



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA
Facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología.
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

TESIS

**El sentido de la evaluación obligatoria del desempeño docente en el
profesorado de telesecundarias**

Que para obtener el grado de

Doctor en Ciencias Sociales

Presenta

Fortino Díaz Cano

Director de tesis:

Dr. Moisés Mecalco López

Co-director:

Dr. Javier Rodríguez Lagunas

Tlaxcala, Tlax., mayo de 2019.

“Insistir, persistir, resistir y nunca desistir”
(anónimo), **cada día debemos intentarlo.**

“Estamos inmersos en un modo de hacer las cosas en esta cultura patriarcal-matriarcal generado desde la desconfianza y el control. Control que somete... sometimiento que exige obediencia... obediencia que genera miedo e inseguridades” (Maturana y Paz Dávila 2008 citado en Sverdlick, 2012).
¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa?

ÍNDICE

Págs.

INTRODUCCIÓN.....	5
Capítulo I. MARCO CONTEXTUAL	
La evaluación, una sinergia internacional con implicaciones en lo local.....	11
1.1 Evaluación en la globalización e influencia de organismos multilaterales para su implementación.....	11
1.2 México y su sistema de evaluación docente obligatoria en comparación con otros países	15
1.3 La cultura de la evaluación. Una nueva dinámica nacional.....	21
1.4 La evaluación al desempeño docente se instala en Hidalgo.....	32
1.5 El contexto de la investigación.	36
1.5.1 El Estado de Hidalgo.	36
1.5.2 Hidalgo en el ámbito educativo: datos, docentes y resultados en el contexto nacional.....	38
1.5.3 Evaluaciones previas a la del desempeño docente en Hidalgo.....	40
1.5.4 El contexto local de la investigación.....	40
Capítulo II. MARCO TEÓRICO	
El sentido y la evaluación	43
2.1. El sentido y la evaluación del desempeño docente: su concepto, su génesis, espacio de desarrollo, dirección	43
2.2 La construcción del sentido asociado a la evaluación del desempeño docente	47
2.3 La conciencia generadora de múltiples posibilidades de sentido.....	51
2.4 Elementos que determinan la formulación del sentido.....	55
2.5 Dimensiones del sentido	59
2.6 La autopoiesis posibilitadora de sentido, presente en los procesos de evaluación del profesorado.....	62
2.7 La autorreferencia y el sentido en la evaluación docente	65
2.8 La evaluación: su caracterización, concepto, naturaleza, sus tipos, diferenciación entre la educativa y la del desempeño docente.....	70
2.8.1 Modalidades de la evaluación	72
2.8.2 Tipos de evaluación.	75
2.8.3 Desafíos de la evaluación docente.....	76

Capítulo III. Marco Metodológico	
Método y estrategias metodológicas	82
3.1 La investigación científica.....	83
3.2 La investigación cualitativa.....	84
3.2.1 Perspectivas de la investigación cualitativa	85
3.3 El método y las técnicas.....	86
3.3.1 Técnicas de investigación.....	89
3.3.2 Entrevista en profundidad.....	90
3.3.3 Grupos de discusión	92
3.3.3.1 Los grupos de discusión: técnica, dinámica y conformación	93
3.4 Fase del diseño de los instrumentos	95
3.5 Selección de la muestra de investigación.....	98
3.6 Fase de campo o levantamiento de la información.....	100
3.7 Procedimiento en el análisis y la interpretación de la información	103
Capítulo IV. Análisis y discusión de resultados.	
Discusión a la luz de la teoría y del estado del conocimiento.....	106
4.1 La evaluación del desempeño docente y su proceso	108
4.2 Identificación del sentido que tiene para los profesores la evaluación del desempeño docente: su construcción, componentes y dimensiones	115
4.2.1 Explicación de los hallazgos y comprensión del sentido en los docentes después de su experiencia vivenciada con evaluación.....	137
4.3 Implicaciones de la evaluación obligatoria al desempeño docente	142
Conclusiones.....	148
Bibliografía	156
Anexos	172
Glosario.....	172
Instrumento aplicado para las entrevistas en profundidad.....	174
Instrumento aplicado en los grupos de discusión	176

Tabla de ilustraciones y cuadros

1.- Grafica 1: Manifestaciones de protesta por la evaluación del desempeño docente por entidad federativa.....	28
2.- Tabla 1: Encuesta de satisfacción sobre la evaluación del desempeño (2015-2016) por los evaluados.	30
3.- Mapa 1: El estado de Hidalgo y el Municipio de Acatlán, donde se ubica la Escuela Telesecundaria 57	36
4.- Tabla 2: Datos estadísticos Ciclo escolar 2016-2017.	39
5.- Mapa 2: Localización en el contexto de la telesecundaria 57 de Almoloya, Acatlan, Hgo.....	41
6.- Imagen 1: Escuela Telesecundaria 57 de Almoloya, Acatlán, Hgo.	42
7.- Esquema 1: Proceso de construcción del sentido según N. Luhmann (1998)	80
8.- Esquema 2: Proceso de construcción del sentido de la evaluación del desempeño en los docentes evaluados de telesecundarias	107

Resumen

La educación en México en los últimos años ha pasado procesos vertiginosos a partir de la reforma 2013, trajo modificaciones en lo laboral y administrativo, impuso la evaluación docente obligatoria con consecuencias generando una nueva política educativa. En este estudio el objetivo fue analizar el sentido e implicaciones de la evaluación obligatoria del desempeño docente en el profesorado de Telesecundarias, que definiría su permanencia en el Servicio Profesional Docente; se consideraron su función, los alcances que tendrían, los procesos y la experiencia de los que se evaluaron. La investigación se abordó a partir de la referencia teórica del sentido de Luhmann (1998) y Schutz (1962). El método utilizado fue la epistemología sistémica, se recurrió a la triangulación metódica mediante el uso de dos técnicas: cuatro entrevistas en profundidad y dos grupos de discusión aplicadas en 2017, para el análisis de la información recuperada de docentes evaluados en 2015-2016, del estado de Hidalgo. Los profesores se representaron a la evaluación y a sus resultados como una complejidad; sintieron temor, por la orientación punitiva contenida en la ley que les hizo interiorizar miedo ya que determinaría su permanencia en el trabajo, la vieron como un instrumento de control ineludible, los mantuvo con presión, ocupados en ella, estresados por la potestad de que fueran dados de baja, lo anterior fue ejercido con un poder opresivo mediante la ley, que les obligó asumir prácticas de sometimiento, dieron por hecho que debían realizarlo sin otra opción, lo aceptaron como algo dado e impuesto y que tenían que posesionarse de ese "rol" el cual debían cumplir para preservar su trabajo, les ocasionó la sumisión total. Se redefinieron las relaciones de poder, se estableció una nueva dinámica laboral y administrativa, el punto central para el profesorado no estuvo en evaluarse, es más, lo consideraron necesario y benéfico para la educación, fueron las normas punitivas en las que se inscribió la evaluación que amenazaba la estabilidad en el empleo, su *status* y su futuro laboral, fue detonante de un proceso social de incertidumbre, que les hizo asignarle un sentido de temor y control, asociaron esas ideas con prácticas de sometimiento.

Palabras clave: evaluación docente, permanencia, profesorado, sentido.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se refiere al tema del sentido en relación a su construcción respecto de la evaluación obligatoria del desempeño docente en el profesorado de telesecundarias. Según Luhmann (1998), el sentido está integrado por las intenciones que los sujetos perciben de un hecho, objeto o acción, y se constituye en los sistemas psíquicos (pensamientos) y sistemas sociales (comunicaciones) de manera socializada que se imponen al sujeto, utilizándolos para expresar realidades o como una visión funcional del mundo en el que se encuentra.

La característica principal de este tipo de ideas convertidas en sentido es que los sujetos las construyen basados en sus conocimientos e información de un hecho próximo a vivir o de una experiencia vivenciada, que posibilita su actualización permanente, permite orientarse hacia diversas posibilidades contribuyendo a la construcción de la realidad. Al sentido se le puede ubicar su origen en la conciencia que está determinada por la realidad social. Sus elementos son: la información, la cual lleva un sentido, el sistema, es donde se fija la mirada, se distingue con ciertas características como fue la evaluación del desempeño y el entorno, es un conjunto de elementos que circundan al sistema como: los evaluadores, las autoridades, los instrumentos de evaluación aplicados, las instituciones, la ley, entre otros aspectos. Nada escapa ni carece de sentido. Consecuentemente se entiende que todo tiene sentido, como lo es la evaluación para los docentes.

Para algunos autores la evaluación docente consiste en un proceso metódico y rígido mediante el cual se obtienen evidencias del proceso educativo desde su inicio, que posibilite mantener información permanente objetiva y reveladora de las condiciones reales, que dé lugar a emitir reflexiones de valor basados en dicha información que apoye la toma de decisiones con el objetivo de contribuir con la mejora educativa continuamente (Casanova, 2007). Esta, se caracteriza en diagnóstica, formativa y sumativa. La evaluación al profesorado, en su condición individual, fundamentalmente como grupo forma uno de los pilares básicos de los que depende la calidad en la educación, se constituye en un componente determinante para el adelanto del sistema educativo en general (Mateo, 2000). Sin

embargo, por la forma de imponerla en la ley y sus alcances generó para el profesorado una problemática con impacto social

Para analizar esta problemática es necesario mencionar sus causas; una es la reforma Constitucional en materia educativa expedida en 2013 que, en la búsqueda de una educación de calidad, entendida como: el vínculo entre los objetivos, resultados y procesos aplicados en el servicio educativo, que cumpla con las dimensiones de relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia (Blanco, 2009), se impone la evaluación docente obligatoria como el elemento central y estratégico que permita alcanzarla, así como para “una valoración integral de su desempeño” (iniciativa de Ley General del Servicio Profesional Docente [LGSPD], 2013:2). Supone repercutirá en la mejora de la práctica docente, en elevar los aprendizajes, los indicadores nacionales y contribuir al desarrollo del país. Planteamiento inédito que logra mover los esquemas tradicionales, las relaciones de poder en los educadores, en el Sistema Educativo Nacional (SEN), en lo laboral y administrativo. De la reforma, específicamente en la LGSPD, se observa el procedimiento y mecanismos para evaluar a los docentes así como las sanciones al no mostrar eficacia, eficiencia, cumplimiento o suficiencia en sus resultados pues tendrán implicaciones en lo laboral como: la pérdida del empleo, será readscrito a otro espacio dentro del servicio u ofrecerle el retiro.

La indagación de esta problemática social surgió del interés de saber, analizar y documentar el sentido que los docentes evaluados le asignan al proceso de evaluación vivenciado, y como lo construyen. Así también, de valorar su impacto en la realidad social pues un número considerable de docentes se han jubilado producto de su imposición, que supera altamente la cifra de egresados normalistas para desempeñarse como profesores en el servicio educativo. Esto permitió identificar la modificación de las relaciones de poder entre el profesorado y la autoridad, como también las intencionalidades del colectivo docente por conservar su trabajo y/o contribuir a la mejora de la educación en México, lo anterior se observa como un conjunto complejo de realidad social que tendrá su definición y consecuencias.

Asimismo; fue de interés académico profundizar en el tema, circunscribiendo este acontecimiento en el ámbito sociológico, ya que la sociedad y los sujetos no son

elementos separados ni se excluyen uno al otro, más bien operan interactuando para lograr producirse y reproducirse a su vez de manera total y sin disociarse (Giddens citado en Dos Santos y Fabiano, 1999). Uno da lugar al otro con sus relaciones, comunicaciones e interacciones y sus nexos determinantes, donde un aspecto de la realidad impacta a los sujetos en lo particular y a la sociedad en general como resultado de sus prácticas sociales.

En el ámbito profesional de la educación, el interés fue la actualización en este tema trascendental, con el pleno conocimiento normativo y sus implicaciones, entendiendo el contexto social y laboral en el que se debaten los educadores que estarán supeditados a los resultados de una evaluación que determinará su *status* laboral. El trabajo aporta elementos de utilidad para observar la evaluación obligatoria como una nueva dinámica. El tema es significativo para su estudio porque impone un nuevo rol al profesorado, además de instituir una cultura permanente de evaluación a enfrentar como desafío en el actual contexto globalizador.

La relevancia de esta investigación es mostrar la diferencia entre lo que señala la normatividad vigente, la literatura al respecto y la realidad que vivió el profesorado al experimentar la evaluación. Así mismo, revelar que los profesores reconocen el valor de esta, pero les preocupa que en los hechos tome notabilidad la orientación sancionadora que se le imprimió en la ley, lo cual para ellos tiene un sentido, por lo tanto las preguntas de investigación que sirvieron de guía fueron orientadas en esa dirección: ¿Cómo construyen los docentes el sentido de la evaluación obligatoria del desempeño que define su permanencia en el servicio educativo, por qué de la forma en que lo hacen, qué consideraciones y elementos juegan en esa construcción?

A la luz de la teoría sociológica de sistemas sociales sobre el sentido de Niklas Luhmann en un fenómeno concreto, se logró identificar, analizar así como la comprensión del sentido construido por los profesores y que le asignan a la evaluación a partir de su experiencia, contrastándolo con el que la reforma al ámbito educativo contiene implícito, así como el que pretende el SEN, estudiándolo y determinando sus implicaciones.

La investigación se efectuó por etapas, con un enfoque cualitativo, apoyados de elementos de carácter cuantitativo, se utilizó el método sistémico de investigación

o epistemología sistémica, así como una serie de entrevistas en profundidad y grupos de discusión a docentes de telesecundarias frente a grupo evaluados en su desempeño en la primera oportunidad, para definir su permanencia en el servicio educativo, quienes funcionaron como informantes clave, característica de la muestra no probabilística, conocida también como intencional, que fue la utilizada en la metodología. Fueron seleccionados los profesores informantes cuidando que guardaran condiciones comunes, en las conversaciones individuales o en colectivo con ellos las preguntas fueron en un número determinado, se abordaron tópicos como: evaluación obligatoria del desempeño docente, el sentido o intención de esta y las probables implicaciones. Aplicándose al final la triangulación metodológica con el uso de las dos técnicas en el análisis de la información.

Durante la fase de investigación de campo un obstáculo fue que los profesores del primer grupo elegido no quisieron hablar del proceso vivenciado, por considerarlo “tortuoso” además de creer que no tenía objeto conversar de lo que para ellos no tenía alternativa de solución. En los otros grupos encontramos un profesorado participante, dispuesto a ser escuchado, mostrando actitud de cooperación con los trabajos desarrollados, lo mismo de parte de las autoridades educativas. Los objetivos planteados y que guiaron el desarrollo del presente trabajo son:

Objetivo General

Analizar el sentido e implicaciones de la evaluación obligatoria del desempeño en el profesorado de Telesecundarias a partir de su experiencia de evaluarse y que define su permanencia en el servicio educativo, aplicada en 2015-2016, a profesores de la escuela telesecundaria 57 situada en Almoloya municipio de Acatlán, perteneciente a la zona escolar 02 de Tulancingo en el Estado de Hidalgo.

Objetivos específicos

Analizar y diferenciar los contextos sociales, términos, condiciones así como los procesos instrumentos y etapas en que se les aplicó la evaluación del desempeño a los docentes de telesecundarias en servicio.

Caracterizar el sentido desde una perspectiva teórica, los elementos para su construcción, los sistemas donde tiene su origen, sus dimensiones y su interpretación en un fenómeno concreto como es la evaluación docente obligatoria.

Caracterizar la evaluación docente desde el estado del conocimiento, así también diferenciar los tipos, modalidades, condiciones de su aplicación y los procesos, como elemento importante para la educación.

Identificar e implementar una hoja de ruta con la estrategia metodológica que sea el faro guía de la investigación, que posibilite la exploración finita y posible de recuperación de la experiencia del profesorado en su vivencia de evaluarse para entender, aprehender y comprender lo que en sus reflexiones interpretan.

Comprender el sentido que tiene la evaluación del desempeño para los profesores de telesecundarias después de evaluarse a la luz del método sistémico, como un elemento estratégico y determinante en la reforma 2013 en el ámbito educativo así como en las leyes secundarias para su permanencia.

Analizar y comprender las implicaciones o probables consecuencias de la evaluación obligatoria del desempeño docente establecida en la ley que define la permanencia del profesorado, su *status* y su futuro laboral en el servicio educativo.

Estructura del trabajo

En el capítulo I. Se contextualiza la problemática tratada, ubicando el momento socio-histórico y socio-político, contrastando la evaluación docente en México con la de otros países, se aportan datos del proceso de evaluación al desempeño docente del profesorado y algunos resultados derivados de la misma en el contexto de la investigación. Se ubica la intencionalidad de los procesos evaluatorios, sus desafíos, perspectivas e implicaciones. Se reconoce la influencia multifactorial en la implementación de la evaluación obligatoria, ubicando la sinergia de la globalización y el papel preponderante de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

En el capítulo II. Se fundamenta el presente constructo de investigación con el enfoque de la teoría de sistemas sociales sobre el sentido de Niklas Luhmann, complementado con los aportes al tema de Alfred Schutz. Lo apuntalamos desde los estudios sobre evaluación docente, reconociendo la nueva dinámica de la cultura de la evaluación, identificando el nuevo rol laboral para el profesorado. Contrastamos la posición crítica y la propuesta institucional sobre evaluación docente. Centramos

nuestra atención profundizando lo suficiente y necesario en la construcción del sentido.

En el capítulo III. Plasmamos con claridad la ruta metodológica transitada y los avatares que se vivieron en la misma. Se describe la perspectiva utilizada así como el diseño de la investigación, la elección y descripción del método utilizado, se caracteriza la muestra con precisión, se narra el diseño de instrumentos empleados y su aplicación para el levantamiento de la información. Lo mismo se hace con las técnicas manejadas detallando su desarrollo, cuidando siempre preservar el hilo conductor entre cada etapa del trabajo, los objetivos y el objeto de estudio, lo que permitió obtener resultados densos y de gran valía para la investigación.

En el capítulo IV. Se narra el arduo y sistemático procesamiento de la información: se transcribió, organizó, analizó así como se discutieron los resultados de la investigación a la luz de la teoría, haciendo uso de la triangulación metódica derivada del uso de las técnicas utilizadas para pulir y dar certeza de los resultados obtenidos. Se ubican, precisan e interpretan los hallazgos del sentido que los informantes asignan al proceso evaluatorio.

En un apartado se establecen las conclusiones, a partir del planteamiento del problema, de la versión recuperada de los informantes, del objetivo general y los específicos, las preguntas de investigación, así como de contrastar los fundamentos junto con los estudios sobre el tema y los resultados. Derivado de lo anterior una de las conclusiones más relevantes es que la reforma con la evaluación del desempeño establece una nueva dinámica laboral y administrativa.

El presente trabajo de investigación puede servir de base para otras investigaciones o como razonamiento para modificar la intención sancionadora que se le proveyó a la evaluación en la ley, puede posibilitar la profundización en algún contenido del cuerpo del documento que se considere elaborado someramente, que a su vez viabilicen conocimientos y referentes más exactos que contribuyan a la comprensión, explicación, descripción e interpretación del tema tratado.

Capítulo I. MARCO CONTEXTUAL

La evaluación, una sinergia internacional con implicaciones en lo local

1.1 Evaluación en la globalización e influencia de organismos multilaterales para su implementación

Pareciera que el mundo solo está determinado por la economía global, por la que se agrupan las comunidades económicas en bloques para un mejor dominio, control y expansión sobre los mercados así como de los territorios, lo que marca una influencia sobre las determinaciones políticas que orientan cambios en los países y que sus gobiernos llevan a cabo. Cambios que en la gobernanza global son impulsados por los organismos internacionales, con el objetivo de encauzar el desarrollo de los países y así imponer su hegemonía. En sus documentos se pueden verificar “recomendaciones a los gobiernos para que ejecuten políticas que les permitan negociar y resolver de común acuerdo, los lineamientos y acciones de la reforma educativa” (Krawczyk, 2002:631). México no es la excepción, implementó 11 reformas estructurales, al centro de ellas la educativa como una recomendación de uno de estos organismos, “la reforma educativa es demasiado importante para el futuro de México. La OCDE considera la creación urgente de una coalición orientadora [...] La coalición debe impulsar estas reformas en la arena pública y hacerse cargo de su defensa” (OCDE, 2010:8), además esto se ve reforzado con el planteamiento hecho por el Secretario General de ese organismo. Gurría (2010:1) refiere “el gobierno de México está consiente que el desarrollo económico empieza en el aula, y que la educación debe ser la prioridad número uno [...] es la fuente de crecimiento económico y progreso social”. Lo anterior admite que las reformas educativas están impulsadas, y orientadas a detonar el desarrollo económico de las naciones, supone debe ocurrir mediante la educación, lo cual implica reflejar eficiencia, eficacia e impacto que deben observarse sus alcances mediante procesos de evaluación, lo que se ha denominado evaluación educativa.

Hablar de ello implica no solo a los actores principales que son los profesores, debiera centrarse en: “la conveniencia de evaluar un sistema educativo en todos sus ámbitos y modalidades es hoy una necesidad y una exigencia percibida desde muy

diversos sectores de la sociedad” (Mateo, 2000:15). Sin embargo, a nivel global se infiere que la evaluación en los sistemas educativos centra su fuerza en el profesorado, esto permite observar que el “movimiento de la globalización es el que invade a la sociedad” (Casanova, 2007:19), pareciera que cuando citamos la globalización, solo la encaminamos a los mercados o a las economías, dejamos de lado que impacta a la cultura y la educación; consiguientemente, debemos entender, “que abarca todos los campos de la actuación humana, por lo tanto hay que referirse a las dimensiones política, económica, cultural y ecológica” (Ídem), lo que obliga a darle una importancia significativa a la globalización cultural, porque en esta se circunscribe la evaluación del desempeño docente que define la permanencia del profesorado en el servicio educativo, que es la problemática tratada en el presente trabajo de investigación.

La globalización impone condicionantes, desafíos y también posibilita avances como en las tecnologías de la información y la comunicación, facilitando a los sujetos acceder a la cultura de otros países, compartir y generar competencias, además de viabilizar conocimientos que contribuyen a comprender, entender o explicar la realidad social en donde “todo tiene sentido” (Luhmann 1998:89), por lo tanto se entiende que, “la realidad puede ser tratada como sentido” (Luhmann, 1998:82). Aunque para algunos se conviertan en “brechas de desigualdad”, para otros son desafíos. Mateo y Martínez (2008:34) sostienen que “fenómenos como el de la globalización implican la necesidad de diseñar las políticas educativas de los países y de las comunidades internacionales a partir de datos, contenidos en los procesos evaluativos de carácter amplio”. La recopilación de esos datos o información evaluativa mediante pruebas no solo deben ser estandarizadas como se ha venido haciendo, sino también, contextualizadas para que arrojen resultados que puedan verdaderamente ser comparables, que consideren las desigualdades regionales y que den lugar a una interpretación apegada a la realidad social en la que se encuentran, propiciando toma de decisiones en beneficio del ámbito educativo en general que apoye a lo local, lo cierto es que la información que arrojan esas evaluaciones aplicadas en cada país debe leerse, analizarse e interpretarse a partir de ciertos indicadores que respondan a sus propias necesidades. La evaluación debe

estructurarse con el objetivo de reunir evidencias sobre cómo se construye el proceso de aprendizaje y los conocimientos en el aula que brinde información a los agentes inmediatos: estudiantes, profesores asesores pedagógicos y autoridades, para orientar más eficientemente sus estrategias o estilos de enseñanza-aprendizaje y que resulten desempeños exitosos (Mateo y Martínez, 2008). No es suficiente con recoger información producto de la evaluación, sino más bien se debe de interpretar mediante la reflexión crítica y argumentada que posibilite la búsqueda de referentes, alternativas para ofrecer visiones reales y objetivas para mejorar la situación educativa (Mateo, 2000).

