad profesional, como hace referencia (Wertsch, 1991); lo que los individuos creen y piensan sobre cómo deben actuar, se forma por las estructuras culturales, históricas y sociales de las que hace parte la política como mediador con incidencia en el funcionamiento cognitivo y en la actuación del maestro.

5.2 Dimensión de actitud

La actitud la define según Moscovici (1961) como la orientación global en relación con el objeto de la representación social a favor o en contra. Los sujetos además de resignificar la información adquieren de acuerdo a su esquema de valores una actitud de aceptación o de rechazo hacia el objeto de estudio.

Se deduce que la actitud “es la dimensión afectiva, imprime carácter dinámico a la representación y orienta el comportamiento hacia el objeto de la misma; dotándolo de reacciones emocionales de diversa intensidad y dirección. Los estudios han demostrado que desde el punto de vista de la génesis, es casi siempre, la primera dimensión de una representación; pues nos representamos "algo" luego y en función de la toma de posición hacia ese "algo” (Moscovici, 1979, p.49).

5.2.1 Una actitud de rechazo, frente a la evaluación del desempeño docente de los administrativos

En el caso de la entrevista semiestructurada y el cuestionario, las expresiones y opiniones que comparten los grupos (grupo 1, 3 y 5) de maestros identificados como los “Administrativos” dan cuenta de la compleja realidad en la cual laboran y que la evaluación del desempeño docente representa un proceso administrativo que condiciona y califica su accionar educativo.

A continuación se muestran algunas de las expresiones que toman como referencia las preguntas 7, 8,9 y 10 de la entrevista, las cuales tienen la finalidad de indagar la dimensión de actitud de los maestros con respecto a la evaluación del desempeño:

“...Mucho enojo y temor a no poder obtener buenos resultados de ese examen...” (G1P2EG)

“vivencia de incertidumbre, de presentarse a algo desconocido, me sentí nerviosa y con demasiada presión, frustrante y enojada” (G1P3EG)

“Mucho miedo y temor a no poder obtener buenos resultados de ese examen...” (G3P2EG)

Es en este sentido la representación social construida por los docentes tipificados como “Administrativos” **en la dimensión de actitud objetivan a la EDD** como un “proceso estresante” y **anclan a la EDD** con una “sensación de impotencia, de frustración, de pesar, angustia”

Las expresiones anteriores se inclinan ante el descrédito, la inconformidad, pero a partir de una sensación de impotencia, de frustración, de pesar, angustia por el corto tiempo en el que se debe llevar a cabo el proceso de evaluación, resulto un proceso estresante que en lugar de brindarle apoyo a los docentes que implicará una preparación profesional que repercutiera positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, se volvió como un proceso burocrático cuya única finalidad se redujo al cumplimiento de las etapas de la evaluación.

En efecto, desde el 2011 los docentes de educación básica han vivido una serie de situaciones que han propiciado, cada vez más, una sensación parecida a la que Steve (1998) define como malestar que ha sido entendido por dicho autor como los efectos permanentes negativos que afectan a las condiciones psicológicas y sociales que se ejercen en la docencia y

que encuentran su explicación en la precariedad del tiempo para la realización de todos los procesos burocráticos pedidos por sus autoridades escolares (directores y subdirectores), las condiciones de trabajo intensificadas, la modificación del apoyo social al docente, la imagen social del profesor cada vez más deteriorada.

A continuación se muestran sus expresiones:

“...todo ese proceso te encierra en un estrés horrible porque tengo que entregar calificación, ya me pidieron alguna cosa, ya me pidieron en la Dirección esto, hay que ir al otro turno a parte tu situación personal como madre de familia como mama como esposa, entras en un estrés diciendo ya se me vienen los tiempos encima y no puedes, es muy estresante...” (G5P2LM)

“Quita tiempo valioso para los aprendizajes de los alumnos...” (G1P4EG)

“Me sentí molesta porque el día 12 de noviembre cumplí 30 años de Servicio entonces realmente no le vi en mi caso el porque me evalúan si yo ya me voy a jubilar no le vi provecho” (G3P2EG)

La opinión que los docentes entrevistados tipificados como “Administrativos” tienen de la evaluación del desempeño docente en su mayoría es negativa, debido a que la asocian a la estandarización, control de los maestros, desgaste de tiempos. Consideran que es un modelo político que no encaja con las necesidades del sistema educativo mexicano, que mide a todos por igual, cuando las condiciones que tienen un maestro en las secundarias son distinta debido a los diversos factores.

En este contexto, las condiciones de trabajo que se viven en este nivel educativo que expone Sandoval (2001), son sumamente difícil ya que los contextos de contratación de maestros es por horas clase, las cuales están distribuidas en diferentes escuelas así como asignaturas a impartir, y por tanto, la diversidad de horarios hace imposible que se contemplen tiempos para su planeación, documentación, reuniones de academia; ni mucho menos la preparación de su evaluación, que por si fuera poco es solo de un número de horas y una asignatura en específico.

Por su parte la media de años de servicio de los maestros entrevistados es de 19, pero oficialmente en el sistema es de 30 años. Es decir, hablamos de maestros con una larga trayectoria impartiendo clases, que si bien fueron formados con una fuerte tendencia didáctica

por ser egresados de escuelas normales, igualmente han vivido el desastre de la profesión docente de secundaria.

Díaz Barriga (2002), se plantea analizar algunos mecanismos que provocan frustración en la tarea del docente. Distingue frustración de angustia, por cuanto la primera es inmovilizante, mientras la segunda es fuente de acción. Define la frustración como una sensación que genera insatisfacción o privación de la satisfacción a una demanda.

La evaluación del desempeño fue recibida por los docentes con actitudes reactivas, de molestia, angustia e incertidumbre, ante la posibilidad de verse en la necesidad de someterse a procesos que para su percepción no tiene utilidad alguna con lo que respecta al impacto en los aprendizajes de los alumnos, al contrario representa una pérdida de tiempo que bien puede ser invertida en el aula.

Según la opinión de los informantes, la reforma se enfoca principalmente en el docente, dejando de lado el salón de clases y el entorno donde se desenvuelve el alumno, no se toman en cuenta los problemas familiares, económicos, de salud, entre otros factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes.

Los medios de comunicación periodística, sobre todo de la televisión han brindado publicidad al tema de la reforma educativa y la evaluación docente, sin embargo otros medios, por ejemplo las redes sociales manifiestan otro tipo de información que llega a los profesores que hace evidente la uniformidad de información de rechazo debido a la extensión actual de los medios sociales de comunicación que ponen de manifiesto los resultados y las percepciones de los docentes públicamente.

Al respecto, los resultados revelan que el malestar entonces se visualiza como una serie de síntomas que, se manifiestan en estrés, angustia, molestia, resistencia, enfermedad física etc., que revelan su desencanto por una profesión que ya no es lo que esperaban.

El malestar es retomado de Freud desde donde se plantea cómo el docente ha entrado en una etapa de crisis caracterizada por la frustración de no ser lo que su imaginario le había planteado.

En este sentido, Toriz (2009), quien se plantea el análisis de los factores laborales asociados al malestar del docente de secundaria. De inicio menciona un factor poco considerado en este nivel: que los docentes de secundaria, al igual que los demás en México, han sido

devaluados en su imagen social el factor del respeto y la confianza perdida que los docentes de secundaria han sufrido con respecto a los padres, y, en consecuencia, al estudiantado. Además de los factores relacionados con la intensificación del trabajo, el desinterés de los y las estudiantes y otros mencionados en diversas investigaciones.

De lo anterior, se desprende que la falta de aprobación de la evaluación del desempeño docente es producto del devenir actual, como lo es la gran incertidumbre en la estabilidad de los empleos y la inseguridad provocada por la situación socioeconómica y política por la que atraviesa nuestro país.

5.2.2 Un reto a vencer como una actitud de equilibrio de los institucionales

En el caso de la entrevista semiestructurada, el cuestionario y la asociación de palabras, las expresiones y opiniones que comparten los grupos (2 y 4) de maestros identificados como los “institucionales” expresan que la evaluación la viven como un reto a vencer aunado al pesar, angustia y estrés que expresan los docentes en la entrevista, cuestionario y asociación de palabras por el desgaste que les ofrece la política educativa actual y que pretende la adecuación del rol del docente acorde a las demandas y criterios de calidad educativa establecidos.

Al respecto, una opinión esencial que hemos recogido de nuestras entrevistas es que los profesores están de acuerdo con ser evaluados, ya que, ven a la evaluación como una aliada en pro de la mejora en el desempeño escolar, pero se manifiestan reacios a someterse a ella, pues guardan cierta desconfianza al someterse a ella por la difusión de información que pone en entre dicho la estabilidad de su trabajo y la desacreditación del proceso en general por los instrumentos aplicados en ella como un examen y las evidencias de su trabajo a través de fotografías.

A continuación se muestran algunas de las expresiones que toman como referencia las preguntas 7, 8,9 y 10 de la entrevista, las cuales tienen la finalidad de indagar la dimensión de actitud de los maestros con respecto a la evaluación del desempeño:

...la notificación el recibí con pesar, angustia y estrés por el desgaste que suponía estaba por venir. El proceso es difícil, una vez que llega la notificación empiezan a ver comentarios de los compañeros sobre si te van a pagar más o te van a correr del trabajo... pero representa un reto a vencer, saber con qué conocimientos cuento, trae compromiso, organización de tiempos y

esfuerzo para la mejora de mi quehacer educativo, la transformación e innovación de la práctica y adquirir mayores competencias profesionales (G2P3EG).

Es en este sentido la representación social construida por los docentes tipificados como “Institucionales” **en la dimensión de actitud objetivan a la EDD** como un “reto a vencer” y **anclan a la EDD** “al pesar, angustia y estrés por el desgaste que les ofrece”.

La actitud que prevalece entre estos grupos de asociados llamados “institucionales” respecto a la evaluación es equilibrada ya que conlleva sentimientos negativos hacia el proceso pero que justifican su accionar con el compromiso, mejora del quehacer educativo y desarrollo de las competencias profesionales; impactando directamente en el aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación es parte del proceso formativo del docente, y en palabras de Sylvia Schmelkes, la Ley General del Servicio Docente tiene la función de tomar decisiones, considerando la diversidad para tratar de atender los problemas que tienen los profesores (Schmelkes, 2015). La propuesta de la Evaluación del Desempeño Docente es mejorar la práctica educativa a partir de la experiencia del docente.

El mejorar el desempeño profesional, lo reflejan en la participación del docente en la actualización y superación con la intención de aplicar nuevas estrategias y deseos de que la práctica sea mejor y con resultados positivos; a pesar de la multiplicidad de impresiones negativas que invaden el proceso y que denotan una relación entre experiencias sentimientos y conocimientos que se adquieren a través de estrategias y el trabajo diario.

Pero aunado a lo anterior, Pozo (2006) menciona que el conocimiento explícito, representado a través del discurso oficial, no basta para cambiar la práctica, la cual denomina como conocimiento implícito en la acción. A partir de este postulado, cabe mencionar que la práctica en el aula puede diferir con lo establecido en una planeación o un programa debido a la interacción de experiencias del profesor. Asimismo, la evaluación del Desempeño Docente puede diferir entre lo que establece el discurso sobre la calidad educativa y la realidad de su proceso.

También, los docentes entrevistados asumen su responsabilidad como agente de cambio en su práctica, a la vez estar accesible al cambio y prepararse continuamente, el estar actualizado le permite tener un panorama crítico y reflexivo de su práctica docente.

Sin embargo, el profesorado se sumerge en una vorágine de ideas, que lejos de tener claridad en el quehacer profesional lo circunscribe a participar en cursos, ofertados por diversas instituciones, entre ellas la sindical, que continúan con un concepto equivocado y difuso del quehacer profesional.

5.2.3 La evaluación del desempeño docente frente a una actitud de aceptación por parte de los profesionales

De acuerdo al contexto actual en el que se vive la Reforma Educativa y la enunciación por parte de las autoridades educativas de que la evaluación del desempeño docente ya no estaría orientada hacia el despido del profesorado en servicio, sino para poder profesionalizar a los docentes entendida esta como el camino a seguir, que significa, actualización, profesionalización, preparación constante y permanente, una formación especializada para analizar, recrear y transformar la práctica, manejar los conocimientos y contar con herramientas necesarias para desempeñarse lo mejor posible en el aula, con base en la Tabla 3 del instrumento de asociación de palabras.

La información correspondiente a la dimensión de actitud fue extraída de las entrevistas, cuestionarios y asociación de palabras aplicadas a los informantes ya que estas son instrumentos que permite acceder al universo de pensamiento del sujeto y al contenido de la representación social. Para autores como Moscovici (1979) y Jodelet (2003), ésta es una herramienta indispensable en cualquier estudio de representaciones sociales, ya que se dirige a conocer el discurso de los sujetos, que es donde se plasman las representaciones, razón por la cual la naturaleza discursiva de la entrevista le confiere una riqueza y profundidad únicas.

Con respecto a la actitud que tienen los maestros hacia la evaluación del desempeño es favorable, bajo la idea que es una oportunidad de profesionalización, es decir que la miran como una oportunidad para investigar, desarrollar su trabajo, planeación y el proyecto de enseñanza, como un compromiso profesional con sus alumnos, y la búsqueda de las necesidades y

posibilidades de los maestros en el aula. Esta actitud se fortalece por su utilidad de aplicación en la escuela y sobre todo su campo de acción del docente:

“Reforcé algunos conocimientos que tenía, amplié otros pero lo más bonito es ampliar el trabajo que desempeño frente a maestros y los alumnos, considero que adquiriré experiencia con la cual puedo apoyar a mis compañeros, compartir prácticamente lo que aprendí y eso mejora el aprendizaje de los alumnos”
(G6P3SJ)

Es en este sentido la representación social construida por los docentes tipificados como “Profesionales” **en la dimensión de actitud objetivan a la EDD** en “buscar estrategias de enseñanza para mejorar “y **anclan a la EDD** como una “oportunidad para investigar”,

De los discursos que manejan los maestros, se desprende que viven las políticas educativas como aparatos culturales que tienen impacto en su identidad profesional, como hace referencia (Wertsch, 1991); lo que los individuos creen y piensan sobre cómo deben actuar, se forma por las estructuras culturales, históricas y sociales de las que hace parte la política como mediador con incidencia en el funcionamiento cognitivo y en la actuación del maestro.

La evaluación del desempeño docente coincide en la mayoría de los grupos de asociados formados por los “Profesionales” integrados por (los grupos 6 y 7) conciben a la evaluación del desempeño docente de manera positiva. Del mismo modo, conlleva mayor compromiso con los alumnos y buscar estrategias de enseñanza para mejorar su desempeño docente.

“...el proceso de la evaluación me ayudó a mejorar en el quehacer diario de mi trabajo y poder enfrentar lo que nos solicita el gobierno... trajo aspectos positivos como preocuparnos más por los alumnos y buscar estrategias de enseñanza y de evaluación de acuerdo a lo que están solicitando y que elemento o áreas de oportunidad puedo tener para mejorar mi desempeño docente...” (G7P1SJ)

Los informantes hacen hincapié de los aspectos positivos que trajo la evaluación del desempeño, la cual representa para ellos una oportunidad de mejorar su quehacer diario como lo mencionan una oportunidad de profesionalización, como expone Imbernom (2002), logrará el desarrollo competencial mediante la formación permanente y, también, gracias a la práctica reflexiva de la docencia. Ello no es impedimento para ignorar aspectos sumamente importantes como son los aspectos salariales, la demanda y oferta del mercado de trabajo.