La evaluación a los docentes en su desempeño ha sido implementada en diferentes países, con sus propias características así como especificidades, lo que prueba una sinergia internacional, lo mismo es con los conocimientos de los estudiantes que son medidos con pruebas estandarizadas (OCDE, 2010), como el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (Pisa, 2000), que mide logros de la comprensión lectora y el razonamiento matemático, es aplicado en los países miembros de la OCDE, así también en aquellos que tienen cooperación con ella. La evaluación educativa que incluye la del desempeño del profesorado, a nivel mundial se emplea bajo el supuesto de que se da en “una serie de circunstancias no aisladas sino correlacionadas entre sí, que condicionan y caracterizan la sociedad actual” (Casanova, 2007:20). Para esto, la educación es un sistema del total de sistemas que componen la sociedad, que no escapa a ninguna condicionante ni a elementos determinantes, como la evaluación del profesorado, por ello se consideró pertinente observar y comparar esta sinergia con algunos países del mundo.

Es pertinente partir de la aseveración de Mateo (2000) quien señala, que en la actualidad nada escapa a la evaluación, aunque en algunos casos se establece sólo como una medición de resultados, sin intentar corregir, asesorar o acompañar en las áreas de oportunidad. Lo anterior responde a una exigencia social de hacer evidentes y tangibles los resultados; esto, sólo se puede mostrar mediante procesos de evaluación a los cuales muchos países se han sometido, debido a la exigencia global actual ninguno está exento, algunos países la implementaron con antelación como Chile en 1993, después en su reforma educacional de 1996 la reafirmó, otros

países se obligan a hacerlo mediante reformas educativas por recomendación de los Organismos Internacionales como: el Banco Mundial (BM), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Programa de Promoción de la Reforma Educativa para América Latina y el Caribe (PREAL), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Instituto Internacional de Planeación de la Educación de la UNESCO (IIEPE) y la Oficina Regional de la Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), “los organismos internacionales [...] explicitan sus posiciones, prioridades y recomendaciones para los países latinoamericanos [...] para iniciar sus reformas educativas” (Krawczyk, 2002:627), tal es el caso de Argentina, Chile, Brasil y México. Así también la OCDE, de la cual forma parte nuestro país, refería, “la reforma educativa es demasiado importante para México” (2010:8) además lo estableció como un imperativo:

“Con el fin de lograr la trasmisión desde la OCDE hacia México, es necesario que un grupo nacional de actores reflexione, se “apropie” de las recomendaciones y las adapte. Resulta absolutamente esencial que todos los actores participen como socios legítimos y responsables en la implementación de estas recomendaciones” (OCDE, 2010:7).

Los procesos de evaluación decretados en la reforma en el ámbito educativo se utilizan como un talante de observar resultados, alcances y limitaciones para detectar objetivamente áreas de debilidad en los educadores así como en su sistema educativo para transformarlas en fortalezas. Por lo tanto debemos reconocer:

“o admitir, en definitiva es que a toda la población descrita hay que ofrecerle una respuesta adaptada a sus características, desde la educación institucional en sus niveles obligatorios, en los cuales no está el alumnado porque lo desee, sino porque las administraciones educativas y las exigencias sociales lo imponen” (Casanova, 2007:27).

Como es en el caso de México con la reforma (2013), que señala la obligatoriedad de la Educación Básica y Media Superior para los estudiantes y que sea de calidad, medido a través de la evaluación forzosa para los docentes “la evaluación obligatoria para el Ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional” (frac. III, art. 3º Const.). Lo que permite inferir que se intenta se demuestre a la sociedad mexicana los alcances obtenidos en la educación con resultados.

1.2 México y su sistema de evaluación docente obligatoria en comparación con otros países

Rueda y Luna (2014:10) señalan, “la evaluación del desempeño docente es una obligación del sistema educativo en el nivel nacional”. Solo falta que transite por la ruta correcta y se le dé el uso adecuado. Lo mismo se puede observar en las normas de los sistemas educativos de países integrantes de la OCDE, como en México, lo propio sucede con España donde: “la legislación local responde a la de la Unión Europea. Lo predominante en los otros países es que la práctica evaluativa docente recaiga en las propias universidades” (Ídem), en el contexto europeo lo que se plantea es una evaluación obligatoria de los profesores sobre las funciones de “investigación, docencia y gestión” (Murillo, 2008 citado en Rueda y Luna, 2014:12). Podemos precisar que mantiene un sistema de evaluación aplicado según los fines, dirigido a tres ejes; “el acceso a la función docente y su promoción, la evaluación de la función investigadora y del desempeño docente” (Rueda y Luna 2014:13), siempre va ligado a los estímulos económicos o promociones.

En Colombia, la evaluación de los docentes es una práctica social vinculada a procesos históricos, con políticas y procesos que el gobierno ha engarzado con el bienestar conjunto de la población (Ídem). En este sentido, la evaluación docente se encuentra legislada para dar garantía de la calidad educativa reconocida como el medio por excelencia, aunque es considerada como un instrumento para aplicar “funciones de vigilancia e inspección” (Rueda y Luna, 2014:13).

En Argentina, la evaluación docente se encuentra plasmada en la legislación, tiene como fin determinar la promoción, permanencia y mejora académica, utiliza como instrumentos encuestas a alumnos, resultados de aprendizajes así como la evaluación entre pares, aunque le falta claridad sobre el objeto de la evaluación y definición de lo que es ser un buen profesor, (Ibid.:14), lo mismo sucede en México.

En Latinoamérica podemos encontrar coincidencias en cuatro países respecto a la orientación sancionadora de la evaluación del desempeño docente si los profesores no muestran resultados satisfactorios en sus evaluaciones, como: Chile, Bolivia, Cuba y México. Esto es, que “los docentes con evaluaciones negativas pueden ser enviados a perfeccionamiento o despedidos” (Rueda y Luna, 2014:14), lo

anterior depende de la legislación de cada país y del sentido que le den sus autoridades. La evaluación educativa y la del desempeño docente se van constituyendo poco a poco como referentes necesarios para muchas naciones latinoamericanas, aunque para cada una de ellas cumplen con diferentes fines en su mayoría existen coincidencias. Algunos autores que analizan esta problemática como Casanova (2007) y Sverdlick (2012), señalan que la evaluación se ha instalado en el gremio magisterial como un mecanismo de rendición de cuentas. Ha sido utilizada como un instrumento de control y fiscalización o también de información y control (Aboites, 2010). Poco ayuda este enfoque a la mejora de la educación. Esto se ve determinado por “las situaciones económicas e incluso políticas de algunos países de América Latina” (Rueda y Luna, 2014:11), incluyendo las sociales, ya que según sus condiciones internas tanto histórico-sociales como histórico-culturales junto con la presión de diferentes sectores empujan, modifican o determinan los procesos de evaluación como ha sido en el caso de nuestro país.

En Chile, la evaluación al desempeño profesional docente tuvo sus inicios en el 2003. Se fundamenta en lo que llaman Marco de la Buena Enseñanza, basa su procedimiento en estándares sobre la enseñanza y los procesos pedagógicos orientados a cuatro dominios: a) creación de ambientes propicios para el aprendizaje de los alumnos; b) enseñanza para el aprendizaje de los alumnos, c) preparación para la enseñanza, y d) responsabilidades profesionales. Es diseñada y utilizada por los municipios y organizaciones de un territorio en específico. Aplica si un profesor tiene resultados insatisfactorios en su evaluación debe de repetirla al año siguiente e inscribirse en los Planes y Superación Profesional (PSP), de continuar igual en la segunda vez, dejará de trabajar un año y dedicarse por completo al PSP, si persistiera en la tercera vez deja de pertenecer al servicio otorgándosele un bono pro-calidad (art. 36 Ley 20.079, 2005). El proceso consta de pruebas de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, abarca los contenidos y un portafolio de evidencias, sobre distintos ámbitos del quehacer docente: conocimiento de didáctica y curricula, así como habilidades y competencias del ejercicio en el aula. Se aplican cuatro instrumentos: autoevaluación, entrevista de un par evaluador, informe de referencias de terceros (director, jefe de unidad o un técnico pedagógico), un

portafolio de evidencias, en México es el expediente con cuatro evidencias; implementación de una unidad de aprendizaje con reflexión, en México es una secuencia didáctica, y una clase filmada. Su propósito es mejorar la educación y sus procesos así como lograr los objetivos sobre la calidad (Elgueta, s.f.:1 y 2).

En Bolivia, la evaluación docente tiene como objetivo una educación de calidad con equidad social, étnica, de género y generacional como un derecho de todos sus habitantes. Es aplicada y administrada por el Consejo Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa (CONAMED), evalúa el ingreso al servicio docente mediante un examen de competencias, la diferencia estriba en que pueden ingresar al servicio docente bachilleres con capacitación previa (art. 34, Ley 1565, 1994), este consejo es parecido al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en México. Los docentes en servicio de Bolivia deben participar en cursos complementarios en las modalidades presencial o a distancia. En el caso de directores son seleccionados mediante examen de competencia y formados en el nivel superior (art. 35 Ley 1565, 1994). Para tener derecho a una inamovilidad lo que en México es la permanencia, se requiere: acreditar con suficiencia cada 5 años (art. 35 Ley 1565 y art. 184 Const. Bolivia), es aplicada la evaluación del desempeño docente mediante un examen teórico práctico de acreditación de suficiencia profesional que les posibilita el ascenso de nivel en la carrera docente al mismo tiempo, en México se adjunta al programa de estímulos en algunas ocasiones. En Bolivia los docentes que no aprueben tendrán una segunda oportunidad al año siguiente, si tampoco aprueban serán suspendidos de la función, permanecerán sin goce de sueldo hasta que aprueben la tercera oportunidad. Si en esta última persistiera el resultado quedan definitivamente separados del servicio (Robalino y Korner, 2007:134-135 y López, 2004:1 y 2).

En Cuba, la evaluación al desempeño docente tiene un carácter sistemático y continuo, que le permite al profesor perfeccionar sus acciones educativas en el proceso enseñanza-aprendizaje, mejorar estilos, métodos y procedimientos de su práctica que redunde en mejores aprendizajes de los alumnos. Es concebida como una forma de identificar potencialidades y necesidades del maestro para establecer estrategias de superación. Es aplicada por una comisión de evaluación integrada por

el rector, docentes con amplia experiencia y miembros del sindicato, por lo tanto, es democrática, el propio docente emite criterios de evaluación pudiendo solicitar una revisión formulando una autoevaluación identificando sus logros. Si un docente evaluado obtiene como resultado “Mal” (M), le otorgan un año sabático para ir a estudiar con sueldo completo, si no logra superar el curso de recalificación se prescinde de sus servicios. Se basa en poner al centro a los niños y niñas en su aprendizaje, hacer un acompañamiento metodológico a los maestros y evaluaciones periódicas a los estudiantes, una interacción entre docente y directivos (Educarchile, 2006:1). Se evalúa para: a) el mejoramiento del trabajo en los docentes en sus aulas e instituciones, b) contribuir al desarrollo profesional del docente, c) diagnosticar su grado de preparación, nivel de ejecución profesional y derivar de él mismo un plan de capacitación, y d) relacionar su salario al desempeño (Robalino y Korner, 2007:160 y 161). El proceso consta: 1.- Diagnóstico y caracterización, parte de su experiencia, logros y deficiencias así como la preparación al siguiente ciclo escolar (es un informe), lo mismo sucede en México siendo ampliado por el director de la escuela. 2.- Acciones de mejoramiento, dependiendo de los resultados de las evaluaciones a los estudiantes se establecen acciones de capacitación, control y ayuda metodológica para potenciar el trabajo. Esto ha sido una debilidad en México porque no se hace. 3.- Elaboración de un plan de mejoramiento, al finalizar el año se realiza una evaluación final sobre el plan anterior acordado por el docente y directivo con acompañamiento que permita resultados satisfactorios (Altablero, 2003:1).

En México, la evaluación al desempeño de los docentes aplicó desde 1992 con el Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM), cuyo “propósito principal fue contribuir a elevar la calidad de la educación, reconociendo y estimulando la labor de los mejores profesores, así como reforzar el interés por la actualización y superación permanente de los docentes” (SEP-SNTE, 1998 citado en Santibáñez y Martínez 2012:127). Dicha evaluación era voluntaria, anual y sin consecuencias, sólo para obtener estímulos económicos. Actualmente es obligatoria con la reforma del 2013. Según la LGSPD, se basa en: a) perfil; conjunto de características, cualidades o aptitudes del docente, b) parámetros; valor de referencia para medir avances y resultados así como cumplimiento de objetivos, metas y características de una

función o actividad; y c) indicador; instrumento para determinar el grado de cumplimiento de una característica, cualidad o conocimiento, capacidad, objetivo o método además de una meta u objetivo (frac. XXI, XX y XIII, art. 4 LGSPD). Está direccionada a: 1. Mejorar la orientación educativa. 2. Fomentar la equidad en la educación, 3. Sea aplicable en diversos contextos socio-culturales, que contemple las condiciones en que se desarrolla la práctica docente, 4. Se construya con la participación de docentes, alumnos y padres de familia, directores y sociedad.

La evaluación de los profesores en el desempeño docente 2015-2016 en todo el país estuvo a cargo del INEE como organismo evaluador, de la calidad el desempeño y resultados del SEN (frac. IX, art 3º Constitucional, 2013), lo realizó en coordinación con la Secretaría de Educación Pública (SEP) y las Autoridades Educativas de los estados, se repetirá cada 4 años obligatoriamente y definirá la permanencia del profesorado en el servicio. Si el docente muestra resultados insuficientes en la primera oportunidad se ajustará a programas de asesoría y regularización evaluándose al siguiente año, si el resultado prevalece tendrá una tercera y si en esta última no muestra suficiencia será dado de baja (art. 52 y 53 LGSPD). Para los educadores que ya estaban en servicio a la entrada en vigor de la ley, siguiendo el mismo procedimiento serán removidos a otra área del servicio (Octavo y Noveno Transitorios, LGSPD).

El proceso consta de 8 aspectos: a) normalidad mínima, b) planeación didáctica, c) dominio de los contenidos, d) ambiente en el aula, e) prácticas didácticas, f) evaluación de los alumnos, g) logro de aprendizaje de los alumnos, y h) colaboración en la escuela y diálogo con padres de familia (frac. II, art 14, LGSPD). Se aplican 5 atapas: 1. Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales. 2. Expediente de cuatro evidencias de enseñanza, lo que en Chile sería el expediente de evidencias. 3. Planeación didáctica argumentada. 4. Examen de conocimientos y competencias didácticas basado en resolución de caso. 5. Evaluación complementaria (sólo para docentes de segunda lengua, inglés). Supone como propósitos según el organismo evaluador: valorar el desempeño de los maestros para garantizar el nivel de suficiencia en su práctica docente, identificar necesidades para las acciones de formación continua, tutoría y asistencia técnica a

los docentes, es para mejorar la educación y alcanzar la calidad (Modelo de evaluación 2015, INEE, 2015b).

Rueda y Luna (2014:19) refieren, “la evaluación al desempeño del profesorado puede contribuir considerablemente a llamar la atención sobre la relevancia de la labor docente y su perfeccionamiento constante”. Esto solo se puede constituir con el conocimiento así como de la participación sistemática de las prácticas de evaluación que den certeza y confianza a los evaluados, que al paso del tiempo los vayan haciendo propios. En los últimos cuatro países que caracterizamos encontramos coincidencia en sus modelos de evaluación del desempeño docente, tales como: que perfeccionen sus sistemas educativos, con el fin de mejorar la calidad, aunado a que dichas evaluaciones se adjuntan a los estímulos económicos. Si los profesores no aprueban en determinadas ocasiones son sancionados con el despido, la mayoría de las veces según Bridges (1997), termina juzgándose el trabajo y su desempeño de un docente mediante un esquema de la incompetencia, mas no por la competencia. Lo que diferencia es la temporalidad y el procedimiento, en los primeros países caracterizados anteriormente se les separa con goce de sueldo, bono económico o año sabático, mientras que, en México se les despedirá sin sueldo a quien no cumpla con lo establecido en la ley para este aspecto, mientras en Chile solo los municipales se evalúan. La diferencia fundamental es que en nuestro país no se consideró la voz del colectivo docente, en los otros países si fue escuchado e incluyen a su representación sindical.

La evaluación la asociamos al castigo, es un tema cultural; así crecimos bajo una amenaza latente de parte de nuestros antiguos maestros, de ser sancionados, incluso expulsados a los turnos vespertinos o de escuela, lo mismo sucedía en nuestra casa el reprobar significaba castigo, los padres reprimían incluso con golpes, más aún si se relacionan esas experiencias con el contenido punitivo que se le dio en la legislación al proceso evaluativo, abre un sinnúmero de posibilidades para construir pensamientos con referencia al sentido mismo de esa evaluación, para este caso, Luhmann (1998) refiere que, al experimentar nuevamente procesos similares como es la evaluación, los autoreferenciamos con hechos vividos en otras experiencias. Por lo tanto se debe iniciar cambiando el concepto, significado y

sentido de la evaluación, como un proceso que tiene como fin contribuir a la mejora, identificación de áreas de oportunidad y no solo para sancionar.

Los maestros mexicanos deben entender que no es una práctica endémica, más bien es la “era de la evaluación” (Díaz, 2008:9), que se desarrolla y está latente en la aldea global pero que impacta en lo local, influye, impone reglas y desafíos de los cuales los países difícilmente pueden sustraerse, como es el caso de América Latina y México. Por lo tanto, la globalización se impone no solo en lo económico, sino también como:

“una convergencia progresiva de símbolos culturales y de formas de vida cuyos vehículos son las industrias multinacionales de la cultura y de la comunicación, los avances en las infraestructuras de la información y en su explotación, y la mundialización del comercio de productos y servicios” (López Rupérez, 2001:22 citado en Casanova 2007:19).

La educación no está exenta de ello, se ve impactada junto con sus actores principales, los profesores. Que han pasado de ser los evaluadores permanentes e históricos a evaluados y en ocasiones evidenciados por estos mecanismos, que sirven como medición, obtención de datos estadísticos o clasificación, responsabilizándolos de los resultados educativos, sobre ello, Mateo (2000:47) refiere, “lo erróneo de atribuir los resultados académicos a los docentes, olvidando que también se hallan determinados por la acción de otros factores”, sin embargo, es lo que se ha observado en México, los resultados no solo dependen del profesorado, es multifactorial, de elementos del contexto que influyen determinantemente con efectos multidimensionales (Díaz, 2015). La evaluación al desempeño docente se constituye como un verdadero desafío social, sobre todo porque a los docentes no les da claridad ni confiabilidad.

1.3 La cultura de la evaluación. Una nueva dinámica nacional

La evaluación docente en México es un desafío joven que enfrenta el SEN. Su historia data de aproximadamente dos décadas, acentuándose su presencia en el último sexenio, ha enfrentado vicisitudes que han imposibilitado su aceptación e implementación de manera total, tales como: la inconformidad de los profesores manifestando por diversos medios su resistencia ante el desconocimiento de los procesos, la incertidumbre de una probable afectación en lo laboral, poca confianza

en los evaluadores y en los instrumentos de evaluación, sobre todo, la molestia por las condiciones en que se aplica. Sus inicios son de los años 90s con génesis en acuerdos políticos con el fin de posibilitar su instalación y viabilidad:

“En México, el sistema de evaluación que introdujo el programa de carrera magisterial en 1993, fue resultado de acuerdos políticos previos entre la SEP y el SNTE, en los que predominaron los intereses sindicales, y fueron una condición necesaria para otorgar viabilidad a la puesta en marcha del Acuerdo Nacional de la Modernización de la Educación Básica y Normal en 1992” (Santizo, 2015:27).

La calidad educativa, entendida como: “la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad” (frac. IV art. 8º LGE, 2013), junto con la evaluación docente obligatoria fueron decretadas en nuestro país con la reforma 2013, en el artículo 3º, posibilitando la creación del Servicio Profesional Docente (SPD), para educación básica y media superior, dando rango constitucional al INEE; otorgándole autonomía, asignándole funciones específicas “para participar en el diseño, regularización y cooperación del SPD, así como para constituir y coordinar el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación” (Arnaut, 2015:31). Esta reforma dio paso a la promulgación de la Ley LGSPD, Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE), también modificó la Ley General de Educación (LGE). Propició la armonización de las Leyes en este rubro en las entidades federativas, para que se incluyera la evaluación docente obligatoria con el objetivo “de lograr un México con educación de calidad para todos hacer frente a los rezagos, fuente de riqueza, talento, capacidad y creatividad de la gente” (Valdez, 2015:7). Se identifican y se reconocen los cambios, los objetivos intrínsecos y precisos de esta reforma, como un referente dentro de la política pública educativa.

La reforma generó descontento, dudas, temores, inseguridades en el colectivo docente por no ser considerada la voz de los profesores, es decir, fue “nula consulta a los maestros para su diseño” (Arnaut, 2015:43), y porque su contenido se observó más que como educativa, “en estricto sentido es una reforma principalmente administrativa y laboral” (Ibíd.:31). Planteamiento sin precedente que logró mover los esquemas cotidianos y las relaciones de poder redefiniéndolas; una relación de poder y dominación entendida como la colocación de una de las partes en condición de imponer su voluntad ante una situación, como fue con la reforma educativa en el

país implantando la evaluación, logrando que el mandato sea obedecido, significa para la otra parte estar sometida a las relaciones o formas de dominación (Weber, 2002). Impuso modificaciones en lo laboral y administrativo, entre la representación gremial de los maestros el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y SEP, al establecer “la evaluación obligatoria para el Ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional” (frac. III, art. 3º Const.), aunado a que se observa un sentido hacia la pérdida de los derechos alcanzados por los trabajadores así como del escalafón y de antigüedad, socavados e intercambiados por el nuevo procedimiento, de la evaluación obligatoria, contenida para su operatividad administrativa en la LGSPD, más bien debiera observarse como un conjunto de leyes que apoyen la práctica educativa, administrativa o como procedimiento para modificar la práctica laboral y aumentar la retribución del profesorado, actualizándolo, capacitándolo dándole seguimiento para impacte en la mejorara educativa y de la calidad de la enseñanza (Popkewitz, 2000). Habría tenido una aceptación de parte del profesorado y menos resistencia si se hubiera construido con menos prisa, con el consenso de los maestros o al menos escuchándolos, lo que daría como resultado una admisión y arropamiento de un gran sector del magisterio.