El equilibrio entre las posibles expectativas personales y la calidad en el entorno requiere unas políticas educativas claras y certeras que definan unos itinerarios profesionales y unas organizaciones educativas estabilizadas.

Los maestros expresan lo referente a su experiencia en la evaluación del desempeño como:

“...la evaluación reforzó algunos conocimientos que tenía, amplié otros pero lo más bonito es ampliar el trabajo que desempeño frente a maestros y los alumnos, considero que adquiriré experiencia con la cual puedo apoyar a mis compañeros, compartir prácticamente lo que aprendí y eso mejora el aprendizaje de los alumnos...” (G6P3SJ)

“...me permitió hacer una parte que no hacía, es conocer a mis alumnos mediante los test que se hicieron para saber si eran visuales, auditivos o kinestésico yo estandarizaba mi planeación y no es así, yo tengo aparte de esto que modificar mi práctica porque no todos aprenden de la misma manera...” (G7P1EG)

En definitiva, los “profesionales” visualizan y viven la evaluación como el desarrollo profesional y un intento de optimizar la práctica docente, pero ineludiblemente estas creencias deben incitar a nuevas creencias y conocimientos adecuados a las nuevas realidades como lo exponen a continuación:

...un reto a vencer, saber con qué conocimientos cuento, trae compromiso, organización de tiempos y esfuerzo para la mejora de mi quehacer educativo, la transformación e innovación de la práctica y adquirir mayores competencias profesionales (G6P5SJ).

Como manifiesta Fernández (2006) las motivaciones éticas y deontológicas que ayudan a percibir el proceso de enseñanza/aprendizaje y las interrelaciones con los alumnos como un motivo y un objeto de aprendizaje.

Un punto que se resalta en la actitud de los grupos tipificados como “Profesionales” es la visión crítica pero también la conciencia e identidad profesional que pone en manifiesto, de estar desarrollando una labor comprometida con la comunidad, en concreto con los alumnos.

Los análisis permiten establecer que todos los profesores entrevistados desarrollan un sentido de identidad profesional. En este sentido adquiere un carácter positivo asociado a la mejora, a la preparación y al compromiso de su quehacer educativo.

Al respecto, una opinión esencial que hemos recogido de nuestras entrevistas es que los profesores están de acuerdo con ser evaluados, ya que, ven a la evaluación como una aliada en pro de la mejora en el desempeño escolar, no se manifiestan reacios a someterse a ella, sin embargo guardan cierta desconfianza al someterse a ella por la difusión de información que pone en entre dicho la estabilidad de su trabajo y la desacreditación del proceso en general por los instrumentos aplicados en ella como un examen y las evidencias de su trabajo a través de fotografías.

Por lo antes mencionado, podemos concluir que las diferentes expresiones en común muestran, **tres actitudes diferentes que dan cuenta del sentir de los maestros de educación secundaria frente a la evaluación**, lo cual permite establecer que los docentes construyen **tres diferentes representaciones en la dimensión de la actitud**, las cuales se menciona a continuación:

a) Los maestros tipificados como administrativos se representan a la evaluación del desempeño con una actitud de rechazo: *de descrédito, la inconformidad, pero a partir de una sensación de impotencia, de frustración, de pesar, angustia por el corto tiempo en el que se debe llevar a cabo el proceso de evaluación, resulto un proceso estresante que en lugar de brindarle apoyo a los docentes que implicará una preparación profesional que repercutiera positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, se volvió como un proceso burocrático cuya única finalidad se redujo al cumplimiento de las etapas de la evaluación.*

En efecto, desde el 2011 los docentes de educación básica han vivido una serie de situaciones que han propiciado, cada vez más, una sensación parecida a la que Steve (1998) define como malestar que ha sido entendido por dicho autor como los efectos permanentes negativos que afectan a las condiciones psicológicas y sociales que se ejercen en la docencia y que encuentran su explicación en la precariedad del tiempo para la realización de todos los procesos burocráticos pedidos por sus autoridades escolares (directores y subdirectores), las condiciones de trabajo intensificadas, la modificación del apoyo social al docente, la imagen social del profesor cada vez más deteriorada.

b) Los maestros tipificados como institucionales se representan a la evaluación del desempeño como: *un equilibrio entre las ventajas y desventajas de la evaluación, no existe una reiteración o puntualización marcada sobre una u otra, mencionan que la viven como un reto a vencer aunado al pesar, angustia y estrés por el desgaste que les ofrece la política educativa actual y que pretende la adecuación del rol del docente acorde a las demandas y criterios de calidad educativa establecidos.*

La actitud que prevalece entre estos grupos de asociados llamados “institucionales” respecto a la evaluación es equilibrada ya que conlleva sentimientos negativos hacia el proceso pero que justifican su accionar con la actualización, mejora del quehacer educativo y desarrollo de las competencias profesionales; impactando directamente en el aprendizaje de los estudiantes.

c) Los maestros tipificados como profesionales se representan a la evaluación del desempeño con una actitud de aceptación: *es favorable, bajo la idea de un compromiso con los alumnos de buscar estrategias de enseñanza para mejorar su desempeño docente, es decir, que la miran como una oportunidad para investigar, desarrollar su trabajo, planeación y el proyecto de enseñanza, así como la búsqueda de las necesidades y posibilidades de los maestros en el aula.*

En definitiva, los “profesionales” visualizan y viven la evaluación como el desarrollo profesional y un intento de optimizar la práctica docente, pero ineludiblemente estas creencias deben incitar a nuevas creencias y conocimientos adecuados a las nuevas realidades.

5.3 Dimensión de Campo de representación

Según (Moscovici, 1979) 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 representación. Banch (1984) hace suya la definición pero agrega que “debe hacerse en función de la totalidad del discurso sobre un objeto y no sólo de un párrafo o en una frase” (p.9).

De tal modo al referirnos al contexto sociocultural que determina una representación, debemos tener en cuenta las condiciones históricas, económicas e ideológicas en que surgen, se desarrollan y desenvuelven los grupos y objetos de representación que estudiamos.

Son importantes además las instituciones u organizaciones con las que interactúan los sujetos y los grupos, así como la inserción social de los individuos, en términos de pertenencia a determinados grupos (clasistas, de género, etario, raza, etc.) y las prácticas sociales mediante las que producen y reproducen su cotidianidad.

5.3.1 Campo de representación de los administrativos y el malestar docente

La sociedad se encuentra hoy en lo que se podría considerar como el tránsito de una sociedad industrial, de Estado centralizado, hacia una sociedad posindustrial globalizada, de Estado subsidiario (Garretón, 2000). Junto a esto, emergen nuevos referentes para la construcción de la identidad personal y social, lo que conlleva nuevas formas de participación social.

Con ello, se imponen nuevas demandas a la educación y particularmente a la escuela. Se espera que responda a criterios de calidad y competitividad, y que desarrolle competencias laborales acordes con el nuevo escenario económico-social, siendo monitoreada por sistemas estandarizados de evaluación de resultados.

Lo anterior ha puesto en tensión los significados tradicionalmente atribuidos a los roles de profesor, provocando una transformación y desdibujamiento de sus sentidos.

En este contexto emerge una gran preocupación por la capacidad profesional que tiene el profesorado de cumplir con estas tareas. Diferentes niveles de gobierno consideran al desempeño docente como un problema latente, así lo han transmitido a la sociedad mexicana en sus diversos discursos, y para ello se sustentan en las puntuaciones obtenidas en pruebas estandarizadas de gran escala tanto nacionales como internacionales: ENLACE, PISA, entre otras los bajos rendimientos de los estudiantes se vinculan con deficiencias en el ejercicio profesional de los docentes.

Estos referentes han sido de utilidad para realizar clasificaciones y diferenciaciones entre escuelas, docentes, y directivos, también para ejecutar reformas educativas de gran calado, entre ellas la llevada a cabo en el año 2013 que introdujo a la Evaluación del Desempeño Docente con la finalidad de mejorar la calidad educativa del país.

Los grupos de asociados llamados “administrativos” expresaron que recibieron la notificación y vivieron el proceso con pesar, angustia, resistencia, incertidumbre, nervios, miedo, enojo, renuencia y estrés por el desgaste que suponía estaba por venir, aunado a las labores administrativas que realizaron previas a la evaluación.

Al respecto, en una investigación realizada (Amador, Rodríguez, Serrano, Olvera, & Martínez, 2014) expone que debido a las indicaciones derivadas de la Reforma Educativa generan la aparición del estrés crónico, situación que afecta directamente al docente.

Sin embargo, lo documentado en la presente investigación evidencia que fue un proceso estresante:

...la notificación de la evaluación del desempeño docente la recibieron con estrés, resistencia, incertidumbre, nervios, angustia, miedo, enojo y renuencia a la evaluación... (G1P2EG)

La evaluación del desempeño la viví con impacto, incertidumbre, coraje y mucho miedo a no obtener buenos resultados de ese examen... (G3P2EG)

La notificación de la evaluación del desempeño docente la recibieron con pesar, angustia y estrés por el desgaste que suponía estaba por venir... (G5P1LM)

Es en este sentido la representación social construida por los docentes tipificados como “Administrativos” **en la dimensión de campo de representación objetivan a la EDD** a un “proceso administrativo que califica a los docentes de acuerdo a sus parámetros” y **anclan a la EDD** con “una simulación, algo ilógico para ser evaluado como docente, que no debe depender solo de un examen”

Las impresiones explicitan que el proceso de Evaluación del Desempeño Docente fue estresante, que generó nerviosismo e incertidumbre. La experiencia manifestada por los docentes evaluados difiere por lo establecido en el discurso inicial del Servicio Profesional Docente, donde expresa que se toman las decisiones considerando los problemas de los docentes. Estos indicadores muestran que la falta de información y desorganización por parte de las autoridades educativas y evaluativas generan estrés, nerviosismo e incertidumbre en el docente, lo que puede llevar a un agotamiento profesional o Burnout.

El Burnout, o estrés laboral es el agotamiento mental y físico generado como consecuencia del estrés prolongado, motivado por la sensación que produce la realización de esfuerzos que no se ven compensados (Amador, Rodríguez, Serrano, Olvera, & Martínez, 2014).

La impresión docente con respecto a la Evaluación del Desempeño refiere que el proceso está realizado con el objetivo de cumplir con proceso administrativo que condiciona y califica su campo laboral por lo que lo miran como un acoso que han vivido con incertidumbre y el desarrollo de varias enfermedades por sentirse frustrados, nerviosos y con demasiada presión., en vez de guiarlo hacia una mejora de su práctica.

Estas impresiones difieren de lo establecido por el discurso de la Reforma para mejorar la calidad educativa. A su vez, también se dista de lo manifestado por la Ley General del Servicio Profesional Docente, sobre la toma de decisiones a partir de las problemáticas de los maestros.

La experiencia docente dentro de la Evaluación del Desempeño evidencia la falta de retroalimentación. En pro de apoyarse mutuamente, los docentes investigaron materiales por medio del trabajo colegiado cursos que tomaron en las casas sindicales y así auto-capacitarse para sortear exitosamente el proceso de evaluación.

Asimismo, los “administrativos” refieren entre sus discursos que la evaluación del desempeño docente solo se emplea con fines administrativos, para otorgar estímulos económicos, promociones y rendir informes a organismos internacionales.

Al respecto, la literatura revela que la persona docente mexicana de secundaria desarrolla su práctica en condiciones complejas y conflictivas. Más aún con la llamada reforma educativa, que ha impactado de diversas maneras en sus condiciones laborales. Lozano (2006; 2013) y Sandoval (2001), entre otros, han planteado que en este nivel educativo se concentran una gran cantidad de fenómenos que impactan la labor del docente.

Entre dichos fenómenos (Sandoval, 2001) mencionan los siguientes: intensificación del trabajo; inequidad en las formas de contratación y salarios; obsesión por el orden y el control del alumno (son jóvenes que normalmente su edad oscila entre los 12 y los 15 años, por ello la secundaria se ha convertido en un lugar en donde en buena medida los adultos se dedican a la vigilancia y control de los alumnos); desprofesionalización del trabajo (una buena cantidad de los docentes no laboran con el perfil profesional propio y son asignados en espacios curriculares distintos a los que les pertenecerían; alto número de asignaturas a impartir por cada uno de los docentes (en promedio 4 asignaturas por docente según resultados del cuestionario); alto número

de estudiantes a atender por cada uno de los profesores (los profesores que llegan a tener hasta 10 grupos, pueden tener 500 estudiantes a su cargo).

No es gratuito, pues, que este exceso de responsabilidad genere en el docente niveles de estrés, angustia y ansiedad. Las reformas recientes instauradas en la educación básica en México abonan esta idea. La pasada reforma del año 2013 ponía el énfasis en los procesos de ingreso, permanencia y promoción de los docentes con la finalidad oficial de elevar la calidad educativa a partir de la “rendición de cuentas” desde la evaluación docente. Sin embargo, esta reforma ha creado reacciones, hasta hace poco, desconocidas entre los docentes.

Los informantes llamados “administrativos” hacen referencia respecto a la evaluación del desempeño docente que es visto como un proceso administrativo que condiciona y califica su campo laboral por lo que lo miran como un acoso que han vivido con incertidumbre y el desarrollo de varias enfermedades por sentirse frustrados, nerviosos y con demasiada presión.

El objetivo de la evaluación del desempeño docente, para este grupo de asociados, representa calificar a los docentes de acuerdo a sus parámetros para tener la noción del tipo de maestros que son e identificar las fortalezas y debilidades así como las competencias y contenidos que se tienen.

En este sentido, (Lozano & Levinson, 2018) menciona que la imposición de una racionalidad técnica instrumental que, desde la psicología educativa y la administración de empresas, han desprofesionalizado al docente restándole autonomía al someterlo a la actividad planeada rigurosamente para el logro de ciertos resultados pre-determinados y la rendición de cuentas. El docente, ante esta situación, ve cómo la escuela se convierte en una institución en crisis donde la relación con el Estado se centra en el logro de buenos resultados estandarizados.

Los testimonios que a continuación se exponen reflejan la tendencia mayoritaria de los docentes nombrados como “administrativos”, con ello intentamos lograr una generalización de la particularidad:

... la evaluación del desempeño docente representa un proceso administrativo que condiciona y califica mi campo laboral... (G1P4EG).

... la notificación de la evaluación del desempeño docente significa vivencia de incertidumbre y el desarrollo de varias enfermedades por sentirse frustrada nerviosa y con demasiada presión (G3P4EG).

La evaluación del desempeño docente representa un requisito administrativo para seguir poniendo en práctica lo que diariamente se viene trabajando y cumplir con lo que aplica la reforma educativa. Al enterarme a través de la notificación sentí un miedo y temor a reprobarme, el no saber en realidad que quiere el gobierno que contestes a estos acuerdos (G3P2EG).

La evaluación del desempeño docente representa un proceso burocrático que intenta evaluar el desempeño de un profesor frente a grupo para la permanencia del profesor en su trabajo... (G5P2LM).