Se escucharon voces y acciones de férrea oposición, así como diferencias y cuestionamientos. Santizo (2015:23) afirma, “las diferencias surgen en el cómo, con qué propósito, quién evaluará”, así mismo qué y cuáles serán los instrumentos que se aplicarán, se entiende entonces que el problema no es la evaluación, el problema es el cómo se aplica y cuál es la intención. Interrogantes que al paso del tiempo fueron acentuándose hasta convertirse en un problema social en gran parte del país, enfatizándose en el sur-sureste de México, por el magisterio agrupado en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), la cual jugó un papel fundamental en la resistencia en un afán de revertirla, debido a su imposición con carácter sancionador en la ley, por lo tanto se identifica y se puede decir que “no se reflexiona para evaluar, sino que se evalúa por evaluar” (Bachelard citado en Díaz, 2008:32).

La operatividad y caracterización de la evaluación se definió en la LGSPD (art.1), “establece los criterios, los términos y condiciones para el Ingreso, la

Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio”. En cuanto al ingreso se venía aplicando en México desde el 2008. La promoción era bajo acuerdo entre SEP y SNTE. Ornelas (2012:13) refiere “el gobierno federal y el SNTE los cuales no obstante que invitan a los gobiernos estatales y a la sociedad a participar, monopolizan las decisiones sobre lo que hay que hacer y deshacer”, aunque en la mayoría de las fallos se imponía, y se sigue imponiendo la institución sindical como en Hidalgo, pues son ellos quienes continúan realizando ascensos en todos los niveles educativos, deciden la ubicación de los que han resultado idóneos tanto para ingreso como en los ascensos solo por citar algunos ejemplos, “Empero, arguyo que dentro de ese monopolio en la toma de decisiones hay pugna entre los contratantes y que la partida que comanda el SNTE ejerce hegemonía” (Ídem). En cuanto a la permanencia del profesorado se generó un amplio espectro de dudas, temores, inseguridades, molestias así como un sin número de representaciones sociales entre los profesores que veían en riesgo su trabajo, su estabilidad laboral; era poner incertidumbre al bienestar económico, al familiar y se observó una inseguridad latente de no aprobarla o ser removido a otra actividad según la LGSPD, es decir, lo que está en juego es la plaza, el trabajo. Díaz (2008:37) afirma “se crea una dinámica perversa entre el impulso de la evaluación a través de acciones autoritarias y generación de miedo ante los resultados de la evaluación y el establecimiento de reglas de poder”, ya que el docente está supeditado a los resultados que obtenga en los procesos evaluatorios y se omite que “el propósito más importante de la evaluación no es mostrar, sino perfeccionar” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987 citado en Casanova 2007:15), sin embargo, eso es lo que define su permanencia.

Para lograr la permanencia en el SPD, los educadores mexicanos deben superar la evaluación al desempeño que supone una mejora en la práctica educativa, en los aprendizajes de los alumnos y del propio SEN, no obstante por el carácter sancionador que se le colocó en la ley, se omitió que se “evalúa el desempeño docente con el profesor, no contra él” (Murillo *et al.*, 2006:34 citado en Santizo, 2015:23). La LGSPD establece que la permanencia en el servicio estará sujeta a la evaluación del desempeño para quienes ejerzan la función docente, con una periodicidad de por lo menos cada 4 años, tiene que ser aplicada por evaluadores

certificados y capacitados. Observamos que la obligación de un maestro es no solo evaluarse si no para sujetarse a “una regularización y tutoría respaldada por un incentivo negativo o punitivo: el despido. Es el mismo castigo [...] para quienes se nieguen a someterse a algunas evaluaciones de desempeño” (Arnaut, 2015:35).

De identificarse insuficiencias en el desempeño, se incorporará el docente a programas de regularización hasta mostrar suficiencia en una tercera oportunidad, de no ser así, tendrá como sanción la “pérdida de los efectos del nombramiento” (art. 53, LGSPD), que es la baja definitiva. Algunos autores sostienen que debe usarse para determinar la permanencia, una sanción por los resultados que obtengan. Bridges (1997:213) afirma: en “cada decisión relativa a la permanencia del profesorado en la enseñanza pone a prueba la habilidad [...] estas decisiones son importantes porque las consecuencias negativas de una decisión errónea pueden sufrirla los estudiantes”. Por lo tanto, evaluación al desempeño docente reviste importancia para el presente trabajo, porque tiene un impacto en el *status* laboral del profesorado. Otros como Backhoff y Guevara (2015:2) refieren que “durante el ejercicio profesional se le avalúa para asegurar que hayan cumplido bien con su tarea pedagógica y se mantengan actualizados”. Este proceso de evaluación se ha adjuntado con los programas de promoción y reconocimiento si obtienen resultados destacados, serán incluidos en el Programa de Promoción en la Función por Incentivos en la Educación Básica (PPFIEB) (SEP, 2015). Aunque solo es para que vayan aceptando los procesos paulatinamente, pues más parece un señuelo por lo que se piensa sancionar. Se observa una relación evaluación-dinero lo que ocasiona que se desvirtúe el significado y se modifique el sentido de ser formativa con carácter de retroalimentación (Díaz, 2008).

La evaluación docente es un mecanismo obligatorio al que debe sujetarse el profesorado: para ingresar, que permita llegar solo a aquellos que tienen el perfil, las competencias y conocimientos deseados, para permanecer, mostrando eficacia, eficiencia así como suficiencia, para promocionarse a un cargo directivo o de supervisión, para obtener estímulos monetarios. Lo anterior implica reconocer esta nueva dinámica en los educadores mexicanos. Aboites (2012:16 y 90) refiere como “la cultura de la evaluación”. En otros términos:

“Se establece dos tipos de evaluación: los concursos de ingreso y la evaluación al desempeño docente (ED). El primero es optativo, se utiliza para quienes deseen ocupar un nuevo cargo docente o directivo; el segundo, que es obligatorio, se utiliza, entre otros propósitos, para definir la permanencia del docente en el servicio y otorgarle incentivos económicos” (Backhoff, 2016:1).

Aunque la “Evaluación obligatoria” (frac. III art. 3° Const.), como tal, se estableció para estas cuatro modalidades, es pertinente reconocer que por sí sola no logrará la mejora del servicio educativo ni tampoco asegura que el SEN cuente con profesores bien preparados, esto solo se logra con una formación, actualización, preparación y capacitación permanente de buena calidad. Hay que advertir la concepción equivocada de verla como milagrosa o permitir se convierta en un fetiche (Martínez y Blanco, 2012), pensando que logrará cambiarlo todo.

La evaluación del desempeño que se aplicará a 1,475,456 profesores de educación básica y media superior (INEE, 2015b), que el INEE había programado para llevarse a cabo en tan solo un año, cosa que no ocurrió y fue pospuesta al 2017-2019, dio inicio en el 2015, es el gran desafío, pues se ha constituido en una verdadera prueba de fuego, ya que ha atravesado por diferentes suspensiones, obstáculos y resistencias. Tiene como propósitos principales:

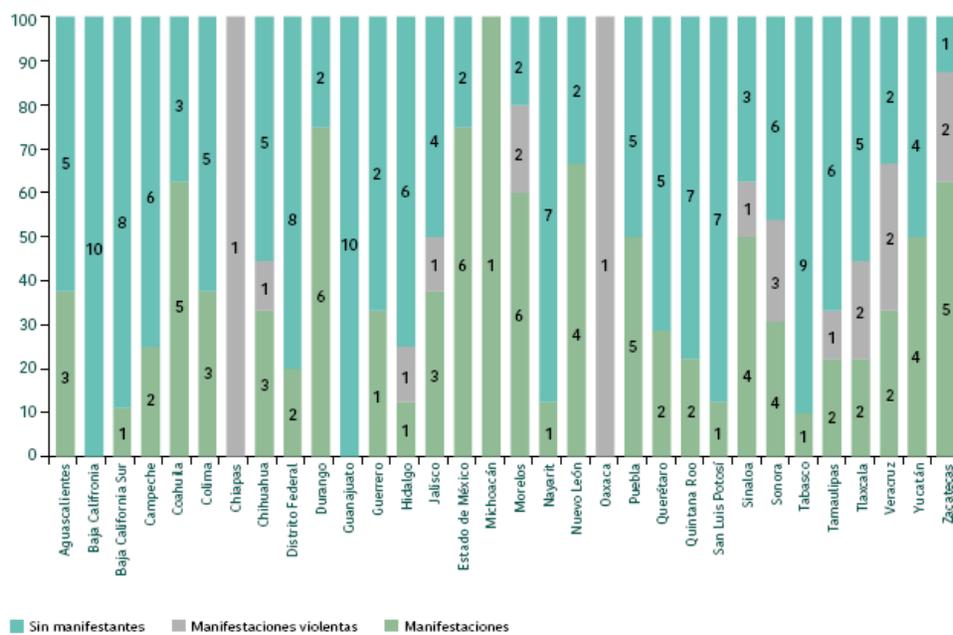
“a) valorar el desempeño de los maestros para garantizar al nivel de suficiencia en la función que desempeñan y b) identificar necesidades para emprender acciones de formación continua, tutoría y asistencia técnica a los docentes, no se puede obviar el hecho de que esta evaluación tienen consecuencias importantes tanto positivas como negativas para los profesores” (Backhoff y Guevara, 2015:1).

Así mismo, Ahuja (2015) refiere que es útil para obtener resultados inmediatos que tienen que ver con el cumplimiento de objetivos tales como: la cobertura educativa, la permanencia y promoción oportuna de estudiantes, logro de aprendizajes curriculares, equidad en su distribución, desarrollo de actitudes entre otros. Así como para el desarrollo del país, mejora de los niveles de bienestar de la población, la participación democrática que aunque no dependen directamente de la educación, reciben su influencia. Las bondades, alcances de la evaluación y de la reforma tardarán para verse reflejadas, mientras los docentes se debaten en aceptar de manera paulatina la cultura de evaluarse permanentemente. Además somos la sociedad con más evaluaciones en el mundo (Díaz, 2008): El educador se evalúa al ingreso y al culminar su la carrera, durante su formación, para certificarse e ingresar

al servicio (art. 21 y 22 LGSPD), al año de servicio para el diagnóstico, a los 2 para el desempeño, después lo continuará haciendo cada 4 años para la permanencia.

La evaluación docente enfrenta, además de obstáculos, serios conflictos y decisiones políticas que sólo contribuyen a la especulación de los docentes, como ocurrió cuando la suspendieron días antes de las elecciones federales del 07 de junio del 2015 para reactivarla 2 días después, esto supone una artimaña política para ganar electores y se observa como una práctica política compleja la cual está centrada en el control, de tal forma que se le proporciona una estimación negativa de control gubernamental (Sverdlick, 2012). Quizá lo mismo suceda en otra coyuntura electoral, para evitar que los votos útiles de los educadores vayan a la urna de un candidato en particular o retenerlos para otro, es conveniente cuestionar ¿por qué el uso político de algo que debe solo responder a un sentido pedagógico y educativo? Entonces solo se “instala potencialmente un estado de conflicto, expresado como contradicción, oposición o enfrentamiento de valores, concepciones, intereses o actitudes” (Hintze, 2001 citado en Sverdlick, 2012:175).

La evaluación afrontó una férrea oposición con acciones de resistencia de parte de maestros de diversos estados del país, específicamente los aglutinados en la CNTE que agrupa al magisterio sobre todo de Oaxaca, extendiéndose a entidades como Guerrero, Michoacán, Chiapas, vinculados con diversos sectores y organizaciones sociales en México, dándose paros de labores totales y parciales, acciones de protesta tanto en aquellos estados como en la capital del país; bloqueos de carreteras, sitios a oficinas e instituciones públicas o privadas así como bancarias, aeropuertos, estaciones de ferrocarril, puertos, ocupación de espacios públicos céntricos, como se puede observar en la gráfica siguiente:



1 Grafica 1: Manifestaciones de protesta por la evaluación del desempeño docente por entidad federativa.

Fuente: INEE (2016a:9).

Mientras el SNTE, la institución defensora de los derechos laborales del colectivo docente solo intentó a nivel nacional una acción de interlocución ante el consejo ejecutivo del INEE, haciendo propuestas tratando de cumplir con su misión para sus agremiados, pero solo se percibió con sumisión y aliado del gobierno federal, como fervientes promotores de la reforma y la evaluación (Alonso, 2018).

Por otro lado en el sistema social se observó la discusión permanente en diferentes espacios, medios y foros, las noticias sobre el tema se ocuparon diariamente por mucho meses, gran parte del sector académico señalaba de manera crítica las insuficiencias de la reforma en el ámbito educativo y sus leyes que mostraban a la evaluación con su sentido punitivo, al tiempo la resistencia magisterial se convirtió en un movimiento vinculado con varios sectores de la sociedad civil, organizaciones e instituciones de nivel superior. Se vio la presión de algunos grupos y organizaciones empresariales como Mexicanos Primero a favor de la evaluación sancionadora “lo cual se reflejó en los medios de comunicación y en las redes sociales como un clamor de vastas dimensiones” (Backhoff y Guevara, 2015:3). Causó rechazo, en algunas secciones magisteriales fue total, inconformidad y un

descontento generalizado en el profesorado, quien consideró a la reforma una ley “punitiva”. Lo anterior dio lugar a: mesas de discusión y/o de negociación entre autoridades federales con el magisterio inconforme; así como críticas y propuestas de investigadores, artistas, periodistas, analistas y un magisterio disidente inflexible en su convicción en paro de labores de 115 días que cobró vidas humanas, lo que propició un ambiente de polarización en varias regiones del país (Valenti, 2015). La suma de estas circunstancias dio como resultado un conflicto en un segmento de la estructura social y sindical y en varios sectores de la población todo esto tiene al centro la evaluación docente con consecuencias “tampoco pensaban en la evaluación para estimular el desarrollo profesional de los maestros. Estaban pensando en evaluar para reprobar y correr a los maestros reprobados” (Arnaut, 2015:41). En el último sexenio nuestro país vivió exaltado por la evaluación. Todo lo anterior aunado a los instrumentos no piloteados, sus procedimientos y las condiciones de aplicación provocó una presión social que originó la suspensión indefinida de la evaluación que obligó su modificación, para dar paso al modelo de evaluación 2017 (INEE, septiembre 2016d).

En el replanteamiento para el modelo 2017, se observa continuidad de lo ya instituido, en uno de sus principios: a) replantear sin modificar el marco normativo; es decir, *dura lex sed lex* (dura es la ley, pero es la ley), b) revisar lo que no funcionó; tales como: selección, notificación, tiempo insuficiente, entrega de claves de acceso tardía, funcionamiento de la plataforma tecnológica, las condiciones al aplicar la evaluación, falta de capacitación, jornadas largas en la aplicación, el trato por parte de los aplicadores, presencia de fuerza policiaca y civil, mala claridad y contenidos imprecisos e inadecuados en los exámenes, aumento del estrés en los sustentantes, poca transparencia, falta de apoyo y comunicación oportuna con los docentes, entre otros, y c) recuperar lo que funcionó; utilidad de las guías técnicas de apoyo con un 69% de aceptación, informe sobre el cumplimiento de responsabilidades profesionales docente 71%, expediente de evidencias 81% de aceptación, sin embargo los exámenes el 70% de los evaluados lo consideró inadecuados (INEE, 2016a), lo que se pueden verificar junto con otros datos importantes en la siguiente tabla:

	Alto nivel de satisfacción (%)		Variación (+)
	2015	2016	
Previa a la evaluación			
1. El tiempo con el que contó para tener acceso a la bibliografía y la guía de estudios.	42	34	-8
2. Los mecanismos de comunicación empleados para el proceso de evaluación (avisos, mensajes, llamadas, entre otros)	44	59	15
3. El tiempo de anticipación con que recibió la notificación para la evaluación de desempeño.	49	54	5
4. La relación de la guía de estudios y la bibliografía, con el contenido de los exámenes.	24	43	19
5. Accesibilidad para consultar la página de internet del SNRSPD.	60	75	15
6. Utilidad de los PPI referente a la buena práctica profesional y la definición de aspectos principales que abarcan sus funciones.	57	77	20
7. Utilidad del documento “Etapas, aspectos, métodos e instrumentos).	58	77	19
Etapas 1 y 2 (informe de responsabilidades profesionales y expedientes de evidencias)			
8. El tiempo de anticipación con que su autoridad inmediata superior, recibió la notificación para registrar el Informe de Cumplimiento de Responsabilidades Profesionales (ICRP).	50	46	-4
9. El procedimiento para completar el ICPR.	57	66	9
10. El procedimiento para elaborar el EV.	52	66	14
11. La entrega de evidencias o trabajos de sus alumnos como muestra de la importancia del desempeño docente.	56	81	25
12. La eficacia de la plataforma digital para redactar el texto de análisis de las evidencias.	62	73	11
13. La pertinencia del ICRP para evaluar su participación en el trabajo escolar.	58	71	13
Etapas 3 y 4 (exámenes)			
14. Los aspectos que se evalúan en los exámenes	30	50	20
15. La duración de las aplicaciones.	27	44	17
16. La cantidad total de preguntas y casos del examen.	27	42	15
17. La extensión de las preguntas y casos del examen.	27	37	10
18. La precisión de la redacción de los planteamientos en las preguntas y los casos.	27	36	9
19. El trato brindado a los sustentantes por el aplicador.	80	91	11
20. La precisión de las indicaciones brindadas por el aplicador durante el examen.	80	89	9
21. La atención del aplicador ante las dudas de los sustentantes.	80	89	9
22. El funcionamiento del equipo de cómputo.	76	86	10
23. La infraestructura de la sede (cafetería y sanitarios).	70	75	5

2 Tabla 1: Encuesta de satisfacción sobre la evaluación del desempeño (2015-2016) por los evaluados.

Fuente: INEE (2016a:26).

Reconoce el INEE que el replanteamiento del modelo de evaluación se debe a que en los últimos meses “la evaluación al desempeño docente ha estado en el centro de la atención pública y ha sido objeto de acaloradas polémicas, la creciente polarización que se observa en el debate obscurece la reflexión sobre los que deberían ser temas sustantivos” (INEEd, 2016:3), estuvo basado en 5 ejes:

“a) que gran parte tenga lugar en la escuela (relación entorno), b) Mejorar su articulación (vincularlo con la práctica docente), c) Mejorar su pertinencia (busca se vea reflejada en la práctica docente), d) enfatiza la función formativa (asesoría antes, durante y después del proceso), e) hacer más accesible y amigable el proceso educativo” (Backhoff, 2016:2).

Así mismo es pertinente tener en cuenta las características del modelo de evaluación 2017:

“1 Recuperar el aprendizaje y la experiencia de la evaluación del desempeño implementada en el 2015. 2 Fortalecer la función diagnóstica y formativa de la evaluación a fin de orientar la mejora de la práctica docente. 3 Reflejar el quehacer cotidiano de los docentes, respeto de las características de su grupo, escuela, y el contexto sociocultural en el que se ubica. 4 Apoyar a los docentes antes, durante y después del proceso de evaluación. 5 Ampliar la accesibilidad y asegurar un trato digno, respetuoso hacia los docentes evaluados” (INEE, 2016d:7).

Las etapas del modelo son: a) Informe de responsabilidades profesionales: lo envía la autoridad, donde el docente identifica sus fortalezas y espacios de mejora (será mediante rúbrica y en la escuela), se medirá la responsabilidad, trabajo colaborativo, relación con padres, trabajo del consejo técnico. b) Proyecto de enseñanza, una planeación de una secuencia didáctica así como la reflexión de los aprendizajes esperados y algunas evidencias del trabajo. Será calificado en tres meses por evaluadores certificados del Estado, nivel y modalidad al cual pertenecen. c) Examen de conocimientos curriculares y disciplinares y pedagógicos, será un instrumento objetivo, por computadora en una sede cercana al lugar de trabajo en diferentes fechas, podrá sustentar el examen en el momento que decidan dentro de un periodo (INEE, 2015b:1-20 y Backhoff, 2016:1-3). Se aplicará a los maestros de escuelas regulares o de organización completa en 2017-2018, a quienes laboran en zonas rurales, indígenas o escuelas comunitarias 2018-2019 (INEEc, 2016).

El propósito según INEE en 2016, era contar con un modelo que sea la base de decisiones justas y procesos formativos que contribuyan a mejorar el ejercicio

docente, a diagnosticar la profesión y el derecho a la educación. Estos procesos pueden contribuir a la práctica educativa, mas no solucionará todo. Como podemos observar en éste recorrido histórico social, la evaluación por sus alcances ha ido del mito al hito, instituyéndose según lo observado. Lo cierto es que “ningún fenómeno ni actividad humana escapa a la evaluación” (Mateo, 2000:13), y menos el desempeño docente o la práctica educativa.

1.4 La evaluación al desempeño docente se instala en Hidalgo

Con la sinergia nacional de la implementación de la evaluación docente la entidad hidalguense no fue la excepción, la obligatoriedad contenida en la norma implicó la aplicación de la misma a partir de su decreto. En Hidalgo ha transitado una hoja de ruta, partiendo de la armonización de la Ley de Educación para el Estado con las leyes secundarias, trayecto donde existieron manifestaciones de resistencia y rechazo, aunque no con la algidez de otros estados del país. Dos razones fundamentales concurren para ello: a) la relación entre la dirigencia sindical que gozaba de adhesión de la mayoría de los trabajadores de la educación, con el gobierno del estado en turno, se firmó un acuerdo entre instituciones de respeto a los derechos laborales adquiridos así como al mapa prestacional, aunque la incertidumbre se mantuvo y se mantuvo latente en torno a la certeza laboral de que no sea removido ningún profesor, se generaron acciones conjuntas entre la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH) y la Sección 15 el SNTE para asesorar y acompañar a los notificados a evaluarse con seguimiento personalizado, que en ocasiones se convirtió en molestia para estos, según lo manifestaron. b) el control del profesorado por la organización sindical mediante su estructura de representación contribuyó a difuminar las manifestaciones de inconformidad para que la evaluación permeara.

La autoridad educativa requería 1200 candidatos a evaluarse en el desempeño docente, según lo solicitado por el INEE en Hidalgo de todos los niveles educativos. Específicamente del subsistema de telesecundarias que es donde se centra la presente investigación requerían 120 profesores focalizados en el rango de entre 4 y 22 años de servicio, que se localizaran en poblaciones de alrededor de 100

000 habitantes (Dirección de telesecundarias, SEPH, 2015). Esto fue el primer obstáculo para la aplicación de la evaluación, ya que el sistema de telesecundarias desde su creación en febrero de 1968 tuvo como fin atender la necesidad de alumnos de las poblaciones rurales o de extrema lejanía, es decir:

“Nace como una modalidad [...] para ampliar el acceso en el nivel de secundaria. Fue creada para atender a los jóvenes de comunidades pequeñas y marginadas en las cuales, ante la falta de suficiente demanda, no se pueden establecer secundarias generales o técnicas” (Cárdenas, 2012:561).

Por lo tanto, solo se detectaron a 11 educadores en toda la entidad con esas características, lo que obligó a la autoridad local a realizar una invitación a los docentes de escuelas ubicadas en poblaciones más grandes para evaluarse de manera “voluntaria”, se registraron 84 aspirantes de los cuales solo 66 fueron aceptados debido a que los demás se encontraban de licencia por beca comisión y 2 que ya habían participado para evaluadores, según informó la SEPH (2015).

Con esta sinergia generada por la evaluación obligatoria su impacto en la realidad social es que muchos maestros se han jubilado producto de su implementación. En Hidalgo, en 2012 se jubilaron 349; en 2013, 719 más una lista de 1,727. Para 2014, 988. En 2015 se enlistó a 3,182, solo se concretaron 1587, en 2016 fueron 1,296, más 1534 enlistados al 3 mayo del 2017. En diciembre de 2017 solo 500, en suma 6,817 jubilados, (Oficina de Jubilaciones y Pensiones Sección 15 del SNTE en Hidalgo), aunado a los que realizan el trámite de manera directa en la SEPH que mantiene un total de 10,000. La prospectiva no dimensionada es que, las “vacantes por maestros jubilados supera en gran medida a los egresados debido a que la carrera ha perdido interés entre los estudiantes” (INEE, 2015a, p.45). Es un problema que enfrentará el SEN, el INEE y la reforma 2013; además la expectativa para la jubilación “en 2023, la cifra se elevará a 160,166 docentes, de los cuales la mayoría (150,082) será de escuelas públicas: 49.2% en primaria, 32.6% en secundaria y casi 18% en preescolar, (estimaciones por edad y antigüedad sin considerar mortalidad ni abandono)” (Ibíd.:47). Lo que provocará una crisis en el sistema de seguridad del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE).

Hubo manifestaciones de rechazo en la capital del estado, la más alta fue de aproximadamente 2000 profesores junto con otras organizaciones adheridas, al paso del tiempo se fue diluyendo hasta solo quedar en expresiones de rechazo mediante las redes sociales. En este caso la conciencia de los profesores juega un papel definitivo como señala Hollis (1998), al citar a Marx, la realidad social contribuye a su determinación, lo mismo en el carácter, no es igual al del docente del sur-sureste de México; esto se debe a que tienen un mapa prestacional y condiciones laborales diferentes en cada entidad, además de un proceso de lucha que han cimentado los integrantes de la CNTE durante 35 años en aquellas entidades donde la resistencia fue total, es lo que da vida a su realidad social. Sennet (2013) refiere que el carácter lo define la relación social. El empuje se basa en el carácter para continuar la resistencia y la lucha, no es el mismo que se manifiesta en otros docentes del país, el contexto, las condiciones y la realidad en la que viven es otra. Aun así, en el profesorado hidalguense hubo temores, dudas, inseguridades, molestias, por la probable pérdida del empleo, lo mismo sucedió en casi todo el país, hay “preocupación, ansiedad, angustia” (Frade, 2016:1), fue una manifestación constante del colectivo docente, en sus centros de trabajo y oficinas, aunado al inquietante momento de ser notificados para evaluarse lo que les ocasionó: estrés, crisis, provocando un *burnout* entendido como síndrome o forma de estrés laboral (estreslaboral.info, 2017), perturbando su tranquilidad.

Para el examen de conocimientos 2015-2016, Hidalgo tuvo nueve sedes: Huejutla, Ixmiquilpan, Pachuca, Zapotlán, Mineral de la Reforma, Tepeji del Río, Tulancingo, Actopan y Tizayuca, en ellas hubo intentos de sabotaje desde la primera etapa además “en una de las sedes se suscitaron enfrentamientos producto de opiniones encontradas entre los docentes que no tenían participación en la evaluación y no permitir el acceso a los maestros” (Notimex, 21 noviembre 2015), en otras hubo manifestaciones e intentos sin éxito de impedir el acceso a los evaluados, ya que se encontraban resguardados los centros de evaluación por grupos civiles policiacos, así “se inaugura la militarización de la evaluación” (Díaz, 2016), hasta por docentes enviados por su sección sindical, lo que contribuyó aún más a la tensión y estrés de los evaluados, en la segunda etapa en una sede fueron golpeados

profesores opositores al proceso y lesionados por grupos de choque identificados bajo las ordenes de su propia dirigencia sindical en el Hidalgo (Peña, 2018).

En total fueron 2,597 profesores de primaria y secundaria que presentaron la etapa del examen de conocimientos y competencias así como la planeación argumentada para el desempeño 2015-2016; solo 3 no asistieron es 0.50%, 2 de primarias y una de preescolar los cuales fueron cesados y mucho tiempo después recontractados, 188 profesores tuvieron desempeño destacado es 7.2%. Dentro de estos resultados Hidalgo está entre las 4 entidades con menor porcentaje de maestros que obtuvieron calificación insuficiente, 171 esto es 6.5%, que los obliga a un proceso de capacitación y actualización debiendo evaluarse al año como segunda de las 3 que marca la legislación; 225 educadores es 48%, obtuvieron desempeño bueno. Así mismo 983 profesores se ubicaron en resultado suficiente 38%, les permite seguir desempeñándose en el servicio (SEPH, 2016 y Rincón, 2016).

A nivel nacional fueron convocados a evaluarse 150 mil 86 maestros, solo participaron, 134 mil 140, es 89.5% de lo programado. Los que faltaron se ubicaban en Oaxaca, Chiapas, Guerrero y Michoacán suman 12 mil 586. De los evaluados los resultados en Educación Básica son: Insuficientes 14 mil 545 docentes es 14.1%, deberán presentar la segunda de un total de tres oportunidades, en un plazo no mayor a 12 meses (art. 53, LGSPD), obligándose a recibir actualización, cosa que no sucedió: suficientes: 38 mil 824 docentes es 37.6%, mantendrán la permanencia, debiendo recibir actualización según las necesidades, deberán evaluarse cada 4 años sucesivamente (art. 52, LGSPD). Buenos: 41 mil 791 docentes es 40.5%, de acuerdo al artículo 38 de la LGSPD, podrán asignarles más horas, en consecuencia ganar más, para quienes se desempeñen en escuelas ubicadas en zonas de alta pobreza o alejadas de zonas urbanas, recibirán 41% un incremento sobre su sueldo base. Destacados: 8 mil 153 docentes 7.9% del total, además de los beneficios anteriores, recibirían incremento de 35% a su sueldo base y acceso preferencial a créditos de vivienda y personales del ISSSTE (SEP, 2016). Esto sirvió como medio de seducción para seguirse evaluando siendo beneficiado un segmento reducido, aunque solo era endeudarlos, además que son prestaciones de carácter obligatorio a las que tiene derecho todo trabajador (frac. I y II, ley del ISSSTE, 2007).

1.5 El contexto de la investigación.

1.5.1 El Estado de Hidalgo.

Nombre oficial Estado Libre y Soberano de Hidalgo: es uno de los 31 estados, que junto con la Ciudad de México (CDMX), conforman México. Cuenta con 84 municipios, su capital es Pachuca de Soto. El 15 de enero de 1869, el Congreso de la Unión emitió el decreto de su creación, se erigió el 16 de enero de 1869, siendo Presidente de la República Lic. Benito Juárez García. Se ubica en la región centro-oriental de nuestro país. En las coordenadas: al norte, 21° 24'; al sur, 19° 36' de la latitud norte; al este, 97° 58'; al oeste, 99° 53' de la longitud oeste. Colinda con los estados de: San Luis Potosí y Veracruz al norte, al este con el estado de Puebla, al sur con los estados de Tlaxcala y Estado de México, al oeste con el estado de Querétaro (Estado de Hidalgo, Wikipedia, 2018). La ubicación geográfica se puede verificar en el mapa siguiente.



3 Mapa 1: El estado de Hidalgo y el Municipio de Acatlán, donde se ubica la Escuela Telesecundaria 57

Fuente: Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal [Inafed] (s. f.)

Hidalgo: ocupa el 1.1% del territorio nacional, con 20,821 km² de extensión. Tiene una población total de 2,858,359 habitantes, representa 2.4% de la población de México; 1,489,334 son mujeres, y 1,369,025 son hombres (INEGI, 2015b). La distribución poblacional es: 52% urbana y 48% rural, tiene una densidad de población

de 137 personas por km². La Población Económicamente Activa (PEA) ascendió a 1,295,452 personas, lo que representó 62.3% de la población en edad de trabajar. Del total de la PEA 96.8 % está ocupada y 3.2% desocupada. El Producto Interno Bruto de Hidalgo asciende a 264,242 millones de pesos en precios constantes en 2016, y el PIB per cápita fue 92,445 pesos (Estado de Hidalgo, Wikipedia, 2017).

El Estado tiene una población indígena de 1,035,059 personas; 497,884 son hombres y 537,175 mujeres, uno de cada 100 habitantes se consideran como tal. Dicha población se localiza en tres regiones: el Valle del Mezquital, habitada por Otomíes o hñähñú, la Huasteca por Nahuas y la Sierra de Tenango y Huehuetla por Otomíes-Tepehuas. Se hablan hasta 48 lenguas indígenas en el territorio Hidalguense, en su mayoría náhuatl, otomí y tepehua (Ibídem).

Según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social en 2014: el 54.3% del total de la población se encontraba en pobreza, de los cuales 42.0% presentaba pobreza moderada y 12.3% estaban en pobreza extrema; el 17.3% carece de acceso a la servicios de salud; 68.9% le falta acceso a la seguridad social, 9.2% carece de acceso a la vivienda; 27.0% no tiene servicios básicos en su vivienda y 31.7% está carente de acceso a la alimentación (Estado de Hidalgo, Wikipedia, 2017).

El Índice de Desigualdad de Género (IDG), el estado de Hidalgo, refleja la desventaja que experimentan las mujeres respecto de los hombres en relación a salud reproductiva, empoderamiento y mercado laboral. En 2012, el IDG fue de 0.390, similar a la de países como Argelia y Perú, inferiores a las de América Latina y el Caribe (0.419). La desigualdad entre hombres y mujeres es menor al promedio nacional (0.393) ubica al estado en el lugar 15, la dimensión de empoderamiento si se atiende, permitirá un desarrollo humano más igualitario (PNUD, 2014a:100). Hidalgo actualmente tiene un Índice de desarrollo humano (IDH) estatal medio de 0.723 (PNUD, 2015:6-9). Mineral de la Reforma es el municipio con mayor IDH de 0.822, el municipio con menor es Tepehuacán de Guerrero, con 0.537. La diferencia entre ambos es de 34.6%. SON condiciones de desarrollo similares a Barbados y República Democrática Popular de Laos (PNUD, 2014b:60).

“El nivel de desarrollo humano de Hidalgo se calcula mediante los logros de la entidad, en salud (0.832), educación (0.643) e ingreso (0.674), alcanzados en relación con los parámetros observados a nivel internacional [...] un Índice de Desarrollo Humano (IDH) de 0.711 en 2010, comparable con el nivel de desarrollo de países como Colombia y Túnez” (PNUD, 2014b:60).

Hidalgo, cuenta con tres polos industriales de desarrollo: Cd Sahagún, Tepeji del Río y Tula, la minería en Pachuca, Zimapán así como en algunos municipios de la Sierra alta, junto con la agricultura, silvicultura, ganadería y pesca, industria manufacturera, también el comercio y la prestación de servicios son las actividades económicas (Estado de Hidalgo, Wikipedia, 2017). El estado ocupa el 5º lugar a nivel nacional en infraestructura de autopistas, carreteras estatales y federales (INEGI, 2010).

El censo del 2010 reveló que, 27 personas de cada mil emigraron hacia los EE.UU., Hidalgo en este rubro ocupa el lugar 15 a nivel nacional. 2.09% de menores de edad emigran, oscilan entre los 14 y 17 años de edad, etapa de la educación secundaria (Notimex, 2012). Religión principal es la católica con 87% de la población. La esperanza de vida es de 74.4 años; las mujeres la tienen de 76.9 años y los hombres 72.1 años. (Estado de Hidalgo, Wikipedia, 2017).

1.5.2 Hidalgo en el ámbito educativo: datos, docentes y resultados en el contexto nacional

Hidalgo tiene 100% de cobertura en educación básica, en educación media superior el 87% y en educación superior encima del 40% (León, 2018). El grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más, es de 8.7%, equivale a poco más de segundo año de secundaria, el grado promedio nacional de 15 años y más tiene 9.2, el 19.1% de la población mantiene rezago educativo, 8 de cada 100 personas de 15 años y más, no saben leer ni escribir es 8.2%, a nivel nacional son 6 de cada 100 habitantes (INEGI, 2015a). De cada 100 personas de 15 años y más; 6.7% no tienen ningún grado de escolaridad, 56.9% tienen la educación básica terminada, 20.3% finalizaron la educación media superior, 14.9% concluyeron la educación superior (Ibídem). 32 municipios de 84 en asistencia a la escuela supera la media nacional con 96.2%; 63.6% son niños y 65.1% son niñas, muestra una ligera ventaja de las niñas (INEGI, 2015b:22-26). Es una de las nueve entidades del país junto con

Puebla, Campeche, Sonora, Sinaloa, Estado de México, Querétaro, Morelos y Guanajuato que han avanzado en un sistema educativo incluyente, donde cada vez más niñas y niños están y aprenden en la escuela (López, 2018),.

El estado cuenta con 8,051 escuelas de educación básica de las 241,487 del país, alumnos con secundaria terminada 30,393 de los 1,722,212 a nivel nacional; tiene 33,678 docentes en educación básica de los cuales 9,112 son de secundarias de los 377,093 que hay en el país. El índice de aprovechamiento en secundarias es de 90.8 y el nacional de 84.6. (INEGI, 2010). 93.3% de las niñas y niños de 12 a 14 años asisten a la escuela y 8 de cada 10 están cursando secundaria. 73.2% de los adolescentes de 15 a 17 años asisten a la escuela. Lo anterior es parte de los 34.4 millones de personas que asisten a la escuela a nivel nacional (INEGI, Encuesta Intercensal, 2015b:10). En Hidalgo hay 766 Telesecundarias en donde se atienden 61,362 alumnos cifra casi igual a la de secundarias generales (SEPH), con una población mayoritariamente rural y una geografía diversa se encuentra organizada en 17 sectores y 64 zonas escolares, este nivel y modalidad educativo se inscribe en el programa para la mejora de los aprendizajes en el Sistema de Asistencia Técnica a la Escuela (Michel, 2018:1). Los datos estadísticos de escuelas, alumnos, docentes de los demás niveles educativos se pueden observar en la tabla siguiente:

Educación en el estado de Hidalgo.					
Nivel escolar	Alumnos			Docentes	Escuelas
	Total	Mujeres	Hombres		
Preescolar	121 103	59 936	61 167	6159	3243
Primaria	354 488	174 216	180 272	16 381	3238
Secundaria	173 515	85 630	87 885	10 190	1302
Educación básica	649 106	319 782	329 324	32 730	7783
Bachillerato general	75 930	38 585	37 345	6256	441
Bachillerato tecnológico	53 822	26 768	27 054	5081	108
Profesional técnico y/o bachiller	4480	1966	2514	498	18
Educación media superior	134 232	67 319	66 913	11 835	567
Normal	2900	2014	886	339	8
Universitaria y/o Tecnológica	88 372	44 224	44 148	8573	120
Posgrado	4793	2931	1862	867	59
Educación superior	96 065	49 169	46 896	9779	133 ^{nota 15}
Capacitación para el trabajo	92 967	62 389	30 578	1753	118
Total	972 370	498 659	473 711	56 097	8601

4 **Tabla 2:** Datos estadísticos Ciclo escolar 2016-2017.

Fuente: SEPH (2018). “Estadística del sistema de educación en Hidalgo. Ciclo escolar 2016-2017”.

1.5.3 Evaluaciones previas a la del desempeño docente en Hidalgo

Evaluación de los docentes de primaria en Hidalgo: 8,991 presentaron examen de “evaluación universal” en 2012-2013, de los 264,379 en México y fueron programados 19,047 docentes, solo se evaluaron el 47.2%. De los que participaban en el PNCM se proyectaron 10,085 siendo evaluados 8 680 es decir el 86.1% (SEP, 2013 citado en Díaz, 2015).

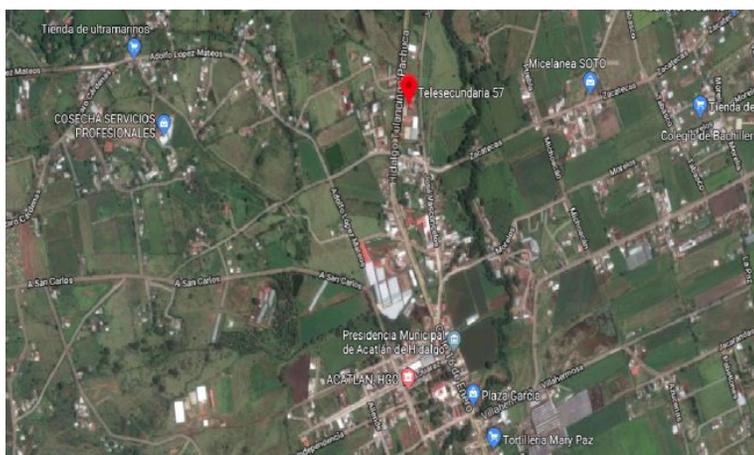
En cuanto a la evaluación de ingreso al servicio docente (2013), en el estado presentaron examen 20,026: aceptados 14,511, no aceptados 49. En Telesecundarias para nuevo ingreso 2,961, solo se contrataron 136 (SEPH, 2015), A nivel nacional fue un global de 139,704 sustentantes a tan solo 12,996 plazas de jornada y 61,257 hora/semana/mes (SEP, 2013-2014).

1.5.4 El contexto local de la investigación

La escuela Telesecundaria 57 está situada en Almoloya, Acatlán, Hidalgo. Almoloya: es un topónimo de origen náhuatl que significa "lugar donde mana el agua", se localiza en las coordenadas geográficas 20°09'05"N 98°26'55"O, está a una altitud de 2172 m snm, tiene un grado de marginación alto y un grado de rezago social bajo, con un clima semi seco templado. De acuerdo al XII Censo General de Población y Vivienda hay 1287 habitantes de los cuales 623 hombres y 664 mujeres, representa 6.41% de la población municipal (Wikipedia. Almoloya (Acatlán), 2018). De la población total de la localidad 11.11% ha llegado de fuera del Estado de Hidalgo, 36.52% de la población mayor de 12 años está ocupada laboralmente, de los cuales 51.85% son hombres y 22.14% mujeres. El grado de escolaridad es de 6.80 de ahí 6.85% son hombres y 6.76% mujeres, 9.17% es analfabeta de estos 7.70% son hombres y 10.54% mujeres, 1.32% de la población es indígena, y 0,62% de los habitantes habla lengua indígena sin hablar español, la comunidad cuenta con 4 planteles educativos de sostenimiento público: 2 de preescolar, 1 de primaria y la Telesecundaria, (PueblosAmerica.com, 2018).

La escuela es de tipo rural y se ubica sobre la carretera Tulancingo- Pachuca Km. 1 s/n. Cuenta con 18 docentes, 1 director y subdirector, solo se dedican a dicha

actividad, 2 tienen doctorado 6 maestría y 12 licenciatura, actualmente 5 se encuentran cursando un posgrado, 4 administrativos, 3 intendentes y velador. Su matrícula escolar es de 523 alumnos a septiembre del 2018, aceptan a todos los aspirantes. Sus resultados están arriba de la media estatal y nacional (G. Alfaro, Director de la escuela, 1 agosto de 2018). Pertenece a la zona escolar de telesecundarias 02 de Tulancingo Hgo., la cual está integrada por 13 escuelas y la supervisión escolar, en las que se encuentran distribuidos 99 docentes con responsabilidades como: supervisora, apoyo técnico pedagógico, directores, sub directores, profesores de grupo y 32 de personal administrativo e intendencia. Abarca geográficamente los Municipios de Acatlán y parte de Tulancingo en el estado de Hidalgo (G. Islas, Supervisora escolar 1 de agosto de 2018). Su localización de la telesecundaria en su contexto se muestra en la siguiente imagen:

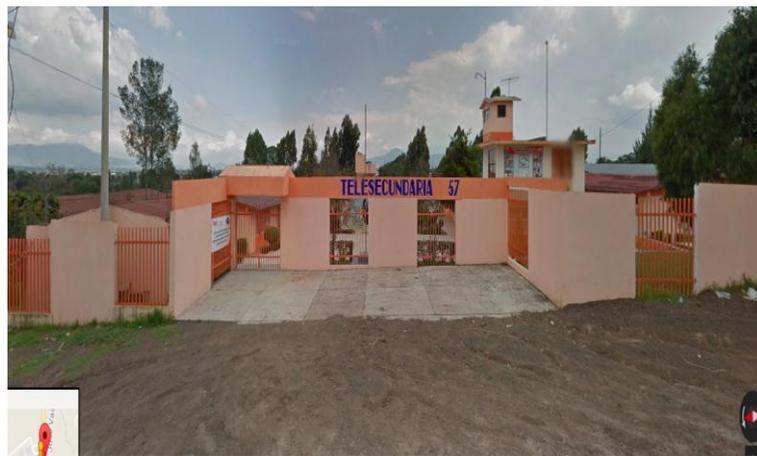


5 **Mapa 2:** Localización en el contexto de la telesecundaria 57 de Almoloya, Acatlán, Hgo.

Fuente: *Google Maps*

La institución surge en 1968, seis meses después de instalarse la modalidad a nivel nacional, de la necesidad de atender a quienes se trasladaban a la ciudad de Tulancingo a cursar la secundaria. Empieza con 15 alumnos funcionando en domicilios particulares atendiendo a mayores de edad, en 1975 le es donado el terreno donde funciona actualmente, según refiere la ex alumna, ex directora, actualmente Supervisora escolar (G. Islas, Supervisora escolar, 2018). Se observa con infraestructura buena en crecimiento. Tiene demanda regional por sus

resultados, desempeño docente y esmero, atiende también alumnos con capacidades diferentes, deficiencias intelectuales y brillantes. Se inscribe en el proyecto de escuelas de tiempo completo, desarrolla talleres de informática, robótica ha participado con modelos en demostraciones y competencias, implementarán los de inteligencia emocional, razonamiento matemático y lengua. Su vida social: es de vínculo permanente con la población, reciben apoyo de las autoridades, realizan actividades mediante el Consejo de Participación Social, los padres de familia colaboran en el mantenimiento, económicamente, en actividades cívicas y socioculturales. Los alumnos: se encuentran entre los 12 y 15 años de edad, se detectan en ellos problemas emocionales, algunos de cortarse o marcarse alguna parte de su cuerpo, así como desintegración familiar por la migración a los EE.UU. reflejándose una transculturación en su comportamiento asumiendo patrones de conducta externos. (G. Alfaro, Director de la escuela).