La imposición de un proceso burocrático, como le llaman los “administrativos” a la evaluación, le queda el sufrimiento de la imposición, lo cual se convierte en malestar. De acuerdo con (Lozano & Levinson, 2018) el malestar entonces se visualiza como una serie de síntomas se manifiestan en frustración, impotencia, quejumbre, victimización, ausencia parcial de las clases, enfermedad física etc., que revelan su desencanto por una profesión que ya no es lo que esperaban.

Un trabajo cercano a esta investigación es el de Toriz (2009), quien se plantea el análisis de los factores laborales asociados al malestar del docente de secundaria. De inicio menciona un factor poco considerado en este nivel: que los docentes de secundaria, al igual que los demás en México, han sido devaluados en su imagen social.

Además, otro factor que influye en el malestar docente que revela este grupo es la gran incertidumbre en la estabilidad de los empleos y la inseguridad provocada por la situación socioeconómica y política por la que atraviesa nuestro país.

Cuando hablamos de docentes de secundaria mexicanos, nos enfrentamos a fuertes modificaciones que van de lo curricular-pedagógico y sobre todo, en lo referente a sus condiciones laborales. Dichos cambios son producto de las políticas educativas concretadas en una serie de reformas sucesivas (2006, 2011, 2013 y 2019) que han provocado cambios sustanciales en las formas de hacer, sentir y pensar las nuevas condicionantes laborales y clima escolar de su convivir diario.

5.3.2 Los institucionales y su campo de representación: una adaptación a las exigencias de la política educativa

El discurso que presenta la Reforma Educativa basa su tesis en el incremento de la Calidad en la educación pública, haciendo hincapié en la capacidad de los docentes. Asimismo, menciona que sin maestros capacitados no será posible lograr una buena calidad educativa (Paoli, 2013). Parte de la mejora de la formación del docente reside en su capacitación. Para alcanzar el indicador de calidad, la Reforma apuesta a la capacitación de los docentes que están por presentar su evaluación.

Los docentes tipificados como “institucionales” viven la reforma educativa como un intento del Estado por elevar la calidad de la educación en México, aunque en el discurso de los docentes la evaluación promueve el apoyo de acuerdo a los resultados obtenidos, ya que con esto los maestros tomarían cursos de acuerdo a las necesidades detectadas, lo que repercutiría directamente en sus prácticas de enseñanza y por ende en el aprovechamiento escolar de sus alumnos.

En el caso de la entrevista semiestructurada y el cuestionario, las expresiones y opiniones que comparten los grupos (2 y 4) llamados “institucionales” expresan que la evaluación está ligada al discurso de la calidad. Por su parte, los docentes de secundaria han sido durante los últimos años los más observados y criticados en el ámbito nacional debido a los resultados obtenidos en las pruebas internacionales. Los compromisos que México ha adquirido con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) han llevado a que el Estado tome medidas para “mejorar” los niveles de escolaridad y de aprendizaje.

Desde esta perspectiva el docente es influenciado por el ámbito político, el profesor no es títere de la estructura, pero tampoco hace lo que desea, en el proceso realiza ajustes que se manifiestan en su actuación, en la función que dice asumir (Bolívar, 2006), dado que toma decisiones sobre lo que debe hacer, considerando su relación con otros.

Las creencias sobre la evaluación del desempeño de los grupos de asociados tipificados como “institucionales” muestran que si se actúa como maestro, ello implica que no solo se trata de adoptar, resistir o asignar determinadas creencias, políticas y realizar acciones para permanecer en el desarrollo de su función, que es resultado visible de las situaciones específicas y de discursos educativos amplios (Kelly, Dorf, Pratt, y Hohmann, 2013).

Los procesos y la gobernabilidad del sistema educativo y de la institución definen la tarea docente, a partir de esta tarea, la identidad del profesor comienza a cobrar sentido en el contexto educativo; el sistema sociopolítico influye en la definición de los roles docentes, y ellos hablan acerca de cómo visualizan el sistema educativo:

La evaluación es para mejorar la calidad de la Educación, sin embargo al parecer hubo ahí cuestiones laborales que se afectaron y fue lo que vino a descontrolar mucho a los maestros... (G2P5EG)

...es un proceso sistemático que también al mismo tiempo es flexible para identificar las fortalezas y las áreas de oportunidad en las que necesito mejorar como docente... la manera en cómo trabajo y ver la manera en que trabajan los alumnos, su empeño y donde necesitan mejorar dentro de la clase... (G4P3LM)

Es en este sentido la representación social construida por los docentes tipificados como “Institucionales” **en la dimensión de campo de representación objetivan a la EDD** como “estandarización en idóneos o no idóneos para el Servicio profesional docente” y **anclan a la EDD** para “documentarse y recordar algunos autores, especialistas, buscar nuevas estrategias para reestructurar mejor la clase”.

De los anteriores discursos se observa que la función docente de los “institucionales” se puede entender desde la perspectiva de “política de vida o del estilo de vida” (Giddens, 1991) porque en medio de las presiones estructurales del sistema educativo, emerge una forma de individualidad moralmente justificable, una manifestación de decisiones políticas que derivan de la libertad de elección, al tiempo, se desarrollan y adaptan las prácticas de relación, de mediación y convivencia que sostienen las dimensiones básicas del vivir y convivir, una política que solo se hace en relación con el otro (Bolívar, 2006).

Es decir, los “institucionales” se adaptaron a las exigencias de la política educativa que en ese momento histórico proclamaba la evaluación del desempeño docente como el elemento central para la transformación de la educación Mexicana y que la asimilaron como un mecanismo flexible para identificar las fortalezas y las áreas de oportunidad en las que necesitaban mejorar

como docentes y ver la manera en cómo se trabaja en la escuela y con los alumnos, su empeño y donde necesitan mejorar dentro de la clase.

Por su parte, Arriaga (2013) identifica que las políticas educativas para los docentes representan solo ideas que cambian como parte de la política de Estado, ellos las pueden aplicar y aceptarlas o estar en desacuerdo con ellas y rechazarlas.

Asimismo, los “institucionales” mencionan su desacuerdo referente a los instrumentos de evaluación retomados por las autoridades federales y su sentir con respecto a su posicionamiento frente a la evaluación y no poder cumplir con los estándares contextuales que en ella se marca:

... las ganas por participar, pero a la vez el miedo de saber cómo son los criterios como te evalúan te permita hacer una reflexión de si realmente estas preparado para dar la asignatura que das... (G4P1LM)

...Un proceso mediante el cual el docente vislumbra sus áreas de oportunidad y en función a ellas mejorar y transformar su quehacer educativo... ((G4P1LM)

...ser una cifra para el INEE y para el Servicio profesional docente y la medición del trabajo que realiza con los alumnos, sin embargo, resulta insuficiente un examen para evaluar el desempeño, ya que no da prueba del conocimiento total de una persona o a lo mejor las características de mi escuela no se apegaron a las estandarizadas... (G2P4EG)

Al describir el rol del docente frente a la evaluación, se advierten posicionamientos políticos y también el sentido de la actividad profesional, la función da sentido a lo que se hace y se es, el rol aparece como un indicador que emerge en el discurso como un docente que se reconstruye con la experiencia para mejorar es su práctica profesional.

De cualquier manera hay que comprender que tanto el docente como los demás actores educativos se encuentran ligados a la misma lógica de dominación que pretende imponerles programas, planes, estrategias, evaluaciones y por qué no, una vida cotidiana escolar. Desde esta perspectiva, la situación se hace más compleja y, por tanto, necesaria de analizar desde diferentes ópticas disciplinarias y contextuales.

Los procesos y la gobernabilidad del sistema educativo y de la institución definen la tarea docente, a partir de esta tarea, la identidad del profesor comienza a cobrar sentido en el contexto

educativo; el sistema sociopolítico influye en la definición de los roles docentes, y ellos hablan acerca de cómo es el sistema educativo.

Lo expuesto da a entender, frente a la gobernabilidad institucional e incluso del sistema educativo que delimita las actuaciones posibles del profesor de secundaria, como atribuciones sobre la función, emergen como una política del estilo de vida (Giddens, 1991), es decir, como intereses de actuación vinculados a un contexto, orientaciones sobre el fin de la actividad docente, que van más allá de la función formal establecida por las diferentes instancias.

5.3.3 El campo de representación y los profesionales: hacia una nueva construcción de la profesión docente

Los docentes tipificados como “profesionales” asignan a la evaluación docente una finalidad formativa, de servir como diagnóstico y mejora de la docencia. Los conceptos que connotan este fin y que se ven expresados en los discursos de distintos docentes, señalan que: *“para saber cómo se desempeña el profesor...,...para detectar los puntos positivos y negativos del profesor...,...para observar el nivel que tienen los maestros, para tener una idea del desempeño de los docentes frente a los alumnos, para saber su desempeño, para diagnosticar el comportamiento del profesor...”*.

Se responsabiliza a los profesores de los fracasos en el sistema educativo (Vaillant 2010), sin considerar que las políticas educativas en ocasiones no tienen en cuenta a los docentes, especialmente en las prácticas de enseñanza en el aula; tampoco se ha colocado en el centro del debate, de manera integral, la profesionalización docente, por eso es importante acercarse a la identidad profesional del maestro, entendiendo que es un mecanismo mediante el cual se reconoce a sí mismo y, al tiempo, permite a otros reconocerle como miembro de una determinada categoría social, la categoría de profesores (Vaillant, 2010).

Los informantes nombrados como “profesionales” se refieren de la evaluación como:

...un proceso que permite Mejorar la educación en México y ayudar a que los alumnos tengan mejores oportunidades de aprendizaje y puedan salir de la educación básica mejor preparados para la prepa... (G7P2SJ)

...una preparación extra para poder presentar una evaluación en la cual me van a dar un criterio de como estoy trabajando y como me estoy desempeñado como docente... (G6P2SJ)

Es una oportunidad de cambio, de mejora y apoyo a los alumnos y de aprendizaje en general... (G6P1SJ)

Es en este sentido la representación social construida por los docentes tipificados como “Profesionales” **en la dimensión de campo de representación objetivan a la EDD** en la “elaboración de un proyecto de enseñanza” y **anclan a la EDD** con una “experiencia de aprendizaje”.

Los docentes tipificados como “profesionales” asignan a la evaluación docente una finalidad formativa, de servir como diagnóstico y mejora de la docencia. Los conceptos que connotan este fin son: “para saber cómo se desempeña el profesor, para detectar los puntos positivos y negativos del profesor, para observar el nivel que tienen los maestros, para tener una idea del desempeño de los docentes frente a los alumnos, para saber su desempeño, para diagnosticar el comportamiento del profesor.

Al respecto, los docentes en su discurso, hacen hincapié en la construcción positiva de la profesión docente que menciona (Lasky, 2005) la identidad contiene creencias sobre los roles a desempeñar profesionalmente, su origen es contextual, por lo que las creencias de los profesores están mediadas por las estructuras culturales e históricas y por las políticas educativas que influyen en el sentido atribuido a la profesión.

La docencia conlleva una acción como ya he referido que se pone de manifiesto cuando el individuo en este caso el docente expone en las aulas escolares una serie de conocimientos “institucionalizados”, a través de los cuales se “supone”, los alumnos aprenden siguiendo una secuencia determinada. De hecho, “frecuentemente se concibe esta práctica docente como la acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar” (Lella, 1999: 2).

Sin embargo, existe la tendencia nacional e internacional a considerar que la educación es el pilar del desarrollo económico de un país y que dentro de ella el docente es lo más importante. El docente es considerado, hoy en día, como el responsable de lo que ocurra en la escuela.

Otros discursos que se exponen son los siguientes:

... un aprendizaje enorme, la experiencia me agrado, para mí fue algo novedoso, me hizo salir de esa zona de confort y la verdad en lo personal la experiencia que obtuve para mí fue grandiosa (G6P3SJ)

... nosotros generalmente tenemos que buscar e innovar y tener esa facilidad para hacer que el alumno aprenda, entonces si tengo herramientas va hacer más fácil, para mí ha sido muy acertada la investigación que aplique pero además de ello de haber hecho ese trabajo de investigación los resultados que arrojaron a través de un seguimiento, algo que dejamos de lado para verificar lo que planteaste tuvo un producto, fue muy fructífero (G6P1SJ)

...modificar mi planeación que viene en los programas, buscar estrategias y sistemas que me permitieran más en comunicarme con los alumnos y establecer un enlace más cercano en cuanto los contenidos y programas... (G7P3SJ)

De lo anterior se desprende que los “profesionales” observan a la carrera docente como una forma de mejorar la situación en México y más aun de la juventud y su futuro para los niveles escolares posteriores.

En nuestro país, las nuevas demandas exigen una profunda transformación de la profesión docente, la que debe ser repensada en términos de una nueva identidad profesional. De este modo, la renovación de la profesión docente pone en el centro de las preocupaciones la necesidad de identificar un conjunto amplio de nuevos conocimientos, capacidades, valores y prácticas que los profesores deben adquirir para ser profesionales efectivos (Unicef, 2000).

Por lo antes mencionado, podemos concluir que en la dimensión **campo de representación social o imagen**, los maestros tienen una idea general, sobre lo que es la evaluación del desempeño, sin embargo los indicios encontrados permiten evidenciar tres diferentes imágenes las cuales infiere la existencia de tres representaciones sociales en dicha dimensión, las cuales se representan a la evaluación del desempeño como:

a) Los Administrativos construyen una imagen sobre la evaluación del desempeño como: *un proceso administrativo que calificar a los docentes de acuerdo a sus parámetros para tener la noción del tipo de maestros que son e identificar el proceso que está siguiendo el alumno o grupo en el alcance de los aprendizajes esperados. Una simulación, algo ilógico para ser evaluado como docente, que no debe depender solo de un examen.*

En las opiniones y expresiones de los maestros se ve el poco valor y descredito que le dan a la evaluación del desempeño ya que la consideran como una simulación que el servicio profesional impone para realizar lo que constantemente se trabaja y dar muestra que los alumnos están cumpliendo con los aprendizajes esperados que se prevén según el proyecto de enseñanza a presentar, del mismo modo les representa muchísimo miedo e inseguridad el no saber en realidad que quiere el Gobierno que se conteste en los exámenes, que se alejan mucho de la realidad que vive a diario el docente y que resulta ser insuficiente para evaluar el desempeño.

b) Los Institucionales se representan al campo de representación o imagen como: *una estandarización en idóneos o no idóneos y convertirse en una cifra para el INEE y el Servicio profesional docente, de acuerdo al nivel académico de cada profesor y no hacia la práctica que se ejerce con los alumnos, así mismo, brindarles la oportunidad de documentarse y recordar algunos autores, especialistas, buscar nuevas estrategias para reestructurar mejor la clase en base a los aprendizajes clave de la nueva currícula para dar a conocer lo que los alumnos trabajan y realmente la capacidad que se tiene para enseñar y así fortalecer el trabajo en el aula.*

c) Los profesionales se representan a la dimensión de campo de representación social o imagen como: una construcción positiva de la profesión docente a través del aprendizaje, la experiencia de la evaluación vista como algo novedoso, para identificar los aspectos positivos y negativos del trabajo docente y una manera de proyectar lo que estás haciendo cada día mediante el trabajo de los alumnos.