6 **Imagen 1:** Escuela Telesecundaria 57 de Almoloya, Acatlán, Hgo.

Fuente: *Google Maps*

Capítulo II. MARCO TEÓRICO

El sentido y la evaluación

2.1. El sentido y la evaluación del desempeño docente: su concepto, su génesis, espacio de desarrollo, dirección

El accionar de los sujetos está orientado por intenciones que posibilitan y dan vida a la realidad social, las acciones individuales constituyen la dinámica general, esto determinado por el sentido que los sujetos dan a cada hecho, objeto o acción, pues ellos son los autores de eso. Berger y Luckmann (2001) refieren, que el hombre es capaz de todo o casi todo porque puede crear cualquier cosa. Al tener esa capacidad de crear, modificar o transformar con su pensamiento, comunicación y acción su entorno, genera influencia y sinergias en los sistemas, “no se puede hablar [...] del sistema social en singular, sino que se debe hablar de sistemas sociales en plural” (Corsi *et al.*, 1996:153), tanto en los sistemas social como psíquico por su condición se da un logro común, “a este logro evolutivo lo llamamos sentido” (Luhmann, 1998:77).

Es pertinente reconocer que “los sistemas sociales, como los sistemas psíquicos son sistemas constitutivos del sentido” (Corsi *et al.*, 1996:153). En estos sistemas es donde tiene su génesis y desarrollo, entonces ¿Qué es el sentido? ¿Cómo se constituye? ¿Cómo cobra importancia en el accionar de los sujetos? Corresponde a este capítulo el abordaje de la perspectiva teórica para comprender el sentido que tiene la evaluación obligatoria del desempeño en los educadores de telesecundarias. La evaluación con carácter sancionador establecida en la ley, ha ido adquiriendo diferentes matices y sentidos a partir de su implementación, debió empezar esta sinergia “en términos de producir un cambio cultural en el cual se construyan otros sentidos y significados para la evaluación” (Sverdlick, 2012:174), y no de sanción. Por las condicionantes que ha ido imprimiendo, por un lado la inconformidad de un número considerable de docentes en el país y, por otro, al reconocer el INEE que la evaluación aplicada al profesorado mexicano en la actualidad no era la ideal, ya que no se apegaba a las necesidades reales de los docentes, que careció de algunos componentes como la secuencia didáctica, que se lleve a cabo *in situ* para una mayor objetividad, condiciones que favorezcan el

examen de conocimientos, que disminuyan la presión y el *stress* en el docente al momento de presentarlo, menos presencia de la fuerza pública (INEE, septiembre 2016c), lo que posibilitaría aprovechar su verdadero sentido de mejora.

El colectivo docente por el impacto que tendrá la evaluación en el ámbito laboral le asigna un sentido, cuando el profesor es notificado que fue seleccionado para vivir la evaluación al desempeño docente y que definirá su condición laboral, en ese momento adquiere en su *psique* un sentido, al enterarse en los noticieros que la evaluación se suspende como ha ocurrido; en las elecciones federales y en el momento más álgido de la resistencia a su implementación en estados del sureste del país, claro es que le asigna otro, pero al evaluarse y recibir sus resultados de “insuficiente o suficiente” (art. 53 LGSPD), es constitutivo de un sentido diferente, más aún si lo analiza, concatena con su práctica docente, misma que vive cotidianamente; entonces el sentido es otro y “aparece bajo la forma de un excedente de referencias a otras posibilidades de vivencia y acción” (Luhmann, 1998:78). Lo mismo sucede cuando se informan que la evaluación puede tener otros objetivos así como servir para otros propósitos como sostiene Díaz (2008:32) “a la evaluación se le asignan múltiples finalidades que van desde impulsar la calidad de la educación, constituirse en sistemas de rendición de cuentas, conformarse en el instrumento privilegiado para modificar los procesos de financiamiento”, por lo tanto adquiere otro sentido para los profesores, según lo infieran, entiendan, interpreten o quieran explicarlo.

Claro está que se encuentra supeditado a la experiencia que el sujeto-docente vive o vivirá y actuará en función de lo que para él se constituye en un problema o en área de oportunidad para mejorar en su práctica. Es donde se construye y asigna una intención-sentido sujeta a la realidad en la que el docente se encuentra inmerso y que contribuirá a ella con su accionar. Luhmann (1998:78) refiere, que “el sentido dota a la vivencia o a la acción que se realiza en la actualidad, de posibilidades”, lo anterior es la prueba de que existen múltiples posibilidades de darle a la intención o sentido de la vivencia que los docentes tienen al experimentar la evaluación.

Luego entonces, “el sentido [...] no es una existencia psíquica; en primer lugar es una propiedad del conocimiento” (Dewey, 1958 citado en Luhmann, 1998:77). La

experiencia da lugar al conocimiento y el conocimiento adquiere cierto sentido según la intención así como el alcance que el sujeto se le quiera dar, está determinado por las condiciones del contexto o de la realidad social. Es por ello que, según Luhmann (1998), es cada intención de sentido es lo que en verdad le da vida al propio sentido, que él mismo llama como autorreferencial en la medida, es decir; en ese mundo de posibilidades donde el sujeto tiene vivencias y acciones, es donde se da el sentido de: las cosas, ideas, problemáticas o de las complejidades que es recuperado de las experiencias. Luhmann (citado en Ortiz, 2016) señala que se debe ubicar el sentido en la experiencia, afirmando que vivencia y acción son modos idóneos donde se encuentra el sentido, esto mismo sucede con la evaluación que “muestra un panorama con claroscuros, intereses diversos y contrapuestos [...] es un tema complejo y conflictivo” (Sverdlick, 2012:36), que forzosamente el profesorado tiene que experimentar para asignarle su sentido.

Así mismo, “Luhmann afirma que el sentido es la premisa para la elaboración de experiencias” (Corsi *et al.*, 1996:146), significa que ante cada hecho, cada acción, el sujeto mantiene una expectativa que es reflejada en el sentido que avizora tendrá la experiencia que está por venir, lo piensa y reflexiona con influencia de su vida social. Así mismo los docentes infieren un sentido que consideran tendrá cada etapa de la evaluación, que se verá reflejado en una idea final como sentido que supone tendrá el que se evalúe, lo funda en la información obtenida sobre que el evaluarse puede ser para mejorar su práctica docente y superar sus carencias o debilidades, en coincidencia Casanova (2007:9 y 93) refiere, “evaluar para mejorar [...] Es el único medio de enmendar disfunciones que surjan y de potenciar los factores positivos para que repercuta en el proceso global”, por otro lado, entiende que el sentido de esa evaluación es sancionador, porque si no aprueba hasta en una tercera oportunidad será dado de baja (art. 52 y 53 LGSPD), o readscrito a otra área aunque también podrá ser “separado del servicio público” (Octavo y noveno Transitorios LGSPD). Esto se entiende como un sinnúmero de posibilidades dadas por la intención que el profesorado edifica, piensa, reflexiona e infiere a partir de su vida social, en donde concluye haciendo, rehaciendo y redefiniendo lo que considera le beneficiará o perjudicará como probable impacto de la evaluación en su labor.

Luhmann (1998:82) sostiene que “el sentido es la actualización continua de posibilidades”. Es cuando el sujeto-profesor interpreta según el sentido que utiliza como premisa para su experiencia, al deducir lo que la vivencia de la evaluación docente será para él, cabe reconocer que el sentido cambia según el horizonte que se tenga de esas posibilidades y las condiciones que vaya imprimiendo la realidad social; lo mismo fue, cuando el Secretario de Educación Pública Federal suspendió la evaluación en las elecciones de diputados federales y a los dos días la reactivó, para los docentes hubo primero un sentido al suspenderla que quizá era captar el mayor número de votos de los casi millón y medio de trabajadores del magisterio en el país, además de sus familias. Pero al reactivarla unos días después el docente pudo haber identificado un sentido diferente.

En los sistemas sociales y psíquicos se constituye, actualiza y recrea el sentido con una variedad de posibilidades que los sujetos dan a las vivencias; acciones, los hechos, los objetos, los pensamientos y la comunicación. Por otro lado, entienden por sentido Schutz y Luckmann (1973:35): “Es más bien el resultado de mi explicitación de vivencias pasadas que son captadas reflexivamente desde un ahora actual y desde un esquema de referencia actualmente válido”.

Lo anterior supone, que para un docente el sentido es la explicación que se recupera de una experiencia vivida y reconstruida mediante la reflexión, coincidencia con Luhmann (1998) refiere, que el sentido se construye con las experiencias vividas, que adquieren un sentido cuando se hacen comprensibles; al analizarlas, contrastarlas y reorientarlas las cuales parten de la conducta y de los actos del individuo socializados ante el mundo de la vida cotidiana o de la realidad social a partir de lo intersubjetivo y se presentan como estructuración de conceptos al explicárselas. Dicha conducta es una actitud causada y con tendencia de sentido que se puede expresar mediante un sistema de signos y lenguaje. Para Luhmann (1998:82) el “sentido por consiguiente, es la unidad de actualización y virtualización, de reactualización y revitalización, como proceso que se impulsa a sí mismo”.

El sentido según Luhmann (1998:78) es, la “Intención [...] como una entre muchas posibilidades de vivencias y acciones”. Además afirma que es cada intención de sentido es lo que en verdad le da vida al propio sentido, que él mismo llama como

autorreferencial. Por lo tanto, el sentido está constituido por las intenciones que los sujetos perciben, basados en sus conocimientos e información, que tendrá un hecho, también se construye a partir de una experiencia vivenciada, posibilitando su actualización permanente, el cual se encuentra entrelazado con otros sentidos, que le imponen o se correlacionan con el suyo. En ello las prácticas, instituidas o no, cuentan como las ideologías orientadoras de sentido desde una perspectiva del sujeto social complejo, que pueden marcarle, es decir, que puede creer o no, que puede interiorizar o no en sus propias prácticas.

2.2 La construcción del sentido asociado a la evaluación del desempeño docente

Toda acción social, vivencia o pensamiento siempre trae una carga de sentido, lo cual lleva un proceso de constitución, posibilita ser identificado como la intención misma del pensamiento, objeto, hecho y acción, recuperado de la experiencia vivida o que se vivirá, entonces hablamos de un pasado y futuro, esto explica que “el tiempo es para los sistemas de sentido, la interpretación de la realidad” (Luhmann, 1998:93). Debiendo tener presente que: “se volverá tiempo cuando se conciba como separación de un antes y un después, de un pasado y de un futuro” (Luhmann, 2006:34).

Lo que desarrollamos en el sistema psíquico y en el social tiene sentido, la realidad que cotidianamente construimos con nuestra acción, el propio mundo lo tiene; es por ello que “no hay objetos libres de sentido” (Luhmann, 1998:89), se comprende que no existe el sin sentido, lo mismo sucede para evaluar “ningún fenómeno ni actividad humana escapa a la evaluación” (Mateo, 2000:13), por lo tanto, los objetos, los hechos, los actores y las acciones los situamos “dentro del mundo constituido por el sentido” (Luhmann, 1998:89). Los educadores mexicanos entienden e identifican un sentido para la evaluación obligatoria que vivirá o que ya experimentaron, lo mismo hacia los evaluadores ya que su posición y trabajo no pueden quedar al margen, el SEN tiene su propio sentido de la evaluación, las autoridades y los actores políticos, lo mismo las instituciones así como la ley. Cada acción y cada sujeto mantiene un sentido para su interpretación del mundo en el que vive, por lo tanto “el mundo está indicado de todo sentido” (Luhmann, 1998:86).

Para Luhmann (1998), la constitución del sentido tiene su origen en la unidad plena de sentido basada en lo que él llama constitución del mundo del sentido, en los profesores se constituye con todos los elementos que influyen en el proceso evaluador de manera social con sus relaciones, interacciones y comunicaciones como los evaluadores, las autoridades, los instrumentos que les aplican, los actores de las instituciones como la SEP, INEE y SNTE que son las involucradas y que contribuyen en la constitución del sentido. Guardan relación cercana como elementos presentes en el trabajo y las relaciones cotidianas de los profesores. Esto obliga a pensar que para el profesorado evaluado en el desempeño que definirá su *estatus* y permanencia en el SPD supone un sentido, que puede inferir por el contenido de la normatividad para la evaluación del desempeño, por lo tanto es pertinente su caracterización y diferenciación:

Evaluación del desempeño: “la acción realizada para medir la calidad y resultados en la función docente, directiva, de supervisión, de asesoría técnica pedagógica o cualquier otra de naturaleza académica” (frac. IX art. 4 LGSPD, 2013), lo anterior se impuso porque a juicio de las autoridades, se mostraba un bajo nivel de aprovechamiento según los resultados de las pruebas estandarizadas como: Pisa, (2000), Examen para la Calidad y el Logro Educativo (Excale, 2005), Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (Enlace, 2007). Casi todas estas califican comprensión lectora y razonamiento matemático. Para el profesorado en la evaluación del desempeño solo existía un sentido, basado en la información que tenían sobre la ley; era sancionar, despedir o perder derechos laborales como la permanencia, desaparición del escalafón sin que nadie pudiera detenerlo, ni su sindicato el cual la ley lo relegaba como espectador ante estos procesos (art. 33, LGSPD). Ahora tiene que evaluarse el profesor para casi todo, es parte del mundo en que viven los docentes.

El sentido se compone mediante las acciones, las experiencias, el acervo del conocimiento y la realidad del mundo, se constituye en dos sistemas: el sistema social son las comunicaciones que los educadores comparten con sus iguales, el psíquico son los pensamientos, que cada docente genera según el cúmulo de información y conocimientos que mantenga es decir que, “el sentido se constituye

solo en sistemas sociales y sistemas psíquicos” (Corsi *et al*, 1996:146). En el sentido hay elementos que actúan y contribuyen socialmente para que el profesorado lo construya, por lo tanto, el sentido opera como aglutinante de elementos: la política pública, el trabajo docente, la enseñanza, el aprendizaje, las responsabilidades institucionales y personales en las escuelas, los actores, las instituciones, los procesos de evaluación y lo establecido en la ley, así que, “el sentido determina por lo tanto la capacidad de relación entre elementos que aseguran este sistema” (Ídem).

El profesorado construye y recrea el sentido en éstos dos sistemas, es decir, tanto en sus pensamientos producto de la realidad social en la que se encuentra inmerso así como también en las comunicaciones socializadas con sus iguales construyendo, recreando, modificando, adecuando y recomponiéndolo, para asignar el sentido a las cosas, objetos, sujetos o a la acción derivada de su vivencia al evaluarse, pues él es parte fundamental del SEN el cual se ha visto en una sinergia de inconformidad y resistencia desde la aparición de la evaluación, para esta se carecía de un marco general de evaluación en nuestro país, por ello se expresaba “proponemos el diseño de un sistema integral de evaluación de maestros en servicio” (Mancera y Schmelkes 2010:2), por lo que el INEE se concentró en crearlo, determinar sus objetivos, estableciendo lo que se debía evaluar en el desempeño de la práctica docente y constituyó un modelo de evaluación; sin embargo, carece de un referente que señale qué es ser un buen maestro, al aplicarse estos procesos no debió edificarse en el camino, más bien debieron tenerlo previsto, es decir, debieron “diseñar un sistema de evaluación del profesorado que refleje la importancia crucial de la decisión” (Bridges, 1997:213), teniendo presente las necesidades y realidades pero sobre todo carencias e influencia del contexto social en el hecho educativo.

El sentido de la evaluación para construirlo los profesores, parten de un cúmulo de conocimientos, del razonamiento de su experiencia y contacto con todos los elementos que confluyen en el hecho educativo, posibilitando su socialización en el colectivo docente. En cuanto al sistema psíquico, son los momentos cuando generaban pensamientos, conjeturas, ideas, símbolos, imágenes sobre lo que estaban viviendo, que podemos entender como representaciones sociales, esto es: “Las representaciones designan todo contenido mental en el que caben las

sensaciones, las percepciones, las imágenes y los conceptos” (Durkheim en Ramírez, 2007:23), todas estas con un sentido para los docentes. Hay dos sistemas propicios para el sentido:

1.- El sistema psíquico: “son los pensamientos [...] que se reproducen recursivamente” (Corsi *et al.*, 1996:146-151), y se recomponen a sí mismos dentro de lo que se denomina autopoiesis, es cuando “los pensamientos se reproducen de manera ciega bajo la forma de simple sucesión” (Ídem), Este sistema es constitutivo del sentido, el cual demanda de su condición para su cimentación. En los docentes sucede cuando generan ideas respecto a la complejidad en la que se encuentran, mediante las cuales van construyendo el sentido que tiene para ellos la evaluación a partir de lo vivenciado y de su acervo del conocimiento así mismo sobre: las autoridades, los instrumentos al momento de contestarlos; al instante de ingresar a cada sede para la evaluación así como al periodo que permanece dentro de estas, incluso, hasta al momento de interactuar con los cercos policiales y civiles que las resguardaron, o al ver a sus compañeros protestando a la entrada de estas acciones que contribuyen para la construcción del sentido. Al mismo tiempo recuperan y refirieren hechos vivenciados anteriormente sobre el mismo tema, es decir, los autoreferencian, esto es, que “se refieren a sí mismos mediante cada una de sus operaciones [...] que pueden observar la realidad solo mediante el autocontacto” (Corsi *et al.*, 1996, p.35). Esos pensamientos que producen y reproducen los van modificando, adecuando y recomponiendo según las exigencias sociales así como el contexto en el que se encuentren, mediante su capacidad de analizarlos, contrastarlos, auto referenciarlos y reorientarlos para después reproducirlos al comunicarlos.

2.- Sistema social. Son las comunicaciones, lo mismo que el psíquico es “autorreferencial y autopoietico” (Corsi *et al.*, 1996:152). La comunicación es la parte fundamental de este sistema, ya que toda comunicación contiene un sentido y un significado, lo que intentamos los sujetos es encontrar ese sentido que cada mensaje tiene para nuestra vida. Es por eso que Schutz (referido en Natanson, 1962) afirma, “la vida cotidiana es un universo de significación [...] una textura de sentido que debemos interpretar para orientarnos y conducirnos en él” (p.41). La comunicación

es la derivada de los pensamientos, estos a su vez de la acción social así como lo es emanada del proceso de evaluación que para los educadores tiene un sentido, son ellos quienes mediante sus comunicaciones, relaciones e interacciones con sus iguales sobre la complejidad en la que se debaten posibilitan este sistema, reproduciendo y compartiendo sus pensamientos que adecuan según lo que van experimentando que al comunicarlos se modifican ya que “la comunicación no puede controlar lo que simultáneamente sucede en el instante del acto de entenderla” (Luhmann, 2006:51), en ocasiones trasmite los pensamientos hasta convertirlos en una voz hegemónica este importante hecho lo hace social, socializado y socializante. El sentido se constituye en la comunicación ya que esta es una operación considerada *autopoiética* que produce, reproduce, modifica y reproduce al mismo tiempo que comunica una información, en este caso son los pensamientos de los sujetos valorados, que fueron construidos a partir de una experiencia con influencia de diversos factores originados en la realidad por las estructuras sociales generando una redefinición, reorientación y redescubrimiento, por lo tanto “la comunicación es entonces una cierta manera de observar al mundo” (Ibid.:50).

2.3 La conciencia generadora de múltiples posibilidades de sentido

Es importante ubicar su génesis del sentido, esto sucede en la conciencia del sujeto, es decir, “La conciencia construye tal distinción a través de la identificación del propio cuerpo” (Corsi *et al.*, 1996:151), esto nos lleva a entender que la socialización de conciencias solo tiene sentido y cauce como una “autosocialización”, que funciona para sí mismo y para otros, mediante el sistema social así como del psíquico.

Entonces ¿cómo definir la función de la conciencia? Corsi *et al.*, (1996:151) refiere “La conciencia es sin embargo un sistema constitutivo del sentido”, porque se experimenta y actúa según la intención lo cual tiene su génesis en las ideas y éstas a su vez en la conciencia. Todos los sujetos intentamos acercarnos a lo que llamamos realidad social de alguna forma, pero además pretendemos explicar si el mundo social funciona tal como se describe y se observa, es porque queremos encontrarle el sentido que deseamos; es donde la conciencia juega un papel determinante, lo mismo sucede en los profesores que al verse envueltos en ese torbellino

denominado “cultura de la evaluación” (Díaz, 2008:29), intentan descifrar el sentido que estos procesos entrañan para su labor cotidiana y lo realizan mediante la conciencia para comunicarlo después socializándolo con sus iguales; por lo tanto, “la conciencia sabe todo lo laborioso que es mantener la comunicación” (Luhmann, 1998:82). La conciencia es determinante tanto en los pensamientos como en la comunicación al transmitirlos, la conciencia opera en la incubación del sentido, es decir; “la conciencia genera y transmite referentes predominantemente de un solo modo de apropiación de lo real” (Covarrubias, 1995:41).

La conciencia se define en base a hechos, acciones y contextos analizados que a su vez da lugar a construir fundamentos justificadamente. Lo mismo el docente logra definir su conciencia a través de observar, analizar y contrastar los hechos del pasado y presente, e como intenta definir lo que a futuro se le presentará, como la evaluación que según la reforma 2013, si no muestra suficiencia sufrirá una afectación en su ámbito laboral, siempre tendrá presente y referirá una experiencia por la que haya transitado, buena o mala en relación al hecho mismo de evaluarse.

La conciencia se compone: “con elementos cognitivos en forma de juicios, lógica, conceptos y categorías que pasan a integrar un solo bloque de pensamiento con predominio de los propios” (Covarrubias, 1995:10). Es pertinente señalar que se constituye mediante “los intereses, valores, voliciones y proyectos existentes en los discursos ideológicos correspondientes a grupos y clases existentes en la formación social” (Ídem). Esto es determinante en el colectivo docente, pues de ello depende fundamentalmente la resistencia y la consistencia en la lucha por enfrentar o revertir la complejidad de la evaluación, la posición de los actores y de las instituciones, que imponen su lógica en el tratamiento de asuntos. Unos se amparan, más que otros, en determinadas orientaciones ideológicas y, con consumos diferentes, pueden hilvanarse en una forma de acción para presentarse como uniforme sin necesariamente serlo, considerando las orientaciones que les dota el sentido, como es el caso de los docentes del sur-sureste del país, que no es la misma conciencia que se tiene en otras entidades como donde se centra la presente investigación, va estar determinada por el contexto o la realidad social en la que se desenvuelven o en la que fueron formados los sujetos.

Solo se puede entender y sustentar lo anterior mediante la afirmación siguiente: “No es la conciencia de los hombres la que determina la realidad; por el contrario la realidad social es la que determina la conciencia” (Marx citado en Hollis, 1998:11). Los educadores tienen una forma personal y colectiva de configurar su pensamiento, ideas, juicios que influye terminantemente el contexto donde se desarrollan o fueron formados, se rigen por normas y juicios que han construido, relevando a los que les habían instituido, lo realizan desde la perspectiva de sujetos sociales de la educación; por acuerdo, desacuerdo, o simple “dejarse llevar”, que implica una condición irreflexiva o reflexiva, en todo ello, se constituyen relaciones sociales educativas con su entramado de vínculos contextuales, pedagógicos, económicos y laborales. Es así como los docentes evaluados hacen uso de sus soportes teóricos, metodológicos, epistémicos y empíricos para dar forma a su conciencia en función de los “pensamientos y acciones” (Hollis, 1998:12), lo mismo de su formación socio histórica, en este caso de su experiencia al evaluarse, coincidencia con Luhmann (1998) quien refiere, que el sentido es constitutivo del sistema psíquico (pensamientos), que es lo conocido por la experiencia (acción) y del aparato generador de la conciencia se compone de los organismos siguientes:

“La familia, la escuela, los partidos políticos, las asociaciones civiles, los sindicatos, las organizaciones empresariales, la prensa, la radio, la televisión, el cine, la iglesia, el gobierno, las asociaciones científicas, las instituciones jurídicas, las organizaciones políticas y militares etc.” (Covarrubias, 1995:40).

Esta es la argumentación sólida en que el docente construye el sentido en forma social y socializante, si la realidad determina la conciencia, es que en esa realidad se funden acciones, actores y los hechos, factores como valores, educación, cultura, etc., que junto con la experiencia vivenciada, según Luhmann (1998) refiere, se define el sentido, y la conciencia a su vez es determinante en ello. Para los educadores mexicanos esto influye en el sentido que asignan a la evaluación, a sus procesos así como a sus elementos, “ya que la evaluación viene a ser el espejo en el que se reflejan los dilemas prácticos ante los cuales, los educadores necesitan tomar postura frente al quehacer docente” (Álvarez en Romero, 2008:139). Por lo tanto, según las condiciones en que se apliquen y se vivan los procesos evaluativos, será el sentido que los docentes le asignen.

Podemos observar que la implementación de la evaluación en su primera etapa (2015-2016), se le ha dado un sentido hacia la forma pero no en el fondo; en la forma porque se aplica como lo establece la ley y la autoridad amaga a los que se resisten, “Despide SEP a 3 mil 360 maestros” (Poy, 2016:1), sobre todo en las entidades donde es más fuerte la resistencia.

Actualmente no se ha tomado ninguna decisión de fondo para la mejora, tampoco se ve dirigida a lo que Rueda y Díaz Barriga (2010:18), denominan “efecto de la evaluación [...] en el mejoramiento de la docencia”, coincidencia que encontramos en “la idea de evaluar con sentido de mejorar la calidad, mejorar las prácticas con el objetivo del perfeccionamiento profesional, rendir cuentas o responsabilizarse por la actuación profesional para la toma de decisiones” (Sverdlick, 2012:64). Ante cuestiones como esta, de los evaluados lo “que debemos plantearnos es el sentido que tiene la propia evaluación” (Álvarez, 2001:4). Es una interrogante en la conciencia del colectivo docente que intenta desentramar según las condiciones que la realidad social le va planteando. Rueda y Luna (2010:13) refieren “su objetivo pasa a ser el de cuestionar el sentido [...] de los fenómenos educativos”, como es la evaluación a su desempeño que determina su condición laboral, social y profesional.

El acervo del conocimiento del que refieren Schutz y Luckmann (1973), tiene determinación en la conciencia de los profesores lo cual supone que el cúmulo de estos le provee de elementos para estructurar el sentido a lo que Luhmann (1998:78) llama “Intención [...] como una entre muchas posibilidades de vivencias y acciones”. Por lo tanto, sus conocimientos presumen una orientación de su conciencia para entender el sentido de la evaluación, que según lo estipula en la ley se ve como sancionadora, aun cuando la autoridad le asigna otro sentido y considera que la evaluación al docente “tiene sentido para fortalecer su desarrollo profesional, para así avanzar en el cumplimiento de una educación de calidad” (INEE, 2016b). Mientras el sentido en la génesis de la reforma consistía en lograr una calidad educativa favoreciendo una cultura para apreciar el aporte y valor de la evaluación (iniciativa LGSPD, 2013), para el SEN el sentido es mostrarlo eficiente, estudios en la materia mantienen la idea de ser útil para mejorar la práctica educativa, los

aprendizajes además, “será, siempre y en todos los casos, evaluación formativa, motivadora, orientadora. Lejos queda la intención sancionadora” (Álvarez, 2001:3), coincidencia con Casanova (2007:94) quien afirma, “la definición de la evaluación formativa es su carácter continuo. Su aplicación permanente y simultánea al funcionamiento [...] hace que sus virtualidades de formación y perfeccionamiento sean una realidad”. Se ha establecido con base en los aportes de Luhmann (1998), que la intención es el sentido, el cual tiene lugar en la conciencia, que es donde se generan los pensamientos del sujeto sobre el objeto, denominado sistema psíquico, que se alimenta de lo social, a su vez contribuye a su construcción, es decir; “la conciencia individual es la conciencia social condensada de manera concreta” (Covarrubias, 1995:35). Por lo tanto, los bloques creados individuales de pensamiento se condensan en uno solo que se denomina conciencia social, luego entonces “la conciencia social es heterogénea y contradictoria: produce tanto los referentes que validan el sistema social como los que reclaman su propia destrucción” (Ibidem). Según la conciencia será la construcción del sentido que se asigna basada en los hechos, el conocimiento y la acción social de cada sujeto.

2.4 Elementos que determinan la formulación del sentido

Para entender el mundo de la vida, se requiere reflexionar en torno a sus problemas así como el sentido que tienen estos para los sujetos. Como es el caso específico de la evaluación docente que rompió paradigmas entre el profesorado así como en el SEN, convirtiéndose en una problemática social sobre la que se construyen sentidos y significados que se modifican según la realidad por sus implicaciones, es a lo que llamamos problemas del mundo, lo que nos lleva a encontrar una respuesta propia “a través de reflexiones con respecto al mundo y en el mundo” (Luhmann, 1998:86), Pero, ¿cómo y con qué enfrentarlos? a través de analizarlos, con alternativas viables; con: la personalidad y actitud, el sentido social, las perspectivas personales ligadas al bagaje cultural, los valores universales, y nociones, el sentido de ético en el mundo, lo que obliga a la identificación de los elementos indispensables que formulan y contribuyen en la constitución de la intención/sentido para su mejor comprensión:

La información, es entendida para Luhmann como, “un evento” o estados de duración temporal, que provoca transformaciones, ya que la información lleva una intención la cual se denomina sentido, el cual se reproduce continuamente al socializarla y no lo pierde, lo que si pierde la información es su valor en la repetición, pero recupera a su vez otro sentido, es decir, es autopoietico (Corsi *et al.*, 1996). En el caso de la evaluación al desempeño docente, la autoridad federal responsable del SEN operó contundentemente para que la evaluación se impusiera amagando con aplicar la ley, conjuntamente con las instituciones del sistema político mexicano amparados por el contenido sancionador de la reforma utilizaron la información para atemorizar al profesorado que al tiempo se modificó como un proceso de implementación administrativo para evitar resistencias, jugando un papel determinante la autoridad educativa local en los estados del país y las instituciones como SEP-SNTE. Al replicarse la información logra su objetivo en los sujetos, es decir, “impone numerosos ajustes” (Ídem), aunque al mismo tiempo esa información no necesariamente representa lo mismo para otros. Luhmann (1998), sostiene que toda información tiene sentido, es parte de un sistema, actúa autopoieticamente; esto es, que siempre actúa y opera socialmente en la transformación de su propio estado, modificándose, recomponiéndose y generando a su vez otra información.

La información es el recurso para entender, interpretar y socializar el sentido, ya que esta es el medio con la que permanentemente se establece la comunicación la cual lleva un sentido lo mismo que la información en el acto de darla a conocer (Luhmann, 2006), y fue utilizada por los docentes para formular sentido, otros la asumieron como algo ineludible o como en la educación primaria *magister dixit.*, algunos en resistencia transformándola en ideas para evitar maestros sancionados. Para este caso la información tuvo una intención específica: en un primer momento sirvió como detonante para desestimar la profesión docente ante la sociedad lo cual surtió efecto, tuvo como sentido/intención señalar a los profesores como los únicos responsables de los resultados educativos sobre este tema Luhmann (2006:49) refiere, “la información es una selección sorpresiva entre varias posibilidades; en cuanto a sorpresa no puede durar ni transportarse”, en tanto el sistema político en su

afán de imponer la evaluación utilizó los medios de información como la televisión, que “informaba” y lo informado se convertía en verdad absoluta señalando:

“Lo normal y lo anormal, lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto, lo correcto y lo incorrecto, se presentan como algo ya dado cuya evidencia y validez no ameritan reflexión ni discusión alguna y mucho menos rastreos históricos de la generación de tales concepciones [...] que se repiten a todas horas hasta el cansancio [...] se apropian de su conciencia” (Covarrubias, 1995:65).

La información sirve como un proceso en los sistemas sociales y psíquicos, para contribuir en la constitución del sentido, el docente a través de la información establece sobre la experiencia y las prácticas de evaluación, una definición y un sentido.

El sistema y el entorno: son elementos importantes para el sentido el cual permite la delimitación de límites entre estos dos, mantienen una estrecha relación entre sí, es decir: “no pueden existir sin estar referidos el uno al otro” (Luhmann, 2006:43), en el sistema se producen las operaciones, no dejan de tener influencia de los elementos del entorno y viceversa aunque existe a la vez una dependencia e independencia la cual puede incrementarse de manera mutua entre ambos elementos. Si bien es cierto que existe una relación dinámica entre ellos también existe un límite, esta distinción la realiza el observador mediante un análisis de sus observaciones y descripciones respecto a ambos, por lo tanto, es la forma del sistema que permite determinar el lado del entorno (Luhmann, 2006):

Sistema: se entiende como “una forma con propiedades que se distinguen como unidad de una diferencia; una forma que consiste en la distinción de algo (el sistema) respecto del resto (entorno)” (Ortiz, 2016:53). Igualmente puede precisarse que es, “cuando se tienen ante los ojos características [...] se llama sistema al conjunto de dichas características” (Luhmann 1996a, p.27 citado en Ortiz 2016:52). Y puede ser ubicado lo mismo que el entorno solo por el observador mediante la distinción y la diferenciación, ya que es él quien decide según su interés por observar qué se convierte en sistema y qué en entorno según sus características (Ortiz, 2016). Para la presente indagación el interés fue fijarnos en los evaluados y ellos a su vez en la evaluación del desempeño vivenciada; se puso la mirada en los docentes porque son quienes generan mediante sus operaciones el sentido, ellos son quienes lo experimentan, lo construyen y asignan a lo vivenciado, al respecto Luhmann

(2006: 27) refiere “El sentido es entonces un *producto* de las operaciones que lo usan y no una cualidad del mundo debida a una creación, fundación u origen” es decir, son los docentes evaluados quienes a partir de sus conocimientos y experiencia vivenciada se constituyeron para esta investigación en un sistema en donde “el sistema podía extraer sentido a través del contexto de sus propias operaciones [...] en dependencia del entorno y en ningún caso sin entorno aunque sin estar determinado por él puede organizarse y construir su propio orden”:

Entorno: se entiende por entorno lo que circunda al sistema, se empieza su distinción a partir de ubicar al propio sistema. Luhmann (2009, p.115 citado en Ortiz 2016:55) refiere, “dentro del entorno existen sistemas”, entre los cuales se encuentran vinculados, por lo tanto no existe “sistema sin entorno, ni tampoco entorno sin sistemas” (Luhmann, 1997, p.3 en Ortiz 2016:55), existe una dependencia e independencia por su forma de actuar la cual tiende a incrementarse recíprocamente. Igual que al sistema el observador aplicando la distinción decide su límite incluso caprichoso y arbitrario asignándoles el lugar que ocupa cada cual con sus diferencias propias las cuales no son por su forma de operar, no ontológicas y sin que pierdan sus mutuas referencias (Luhmann, 2006). En el presente trabajo el entorno es un conjunto de elementos: los evaluadores, los profesores que no se evaluaron, las autoridades, los instrumentos de evaluación aplicados, las instituciones como: la SEP con la potestad de sancionar con el despido al docente que no se evaluara o resultara insuficiente; SNTE con su acción como contenedor de inconformidades del profesorado, apasionado promotor de la evaluación y la reforma con su inacción de defensoría, la CNTE en su obstinada y activa resistencia al proceso; el INEE con su modelo de evaluación e instrumentos aplicados con insuficiencias e carencias que al tiempo reconoció, la SEP y su dinámica de amedrentamiento, la SEPH atrayendo candidatos en telesecundarias a evaluarse mediante la coerción-invitación por que no cubrían los requerimientos establecidos por el INEE, la ley y su contenido sancionador, la evaluación del desempeño con sus procesos tortuosos. Todo tiene influencia, los cuales posibilitan una diferencia diferenciada con diferenciación.

2.5 Dimensiones del sentido

Ninguna acción por simple que parezca carece de sentido, sería como aceptar que tenemos una vida que se encuentra “desprovista de rutinas sostenibles, una vida sin hábitos, es, en el fondo, imaginar una existencia sin sentido” (Anthony Giddens en Sennet, 2013:45), ya que éstas son orientadas desde la psique del sujeto que les imprime una intención, según se quiera o requiera que impacte en el colectivo social, en el contexto o en lo individual, por lo tanto, “el sentido tiene sentido” (Luhmann, 1998:91). Se entiende que nada escapa ni tampoco carece de sentido en la realidad, cuando la acción está orientada con cierta intención no es enviada sin fondo, esto es que el sentido tiene su propia intención. Cuando un docente es notificado que será evaluado, puede ser que, para la autoridad el sentido es que sea informado, según lo establece la ley, pero ese sentido tiene otro, apercibirlo a actualizarse, documentarse, construir sus evidencias, su planeación argumentada y esperar la fecha para el examen de conocimientos. Es aquí donde encuentra que el sentido tiene su propio sentido, pues al estar ante la computadora contestando el examen y ver que el tiempo avanza, que los reactivos no tienen coherencia con su práctica, que no están vinculados con su contexto, el docente entra en angustia confirmando el sentido de afectación que mantenía, y no el de que la evaluación sirva para mejorar, más bien para no permitirle avanzar esa etapa. La forma para entender, comprender y asimilar el alcance así como su constitución del sentido, es conociendo sus dimensiones, según Luhmann (1998) éstas son:

Dimensión objetiva: Es el sentido que se constituye en los sistemas psíquicos para después convertirlos en sistemas sociales. Parte de los objetos, personas o grupos de personas y tiene su constitución en la medida que se descompone lo referido en “este” y lo “otro”; lo que observa el sujeto y lo que significa para él, como es el caso del profesorado que se evalúa, un sentido le representan los instrumentos de evaluación, las 4 etapas que tuvo que agotar durante el proceso vivenciado, los evaluadores así como las autoridades o las instituciones; y otro es la intención que le encuentra a la ley, igualmente el que tiene para el INEE la aplicación de dichos procesos. Es el significado que el docente le asigna a esos instrumentos, objetos o cosas, personas o grupos de personas, es donde construye el sentido según refiere

Luhmann (1998:91) “en relación con todos los objetos con intención plena de sentido”.

Luhmann (1998:92) sugiere “habituarse a esa vieja costumbre de concebir “cosas” a las que se atribuyen ciertas características”. Sobre este tema, Durkheim (2015:30) refiere, “se entiende por cosa todo lo que es dado, todo lo que se ofrece o más bien todo lo que se impone a la observación. Tratar los fenómenos como cosas”. Es en este caso que a la evaluación y sus procesos, los toma el profesorado para su observación, análisis y reflexión para asignarles un sentido independiente al que la autoridad educativa les fija. Son estas cosas o hechos los que vive en la cotidianidad el maestro, los cuales están vinculados entre sí, y lo llevan al docente a que “sienta interiormente su realidad, ésta no deja de ser objetiva” (Ibid.:7), pues son parte de las cosas que tienen relación con su vida o que se imponen a su cotidianidad.

Lo anterior obliga a referir el planteamiento de Blúmer (1981) sobre las cosas así como su significado, quien afirma: primer término, el sujeto orienta sus acciones hacia las cosas y lo que éstas significan para él, cosas como objetos, personas, instituciones, ideales, valores, mensajes que percibe en su mundo o situaciones que afronta en su vida cotidiana, para este caso es la evaluación. Segundo término; corresponde al significado que éstas tienen para los sujetos-profesores, que están determinados por la acción social y las condiciones de la realidad social. Tercer término; es donde los significados de las cosas, tienen modificaciones al manipularse al momento de enfrentarse con las condiciones que va encontrando a su paso.

En el caso de los profesores, es el significado que ellos dan a dicha evaluación que se modifica según las condiciones, los actores y las acciones de resistencia del profesorado al manifestar su descontento, pero además al manipular los significados en éstas condiciones es como intentan encontrar, construir el sentido mismo del objeto, (la evaluación y todo lo que está a su alrededor), como un conjunto social producto de la realidad. Esto es a lo que se denomina “constitución objetiva del sentido” (Luhmann, 1998:92).

Dimensión social: es aquello que supone el “otro yo” y articula. Es la importancia que reviste cada experiencia que se tiene en el mundo real con la fijación del sentido que se le da a las acciones o a las cosas que uno enfrenta. Se determina

mediante el entramado entre el sujeto y el objeto, es decir, entre el profesor y la evaluación con todos sus procesos junto con lo que representa socialmente, que estará determinada por su conciencia, valores, conocimientos pero también por la experiencia que tuvo al evaluarse. A partir de esa experiencia es como podremos saber el sentido que ellos dan al hecho vivenciado, ya que, “existe una relación entre varias experiencias” (Berger y Luckmann 1997:32), aun cuando para algún evaluado haya sido adversa, a su vez se constituyen en un verdadero universo de significados que posibilitan la orientación y conducción de los propios sujetos en sus acciones, es conocimiento e información a favor y en contra de dicho proceso, para determinar sus acciones; luego entonces “la dimensión social posibilita, una vez que queda disponible, la comparación paralela permanente de lo que otros experimentan o experimentarán y de cómo aplican su acción” (Luhmann 1998:96).

Dimensión temporal: Luhmann (1998) refiere, la diferencia del antes y después en los acontecimientos, es lo que determina los horizontes de las acciones de los sujetos en relación a su experiencia vivida. Lo experimentado determina la prospectiva del futuro porque permite construir o reconstruir el sentido entre lo presente y lo ausente, al final lo presente constituye la intención de lo que probablemente será lo que venga. Por lo tanto, si en la experiencia del docente al acumular capital académico y/o capital intelectual en términos de Bourdieu (Popkewitz 2000:36), ha asimilado que evaluar para el mejoramiento “se convirtió en moneda corriente, dando a entender que la evaluación implicará el paso de un estado inicial a otro superado, luego de pasar por el proceso” (Sverdlick, 2012:28), y posteriormente lo contrasta con los resultados, si se identifica insuficiencia pudiendo la autoridad dar por terminada su relación laboral. Es como el profesor construye el sentido que asigna a estos procesos; primero, al tener claro que pueden contribuir para mejorar, pero al conocer lo que puede sucederle según la ley, es como entiende, modifica y reconstruye para asignar otro sentido a la evaluación sancionadora. La dimensión temporal posibilita los horizontes que pueden dar vida a lo posible, a lo inalcanzable o haya lugar para la racionalidad entre lo pasado y lo futuro, según Luhmann (1998:93), “El tiempo es, para los sistemas de sentido, la interpretación de la realidad”. Por lo tanto, el sentido aparece en el tiempo y puede

en todo momento modificar las condiciones temporales así mismo “puede utilizar el tiempo para reducir complejidad (Luhmann 2006:34).

2.6 La autopoiesis posibilitadora de sentido, presente en los procesos de evaluación del profesorado

Cada acción en la realidad lleva implícito una intención, nuestros hechos, pensamientos, así como la comunicación que permanentemente generamos o modificamos igualmente, esto en esencia es a lo que Luhmann (1998), denomina sentido. Por lo tanto se entiende que, “la orientación plena de sentido implica siempre el mundo” (Luhmann, 1998:101), es decir, las cosas que vivimos, creamos e interpretamos de nuestra vida y del universo siempre tienen un sentido, ya que estas, “dependen del punto de vista de la persona que la ha creado” (Nietzsche, 2016:4), se comprende que lo que crea el hombre lleva un sentido, y este a su vez se modifica al reproducirse. En la configuración del sentido hay procesos como la autopoiesis:

Autopoiesis: “se caracteriza por la capacidad de producir y reproducir por sí mismo los elementos que lo constituyen y así redefine su propia unidad [...] producto de un retículo de operaciones internas al sistema” (Corsi *et al.*, 1996:31-32), se entiende como una auto reproducción del mismo sentido. Lo anterior tiene lugar en los sistemas biológicos, en un sistema social que “son las comunicaciones que se producen en base a otras comunicaciones reproduciendo de ésta manera la unidad del sistema” (Ibid.:32), también en las operaciones de un sistema psíquico que se entienden como los pensamientos.

La autopoiesis: “es la operación de un sistema, mediante la cual el sistema crea sus propias unidades y su propia estructura. Este concepto supone un importante avance en las teorías de la auto-organización, que contemplaban sistemas capaces de crear su propia estructura. La novedad importante que señala la autopoiesis estriba en que, mediante esta operación, el sistema crea no solo su propia estructura, sino también los elementos de que se compone. La autopoiesis es la operación de auto-reproducción de un sistema mediante la que el sistema crea su propia estructura y los elementos que la componen. Es el acto máximo de autorreferencia, que se revela como extremadamente creador” (Izuzquiza, 2008, p.111 citado en Ortiz, 2016:87).

Lo anterior indica la acción donde las operaciones generan una producción y reproducción de elementos nuevos en un mismo sistema, que parten, se diversifican y evolucionan de las ya existentes, lo que significa que el sistema recurre a sus

elementos como mecanismos para la reproducción (Ortiz, 2016). Es lo que sucede en el profesorado, a partir de que se impone en la agenda educativa la evaluación obligatoria, junto con el mar de información que circula en los diferentes medios construyen sus pensamientos, los cuales recrea, modifica, adecúa logrando la auto reproducción o recomposición de los mismos, a su vez modifican su sentido de manera permanente; entendiendo “el sentido como un universal evolutivo” (Luhmann, 1998:80). Cuando el docente escucha, se informa o experimenta algo sobre los procesos evaluatorios, en automático da origen a pensamientos nuevos, evolucionándolos y al mismo tiempo cargándolos de sentido. Cuando es notificado que será evaluado obligadamente construye unos pensamientos pero al saber que solo él será sometido a ese proceso mientras que los actores con responsabilidad en el hecho educativo no transitarán lo mismo, es como recompone, reproduce y modifica sus pensamientos. Luhmann (2005b, citado en Ortiz, 2016:86) afirma, “Un sistema autopoietico puede presentarse entonces como algo ‘autónomo’, sobre la base de una ‘organización cerrada’ de reproducción autorreferencial”.