Las opiniones de los profesionales acerca de la evaluación del desempeño se centran en el profesionalismo y una autoevaluación de su práctica profesional para identificar en que puede mejorar para tener ópticas diferentes de cómo elaborar un proyecto de enseñanza y como llevarlo a cabo con los alumnos en el salón de clases o en otros espacios de la institución.

5.4 Las representaciones sociales de los maestros de educación secundaria y su interpretación con respecto a la evaluación del desempeño docente

La presente investigación se retoman sólo dos de los dominios sociales que plantea Schutz (1995) los cuales son grupos de contemporáneos por que comparten una comunidad espacial y temporal específica, siendo ésta el espacio escolar y laboral así como la alineación temporal del proceso de la EDD, en el cual se retroalimentaron continuamente de las acciones y conocimientos individuales para la preparación de su proceso de evaluación.

De igual manera, se identificaron grupos de asociados, en la cual Schutz (1995) a este tipo de relación se le denomina también situación "cara a cara" y es donde, por excelencia, se desarrolla la intersubjetividad en el mundo de la vida.

En la convivencia con nuestros congéneres o asociados, la relación "nosotros" es la predominante, ya que presenta el grado de inmediatez y familiaridad más alto, pues se experimentan vivencias comunes tanto laborales como afectivas; en este nivel de familiaridad se comparte una experiencia de evaluación del desempeño docente con todo su entramado afectivo, emocional y laboral que conlleva.

Es por esta razón que se identificó un grupo de contemporáneos tipificado como "administrativos" ya que aunque no compartían un grado de familiaridad si compartían acciones y reacciones en una relación social concreta y consistente en la participación conjunta del flujo de vivencias de la otra persona. La cual coincidió en una comunidad espacial y temporal específica.

Asimismo, se identificaron dos grupos de asociados tipificados como "profesionales" e "institucionales" derivados de un ambiente de familiaridad, es donde se establecen estrechos vínculos de amistad y afectivos fuertes, en donde comparten experiencias y emociones, también se resignifica el conocimiento sobre la evaluación del desempeño, por lo tanto se construyeron representaciones sociales.

Ahora bien, en la presente investigación la interpretación de las dimensiones de información, actitud y campo de representación; dio paso a identificar tres representaciones sociales, estas son: el rechazo y el malestar de los docentes "Administrativos", oportunidad de conocimiento a través de la estandarización por los maestros "Institucionales" y por los

“Profesionales” como un compromiso profesional para transformar; las cuales se describen en los siguientes apartados a la luz de la teoría.

5.4.1 El rechazo y el malestar docente

Los maestros de educación secundaria enfrentan las condiciones de trabajo más difíciles que otros niveles educativos (Sandoval, 2001); por el alto número de alumnos que debe atender, una inestabilidad laboral que crece a medida que se reestructuran las políticas educativas, los currículum y un bajo salario producto del acelerado proceso de desvalorización social de su trabajo. Aunado a ello un aislamiento profesional más acentuado que en el resto de la educación básica y la ausencia de apoyos académicos.

Al respecto, las representaciones facilitan la producción y reproducción de realidades sociales en buena medida, porque ellas mismas son el resultado de esas realidades. “Así, por ejemplo, las comunicaciones sociales serían difícilmente posibles si no se desarrollaran en el contexto de una serie, suficientemente amplia, de representaciones compartidas” (Ibáñez, 1988: 43).

Estos sujetos con características propias que los definen, mantienen una constante interacción subjetiva que les permite, en algunos casos, establecer lazos de amistad y confianza que los lleva a mantener una relación estrecha en un espacio y tiempo concreto. No es casualidad que los maestros de secundaria se reúnan en los pasillos, sala de maestros, laboratorios y demás lugares para entablar una charla.

Especialmente en éste ambiente de familiaridad donde se logró identificar como los maestros contemporáneos de educación secundaria construyen representaciones sociales con respecto a la evaluación del desempeño, lo cual les permite guiar y justificar su práctica docente.

Para Doise (1991) no es posible definir a las representaciones en términos de consenso, pues en última instancia éstas son tomas de posiciones individuales. Sino, que se debe identificar lo que es común y en lo que coinciden porque son construcciones sociales. En las representaciones lo consensuado sería, en todo caso, el mecanismo o principio organizador que articula a la representación social.

En la presente investigación se logró identificar que los maestros de secundaria pública que formaron parte del estudio se representan a la evaluación del desempeño como:

“Un proceso administrativo, burocrático que condiciona su campo laboral y que califica de acuerdo a sus parámetros para tener la noción del tipo de maestros que son”

Por lo que lo miran con descredito e inconformidad por el corto tiempo en el que se debe llevar a cabo el proceso. Lo viven como un acoso y presión para cumplir con lo que marca el proceso de evaluación una vez que se recibe la notificación del proceso por el Servicio Profesional Docente, que no tiene carácter profesionalizante para los maestros y que perjudica su estado emocional y físico, ya que representa incertidumbre, temor y angustia a reprobado y el desarrollo de varias enfermedades por sentirse frustrados nerviosos”.

Según Arruda (2000), existen tres tipos de representaciones sociales en lo fundamental: emancipadas, polémicas y hegemónicas. De acuerdo con la RS antes expuesta cumple con las características de las “representaciones polémicas”, ya que son el resultado del antagonismo manifiesto entre grupos específicos. Como consecuencia del enfrentamiento entre distintas representaciones polémicas, en un momento dado puede producirse un salto histórico.

Su descripción sobre los tres tipos de Representaciones sociales existentes, aporta más claridad al respecto; las Representaciones polémicas surgen entre grupos que atraviesan por situaciones de conflicto o controversia social respecto a hechos u objetos sociales relevantes como lo fue la EDD y ante los cuales expresan formas de pensamiento divergentes.

A los maestros que construyen y comparten esta primera representación social polémica se les tipifico como “Administrativos”, debido a que se representan a la evaluación como un proceso simulado que pone en riesgo todo su sistema de valores conocido, hasta ese momento.

Este malestar que ellos expresan se debe a la incertidumbre que se vivió en el plano profesional, pero también con las múltiples reformas que se han aplicado a nivel gubernamental que pone en discusión pública su papel como profesional de la educación, su capacidad de enseñar, sus conocimientos y toda su estructura de valores que lo identifican como un ser con deberes sociales bien establecidos, pero también, con derechos por mantener una relación laboral con el Estado.

El análisis de las dimensiones así como las expresiones y opiniones de las cuales partieron los maestros para construir una representación social permitió revelar que de éstas emergía la categoría de “malestar docente” correspondiente a la dimensión de actitud; la cual permitió explicar el sentido que los maestros le dan a la evaluación del desempeño y que Esteve (1994) define como “los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia”.

Cabe destacar, que esta representación social se da en un contexto social de cambio e incertidumbre gubernamental, caracterizada por promover múltiples y relevantes iniciativas que se espera afecten estructuralmente los ámbitos político, económico, energético y de comunicación, además del educativo.

Dichas iniciativas han sido posibles a partir de cambios del ejecutivo en la propia Constitución que, en otros momentos, se hubieran considerado como irrealizables como lo fue la derogación de la reforma educativa y las modificaciones al artículo tercero Constitucional, referente a la eliminación de la evaluación del desempeño y promoción, dejando solo la del ingreso al sistema y transformándola en Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.

Dichas situaciones explican, parcialmente, el rechazo y descredito que le dan a la evaluación, por el corto tiempo en el que se realizó y la influencia del discurso político que proclamaba la eliminación de la reforma educativa por considerarse contradictoria a los ideales sociales por los que siempre había luchado el magisterio.

En este sentido, siguiendo a Hargreaves (2005) cuando la gente estima unos valores y advierte que están amenazados, experimenta una crisis, ya como inquietud personal, ya como problema público. Y si ello afecta a todos sus valores, experimenta la amenaza total del pánico. Para estos grupos de docentes representa la evaluación del desempeño docente como una amenaza a todo su sistema de valores laborales, económicos, estructurales que ponen en riesgo su esfera de bienestar.

De lo anterior, se desprende que los “Administrativos” realizan la asociación entre desempeño docente, evaluación y resultados, aunado a las nuevas condiciones de contratación y permanencia las cuales han sido las causantes de muy diversas incomodidades y molestias en

el gremio magisterial, ya que consideran que esas medidas atentan contra sus derechos laborales, trayendo en consecuencia un rechazo a los nuevos sistemas de evaluación.

En este contexto, las condiciones de trabajo que se viven en este nivel educativo que expone Sandoval (2001), son sumamente difícil ya que los contextos de contratación de maestros es por horas clase, las cuales están distribuidas en diferentes escuelas así como asignaturas a impartir, y por tanto, la diversidad de horarios hace imposible que se contemplen tiempos para su planeación, documentación, reuniones de academia; ni mucho menos la preparación de su evaluación, que por si fuera poco es solo de un número de horas y una asignatura en específico.

Por su parte la media de años de servicio de los maestros entrevistados es de 22 años, pero oficialmente en el sistema es de 30 años. Es decir, hablamos de maestros con una larga trayectoria impartiendo clases, que si bien fueron formados con una fuerte tendencia didáctica por ser egresados de escuelas normales, igualmente han vivido el desastre de la profesión docente de secundaria.

En la presente investigación, al menos tres de los siete grupos que forman parte del universo de estudio, las expresiones y opiniones que comparten una relación cara a cara, permiten construir una representación social con respecto a la evaluación del desempeño.

Parece ser que los maestros tipificados como administrativos construyen la representación social de la EDD como: ***“Un proceso administrativo, burocrático que condiciona su campo laboral y que califica de acuerdo a sus parámetros para tener la noción del tipo de maestros que son”*** esto da cuenta, del complejo contexto de la sociedad mexicana, de escenarios fragmentados característicos de las sociedades modernas, en donde hay una serie de informaciones que transitan por diferentes medios de difusión masiva, como lo son la televisión, el radio, la internet. Periódicos, etc.

Se hace mención de un factor importante como lo es el poco tiempo con el que dispone el maestro para preparar los requerimientos de la evaluación del desempeño, aunado a otros como lo son, condiciones de trabajo (grupos saturados, bajos salarios, falta de material didáctico, excesiva carga administrativa, doble turno, etc.).

Ander-Egg (2005) menciona algunos factores que causan este malestar: la pérdida de status y desprestigio profesionales, la falta de reconocimiento económico, el ambiente laboral

poco gratificante, su incapacidad en la resolución de situaciones conflictivas, la presión psicológica e incluso su personalidad y la forma de enfrentar las adversidades.

En el contexto actual los docentes se ven rodeados de una serie de circunstancias que provocan en ellos una mezcla de sentimientos y emociones, los cuales pueden llegar a generarle malestar. Algunas de estas condiciones son las características del alumnado, la falta de recursos y los cambios que se realizan en el sistema educativo.

5.4.2 Oportunidad de conocimiento a través de la estandarización

La riqueza que se logró al identificar las representaciones sociales, es invaluable para reorientar las acciones de las políticas educativas e identificar las fortalezas y debilidades de la reforma educativa y de manera concreta la evaluación del desempeño como lo menciona el autor:

“Si comprendemos los deseos de cambio y de conservación de los profesores así como las condiciones que fortalecen esos deseos, conseguiremos una valiosa perspectiva desde las raíces de la profesión los que trabajan en las primeras líneas de nuestras aulas” (Hargreaves, 1998:39) .

Así pues, nadie mejor que los docentes que se encuentran en las primeras filas del sector educativo, que viven el día a día en la escuela secundaria y se mantienen en contacto con un grupo, quienes a través de sus expresiones, opiniones y representaciones sociales, revelan las visiones positivas y negativas sobre la evaluación del desempeño docente.

Al interior de las aulas, en los corredores, salas de maestros y otros espacios de las escuelas es donde se genera y comparte el conocimiento del llamado nuevo sentido común o conocimiento de segunda mano, como lo menciona el autor:

“Se elabora con el auxilio de la ciencia y de la técnica, además circula a través de distintos canales de comunicación. En sociedades anteriores el sentido común se encontraba separado de este pensamiento especializado (ciencia, técnica, filosofía), a diferencia de lo que ocurre en el periodo actual en donde hay una mezcla de ciencia con sentido común y su distribución tecnológica: periódicos, revistas, radio, televisión, cine, internet. El nuevo sentido común se caracteriza porque en él se mezclan elementos de los hallazgos

científicos debido a la información que circula a través de múltiples canales” (Moscovici, 1989, p.681)

Una representación se confirma siempre en relación con otras representaciones, en especial, con aquellas que sobre el grupo y su propia postura tienen los demás. Cada representación, en tanto sistema complejo, no permanece aislada del resto de las representaciones a su alrededor, así como los grupos de personas no permanecen químicamente puros en la realidad.

Al considerar que las representaciones sociales son explicaciones del sentido común, Moscovici explicita una distinción entre ambos fenómenos, al tiempo que fundamenta su mayor dinamismo y fluidez en la intensidad y ritmo de los procesos sociales en general y de movilidad social en específico, del desarrollo de la ciencia y de las interacciones comunicativas

La tercera representación que se logró identificar en la presente investigación, se observa que los Institucionales se representan a la evaluación del desempeño como:

“Una estandarización en idóneos o no idóneos y convertirse en una cifra para el INEE y el Servicio profesional docente, de acuerdo al nivel académico de cada profesor, así mismo, brindarles la oportunidad de conocimiento, mayor preparación en el cual el docente actualiza sus conocimientos y en función a ellas mejora y transformar su quehacer educativo, buscar nuevas estrategias para reestructurar mejor la clase en base a los aprendizajes clave de la nueva currícula para dar a conocer lo que los alumnos trabajan y realmente la capacidad que se tiene para enseñar y así fortalecer el trabajo en el aula”.

Según Arruda (2000), existen tres tipos de representaciones sociales en lo fundamental: emancipadas, polémicas y hegemónicas. De acuerdo con la RS antes expuesta cumple con las características de las “representaciones hegemónicas” en las cuales les es típico un alto grado de consenso entre los miembros del grupo y se corresponderían más con las representaciones colectivas enunciadas por Durkheim.

Las representaciones hegemónicas juegan un papel muy destacado en las prácticas sociales de los sujetos ya que, a causa de sus altos niveles de homogeneidad y estabilidad, esta clase de representación, de prolongada sedimentación, es propia de los fenómenos de identidad y actúa como un mapa que guía, casi de modo inconsciente el comportamiento.

Las afinidades y congruencia de sus discursos en común de dichos maestros permitieron tipificarlos con el nombre de institucionales. Dicha representación la integraron 2 grupos de maestros, se observa que la función docente de los “institucionales” se puede entender desde la perspectiva de “política de vida o del estilo de vida” (Giddens, 1991) porque en medio de las presiones estructurales del sistema educativo, emerge una forma de individualidad moralmente justificable, una manifestación de decisiones políticas que derivan de la libertad de elección, al tiempo, se desarrollan y adaptan las prácticas de relación, de mediación y convivencia que sostienen las dimensiones básicas del vivir y convivir, una política que solo se hace en relación con el otro (Bolívar, 2006).

Las creencias sobre la evaluación del desempeño de estos grupos muestran que si se actúa como maestro, ello implica que no solo se trata de adoptar, resistir o asignar determinadas creencias, políticas y realizar acciones, según la dimensión de campo de representación, para permanecer en el desarrollo de su función, que es resultado visible de las situaciones específicas y de discursos educativos amplios (Kelly, Dorf, Pratt, y Hohmann, 2013).

Al respecto, Flament (2001) expone que las representaciones sociales, integran las novedades que aparecen en el panorama social, con lo cual contribuyen al equilibrio entre los universos subjetivo y objetivo de los seres humanos. De tal suerte, una representación, en tanto estructura dinámica y a la vez estable, facilita la transformación progresiva de las mentalidades.

Es decir, los “institucionales” se adaptaron a las exigencias de la política educativa que en esa circunstancia proclamaba la evaluación del desempeño docente como el elemento central para la transformación de la educación Mexicana y que la asimilaron como un mecanismo flexible para identificar las “fortalezas” y las “áreas de oportunidad” en las que necesitaban mejorar como docentes y ver la manera en cómo se trabaja en la escuela y con los alumnos, su empeño y donde necesitan mejorar dentro de la clase.

Es decir, las representaciones son también una especie de motor que genera la asunción de posturas. Como guía para la actuación de los sujetos, las personas reaccionan en un determinado espectro de posibilidades que enmarca la representación. Las representaciones sociales producen los significados que la gente necesita para comprender, actuar y orientarse en su medio (Ibáñez, 1988: 55).

Por su parte, Abric (2001) menciona que una de las funciones de las representaciones sociales es la de orientación pues conducen los comportamientos sociales como “mapas de orientación” de las prácticas diarias de las personas. Intervienen en la dilucidación de la finalidad de las situaciones que protagonizan los grupos y en la creación de expectativas y anticipaciones hacia el objeto.

También habla de la función justificadora la cual sanciona y legitima las acciones de los sujetos como válidas, al estar en plena sintonía con el espectro de normas y valores defendidos por las instituciones.

Las creencias sobre la evaluación del desempeño de estos grupos muestran que si se actúa como maestro, ello implica que no solo se trata de adoptar, resistir o asignar determinadas creencias, políticas educativas e institucionales, además de realizar acciones para permanecer en el desarrollo de su función, que es resultado visible de las situaciones específicas y de discursos educativos amplios tanto nacionales como internacionales.

Los maestros que comparten esta representación mencionan el valor que le dan a la evaluación como lo es la estandarización de idóneos y no idóneos, pero se caracterizan por dar cumplimiento a los procesos de evaluación aun y cuando no sepan si lo están haciendo bien o mal, el sentido u orientación que le dan como una oportunidad de conocimiento y búsqueda de estrategias para la enseñanza de su asignatura equilibra la posibilidad del cambio en su práctica docente.

5.4.3 Un compromiso profesional para transformar

Cuando los maestros de educación secundaria construyen una representación social, la elaboran siempre de algo o de alguien, en este sentido existe una estrecha relación entre el objeto representado y el sujeto o el grupo que se lo representa, es decir, por sí mismo, un objeto o un hecho no existe, es necesario que un grupo de individuos lo construyan, entonces nos enfrentamos, ante un mundo en donde la realidad es construida socialmente.

En ese sentido, las representaciones intervienen en la conformación de las identidades sociales e individuales, a veces limando asperezas; otras originando enfrentamientos, sí, pues

recordemos que la unidad de un grupo se da siempre en oposición, más o menos violenta, a los demás. Las representaciones sociales producen los significados que la gente necesita para comprender, actuar y orientarse en su medio (Ibáñez, 1988: 55).

En tanto las representaciones sociales, son elaboradas por los sujetos sociales, construidas en la interacción social en la realidad en la cual estos viven, el grupo de asociados o contemporáneos las comparten y circulan mediante la interacción y cotidianeidad que se vuelven orientaciones para la acción.

En el proceso de construcción de la tercera representación social, en un ambiente de familiaridad, fue posible gracias al análisis del contenido de las tres dimensiones y que 2 grupos de los 7 estudiados comparten la siguiente representación social respecto a la evaluación del desempeño, la cual es mirada como:

Un compromiso profesional con los alumnos, con el trabajo, con la escuela, con la comunidad para mejorar la educación en México y la búsqueda de las necesidades y posibilidades de los maestros en el aula. Pero un reto y una oportunidad para investigar, desarrollar el trabajo, la planeación, el proyecto de enseñanza en forma tranquila y ecuánime”.

Según Arruda (2000), existen tres tipos de representaciones sociales en lo fundamental: “emancipadas”, “polémicas” y “hegemónicas”. De acuerdo con la RS antes expuesta cumple con las características de las “representaciones emancipadas” no tienen el alcance macro de las hegemónicas. Son propias de grupos que surgen con nuevas visiones y criterios del mundo, trayendo consigo la semilla de un posible cambio. En esencia, éstas son muy flexibles y dinámicas. Con el tiempo, a veces evolucionan hasta convertirse en representaciones hegemónicas de forma lenta y pacífica.

Los grupos tipificados como “profesionales” comparten información y una actitud favorable de acuerdo con la dimensión de actitud, bajo la idea de un compromiso con los alumnos de buscar estrategias de enseñanza para mejorar su desempeño docente, es decir, que la miran como una oportunidad para investigar, desarrollar su trabajo, planeación y el proyecto de enseñanza, así como la búsqueda de las necesidades y posibilidades de los maestros en el aula.

Los docentes realizan una construcción positiva de la profesión docente a través del aprendizaje, la experiencia de la modalidad de la evaluación vista como algo novedoso, para identificar los aspectos positivos y negativos del trabajo docente y una manera de proyectar lo que están haciendo cada día mediante el trabajo de los alumnos.

Las opiniones de los profesionales acerca de la evaluación del desempeño se centran en el profesionalismo y una autoevaluación de su práctica profesional para identificar en que puede mejorar para tener ópticas diferentes de cómo elaborar un proyecto de enseñanza y como llevarlo a cabo con los alumnos en el salón de clases o en otros espacios de la institución.

La interpretación de la categoría “identidad docente”, se asume que dicha representación social puede en un futuro ampliarse, adoptar o sumar más integrantes, debido a que la constante interacción intersubjetiva (los profesionales) tomarán y defenderán su posición ante otros grupos (los administrativos e institucionales) sin embargo, los primeros lo harán con un sentido de reforzamiento de la identidad docente, con la apertura al cambio, y con una visión positiva del papel que desempeñan como sujeto encargado de facilitar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Jean-Claude Abric (1996, p. 43-44), resume cuatro funciones básicas de las RS, una de ellas hace referencia a la función Identitaria la cual participa en la definición de la identidad y permiten salvaguardar la especificidad de los grupos. Tienen también por función situar a los individuos y los grupos en el contexto social, permitiendo la elaboración de una identidad social y personal gratificante, o sea, compatible con el sistema de normas y valores social e históricamente determinados.

“La identidad contiene creencias sobre los roles a desempeñar profesionalmente, su origen es contextual, por lo que las creencias de los profesores están mediadas por las estructuras culturales e históricas y por las políticas educativas que influyen en el sentido atribuido a la profesión” (Lasky, 2005)

Los maestros también expresan en sus opiniones, el notorio accionar que en educación secundaria, un profesor quizás pueda seguir los estándares y lineamientos definidos, pero también puede seguir los propósitos últimos que nacen de su perspectiva sobre el bien común, como lo dejan ver en su representación social.

De lo anterior se asume que las representaciones sociales son dinámicas y prescriptivas, ya que, una representación no es finita ni temporal, estas cambian debido a su constante resignificación al interior de los grupos y sus necesidades. Es decir, una representación social puede con el tiempo ser más grande o en su caso diluirse.

5.5 Las Representaciones sociales generadoras de identidades docentes

Las representaciones intervienen en la conformación de las identidades sociales e individuales, a veces limando asperezas; otras originando enfrentamientos, sí, pues recordemos que la unidad de un grupo se da siempre en oposición, más o menos violenta, a los demás. Las representaciones sociales producen los significados que la gente necesita para comprender, actuar y orientarse en su medio (Ibáñez, 1988, p.55).

En tanto las representaciones sociales, son generadas por los sujetos sociales, construidas en la interacción social en la realidad en la cual estos viven.

De ese modo, las representaciones configuran el entorno del individuo y en buena medida lo encadenan al estamento que ocupa en la sociedad. Por eso, algunos autores (Ibáñez, 1988: 55) argumentan que, igual que las ideologías, las representaciones permiten legitimar el “status quo” imperante.

Por su parte, Abric (2001) enumera cuatro funciones esenciales de cualquier representación:

- ✚ **Función de saber:** las representaciones sirven para entender y explicar la realidad. Facilitan la asimilación de los objetos que tocan a la puerta de los grupos al presentarlos de forma comprensible y accesible. Permiten el intercambio social, la transmisión y difusión del conocimiento de sentido común, por lo que se erigen en condición necesaria de la comunicación.
- ✚ **Función de identidad:** las representaciones son clave para entender los fenómenos de identidad y especificidad de los grupos. Sitúan a los sujetos en el espacio social al

constituir parte de la malla invisible que liga a unos individuos con otros. Así, son una garantía de la coherencia y permanencia de la sociedad en el tiempo.

✚ **Función de orientación:** las representaciones conducen los comportamientos sociales como mapas de orientación de las prácticas diarias de las personas. Intervienen en la dilucidación de la finalidad de las situaciones que protagonizan los grupos y en la creación de expectativas y anticipaciones hacia el objeto.

✚ **Función justificadora:** las representaciones sancionan y legitiman las acciones de los sujetos como válidas, al estar en plena sintonía con el espectro de normas y valores defendidos por los miembros de un grupo.

Las representaciones son también una especie de motor que genera la asunción de posturas. Como guía para la actuación de los sujetos, las personas reaccionan en un determinado espectro de posibilidades que enmarca la representación.

En este sentido, Manuel Martín-Serrano (2004: 135-136) argumenta cómo la representación social puede tener dos usos independientes dentro de los procesos comunicativos que, a veces, se solapan. Según este autor, las representaciones pueden ser:

- 1) Modelos para la acción: pues dan a las informaciones circulantes un sentido que afecta el comportamiento de los individuos.
- 2) Modelos para la cognición: pues otorgan a esas informaciones significados que permiten construir un conocimiento particular del mundo.

De acuerdo con (Monereo, 2010) la identidad se construye de manera dialógica y negociada (Hermans, 2001), pasa por procesos de construcción y de reconstrucción de significados a partir de la propia experiencia, y se revela a través de un conjunto de representaciones que pueden ser más o menos estables.

La identidad contiene creencias sobre los roles a desempeñar profesionalmente, su origen es contextual, por lo que las creencias de los profesores están mediadas por las estructuras culturales e históricas y por las políticas educativas que influyen en el sentido atribuido a la profesión (Lasky, 2005).

A través de la organización escolar, el sistema educativo gestiona y legitima intereses establecidos mediante la legislación, la escuela se define por un compuesto de reglas que guían la acción y el docente desarrolla su vida profesional en ese contexto.

En concordancia con las representaciones sociales de los grupos de contemporáneos y asociados de los administrativos, institucionales y profesionales se ubican tres distintas identidades que los docentes ponen en juego en el sentido que le dan a su profesión de acuerdo con las representaciones sociales que tiene respecto a la EDD y que se adecuan con la construcción social de la identidad de Manuel Castells que hace en su libro; La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. El poder de la identidad.

En el cual expone que siempre la identidad tiene lugar en un contexto marcado por las relaciones de poder y propone una distinción entre tres formas de construcción de la identidad: la legitimadora, la de resistencia y la identidad proyecto las cuales dotan de sentido a las representaciones identificadas en esta investigación.

5.5.1 Identidad de resistencia y los administrativos

La identidad es la fuente de sentido y experiencia para la gente. Como escribe Calhoun (1994) por identidad, en lo referente a los actores sociales, se entiende el proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido (Castells. 2001, p.28). Define sentido como la identificación simbólica que realiza un actor social del objetivo de su acción (Castells. 2001, p.29).

La identidad para la resistencia construye formas contra la opresión, de otro modo insoportable, por lo común atendiendo a identidades que, aparentemente, estuvieron bien definidas como lo son los docentes normalistas que están respaldados por una formación altamente reconocida en didáctica de la enseñanza.

La Identidad de resistencia es generada por aquellos actores que se encuentran en posiciones/condiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de la dominación, por lo que

construyen trincheras de resistencia y supervivencia basándose en principios diferentes u opuestos a los que impregnan las instituciones de la sociedad (Castells. 2001:30).

Por lo cual múltiples movimientos de resistencia en contra de la EDD por maestros de diversos estados (Oaxaca, Guerrero, Chiapas, Estado de México) realizaron diversos actos en contra de la política evaluadora como la no realización del proceso, entre huelgas y actos de vandalismo, etc.

Este tipo de identidad propuesto por Castells (2001) se adecua a la Representación social formada por los administrativos los cuales ven a la EDD como:

“Un proceso administrativo, burocrático que condiciona su campo laboral y que califica de acuerdo a sus parámetros para tener la noción del tipo de maestros que son; por lo que lo miran con descredito e inconformidad por el corto tiempo en el que se debe llevar a cabo el proceso. Lo viven como un acoso y presión para cumplir con lo que marca el proceso de evaluación una vez que se recibe la notificación del proceso por el Servicio Profesional Docente, que no tiene carácter profesionalizante para los maestros y que perjudica su estado emocional y físico, ya que representa incertidumbre, temor y angustia a reprobación y el desarrollo de varias enfermedades por sentirse frustrados nerviosos”.

La cual cumple con las características de las representaciones polémicas propuestas por Moscovici (1985), ya que son el resultado del antagonismo manifiesto entre grupos específicos. Como consecuencia del enfrentamiento entre distintas representaciones polémicas, en un momento dado puede producirse un salto histórico.

A los maestros que construyen y comparten esta primera representación social polémica se les tipifica como “Administrativos”, debido a que se representan a la evaluación como un proceso simulado que pone en riesgo todo su sistema de valores conocido, hasta ese momento.

Este malestar que ellos expresan se debe a la incertidumbre que se vive en el plano profesional, pero también con las múltiples reformas que se han aplicado a nivel gubernamental que pone en discusión pública su papel como profesional de la educación, su capacidad de enseñar, sus conocimientos y toda su estructura de valores que lo identifican como un ser con deberes sociales bien establecidos, pero también, con derechos por mantener una relación laboral con el Estado.

El análisis de las dimensiones así como las expresiones y opiniones de las cuales partieron los maestros para construir una representación social permitió revelar que de éstas emergía la categoría de “malestar docente”; la cual permitió explicar el sentido que los maestros le dan a la evaluación del desempeño y que Esteve (1994) define como “los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia”.

5.5.2 Identidad legitimadora y los institucionales

Los individuos, los grupos sociales y las sociedades procesan todos esos materiales y los reordenan en su sentido, según las determinaciones sociales y los proyectos culturales implantados en su estructura social y en su marco espacial/temporal.

La Identidad legitimadora introducida por las instituciones dominantes de la sociedad para extender y racionalizar su dominación frente a los actores sociales. Las identidades legitimadoras generan una sociedad civil, es decir, un conjunto de organizaciones e instituciones, así como una serie de actores sociales estructurados y organizados, que reproducen, si bien a veces de modo conflictivo, la identidad que racionaliza las fuentes de la dominación estructural (Castells. 2001:30).

Si bien esta identidad de la cual los docentes racionalizan las fuentes de dominación que imponen las políticas educativas actuales.