Lo antes mencionado se genera en el sistema psíquico y se recrea en el sistema social mediante la interacción, la relación y socialización de los profesores quienes comparten dichos pensamientos, experiencias así como las comunicaciones recompuestas o evolucionadas, reconstituyen el sentido del cual viven impregnados. Luhmann (1998:83) sostiene, “la movilidad del acontecimiento de sentido es por excelencia, autopoiesis” esto en correlación con Corsi *et al.*, (1996:32) quien refiere no “solo la sociedad puede comunicar; también las operaciones de un sistema psíquico, los pensamientos se reproducen incesantemente con base a otros pensamientos”. Es lo que sucede con los profesores que han sido evaluados, ellos saben que de no mostrar suficiencia, eficacia, eficiencia sufrirán consecuencias, es justo aquí donde dan vida a otro sentido sobre la evaluación, a partir del que tenían y sobre lo que vivirán. Esto sucede aun cuando se les haga saber que la evaluación de la docencia “está fundamentalmente dirigida a formular juicios de valor de la situación de la tarea docente” (Elizalde, 2014:81).

Aunado a esto, la experiencia vivida por los evaluados quienes permanecieron por más de 8 horas frente al monitor con una hora de comida, estar en un cubículo

donde ven vigilantes con caras poco amistosas o cuando encuentran una sede resguardada por civiles, la fuerza pública, teniendo que pasar por varios filtros, ver a sus propios compañeros protestando aun cuando no fueron elegidos para evaluarse, al identificar ahí a sus dirigentes sindicales que en vez de defenderles contribuyen a su “resguardo” para ser evaluados, es como el profesorado recompone o evoluciona sus pensamientos haciendo realidad la autopoiesis y posibilitando a su vez un nuevo sentido de las cosas y de los hechos, es entonces “que se reproduce inevitablemente en toda vivencia de sentido, confiere a toda experiencia valor” (Luhmann, 1998:90). Dicha reproducción, evolución, recomposición de los pensamientos y la comunicación que comparte el profesorado con sus compañeros, tiene efecto en ellos mismos y para sí mismos. Corsi *et al.*, (1996:32) sostiene “las transformaciones que llevan a la producción de una célula nueva son exclusivamente internas: nunca se presenta la producción de una célula fuera del organismo vivo”.

El profesorado cuando conoce o le informan que la evaluación es “formativa que les permitirá valorar los aspectos positivos de su docencia y aquéllos que requieran cambio” (Rueda y Díaz Barriga, 2010:21), reconfiguran el pensamiento en lo que refiere a su quehacer docente y los procesos evaluatorios, o al enterarse de que las secuelas o “efectos pueden manifestarse a nivel individual, cuando los profesores pasan por la experiencia del proceso de evaluación” (Darling-Hammond, 1997:29), modifican sus pensamientos recomponiendo el sentido hacia éstos procesos entienden la intención de la evaluación en un entramado complejo.

Algunos autores relacionados con la problemática de la evaluación (Rueda y Díaz Barriga, 2010; Sverdlick, 2012 y Mateo 2000), nos ofrecen posiciones coincidentes al señalar que los problemas que se encuentran al evaluar la docencia, permiten identificar cierta complejidad; sobre todo en la aplicación de instrumentos sin pertinencia e inapropiados para esta importante tarea de los educadores. Es en la complejidad misma donde se encuentra o adquiere el sentido. Luhmann (1996:79) refiere que “el sentido, según la forma y no el contenido es, por lo tanto, reproducción de complejidad”. Al mismo tiempo, da lugar a una complicación mayor, como cuando el magisterio nacional se entera de una evaluación obligatoria, ineludible y sancionadora, en esa complejidad encontró un sentido que a su vez utilizó para

complejizar más los pensamientos, la comunicación e inicia una serie de acciones de resistencia lo que obscureció más el escenario político, social y educativo del país, convirtiéndose en una mayor complejidad.

Complejidad: “conjunto de interrelaciones de elementos cuando ya no es posible que cada elemento se relacione en cualquier momento con los demás, debido a limitaciones inmanentes a la capacidad de interconectarlos” (Luhmann, 1997, p.69 citado en Ortiz, 2016:59). En esencia no debe ser vista como un obstáculo o dificultad sino más bien como una condición, es identificada como la realidad social, la cual se debe reducir, lo que significa reducir el caos o el ámbito local aunque también significa seleccionar alternativas posibles (Ortiz, 2016).

Tanto en los hechos como en las acciones “la disposición formal del sentido está referida al problema de la complejidad” (Luhmann, 1996:78). Es decir, el docente construye y da sentido siempre en función de lo que él interpreta desde la complejidad que vive con todos sus componentes y factores que tienen influencia, en un hecho de su realidad, como es la evaluación y su impacto en su condición laboral, educativa, institucional, social, profesional. En el entendido que “la realidad se transforma permanentemente porque ese es su modo de existir” (Covarrubias, 1995:175). El docente modifica, cambia, evoluciona o renueva autopoieticamente el sentido de los hechos de esa realidad y lo logra con la capacidad de producir y reproducir por sí mismo en los pensamientos que derivan de la realidad social porque; “el pensamiento es real y la realidad es pensada” (Ibid.:233), que estará en función de vivencia como de sus resultados obtenidos al evaluarse, habrá un sentido si la evaluación resultó forzosa al aplicársela y otro si lo hizo voluntariamente reflejándose en los profesores “como una forma indispensable o ineludible de complejidad y autorreferencia” (Luhmann, 1998:77).

2.7 La autorreferencia y el sentido en la evaluación docente

Las acciones de los sujetos contribuyen a la construcción de la realidad social, llevan implícito un sentido; que posibilita intervenir en ella, pueden modificarla incluso llegan a cambiarla, concebida esta realidad como “el mundo de la vida, entendido en su totalidad como mundo natural y social, es el escenario y lo que pone límites a mi

acción y a nuestra acción recíproca” (Schutz y Luckmann, 1973:27), es decir, actuamos e interactuamos al interior del mundo. Estas acciones tienen o les asignamos un sentido que interpretamos en cada una de nuestras vivencias, las cuales siempre tienen un punto de referencia que identificamos como autorreferencia pues se parte siempre de una experiencia de vida, que se convierte en hito, según Luhmann (1998:102) “la autorreferencia general de todo sentido afirma que cualquier vivencia de sentido se proyecta más allá y ahí se reencuentra”.

Esto sucede en el profesorado al enterarse o experimentar los procesos evaluativos que pueden tener un impacto psíquico, laboral y social; porque la evaluación determinará su *estatus* en el sistema educativo, marcará su vida, es decir, si aprueba, su experiencia estará determinada por un sentido, pero si muestra insuficiencia el sentido será otro, el primero enfrentaría en lo subsecuente otro proceso cada 4 años, mientras que el segundo lo hará al siguiente año con la angustia de que el resultado persista y siempre referirá o autorreferenciará la experiencia anterior que marca o impone un hecho en su vida constituyéndose en un hito, asignándole un sentido diferente. En consecuencia “a cualquier sentido se le puede exigir también una referencia a lo social; es decir, a todo sentido se le puede preguntar si el otro vive como yo o de la otra manera” (Luhmann, 1998:95).

Autorreferencia: indica que “existen sistemas que se refieren a sí mismos mediante cada una de sus operaciones [...] se trata de sistemas (orgánicos, psíquicos y sociales), que pueden observar la realidad mediante contacto” (Corsi *et al.*, 1996:35). Son los pensamientos y las comunicaciones, pues siempre un pensamiento se refiere a otro mismo, con origen en la experiencia vivida en la complejidad, lo mismo sucede en el caso de “la evaluación de otros aspectos sobre todo los de carácter funcional y personal tienen en sí misma una complejidad que supone una enorme dificultad para valorarlos” (Casanova, 2007:85), a su vez comunica, propiciando la misma acción al tener que referirse al hecho o a otra comunicación con origen en esa complejidad, entonces encontramos la circularidad:

Circularidad: “es la autorreferencia plena de sentido” (Luhmann 1996:84), entendida también como “sistemas que operan autorreferencialmente [...] que siempre actúan en la transformación de su propio estado” (Ibid.:86), es combinado

con la autopoiesis; que sucede en la práctica del profesorado y refiere sus pensamientos de otra vivencia reacomodándolos y dando origen a otros a partir de los que ha construido, es decir, la autorreferencia-autopoiética. Siempre da lugar a volver imaginariamente o referirse a hechos del pasado para encontrarle sentido en los del presente, el docente que resultó insuficiente al evaluarse, siempre tendrá en mente como referencia el primer resultado, que determinará su conciencia y ésta contribuye a la formación de otras, “la conciencia individual no es más que la condensación de la conciencia social” (Covarrubias, 1995:8). En lo subsecuente tendrá presente la posibilidad de que se repita el hecho y por lo tanto el sentido de esas evaluaciones lo referirá quizá como obstáculo ya que después tendrá que vivir nuevamente el proceso invariablemente según la legislación, esto es que “la autorreferencia posibilita volver a los acontecimientos anteriores o a las acciones y señala este hecho como posibilidad permanente” (Luhmann, 1998:93).

Estos hechos se convierten en la historia misma de los sujetos, que registran y recrean sus acciones, en el caso de los profesores pasan del mito al hito al vivenciar el proceso evaluador, al final sirve para encontrar significado y sentido de su propia experiencia, que es la interpretación de la realidad que viven al auto referenciarse lo obligará a voltear a ella para significar su acción ante el hecho que está por repetirse, significa que “la historia puede constituirse como la dimensión específica de sentido del tiempo” (Luhmann 1998:94). Siempre referirá el sujeto los momentos anteriores para agotar los siguientes lo tendrá presente en sus pensamientos, será su referente para el futuro, en toda esta sinergia denominada “cultura de la evaluación” (Aboites, 2012:90; Díaz, 2008:29 y Mateo, 2000:22).

Nietzsche (2016), refiere al eterno retorno en un sentido amplio, donde todos los acontecimientos del mundo se repetirán eternamente y lo ocurrido históricamente se acabará y volverá a comenzar siendo igual, habrá un comienzo y un final, de ser así la evaluación para los educadores mexicanos estarán condenados a vivir lo que algunos desean, como los actores políticos y los organismos internacionales que “han variado sus discursos sobre evaluación y calidad” (Sverdlick, 2012:24), también el estado evaluador mexicano, con esto que llaman “Política Nacional de la evaluación de la Educación” (INEE, 2016b), coincidencia que se observa con otros

países como Argentina con “la política de evaluación” (Sverdlick, 2012:37), cabría preguntarnos ¿será eterna la evaluación? Ya que esta dependerá de quien este en el poder o del grupo político que domine los congresos legislativos. Mientras que para muchos docentes es un castigo, para otros será un placer; porque a pesar de ser parte del SPD no serán evaluados como: los secretarios de educación federal y estatal, mandos medios o quienes tienen responsabilidades en el servicio educativo.

Entonces, ¿Cuál es su vínculo social con lo que vive el profesorado en la complejidad de la evaluación obligatoria al desempeño docente en donde la autorreferencia posibilita el sentido? Desde su implementación se observó en la ley un sentido castigador, por las consecuencias que tendría en la realidad para el profesorado, no es otra cosa más que un componente de la vida, generada por el conocimiento del sujeto sobre el objeto es decir que “el acervo del conocimiento corresponde al pensar dentro de la vida” (Schutz y Luckmann, 1973:30). Por lo tanto, el problema problematizado problematizante se encuentra en la complejidad misma que la realidad social les impone a los educadores mediante sus vivencias, las cuales ha capturado reflexivamente, que adquieren sentido, con influencia de lo social, como la evaluación al desempeño que cambió paradigmas:

“El cambio está presente en las rupturas que se producen en la metodología tradicional que transforma la ciencia normal en revolucionaria. Kuhn reconoce que ese cambio producido no solo es un proceso cognitivo surgido a través del avance de la información y de los hechos, sino también un proceso político por el que un paradigma (matriz disciplinaria) reemplaza a otro” (Popkewitz, 2000:42).

Las modificaciones a la norma propició que se instalara en la agenda educativa la evaluación docente como una nueva dinámica en la educación de México donde los docentes asumen otro rol, que tiene impacto y sentido en lo social así como en lo laboral de los profesores, ahora estarán determinados por los resultados que obtengan en la evaluación, vulnerando su seguridad laboral, apartando el contrato colectivo de trabajo y sujetándolo solo a los resultados para mantenerse en el servicio, lo anterior contribuye a definir la intención de los hechos y es donde el docente edifica y asigna un sentido a eso que vive, partiendo de la autorreferencia. Es donde adquiere el valor la teoría luhmanniana, pues el docente lo que intenta es “desentrañar el sentido” (Rueda y Díaz Barriga, 2010:17), quizá cuestionando ¿por qué la política se dirige a mí; porqué me avalúan y no también a

quienes tienen responsabilidad como autoridad, porque señalan que soy yo el responsable del problema; qué puedo hacer para que entiendan las condiciones que impone el contexto donde desarrollo la tarea educativa, por qué no hubo defensa institucional a mis derechos laborales y profesionales? Este tipo de acciones los toma desorganizados y sin aliados: partidos políticos, instituciones, su sindicato y medios de comunicación, adoptaron la versión oficial del gobierno en turno de los procesos evaluativos, podemos observar que ante estos hechos tendrán acciones y constructos fundados en sus conocimientos así como sus experiencias.

Por otro lado se observó a una parte del magisterio haciendo resistencia a la evaluación punitiva y a la reforma 2013 que la implantó, agrupado en la CNTE, la cual “se caracteriza por la oposición a las políticas neoliberales de los gobiernos mexicanos de distinto signo desde la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio en América del Norte (TLCAN)” (González, Peraza y Betancourt, 2017:4), tiene presencia como organización magisterial progresista a nivel nacional pero centra su fuerza en las secciones magisteriales de Oaxaca, Chiapas, Valle de México, Morelos, Guerrero y Michoacán, su lucha a través del tiempo ha sido por democratizar y des corporativizar su gremio incluyendo su organización sindical, adquirió figura determinante al resistirse “contra la progresiva implantación de este modelo gerencial y mercantilista, [realizando] alianzas con otros movimientos” (ibídem), y sociales con los cuales su participación así como activismo político se ha desarrollado permanentemente contra la globalización capitalista, lo mismo hicieron diferentes sectores de la sociedad sobre todo académicos que apoyaron sus acciones logrando no solo posponer la evaluación que amenazaba a los docentes con dejarlos sin empleo, sino propiciar un nuevo modelo de evaluación a cargo del INEE. De haber aprovechado la coyuntura todo el magisterio nacional quizá la reforma hubiera colapsado prontamente. La evaluación docente en nuestro país es un desafío social joven por su reciente implementación, su ruta de vicisitudes es parecida a la que viven los evaluados, su reto mayor es la continuidad, certidumbre y confiabilidad.

2.8 La evaluación: su caracterización, concepto, naturaleza, sus tipos, diferenciación entre la educativa y la del desempeño docente

¡No se puede medir lo que no se evalúa! Sin embargo es necesario entender que, “la evaluación no debe buscar estigmatizar, segregar o responsabilizar a los actores primarios, ya sean docentes o estudiantes” (Sverdlick 2012:37), como sucedió con el colectivo docente en México. La implantación de la evaluación docente de manera no potestativa, se ha convertido en un “tema de rabiosa y permanente actividad” (Mateo, 2000:12), sobre todo por las consecuencias que establece la norma hacia los trabajadores, pareciera tener un sentido más de sanción que de apoyo para mejorar, aunque debiera observarse como un conjunto de “normas como procedimiento para modificar la práctica laboral, aumentar la remuneración de los profesores y mejorar la calidad de la enseñanza” (Popkewitz, 2000:25).

La evaluación se ha instalado entre el gremio magisterial, como un mecanismo de rendición de cuentas pero debe reconocerse que también es y ha sido utilizada como instrumento de “control y fiscalización” (Sverdlick, 2012:175; Rueda y Luna, 2014:10), que poco ayuda a la mejora educativa. Por lo tanto se debe recuperar su naturaleza como “un proceso de recogida de información orientada a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención con relevancia educativa” (Mateo, 2000:21-22). Esto apoya lo que la evaluación en su sentido debe de mantener, sin embargo careció de difusión, orientación y asesoramiento profesional y pertinente a los evaluados de parte de la autoridad educativa, la falla se centra en una información escueta sobre lo que en estricto sentido deben significar los procesos evaluativos. Luego entonces “evaluar supone siempre necesariamente el acto de establecer el valor de algo” (Ibíd.:22), ciertamente un valor emitido en función de la objetividad, que recupere elementos sustantivos de la práctica docente, dimensionando la tarea educativa, considerando las condiciones en las que el profesorado desarrolla su trabajo. No es simple, a menos que quieran verla desde una perspectiva obtusa o reducida, se debe reconocer que implica un conjunto instrumental probado y pertinente. Martínez y Blanco (2012:91) argumentan que “la evaluación educativa abarca un amplio conjunto de prácticas e implica un gran arsenal conceptual y metodológico”. Se requiere de algo más abarcativo que

contemple lo cuantitativo pero también lo cualitativo. No es suficiente con recoger datos o información evaluativa, más bien se requiere “que precisemos interpretarla, ejercer una acción crítica sobre la misma buscar referentes, analizar alternativas, ofrecer visiones no simplificadas de las realidades educativas” Mateo (2000:22).

Lo anterior no sólo implica examinar a un maestro, asume la responsabilidad de evaluarlo verdaderamente y el docente mantiene un sentido de lo que debiera ser una evaluación. Evaluar implica desafíos, inversión de tiempos pero sólo puede entenderse siendo *in situ*, es decir, en el sitio donde cada educador enfrenta cotidianamente adversidades económicas, sociales, culturales e históricas en los espacios educativos y la influencia que su contexto ejerce hacia estos, por lo tanto:

“La evaluación debe ser diseñada para capturar evidencias respecto de cómo se está produciendo el proceso de aprendizaje y proporcionar información a los agentes interesados (estudiantes y profesores), de cómo orientar sus estrategias o estilos de enseñanza-aprendizaje para conseguir actuaciones más competentes” (Mateo y Martínez 2008:33).

Cosa que no ha ocurrido con los profesores evaluados, solo se les asignó un tutor docente ya evaluado, que obtuvo resultados destacados o suficientes, no se les ha brindado un acompañamiento profesional y se les ha vuelto a evaluar. Para aceptar la evaluación entre el gremio magisterial primeramente debe observarse como un fomento o creación de una verdadera cultura evaluativa, no de castigo, ubicarla en la ley como apoyo y una forma de conocimiento orientada a “un cambio cultural en el cual se construyan otros sentidos y significados para la evaluación” (Sverdlick, 2012:174). Se puede avanzar mejor teniendo claridad sobre el concepto de evaluación, diferenciándolo de la medición y calificación:

La evaluación: “consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente” (Casanova 1995:60 en Casanova, 2007).

El acto de evaluar comprende: a) Un conjunto extenso de procedimientos didácticos, b) es de carácter multidimensional y subjetivo, c) se extiende por tiempo prolongado y ocurre en diferentes espacios; y d) involucra a todos los sujetos del acto educativo de manera interactiva (Hoffman, 2010).

Medición: “es tratar de cuantificar los atributos que están presentes en objetos o individuos. Con ello se intenta objetivar nuestros juicios valorativos respecto de los mismos y facilitar su estudio y conocimiento” (Mateo y Martínez, 2008:26). En los profesores se utilizó para saber cuánto saben, qué conocimientos tienen, no cuanto sabe enseñar ya que la medición se “basa en las variaciones observadas entre los sujetos respecto de alguna característica y puedan tener carácter evaluativo y suelen expresarse mediante distintas categorías de algún sistema de clasificación” (ídem). Utilizar una descripción cuantitativa da lugar a una clasificación que genera como producto un sistema de medición, y esta a su vez supone la utilización de números como valores abastecidos de un carácter cuantitativo. En consecuencia “medir es un proceso por el cual asignamos numerales a las cosas de acuerdo a unas reglas determinadas (Mateo y Martínez, 2008:26), dando lugar a una calificación.

Calificación: Grado de una escala establecida, expresado mediante una denominación o una puntuación, que se asigna a una persona para valorar el nivel de suficiencia o insuficiencia de los conocimientos o formación mostrados en un examen, un ejercicio o una prueba (Diccionario en línea, 2018). Se entiende como la asignación de un número a cierto conocimiento o cualidad pudiendo asignarse el numeral o solo Bueno, Malo, Regular o idóneo y no idóneo como en este caso sucedió con los resultados que les dieron a conocer a los profesores evaluados.

Estos términos fueron frecuentemente utilizados asignándoles el mismo concepto de manera equivocada, incluso por los propios educadores. Es de reconocerse que “evaluación y medición eran conceptos virtualmente intercambiables” (Mateo y Martínez, 2008:16). Se debe a que la expresión evaluación era poco frecuente anteriormente, dichos términos caminan “inevitadamente ligados al paradigma científico” (Ídem), aunque podemos decir que necesariamente siempre al final de un proceso o ciclo se asigna una medida o una calificación como en el caso de los docentes evaluados “suficiente o insuficiente” (art. 52 LGSPD).

2.8.1 Modalidades de la evaluación

Ante la sinergia en que se ha sumergido al profesorado en este tema tan controversial en la actualidad de “la cultura de la evaluación” (Sverdlick, 2012:173),

es pertinente clarificar y precisar los tipos de evaluación que el paradigma educativo señala, para poder diferenciarlo de las modalidades. Lo que posibilitará realizar una distinción entre estas. Sverdlick (2012), señala la que es utilizada para justificar las decisiones de política pública; como la evaluación educativa y la que ha servido como rectora de la calidad utilizada como instrumento de control y fiscalización que en la práctica se convierte en una herramienta para medir al profesorado debiendo ser vista como una estrategia formativa, como un recurso que contribuya en la tarea de educar, sin embargo por lo que se observa en la ley y sus alcances en el ámbito laboral son para determinar su permanencia del profesorado o conservar el *status* que tiene en el *corpus* del SEN. Hoenack y Monk (1997:526) refieren “en la medida en que pueden mejorarse la eficacia de los profesores, y especialmente si los más deficientes pueden ser despedidos o su rendimiento corregirse, la evaluación tiene el potencial de incrementar la productividad en términos de un mejor aprendizaje”, presumiblemente, tiene la virtud de aportar mejores desempeños, esto puede ser otro sentido con el que se construyó la reforma 2013, en la cual se observa, sin expresarlo como tal, que “en la medida en que dicho sistema no logre discriminar a los profesores con menos méritos y tampoco obligue a un mayor esfuerzo a los profesores más capaces o atraiga personas con más talento a la profesión” (ibíd.: 530), se constituye un estado de comodidad para los profesores visto por quienes sostienen económicamente el servicio educativo porque no perciben resultados. La misma recomendación se observa en documentos de la OCDE (2010:2), precisando que debe ser “para atraer, preparar y desarrollar una fuerza de enseñanza de mejor calidad”, junto con la evaluación educativa.