La representación que se logró identificar en la presente investigación, se observa que los Institucionales se representan a la evaluación del desempeño como:

“Una estandarización en idóneos o no idóneos y convertirse en una cifra para el INEE y el Servicio profesional docente, de acuerdo al nivel académico de cada profesor, así mismo, brindarles la oportunidad de conocimiento, mayor preparación en el cual el docente actualiza sus conocimientos y en función a ellas mejora y transformar su quehacer educativo, buscar nuevas estrategias para reestructurar mejor la clase en base a los aprendizajes clave de la nueva currícula para dar a conocer lo que los alumnos trabajan y realmente la capacidad que se tiene para enseñar y así fortalecer el trabajo en el aula”.

Además de que cumple con las características de las representaciones hegemónicas en las cuales les es típico un alto grado de consenso entre los miembros del grupo juegan un papel muy destacado en las prácticas sociales de los sujetos ya que, a causa de sus altos niveles de homogeneidad y estabilidad, esta clase de representación, de prolongada sedimentación, es propia de los fenómenos de identidad y actúa como un mapa que guía, casi de modo inconsciente el comportamiento.

Los “institucionales” se adaptaron a las exigencias de la política educativa que en ese momento histórico proclamaba la evaluación del desempeño docente como el elemento central para la transformación de la educación Mexicana y que la asimilaron como un mecanismo flexible para identificar las fortalezas y las áreas de oportunidad en las que necesitaban mejorar como docentes y ver la manera en cómo se trabaja en la escuela y con los alumnos, su empeño y donde necesitan mejorar dentro de la clase. Es decir, las representaciones sociales producen los significados que la gente necesita para comprender, actuar y orientarse en su medio.

5.5.3 Identidad proyecto y los profesionales

La identidad proyecto expone que los actores sociales, basándose en los materiales culturales de qué disponen, construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad y, al hacerlo, buscan la transformación de toda la estructura social (Castells. 2001:30).

El tercer proceso de construcción de la identidad, la identidad proyecto, produce sujetos, según los define Alain Touraine:

Denomino sujeto al deseo de ser un individuo, de crear una historia personal, de otorgar sentido a todo el ámbito de las experiencias de la vida individual [...] La transformación de los individuos en sujetos es el resultado de la combinación necesaria de dos afirmaciones: la de los individuos contra las comunidades y la de los individuos contra el mercado (Touraine, 1995, p.29)

La representación social identificada del grupo de los profesionales respecto de la evaluación del desempeño docente es la siguiente:

Un compromiso profesional con los alumnos, con el trabajo, con la escuela, con la comunidad para mejorar la educación en México y la búsqueda de las necesidades y posibilidades de los maestros en el aula. Pero un reto y una oportunidad para investigar, desarrollar el trabajo, la planeación, el proyecto de enseñanza en forma tranquila y ecuánime”.

La RS cumple con las características de las representaciones emancipadas no tienen el alcance macro de las hegemónicas. Son propias de grupos que surgen con nuevas visiones y criterios del mundo, trayendo consigo la semilla de un posible cambio. En esencia, éstas son muy flexibles y dinámicas. Con el tiempo, a veces evolucionan hasta convertirse en representaciones hegemónicas de forma lenta y pacífica.

Los grupos tipificados como profesionales comparten información y una actitud favorable, bajo la idea de un compromiso con los alumnos de buscar estrategias de enseñanza para mejorar su desempeño docente, es decir, que la miran como una oportunidad para investigar, desarrollar su trabajo, planeación y el proyecto de enseñanza, así como la búsqueda de las necesidades y posibilidades de los maestros en el aula.

Los docentes realizan una construcción positiva de la profesión docente a través del aprendizaje, la experiencia de la modalidad de la evaluación vista como algo novedoso, para identificar los aspectos positivos y negativos del trabajo docente y una manera de proyectar lo que estás haciendo cada día mediante el trabajo de los alumnos. Es decir, la identidad proyecto da paso a la constitución de sujetos, en el núcleo del proceso de cambio social.

CONSIDERACIONES FINALES

El propósito de esta investigación fue identificar las representaciones sociales que los profesores de educación secundaria pública construyen en su vida escolar referente a la evaluación del desempeño al ser notificados por el Servicio Profesional Docente, con la intención de comprender procesos de evaluación docente y el sentir de los maestros; develar el proceso de construcción de las representaciones sociales, la función y orientación que le dan, así como sus implicaciones en su contexto escolar.

En este sentido, el problema de investigación que se construyó, plantea la importancia del impacto social, político y educativo a nivel macro de la Reforma Educativa de 2013, particularmente al retomar a la evaluación docente, como principal estrategia para la mejora de la calidad de la educación, es importante; en este caso, el pensamiento del maestro, actor central de esta política evaluadora, puesto que en él; se elaboran y procesan las nociones, creencias, valores y expectativas que tienen; para así comprender su vivir día a día y replantear estrategias que conlleven a mejorar el sistema educativo

Para comprender la intersubjetividad que los docentes construyeron respecto a la EDD, la teoría de las representaciones sociales constituyó tan solo una manera particular de enfocar la construcción social de la realidad en un contexto escolar y laboral. Moscovici (1988) afirma que: “Este enfoque presenta la gran ventaja de situarse en un punto que juega por igual la toma en consideración de las dimensiones cognitivas y de las dimensiones sociales de la construcción de la realidad” (p. 470).

Estas ideas juegan un importante papel porque, mediante ellas, el docente de educación secundaria interpretó y resignificó su realidad y, como consecuencia, decide cómo actuar, lo que a fin de cuentas influye en el rumbo que tome la implementación de futuras estrategias y sus actuaciones en el ámbito escolar.

La presente investigación partió del supuesto de que las representaciones sociales que construyen los docentes de educación secundaria acerca de la EDD manifiestan su malestar, exponen los escenarios de trabajo que se viven en este nivel educativo sumamente difíciles, ya que las condiciones de contratación de maestros es por horas clase, las cuales están distribuidas en diferentes escuelas así como asignaturas a impartir, y por tanto, la diversidad de horarios hace imposible que se contemplen tiempos para su planeación, documentación, reuniones de

academia; ni mucho menos la preparación de su evaluación, que por si fuera poco es solo de un número de horas y una asignatura en específico.

A partir del planteamiento del problema, el supuesto teórico y los resultados obtenidos en la presente investigación se puede concluir lo siguiente:

Las Representaciones Sociales como guía teórica - metodológica abre la posibilidad de conocer un conjunto de ideas, saberes y conocimientos referentes a algo o a alguien: una institución, un contenido, una metodología, un acontecimiento, un reglamento, etc.; para que cada persona comprenda, interprete y actúe en su realidad inmediata. Estos conocimientos forman parte del conocimiento del “**nuevo sentido común**” en donde hay una mezcla de ciencia con sentido común y su distribución tecnológica: periódicos, revistas, radio, televisión, cine, internet se caracteriza porque en él se mezclan elementos de los hallazgos científicos debido a la información que circula a través de múltiples canales.

Las representaciones sociales se tejen con el pensamiento que la gente organiza, estructura y legitima en su vida cotidiana. El conocimiento es, ante todo, un conocimiento práctico que permite explicar una situación, un acontecimiento, un objeto o una idea y, además, permite a las personas actuar ante una situación.

A través de la teoría de las representaciones sociales se logró comprender los significados que le son afines a los grupos de maestros de educación secundaria en cuanto a la evaluación del desempeño docente, dado que al interior de los mismos existió una constante recreación de la misma para comprenderla y utilizarla de manera práctica.

Las representaciones sociales resultan de una actividad constructora de la realidad y también de una actividad expresiva; funcionando como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones entre los actores sociales tanto en su ambiente físico como en el social (Abric, 1994). Las representaciones sociales integran conocimientos, actitudes, creencias concernientes a un objeto. Comprenden en efecto, los saberes, la toma de posición, los juicios de valor, las prescripciones normativas, etc.

Es importante reconocer que en México la evaluación de políticas y programas se ha llevado a cabo desde hace varios años; sin embargo, pareciera que los valiosos esfuerzos en ese sentido están dispersos.

Esta investigación ha tenido como hallazgos que las representaciones sociales de los maestros de educación secundaria han resaltado que aplicar evaluaciones a diestra y siniestra no es un camino seguro para ampliar las capacidades de los estudiantes y elevar su aprovechamiento académico. Entre la información generada por la investigación y el cambio educativo hay un eslabón que no tiene aún los atributos para conseguir que la educación cambie y que por su puesto la EDD no lo es.

Pues se establece que el maestro de educación secundaria es un ser humano concreto, que se desenvuelve en un contexto problemático por las condiciones laborales a las que se enfrenta (atención a múltiples grupos, impartir distintas asignaturas, realización de planeaciones con distintos enfoques, horarios discontinuos, realización de informes, trabajos administrativos y requerimiento de proyectos de recuperación para alumnos en rezago); productor de significados, capaz de darle sentido a sus prácticas y de construir su realidad mediante la interacción subjetiva con los otros, al mismo tiempo que se reconstruye así mismo.

Las representaciones sociales identificadas en esta investigación adquiere una función de orientación a las nuevas propuestas de reforma que implemente el nuevo gobierno, debido a que permite observar las acciones y disposiciones de la Reforma educativa que rechaza el docente de viva voz y retoma puntos importantes que redireccionen la política educativa en México.

En la presente investigación se logró identificar que los maestros tipificados como (administrativos, institucionales y profesionales) de secundaria pública que formaron parte del estudio se representan a la evaluación del desempeño como:

LOS ADMINISTRATIVOS:

“Un proceso administrativo, burocrático que condiciona su campo laboral y que califica de acuerdo a sus parámetros para tener la noción del tipo de maestros que son”.

Los maestros que se encuentran dentro de los grupos de contemporáneos denominados “administrativos” son titulares de materias académicas (español, física, matemáticas, historia, inglés, formación cívica y ética, geografía etc.) se separan por especialidad. Así, se van generando diversas identidades (en el sentido de identificación) bajo la denominación genérica de «maestro de secundaria», situación que repercute en las relaciones, en la organización del trabajo y en el aislamiento del equipo docente, pero que al verse en condiciones similares

comparten experiencias y cursos de capacitación ofertados por el Servicio Profesional Docente a través del Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM) que permiten a los contemporáneos poder compartir un espacio y tiempo determinado.

Por ello podemos encontrar maestros que cubren de 20 a 24 horas frente a grupo (el máximo de horas que podrán trabajar en un turno), sin que haya horas reglamentadas para dedicarlas a la planeación de su trabajo u organización de diversas actividades académicas y su edad oscila entre los 41 y 50 años.

Por su parte la media de años de servicio de los maestros entrevistados de este grupo es de 22 años, pero oficialmente en el sistema es de 30 años. Es decir, hablamos de maestros con una larga trayectoria impartiendo clases, que si bien fueron formados con una fuerte tendencia didáctica por ser egresados de escuelas normales, igualmente han vivido el desastre de la profesión docente de secundaria.

La contratación de estos maestros por horas los obliga a cumplirlas todas frente al grupo, sin que explícitamente se contemplen tiempos para planeación, documentación, reuniones de trabajo o asesoría a los alumnos. Si bien existen las llamadas «horas de servicio», éstas no están formalmente reglamentadas, se otorgan de manera discrecional y funcionan tanto para adaptar los horarios de los maestros a las necesidades de la escuela, como para otorgar premios o castigos a los docentes.

Miran a la EDD, con descredito e inconformidad por el corto tiempo en el que se debe llevar a cabo el proceso. Lo viven como un acoso y presión para cumplir con lo que marca el proceso de evaluación una vez que se recibe la notificación del proceso por el Servicio Profesional Docente, que no tiene carácter profesionalizante para los maestros y que perjudica su estado emocional y físico, ya que representa incertidumbre, temor y angustia a reprobación y el desarrollo de varias enfermedades por sentirse frustrados nerviosos.

Asimismo, se habla de maestros que deben trasladarse en promedio 40 minutos de su lugar de origen a su espacio laboral y que además cuentan con doble plaza para trabajar. La mayoría de los maestros pertenecen a una familia nuclear lo que reduce considerablemente el tiempo que le puedan dedicar a la realización de actividades escolares fuera de sus turnos.

Se hace mención de un factor importante como lo es el poco tiempo con el que dispone el maestro para preparar los requerimientos de la evaluación del desempeño, aunado a otros

como lo son, condiciones de trabajo (grupos saturados, bajos salarios, falta de material didáctico, excesiva carga administrativa, doble turno, etc.).

LOS INSTITUCIONALES:

“Una estandarización en idóneos o no idóneos y convertirse en una cifra para el INEE y el Servicio profesional docente, de acuerdo al nivel académico de cada profesor, así mismo, brindarles la oportunidad de conocimiento, mayor preparación en el cual el docente actualiza sus conocimientos y en función a ellas mejora y transformar su quehacer educativo, buscar nuevas estrategias para reestructurar mejor la clase en base a los aprendizajes clave de la nueva currícula para dar a conocer lo que los alumnos trabajan y realmente la capacidad que se tiene para enseñar y así fortalecer el trabajo en el aula”.

Cabe destacar, que los maestros que conforman este grupo de asociados no corresponden al normalista de carrera, sino a un personaje distinto, al egresado de otras instituciones de educación superior (universidad pública y privada, politécnico, pedagógica, etc.). Esta visión que se comparte entre los institucionales puede estar justificada bajo el argumento de que su entrada al magisterio fue por la falta de trabajo en el área, en la cual tuvieron que pasar por un proceso distinto al de los normalistas que eran absorbidos en automático por el Sistema Estatal, bajo una política de “trabajo seguro” al concluir los estudios superiores.

También, puede abonar a la comprensión de su pensar y accionar el que son maestros que tiene menos de 31 años de edad y tiene entre 15 y 19 horas frente a grupo y la mayoría tienen doble turno lo que permite verse más desahogado en tiempos para preparar sus clases y materiales o calificación de trabajos y exámenes.

Una característica común de estos maestros es que trabajan en promedio en una escuela distinta para cada turno y cuentan con tiempos incompletos, es decir mínimo 15 horas por turno a la semana lo cual les es más factible prestar más tiempo para la preparación de la EDD.

LOS PROFESIONALES:

“Un compromiso profesional con los alumnos, con el trabajo, con la escuela, con la comunidad para mejorar la educación en México y la búsqueda de las necesidades y

posibilidades de los maestros en el aula. Pero un reto y una oportunidad para investigar, desarrollar el trabajo, la planeación, el proyecto de enseñanza en forma tranquila y ecuánime”.

Este grupo de maestros es interesante ya que son muy diferentes entre sí, tanto en su práctica docente como en sus trayectorias sociales y profesionales. Tienen diferentes edades, estilos y preferencias, aunque en general tienen más de 10 años de experiencia laboral acumulada en el nivel de secundaria.

Algunos cuentan con estudios normalistas anteriores a la reforma de los años noventa, otros con licenciaturas en educación tanto universitaria pública y privada; uno cursó una segunda carrera, la mayoría de ellos tiene estudios de posgrado ofertados por los programas sindicales.

Algunos estaban próximos a la jubilación; otros a media carrera. Confían sobre todo en su experiencia de años y en los consejos de sus colegas. Conocen y usan centralmente los libros de texto oficiales, pero incorporan muchos otros recursos. Integran selectivamente las novedades educativas que se presentan año con año. Son y se sienten profesionales, toman muchos cursos, pero sí buscan información y lecturas en los aspectos centrales de las áreas académicas que imparten.

Este análisis abona a la discusión pública actual referente a la evaluación de los profesores y profesoras que se encuentran en servicio ya que forma parte de una temática que se ha puesto en escrutinio público y que reafirma la importancia de la toma de decisiones para la nueva reforma educativa.

Esta investigación adquiere su valor en su ámbito ya que se realizó acerca de un reto inédito en nuestro país como lo fue el proceso de evaluación del desempeño docente jamás implementado en México, al menos no con la rigurosidad y sistematización de procesos y que al inicio de su puesta en marcha contenía tintes punitivos y que amenazaba la seguridad laboral de los docentes, cabe reflexionar si este ejercicio de evaluación era del todo erróneo y si se modificarán cuestiones como la amenaza al ámbito laboral y se convirtiera en un proceso más flexible y con diferentes objetivos que no se centraran en la estandarización del docente, sino en la profesionalización de los maestros resultaría un ejercicio que produjera mayores beneficios que abonarán a la lista de acciones dirigidas a elevar el desempeño de los estudiantes y crearán una nueva agenda pública en el ámbito educativo.

Esta investigación abona a la comprensión y la transformación de los procesos vista desde los profesores en servicio y aborda la evaluación del desempeño docente como la base para la permanencia, la promoción en la función y el reconocimiento.

Ante los referentes presentados por esta investigación nos surge la interrogante, ¿mejorará la evaluación del desempeño docente la calidad educativa? y nos atrevemos a decir que no, por sí sola, como lo han remarcado distintas voces calificadas. Es necesario entonces construir un espacio social o “eslabón” que ligue la información arrojada por las múltiples evaluaciones con las posibilidades reales del cambio educativo.

También serán necesario diversas investigaciones sobre la efectividad de los programas orientados a la formación docente para saber cuáles funcionan y cuáles hay que modificar o suprimir. Por lo anterior, el marco de evaluación deberá ser más exigente para valorar lo que realmente importa, como la ampliación de capacidades, el desarrollo de habilidades y la adquisición de conocimientos significativos para el desempeño libre y responsable de los docentes de México.

En resumen, la evaluación de políticas y programas tendría que ser no sólo más exigente en sus propósitos, sino también más articulada y sistemática y aportar así elementos para dirigir un cambio en el sector educativo.

El debate en torno a la evaluación que originó la Reforma Educativa ha demostrado que es muy delgada la línea divisoria entre los temas técnicamente complejos y las preocupaciones diarias y cotidianas de los docentes. Esto demuestra la capacidad y la madurez de los profesores, que, a veces sin advertirlo claramente, contribuyen de manera sustancial a la mejora educativa por la vía de la crítica y la protesta pública.

De los resultados de la presente investigación, se puede abrir el debate acerca de los beneficios que puede traer seguir evaluando a los docentes en servicio para colaborar con una profesionalización del magisterio y así contribuir en la carrera de maestros y maestras implementada en el nuevo sexenio.

La construcción de los referentes para evaluar el desempeño debe contar con la participación de los docentes, en primera instancia, porque su conocimiento y experiencia es imprescindible para definir las habilidades, las actitudes y los conocimientos implicados en la

docencia (Schmelkes y Mancera, 2010), y, adicionalmente, porque su participación es la vía para asegurar su compromiso con la evaluación y brindar legitimidad al esfuerzo evaluativo.

La definición de referentes con los cuales valorar el desempeño es un punto de partida en el que coinciden diversos autores (Feldman e Iaies, 2010; Meckes, 2013; Ingvarson, 2013; Vaillant, 2004), así como diversas experiencias internacionales de evaluación, en las que se han utilizado como referentes estándares de desempeño agrupados en dominios o dimensiones que aluden al conocimiento, la práctica y el compromiso profesional. Se trata de construcciones sociales que articulan los conocimientos, las habilidades y los valores que los profesores deben desempeñar en su práctica, acotando las expectativas sobre lo que se considera una docencia eficaz y profesional (Leyva, 2015).

Por ello, estos referentes brindan a los docentes coordenadas útiles para regular su carrera profesional y orientan a las autoridades para la creación de oportunidades de formación y capacitación, así como de políticas dirigidas al logro de los estándares, brindando con ello un impulso significativo en favor de la calidad educativa.

Es importante, resaltar que las representaciones sociales derivadas de esta investigación son construcciones dinámicas formadas por los docentes las cuales se mantendrán como piedra angular, ya que devela información, campo de representación y actitudes que permitirán mejorar, agilizar y buscar que el proceso de EDD este orientado a la actualización debido a que los maestros se sienten mejor reflejados; y cuando esto sucede, se logran mayor aceptación y credibilidad en los procesos de evaluación.

Concluyo, exponiendo que Legislar y diseñar un sistema de evaluación del desempeño docente que pueda contribuir realmente a mejorar la calidad de la educación de todos los niños del país es una tarea sumamente compleja y difícil. Como lo advierten la investigadora británica Gari Donn y el omaní Yahya Al Manthri (2013) luego de examinar reformas recientes en los países del Medio Oriente (Turquía, Catar, Paquistán, Palestina, Omán): las autoridades educativas y los legisladores han “comprado” novedosos paquetes de bienes, servicios y modelos educativos, considerados como soluciones “efectivas”, que fueron probados y desechados como fracasos en sus países de origen, pero que se emplean en los países periféricos.

Conviene recalcar en esta ocasión la advertencia de Juan Carlos Tedesco y Emilio Tenti Fanfani (2002): hay que tomar en cuenta las condiciones complejas y heterogéneas del trabajo docente en todos los países de América Latina antes de adoptar intervenciones parciales hacia una nueva profesionalidad docente.

ANEXO 1



CUESTIONARIO PARA DOCENTES DE SECUNDARIA EN EL MUNICIPIO DE IXTAPALUCA.

El presente cuestionario forma parte de la investigación “Representaciones sociales que el profesor de educación secundaria construye respecto de la evaluación del desempeño docente”, la cual tiene como objetivo Interpretar las representaciones sociales que construyen los profesores de secundaria respecto a la evaluación del desempeño al ser notificados por el Servicio Profesional Docente.

Cabe mencionar que la información obtenida será de uso estrictamente confidencial y de carácter académico.

DATOS GENERALES

1. Sexo a) Masculino () b) Femenino	2. Edad a) Menos de 31 años () b) Entre 31 y 40 años c) Entre 41 y 50 años d) Entre 51 y 60 años
3. Años de servicio como docente de secundaria: a) Menos de 5 años () b) Entre 5 y 15 años c) Entre 16 y 25 años d) Más de 26 años	4. Número de horas que labora a la semana en esta escuela: a) Entre 5 y 9 horas () b) Entre 10 y 14 horas c) Entre 15 y 19 horas d) Entre 20 y 24 horas
5. Función que desempeña en esta Escuela: a) Profesor horas clase () b) Directivo c) Orientador d) Otro especifique: _____	6. ¿Participa en Carrera Magisterial? a) Sí () b) No
7. Su nivel en Carrera Magisterial es: 1. A 2. B () 3. C 4. D 5. E	7. Grado máximo de estudios: a) Licenciatura () b) Maestría c) Doctorado d) Otro Especifique _____

9. Su nombramiento en la clave de mayor número de horas es: a) Determinado () b) Indeterminado	10. Usted posee: 1. Título Normalista () 2. Título Universitario 3. Sin título 4. Otra clase de título Especifique: _____
--	---

Mencione los medios por los cuales se ha informado acerca de la evaluación del desempeño docente.

ANEXO 2



CUESTIONARIO PARA DOCENTES DE SECUNDARIA EN EL MUNICIPIO DE IXTAPALUCA.

OBJETIVO: Conocer las representaciones que construyen los profesores de educación secundaria respecto a la evaluación del desempeño al ser notificados por el Servicio Profesional Docente.

Instrucciones: Seleccione la opción que mejor se ajuste a su situación.

Información

1. ¿Cómo concibe la evaluación del desempeño docente?
 - a) Un proceso integral y sistemático a través del cual se recopila información de manera metódica y rigurosa, con base en lineamientos definidos para la toma de decisiones orientadas a ayudar, mejorar y ajustar la acción educativa.
 - b) Una herramienta útil para definir acciones que contribuyan a que maestros (a) tengan más y mejores oportunidades para continuar su práctica docente en condiciones óptimas para beneficio de los estudiantes y su aprendizaje.
 - c) Proceso de ayuda, de indagación rigurosa sobre la práctica, de manera que los protagonistas puedan formular un juicio sobre su valor educativo.
 - d) Valorar el grado de cumplimiento de sus funciones, responsabilidades establecidas por la institución de pertenencia, y por otro, la calidad con que se lleva a cabo la función en términos de rendimiento y logros obtenidos en un tiempo determinado que permitan realizar una valoración, así como dar a conocer las fortalezas y áreas de oportunidad.

2. ¿Cuáles son las fases de la evaluación del desempeño docente?
 - a) Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales, Expediente de evidencias y examen de conocimientos.
 - b) Un informe de responsabilidades profesionales a cargo del director, la presentación de evidencias del trabajo de sus alumnos, un examen de conocimientos y competencias didácticas, y finalmente, una planeación didáctica argumentada.
 - c) Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales, planeación argumentada y examen de conocimientos.
 - d) Un informe de responsabilidades profesionales, proyecto de enseñanza y un examen de conocimientos disciplinares o curriculares.

3. ¿Qué objetivo persigue la evaluación del desempeño docente según su criterio?
- a) Garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente.
 - b) La Permanencia en el servicio público educativo.
 - c) El impulso a la formación continua, que sirvan para su retroalimentación y mejora de su práctica profesional.
 - d) Fortalecer el desarrollo profesional del magisterio y, en consecuencia, mejorar la calidad de la educación obligatoria.
4. ¿Los instrumentos de evaluación que se aplicarán serán diseñados y aplicados por?
- a) El Servicio Profesional Docente (SPD).
 - b) La Secretaría de Educación Pública (SEP).
 - c) El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
 - d) Los directivos.
5. ¿Qué significa para usted haber sido notificado de la evaluación del desempeño por primera vez?
- a) Actualización docente, mejor desempeño laboral.
 - b) Cumplir administrativamente los requerimientos de la reforma.
 - c) No significa mayor cambio en mi trabajo con los alumnos.
 - d) Emplear mayor tiempo y desgaste profesional.
6. ¿Con qué relaciona las fases de la evaluación del desempeño docente?
- a) Cumplir un requisito de permanencia laboral.
 - b) No me significa mayor cambio en mi práctica docente.
 - c) Involucrarme en el aprendizaje de mis alumnos.
 - d) Con un criterio de desempeño.
7. ¿Cómo ha recibido usted la notificación de su evaluación?
- a) Con aceptación.
 - b) Con resistencia.
 - c) Con agrado.
 - d) Con angustia.
8. ¿Qué acciones va a emprender para preparar su evaluación del desempeño docente?
- a) Ir a cursos de actualización que ofrezca el Sindicato.
 - b) Ir a cursos que ofrezca el SPD.
 - c) Estudiar un posgrado.

d) Hacer grupos de estudio con los compañeros maestros.

9. ¿Cómo repercute su proceso de evaluación en su quehacer docente?

a) No significa mayor cambio.

b) Mayor conocimiento sobre el aprendizaje de mis alumnos.

c) Desarrollar las competencias profesionales que repercute en el aprendizaje de los alumnos.

d) Otro significado _____.

ANEXO 3



CUESTIONARIO DE ASOCIACIÓN DE PALABRAS PARA DOCENTES DE SECUNDARIA EN EL MUNICIPIO DE IXTAPALUCA.

Instrucciones: Escriba cinco palabras que asocien espontáneamente con ese término para después jerarquizarlas en orden de importancia, en donde 1 es el más importante y 5 el menos importante.

1. Evaluación del desempeño docente.

_____ ()
_____ ()
_____ ()
_____ ()
_____ ()

2. Notificación de la Evaluación del desempeño docente.

_____ ()
_____ ()
_____ ()
_____ ()
_____ ()

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA DOCENTES DE SECUNDARIA EN EL MUNICIPIO DE IXTAPALUCA.

DIMENSIÓN 1: INFORMACIÓN

3. ¿Qué representa para usted la evaluación del desempeño docente?
4. ¿Qué significa para usted haber sido notificado de la evaluación del desempeño por primera vez?

DIMENSIÓN 2: CAMPO DE REPRESENTACIÓN (IMAGEN)

5. ¿Qué objetivo según su criterio, persigue la evaluación del desempeño docente?
6. ¿Qué significa para usted realizar un proyecto de enseñanza?
7. ¿Qué significa para usted presentar evidencias de aprendizaje de sus alumnos?
8. ¿Qué representa para usted ser evaluado mediante un examen?

DIMENSIÓN 3: ACTITUD

9. ¿Cómo ha recibido usted la notificación de su evaluación?
10. ¿Qué acciones va a emprender para preparar su evaluación del desempeño docente?
11. ¿Qué aspectos trae la evaluación docente para su vida profesional?
12. ¿Cómo repercute su proceso de evaluación en su quehacer docente?

REFERENCIAS

- Aboites Aguilar , H. (2012). *La disputa por la evaluación en México: historia y futuro*. El Cotidiano 176.
- Abric, Jean – Claude (1994). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En Practiques sociales et Représentations. Traducción al español por José Dacosta y Fátima Flores (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones Sociales*. Ediciones Coyoacán: México.
- Aguerrondo, I. (2014). La "cuestión docente" hoy. Entre la lógica de la eficacia y la gobernabilidad del sistema educativo. En G. Del Castillo, G. Valenti Nigrini, & (Coordinadoras), *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando?* (págs. 55-56). México: FLACSO.
- Aguilar, M. (2013). "Una reforma educativa contra los maestros y el derecho a la educación". *El Cotidiano*, 28(179), pp. 55-76
- Alvarez García, I., Iturbide Escalona , E., & Enriquez Vásquez, J. (2005). *Los Estudios de Caso como Estrategia para la Formación en Gestión: Experiencias del Sector Educativo*. México: Sociedad Cooperativa de Producción "Taller Abierto", S.C.L.
- Arbesú, M. et al. (2008). "Las representaciones sociales de la evaluación académica de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad de Xochimilco". En: M. Arbesú et al. (Coord.) *Educación superior. Representaciones sociales*. (pp. 241-279) México, Gernika.
- Arnaut Salgado, A. (2014). Lo bueno, lo malo y lo feo del Servicio Profesional Docente. En G. Del Castillo, & G. Valenti Nigrini, *Reforma Educativa ¿Qué estamos transformando?: debate informado* (págs. 31- 46). México: FLACSO.
- Arnaut, A. (2014). "Lo bueno, lo malo y lo feo del Servicio Profesional Docente", en G. del Castillo y G. Valenti (coords.). *Reforma educativa. ¿Qué estamos transformando? Debate informado* (pp. 31-46). México: FLACSO.
- Arnaut, A. y Giorguli, S. (eds.) (2010). *Educación. Los grandes problemas de México* (Vol. 7). México: El Colegio de México
- Arnaut, A. (2015) El servicio Profesional docente en Educación Básica en Guevara-Niebla G. (coord.) *La evaluación docente en México* (pp. 124-139) México. Fondo de Cultura Económica.
- Arruda, A. (2000). Representaciones sociales y cultura en el pensamiento ambientalista brasileño. Develando la cultura estudios en representaciones sociales. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Backhoff, E., Bouzas, A., Contreras, C., Hernández, E. y García, M. (2007). *Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica*. México: INEE. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Reportes_investigacion/Factores_escolares/Completo/factores_escolares_completo.pdf

- Banchs, María Auxiliadora. "Efectos del contacto con la cultura francesa sobre la representación social del venezolano" En: *Interamerican Journal of Psychology*. 1982, Vol. 2, pp. 111-120.
- Banchs, María. (1986). Concepto de representaciones sociales: análisis comparativo. *Revista costarricense de psicología* (89). 27-40.
- Banchs, María. (1988). Cognición social y representación social. *Revista de Psicología de El Salvador*, VII, (30) 361-371. Banchs, M. (1990). Las representaciones sociales: sugerencias sobre una alternativa teórica y un rol posible para los psicólogos sociales en Latinoamérica. En Jiménez, D. (coord.) *Aportes críticos a la psicología en Latinoamérica*. México: Universidad de Guadalajara.
- Banchs, María. (1991). Representaciones sociales: pertinencia de su estudio y posibilidades de su aplicación. *Boletín de AVEPSO*, (XIV), 3, 3-16.
- Banchs, M. (2002). "Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales". En *Papers on Social Representation*. Vol. 8. pp. 1-20.
- Braslavsky, Cecilia (1994) Del modelo pedagógico vigente a un modelo productivo. *Serie Pedagógica*, (1): 111-124. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2525/pr.2525.pdf
- Berger, Peter y Luckman, Thomas (1991) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1986.
- Bolívar, A. (2018). "Nueva gobernación en educación y dinámicas para la mejoría: presión versus compromiso". En M. de L. Pinto de Almeida, M. P. Schneider y J. Moreles Vázquez (comps.). *Estado, políticas públicas y educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires; CLACSO, pp. 23 – 56.
- Bourdieu Pierre (2002). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, México, Editorial ANAGRAMA..
- Casanova, M. (1998). *La evaluación Educativa*. México: Biblioteca para la actualización del Maestro, SEP-Muralla.
- Casanova, H., Díaz-Barriga, A., Loyo, A., Rodríguez, R y Rueda, R. (2016). "El modelo educativo 2016: un análisis desde la investigación educativa", *Perfiles Educativos*. XXXIX(155), pp. 194–205.
- Castells, M. (2001). *LA ERA DE LA INFORMACIÓN. ECONOMÍA, SOCIEDAD Y CULTURA. EL PODER DE LA IDENTIDAD*. Vol. II. México: siglo veintiuno editores.
- Castillo, M. (2003). *La evaluación: una estrategia a nivel internacional para el mejoramiento de la calidad educativa* . Bogotá: Eduteka.
- Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión (05 de junio de 2017) *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Diario Oficial de la Federación DOF 11-09-2013.
- Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión (05 de junio de 2017) *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación DOF 24-02-2017.

- Corvalán, J. y Fernández, G. (2000). "Apuntes para el análisis de la participación en experiencias educativas y sociales", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (4), pp. 9–50.
- Cornejo, Roberto. (2006). El trabajo docente en la institución escolar. La apropiación enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales. *Revista de psicología*, 15(2), 9-28.
- Cuenca, S. (2018). "Los desafíos y avances de la educación en México en el siglo XXI". *El Cotidiano*, 33(208), pp. 93–101.
- De Ibarrola, M. (2014). El conocimiento profesional docente en el marco de la reforma educativa. En G. Del Castillo , & G. Valenti Nigrini, *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando?. Debate informado*. México: FLACSO.
- Del Castillo Aleman, G. (2014). El Servicio Profesional Docente: los ejes de discusión y debate. En G. Del Castillo, & G. Valenti Nigrini, *Reforma Educativa ¿Qué estamos transformando?: debate informado* (págs. 13-17). México: FLACSO.
- Díaz Barriga, A. (2004). La evaluación educativa. Los retos de una disciplina y de las prácticas que genera. En I. Ordorika, *La academia en Jaque*. México: IISUE-UNAM.
- Díaz Barriga, Ángel. (2002). Los procesos de frustración en la tarea docente. *Revista docencia*, (17), 64-76. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/new/wpcontent/pdf/20100729233046.pdf>
- Díaz Barriga, A. (2016). *La Reforma Integral de la Educación Básica: perspectivas de docentes y directivo de primaria* . México: Plaza y Valdés.
- Doise Doise, W. (1991a). Las representaciones sociales: presentación de un campo de investigación. *Anthropos. Boletín de información y documentación*, (27), 196-207. Recuperado de: <http://www.comunicacionysociedad.cucsh.udg.mx/index.php/comsoc/article/view/1792>
- Durkheim, Emile (1895) *Las reglas de método sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- El Universal (2011). "México, entre los países con el peor bienestar: ocde", *El Universal*, miércoles 12 de octubre de 2011, (en línea). Disponible en: <http://www.eluniversal.com.mx/notas/800458.html> (consultado 15 de abril de 2019).
- El Economista (2019) " Prueba PISA 2018: México mantiene los mismos bajos niveles en aprendizaje", *El Economista*, martes 03 de diciembre de 2019, (en línea) Disponible en: <https://www.economista.com.mx/politica/Prueba-PISA-2018-Mexico-mantiene-los-mismos-bajos-niveles-en-aprendizaje--20191203-0048.html> (consultado 13 de enero de 2019).
- Esteve, José. (1998). *El malestar docente*. Madrid: Paidós.

- Farr, Robert M. (1986), "Las Representaciones Sociales", en Serge Moscovici (ed.), *Psicología Social*, Barcelona: Paidós.
- Foucault, Michel. (2002). *Vigilar y castigar*. México, siglo XXI.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Geertz, Clifford. (1982). *La interpretación de las culturas*. Madrid: Gedisa.
- Giddens, Anthony. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Gimeno Sacristan, J., & Pérez Gomez, A. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- González, C. (2013). "De la coyuntura al cambio sistémico". Recuperado de: <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/nuestra-opinion/item/de-la-coyuntura-al-cambio-sistemico>
- Hargreaves, A. (1999). "Cuatro edades del profesionalismo docente". En B. Ávalos , & M. Nordenflycht, *La formación de profesores. Perspectiva experiencias*. Santiago de Chile : Aula XXI/Santillana.
- Hargreaves, Andy. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Heller, Agnes (1977), *Sociología de la vida cotidiana*, Península, Barcelona.
- Heller, A. (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. 1970. Barcelona, España: Península.
- Hernández Prado, J. (2007). *Epistemología y sentido común*. México: UAM.
- Ibáñez, Tomás (1988), "Representaciones sociales, teoría y método", en Tomás Ibáñez (coord.), *Ideologías de la vida cotidiana*, Barcelona, Sendai.
- INEE (2016a). *Incidencia en el incumplimiento de la Normatividad de Escolarización Obligatoria del Estado Mexicano (NEOEM) (2012)* (Banco de Indicadores Educativos No. CS06). México: INEE. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2013/PanoramaEducativoDeMexico/CS/CS06/2013_CS06_bA.pdf
- INEE (2016b). *Porcentaje de estudiantes de 15 años con bajo desempeño en las competencias evaluadas por PISA (2015) Indicador RE01* (Banco de Indicadores Educativos No. RE01). México: INEE. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2016/PanoramaEducativoDeMexico/RE/RE01a_b/2016_RE01_a.pdf
- INEE (2016c). *Porcentaje de estudiantes que obtienen el nivel I de logro educativo (insuficiente) en los dominios evaluados en las pruebas de PLANEA-ELSEN (2015)* (Banco de Indicadores Educativos No. RE01a). México: INEE. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2015/PanoramaEducativoDeMexico/RE/RE01/2015_RE01_ab.pdf

- INEE (2016d). *Tasa de rezago en la escolarización de la población (2010 y 2015)* (Banco de Indicadores Educativos No. CS05). México: INEE. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2016/PanoramaEducativoDeMexico/CS/CS05-A/2016_CS05_A.pdf
- Jodelet, Denise (2000), "Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras" en D. Jodelet y A. Guerrero, *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, México, Facultad de Psicología-UNAM, pp. 7-30.
- Jodelet, Dense (1986), "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en S. Moscovici, *Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós, pp. 469- 494.
- Kahn & Cannell, Entrevista, investigación social Madrid, Ed. Aguilar, 1977.
- Kingdon, J. (1995). *Agendas, Alternatives, and Public Policies*. Boston: Little Brown.
- Latapí, P. (1998). *Un siglo de educación nacional: una sistematización*. En P. Latapi (coord.) *Un siglo de educación*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 21–42.
- Levinson, Bradley. (2012). Reduciendo brechas entre cultura juvenil y cultura escolar docente en América Latina: el desafío institucional para crear una secundaria con sentido. En Emilio Tenti (Coord.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (pp. 79-112). Buenos Aires: Unesco.
- Lozano, Inés. (2013). *Currículum oculto y vida cotidiana en la escuela secundaria*. México: Díaz de Santos.
- Martin del Campo, A. (2017). "El rezago educativo total y su atención en México", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLVII(2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/resumen. oa?id=27052400003>
- MARTÍNEZ, F. (2001). "Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001", *REVISTA Iberoamericana de Educación*, (27), pp. 35-56.
- Martínez Rizo, F., & Blanco, E. (2010). La evaluación educativa en México: experiencias, avances y desafíos. En A. Arnaut, S. Giorguli, & (Coords), *Los grandes problemas de México. VII. Educación*. México: El Colegio de México.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul S.A.
- Moscovici, S. (1981). *La era de las Multitudes. Un tratado histórico de psicología de masas*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Moscovici, S. (1984b). El campo de la psicología social. En Moscovici S. La psicología social I. Barcelona, España: Paidós.
- Moscovici, Serge y Hewstone Miles (1986), "De la ciencia al sentido común" en S. Moscovici, *Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós, pp. 679-710.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de educación*, 52, pp. 149-162.
- Monereo, C., y Badía, A. (2011). Los heterónimos del docente. Identidad, selfs y enseñanza. En Monereo, C., y Pozo, J. (Eds.). *La identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites.* (pp. 57-76). Madrid: Narcea.
- Monereo, C., y Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria.* Barcelona: Grao.
- Murillo T, F., González, V., & Rizo M., H. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre cincuenta países de América y Europa.* . Santiago de Chile: OREALC/Unesco.
- Muñoz Izquierdo, C. (2009b). "Construcción del conocimiento sobre la etiología del rezago educativo y sus implicaciones para la orientación de las políticas públicas: la experiencia de México", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), pp. 28–45.
- OCDE. (2009). *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes. Prácticas Internacionales.* México: OECDpublishing.
- OCDE. (2015). *PROGRAMA PARA LA EVALUACIÓN INTERNACIONAL DE ALUMNOS (PISA) PISA 2015 - - RESULTADOS.* Obtenido de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- PACTO por México. (2015). Pacto por México. Recuperado de: <http://pacto-pormexico.org/>
- Peña González, A, M. (2002). Análisis del Instrumento de Evaluación del Desempeño Docente, de los centros educativos privados del distrito No. 11-02 de Puerto Plata. <http://www.oei.es>
- Pereira de Sá, C. (1996). Núcleo central das Representações Sociais. Petrópolis. Editorial Vozes.
- Ponce M. Z. (2005) El Desempeño Profesional Pedagógico del Tutor del Docente en Formación en la Escuela Primaria como Microuniversidad. Tesis de Dr. en Ciencias Pedagógicas Instituto Superior Pedagógico "Juan Marinello". Matanzas.
- Quintero, Marina. (2014). El malestar en el docente. Estado del arte desde los aportes teóricos psicoanalíticos publicados en Argentina, México, Colombia, Brasil, Chile y Paraguay entre los años 1983 y 2013 (Tesis de maestría en educación). Universidad de Antioquia, Colombia.
- Reza Trosino, J. (1996). *Cómo emplear con efectividad el análisis de casos en la capacitación.* México: Panorama.

- Rockwell, E. (2013). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. En R. Ramírez, *La Reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.
- Rueda Beltrán , M., & Díaz-Barriga Arceo, F. (2004). *"La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la*. México: CESU-Plaza y Valdés.
- Rueda, M., & Landesmann, M. (1999). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* México: CESU-UNAM.
- Sandoval, Etelvina. (2001). *Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas*. Revista Iberoamericana de Educación, (25). Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie25a04.html>
- Sánchez, M. (2003). *La relacion teoría-experiencia en la epistemología de Thomas S. Kuhn (Tesis de doctorado)*. Obtenido de Pontificia Universitas Sanctae Crucis. Facultas Philosophie. Italia: www.unav.es/gep/TesisDoctorales/TesisSanchezCampos.pdf
- Santizo, C. (2017). El Modelo Educativo de 2017: ¿qué propone para resolver el rezago escolar? Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/el-modelo-educativo-de-2017-que-propone-para-resolver-el-rezago-escolar/>
- Schütz, Alfred (1995), Fenomenología del mundo social, Paidós, Buenos aires.
- Schütz, Alfred (1962), El problema de la realidad social, Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Schutz, Alfred y Thomas Luckmann (1973), Las estructuras del mundo de la vida, Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- SEP. (2015). *¿Qué es el Servicio Profesional Docente?* Recuperado el 3 de Noviembre de 2016, de Servicio Profesional Docente: <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/>
- SEP (2017a). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. México: SEP.
- SEP (2017b). Modelo educativo. Equidad e inclusión. México: SEP. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/283701/E_Equidad-e-inclusion_0717.pdf
- SEP (2017c). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad. México: SEP. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
- SEP (2017d). Nuevo Modelo Educativo. Resumen ejecutivo. México: SEP. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/240629/1.-_Resumen_Ejecutivo_1_.pdf
- SEP (2017e). Ruta de implementación del Nuevo Modelo Educativo. México: SEP. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207248/10_Ruta_de_implementacion_del_modelo_educativo_DI-GITAL_re_FINAL_2017.pdf
- SEP (2018). Nuevo Modelo Educativo. Recuperado de: <http://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>

- Strauss, A., Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park – London – New Delhi: Sage.
- Taylor, S., Bodgan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de los significados. Barcelona- Buenos Aires.- México: Paidós.
- Tedesco, J.C. y Tenti Fanfani, E. (2002) Nuevos docentes, nuevos tiempos. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Toriz, Acacia. (agosto-septiembre, 2009). Condiciones de trabajo y malestar docente en la educación secundaria pública. Ponencia presentada en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.aacademica.com/000-062/1312>
- Van Manen, M. (2003). Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad. Barcelona: Idea Books. Weinstein, J. (2013). La esquivia política entre las volátiles políticas docentes. *III Reunión Técnica de la Estrategia Regional de Docentes de la Unesco en América Latina y el Caribe, 6 y 7 de junio del 2013*. Santo Domingo.
- Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. Revista Novedades Educativas, 234.
- Zorrilla Fierro, M., & Pérez Martínez, G. (2006). LOS DIRECTORES ESCOLARES FRENTE AL DILEMA DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN EL CASO DE MÉXICO. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e). Recuperado el 14 de Agosto de 2017, de <http://www.redalyc.org/html/551/55140409/>