Evaluación educativa: “es un proceso de reflexión sistemática, orientado sobre todo a la mejora de la calidad de las acciones de los sujetos, de las intervenciones de los profesionales del funcionamiento institucional o de las aplicaciones a la realidad de los sistemas ligados a la actividad educativa” (Mateo, 2000:35).

Ámbitos de la evaluación educativa: “el social, el institucional y el individual” (Casanova, 2007:41-42): Debe de basarse necesariamente en tres aspectos: el derecho a saber y a educarse, la homologación del sistema educativo mediante la expedición de titulaciones equivalentes y el impacto individual e institucional que se

obtiene de evaluaciones que miden los alcances de cada alumno mediante instrumentos estandarizados a gran escala como las pruebas nacionales Excale y Enlace hoy PLANEA o las internacionales como Pisa, con parámetros de referencia iguales sin importar el desarrollo de un país, su debilidad es que son para todos sin diferenciar contextos, cultura, acceso y condiciones en que se desarrolla la actividad educativa. Dichos ámbitos permiten saber cuántos acceden a la educación, en qué modalidades así como la eficiencia terminal, la permanencia escolar, la cobertura del SEN, sin dejar de lado el nivel de escolaridad de los ciudadanos del país y los grados académicos que se logran.

Evaluación docente: “es la evaluación al profesorado, considerado de forma individual y muy especialmente como colectivo constituye uno de los ejes principales sobre el que gravita la calidad de la enseñanza, es considerado un elemento clave en la mejora del sistema educativo” (Mateo, 2000:47). Con base en lo anterior, es conveniente puntualizar que la evaluación en los docentes debe ser siempre establecida con el objetivo de convertirse en “una acción estratégica y como el medio seleccionado para mejorar la calidad de la educación” (Rueda y Luna, 2014:17). Por lo que se observa hay una dicotomía entre el carácter contenido en la ley y el sentido propio de la evaluación desarrollado por el estado del arte.

Evaluación del desempeño: “la acción realizada para medir la calidad y resultados de la función docente, directiva, de supervisión, asesoría técnica pedagógica o cualquier otra naturaleza académica” (frac. IX art.4 LGSPD). Aunado a lo anterior se deben observar los principios éticos siguientes en la evaluación del profesorado según Strike (1997:480).

Procedimientos legales, se requiere que los procesos se realicen con base en estándares reconocidos y razonables, aplicables en todos los casos emitiendo juicios con base a pruebas y procedimientos sistemáticos que faciliten reunir y verificar datos. Intimidad, es controlar la información evitando interferencias, que los procesos se centren exclusivamente en la actividad docente, debiendo proteger la información de manera confidencial. Igualdad, no basarse en datos irrelevantes, subjetivos o características como: raza, religión, sexo, grupo, etc. Transparencia, estar abierto y comprometido con los procedimientos, los propósitos y resultados de la evaluación

evitando sesgos o desaseos. Humanidad, se deben considerar tanto los sentimientos como los individuos, en función de los contextos evolutivos. Beneficios, supone el respeto de los intereses de los alumnos, los padres y el público por encima de las instituciones y personal. Libertad académica, se refiere a la atmósfera de libertad intelectual para los profesores, generando ambientes que no obstaculicen esta atmósfera. Respeto a la autonomía, es el derecho a la libertad razonable de su trabajo. Las evaluaciones nunca deben limitar la libertad y el juicio de los profesores. Lo anterior debiera observarse en los procesos evaluativos de los docentes y como apoyo a mejorar su práctica docente, sin embargo, la mayoría de las veces “la incompetencia, no la competencia, se convierte en el estándar por el que se juzga el empleo continuo de un profesor” (Bridges, 1997:213).

2.8.2 Tipos de evaluación.

Es común que en la literatura se identifiquen tres tipos de evaluación, de acuerdo a sus propósitos, según Mateo (2000:37); Díaz (2008:30) y Morán (2015:179), “diagnóstica, formativa o sumativa”, estas deben considerarse al evaluar con enfoque formativo:

- Evaluación diagnóstica: llamada también “inicial” (Casanova, 2007:59), está tiene su momento al inicio de los procesos. Posibilita saber cuáles son los conocimientos previos que se saben, identifica las diferentes formas de razonamiento o dificultades que se tienen y la situación en que se encuentra. Permite tomar decisiones o elegir estrategias que ayuden a mejorar los procesos para la construcción conocimiento o aprendizajes esperados. Contrario a esto a los docentes no les fue aplicada.
- Evaluación formativa: “es aquella que centra su intervención en los procesos de manera que trata desde su inicio de incidir en su mejora mientras que se asigna el calificativo de sumativa para la evaluación focalizada sobre los resultados” (Mateo, 2000:36). Se realiza durante todo el desarrollo de los procesos de enseñanza como aprendizaje. Tiene como función la regulación del trascurso educativo dando lugar a adoptar estrategias y actividades para el aprendizaje de los estudiantes incluyendo auto evaluación y coevaluación.

En los docentes evaluados no se les aplicó, su proceso evaluatorio lo vivieron en tan solo cuatro semanas.

- Evaluación sumativa o final: “consiste en una reflexión después del proceso, para recapitular acerca de lo conseguido y lo que ha quedado pendiente, considerando las circunstancias imprevistas aparecidas durante el proceso y cómo puede plantearse el futuro inmediato” (Casanova, 2007:60). Tiene lugar al término de un proceso o ciclo educativo, con el objetivo de verificar si los propósitos planteados se alcanzaron según los criterios señalados. La toma de decisiones es en función de los resultados obtenidos tiene su impacto en las calificaciones y certificaciones. Estos tipos de evaluación según el estado del conocimiento son los que debieran aplicarle al colectivo docente. Sin embargo la diagnóstica la aplican al año de que ingresó un docente al servicio educativo, la formativa se aplica para comprobar insuficiencia según los resultados, al final se asigna una calificación al docente para determinar su permanencia debiendo hacerlo cada cuatro años (art.22, 52 y 53 LGSPD). Entonces ¿Qué sentido tiene evaluar omitiendo los estudios en el tema?

2.8.3 Desafíos de la evaluación docente

En la actualidad los sistemas educativos de los países integrantes de la OCDE tienen como objetivo fundamental la calidad educativa, la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, que posibilite elevar los indicadores y contribuir con el desarrollo de su país. La dinámica global impone desafíos para los habitantes del mundo, lo que implica la formación de ciudadanos eficientes, eficaces con competencias que respondan a las exigencias de la dinámica social actual. Con el afán de alcanzar esto, los organismos internacionales emiten recomendaciones a los países de cómo lograrlo aplicando mecanismos para mejorar; reformando sus sistemas educativos como sucedió en México en el 2013, “los organismos internacionales [...] explicitan sus posiciones, prioridades y recomendaciones para los países latinoamericanos [...] para iniciar sus reformas” (Krawczyk, 2002:627). Lo anterior fue la base que impulsó la implementación de la reforma 2013, que impuso la evaluación docente obligatoria.

Se debe de reconocer que la evaluación no potestativa ha generado un problema social además presenta grandes desafíos “la propia complejidad mencionada supone la coexistencia de diferentes aproximaciones evaluativas” (Mateo, 2000:23): esto nos lleva a entender y comprender el planteamiento de Luhmann (1998), refiere que en la propia complejidad existe un asombroso número de posibilidades, luego entonces el planteamiento es que estos procesos se orientan en tres direcciones: a) “la evaluación centrada en resultados” (Mateo, 2000:23), está asociada a las tecnologías, recopilación de información sin realizaciones fragmentarias y parciales, b) “la evaluación orientada al estudio de procesos” (idem); que posibiliten una percepción global de la información que a su vez ayude a las conclusiones obtenidas mediante la evaluación de una verdadera realidad educativa; y c) “sentido formativo [...] que cumpla con una serie de responsabilidades pedagógicas que precisamente son las que pueden sostener el proceso de mejora del funcionamiento de la actividad educativa” (Díaz, 2008:33-35).

Primer desafío: es pertinente entender que, “si la evaluación no sirve para mejorar en un ámbito que se dedica a la formación, al desenvolvimiento adecuado de la personalidad, a la transformación de las capacidades humanas en competencias mediante una acción continua de apoyo” (Casanova, 2007:9), significa entender que deben ser competencias para la vida y no solo dentro del concepto mercantilista o empresarial, por lo tanto, si no apoya a la mejora no se justifica su implementación. Es decir, la evaluación educativa y la evaluación docente deben reflejar una mejora de la práctica pedagógica, los aprendizajes para que muevan los indicadores nacionales que ayuden a observarnos en una igualdad con los demás ciudadanos del mundo, aunque vale la pena apereibir que pueden seguir destacando la baja calidad y la persistencia de la inequidad (Del Castillo, 2015), por lo tanto, no se observará el cambio como una continuidad de la reforma en el ámbito educativo, este camino a transitar se antoja complejo y podemos cuestionar ¿por qué después de dos décadas, dos reformas educativas, un acuerdo por la calidad de la educación y otras acciones, los niveles de razonamiento así como de la comprensión lectora y el aprovechamiento académico se encuentran en no aceptables? como se ha podido verificar en las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. Cabe un

análisis y profunda reflexión para identificar las verdaderas causas, tampoco podemos caer en el error de ver “la evaluación como un fetiche” (Rueda y Luna, 2014:13), pensando que podrá lograr cambiarlo todo por si sola.

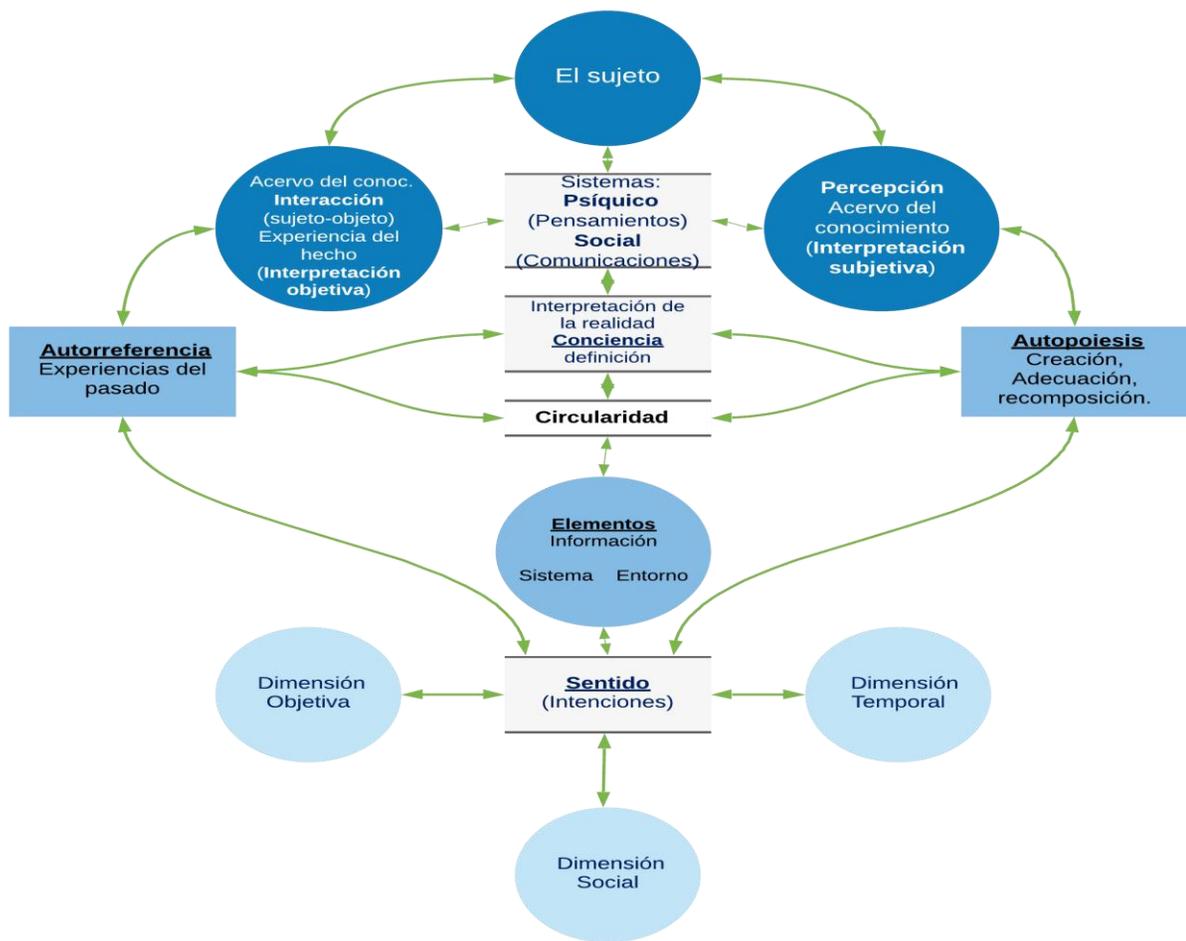
Segundo desafío: que sea una evaluación con términos de “objetividad, validez e imparcialidad” (House, 1994:175 citado en Casanova, 2007:37). Esto implica una responsabilidad mayor, pero daría certidumbre al colectivo docente. Hablar de objetividad requiere que se evalúen elementos propios de la práctica docente, que los instrumentos tengan vínculos con los contenidos que se disertan y que no exista disparidad en los reactivos sobre asuntos que no competen a la tarea educativa y a la construcción de los conocimientos como se tiene evidencia que sucedió en el examen de conocimientos. La validez, es el reconocimiento de los evaluados hacia los procesos, que tengan sentido sobre su ejercicio profesional así como de los aprendizajes de los educandos, por lo tanto los instrumentos deben elaborarse por alguien que esté en la función docente, que entienda y tenga conocimientos de lo que se piensa evaluar, que pertenezca al nivel educativo correspondiente, que conozca el contexto donde se desempeñan los evaluados, con la perspectiva de “que la evaluación debe ser usada para apoyar los procesos de aprendizaje más que para medir el rendimiento actual o del pasado más o menos inmediato” (Mateo *et al.*, 2008:33). La imparcialidad, es determinante para entender que la aplicación es para todos igual, sin que existan sesgos, ni tampoco opciones diferenciadas para apoyar a alguien, alguna región o nivel educativo en particular. Esto se entiende como la suma de voluntades en donde todos cuentan y son medidos sin distinción, respetando los contextos, sus necesidades, requerimientos y desafíos específicos, sólo con la intención de que “la cultura de evaluación lleva al mejoramiento tanto en el sentido de aprendizaje y toma de decisiones, como en términos de mejora para la eficiencia y eficacia organizacional” (Sverdlick, 2012:173).

Tercer desafío: utilizarla en lo técnico, de gestión política, legitimación y de orden deontológico ¿Por qué plantear estos desafíos? Porque a seis años de su implantación y después de haber evaluado los primeros grupos de profesores no se observa que esté funcionando, además es parte de la realidad del magisterio y se requiere cuestionarla para encontrar respuestas o alternativas que contribuyan a la

solución e intervención de la problemática planteada: a) en cuanto a lo técnico, Mateo (2000:48) refiere “la evaluación del profesorado no se ubica en el terreno técnico”, es decir; no debe quedarse ahí ya que no sólo es un argumento procesal, sino más bien “un instrumento general” incluso debemos tener la claridad de que “no puede reducirse a ser definida como un proceso metodológico y técnico” (ibid.:34), porque entonces sería una recogida de información sin efecto ni sentido social, que hasta el momento es lo que ha sucedido en México; b) gestión política, se refiere al uso de los resultados y a la toma de decisiones en el contexto, en el sistema escolar o en la propia política educativa, de cumplirse esto se revertiría contundentemente lo que se ve frecuentemente después de aplicar los procesos evaluativos que terminan siendo “la simple recogida de información” (Mateo, 2000:48); c) legitimación de valores el marco legal idóneo que permita legitimar los procesos, sin sancionar como en la LGSPD, no se cuenta con algo que refiera qué es ser buen docente, que señale como ser suficiente en la tarea educativa, aunque la ley deja claro “el alcance y las consecuencias que derivan del proceso evaluativo” (Mateo, 2000:48), tampoco se “establecen las garantías para preservar los derechos de los evaluados” (ídem), que se vulneran y trastocan. La norma actual no lo prevé, por el contrario los acota o elimina como el escalafón, los cambios de centro de trabajo fueron sometidos a una temporalidad, solo se limita al respeto de los derechos constitucionales, debiera ser a los derechos laborales, entonces la evaluación se percibe como “arma de poder o como mera comprobación de resultados con objeto de clasificar” (Casanova, 2007:14), a los docentes ante la población en general.

Mientras la autoridad tiene un sentido sobre la evaluación al desempeño, las leyes revelan otro, los docentes antes de evaluarse mantenían el suyo, después de vivir la experiencia evaluarse construye y asignan otro. En la génesis de la reforma la evaluación fue concebida con un sentido, la evaluación para el estado del arte lo tiene con el enfoque formativo. Por lo tanto podemos advertir en coincidencia con el planteamiento Luhmanniano que efectivamente no existe el sin sentido, entonces cada hecho, acción, u objeto así como la evaluación docente lo tiene, teóricamente se construye y se estructura como se describió en el contenido de este capítulo y que se explicita para una mejor comprensión en el esquema a continuación:

7 Esquema 1:
 Proceso de construcción del sentido según N. Luhmann (1998)



Fuente: Elaboración propia.

Es pertinente cuestionar: ¿Por qué el profesorado identifica la ley como “punitiva”? Una respuesta a es que los docentes ven que la reforma amenaza la estabilidad en el empleo e infieren implicaciones en su cotidianidad laboral.

¿Cuál es el sentido real para los docentes? se pueden responder con una argumentación sólida, a partir de utilizar técnicas e instrumentos metodológicos que posibiliten revelar información recuperada de la experiencia de los evaluados, para analizarla y a su vez comprender lo planteado como objeto de estudio, para la presente investigación es el sentido que el profesorado de telesecundarias evaluado en el desempeño asigna a ese proceso vivido. Con el fin de identificarlo se implementó una metodología propia para lograr los objetivos establecidos al inicio de la presente investigación y que se desarrolla en el apartado siguiente.

Capítulo III. Marco Metodológico

Método y estrategias metodológicas

Todo investigador debe tener identificada la ruta metodológica que aplicará durante su proceso de indagación, sin asumir posturas rígidas, más bien de manera flexible y creativa, en los avatares que transitará depende mucho de su capacidad para adaptar su estrategia metodológica, manteniendo siempre el rigor académico y la línea que le permita tener definido el punto de partida y el referente de llegada, así como su marco de acción, es decir, ver con suficiente claridad su azimut, siempre explorando senderos diversos que le posibiliten alcanzar sus objetivos; “Los caminos para indagar dependen de la intensidad particular del sujeto, de la acción y del contexto de referencia en que ese sujeto se inscribe consciente o inconscientemente, voluntaria o involuntariamente” (Galindo, 1998:10). Se debe de tener presente que la estrategia metodológica y “las técnicas son la *pinza* con la que el cazador atrapará su presa, y quien paga esta cacería es quien decide muchas cosas” (Russi, 1998:98).

El presente capítulo refleja el trayecto metodológico transitado: la perspectiva, selección de la muestra, manejo de la triangulación como estrategia metodológica, en el uso o combinación de métodos, así como de las técnicas con el fin de confrontar, confirmar y verificar datos (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 1991:789), lo que ayuda a mostrar con certeza los resultados de la investigación. Se puntualiza el enfoque metodológico, se narra el diseño, construcción y aplicación de los instrumentos estos a partir del pilotaje. Lo mismo se hace con las etapas del levantamiento, transcripción, confrontación e interpretación de la información, “interpretación basada en una indagación que se realiza de manera sistemática” (Strauss y Corbin, 2002:9). Se muestra de manera clara y precisa la secuencia en la recolección y análisis de datos con un enfoque cualitativo del fenómeno estudiado, esto es, sin medición numérica. Hernández *et al.*, (1991:8), sostienen, “la recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes, sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos”.

3.1 La investigación científica

Para guiar el desarrollo del trabajo de indagación se echó mano fundamentalmente de la investigación científica y la firmeza académica para darle solidez así como sustento a las disertaciones expuestas que posibilitan un referente sólido y fundamentado en las argumentaciones que a su vez se constituyeron en el faro que guio el trabajo, se mantuvo en todo momento la premisa de efectuar una investigación con rigidez y profundidad (Ruíz, 2012). Considerando que, el investigador debe conducirse siempre con un espíritu de honestidad, procurando compartir sus estudios, resultados y avatares como una experiencia que genera más y mejores conocimientos, que le oriente siempre a buscar la verdad relativa debiendo ajustarse a los procesos de investigación científica, en el entendido que está se orienta a profundizar el conocimiento a partir de procesos teórico-prácticos que tienen como punto de partida el conocimiento científico que se aplica o destina a contribuir en la solución de problemas sociales (Cortés e Iglesias, 2004), o que dichos problemas no hayan sido investigados con la suficiente profundidad, desde otra perspectiva o con objetivos diferentes.

Así mismo, se asume que el carácter de la investigación científica es, imaginativo, creativo, dinámico, renovador que posibilite aportes a la problemática tratada o al campo de estudio donde se circunscribe la indagación, partiendo siempre de la teoría o contribuciones fundamentales, complementándolo con los aportes recientes por el estado del conocimiento. La investigación científica se entiende como: “un conjunto de procesos sistemáticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno; es dinámica cambiante y evolutiva. Se puede manifestar de tres formas o seguir tres rutas: cuantitativa, cualitativa y mixta” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018:xxxiii). La cual se guía mediante una Metodología: “es la ciencia que nos enseña a dirigir determinado proceso de manera eficiente y eficaz para alcanzar los resultados deseados y tiene como objetivo darnos la estrategia a seguir en el proceso” (Cortés e Iglesias, 2004:8), que cobra un papel fundamental en la investigación.

3.2 La investigación cualitativa

La investigación cualitativa, fue la base para el desarrollo del presente trabajo, la cual consiste en: “la comprensión subjetiva, así como las percepciones de y a propósito de la gente, de los símbolos y de los objetos” (Ruíz, 2012:15), y se trabaja a partir de examinar a los sujetos y los grupos en sus acciones de la vida cotidiana producto de la realidad social, en donde el contexto y las condiciones inciden en forma determinante. Obliga a cumplir el intento de aprehender la realidad en la que se encuentran los indagados, quienes construyen visiones similares o encontradas, es hallar esa diferencia como señala Luhmann (1998:97) “entre vivencia y acción”, se trata de entender “si el otro lo vive como lo vivo yo o de otra manera” (Ibid.:95).

Esta configuración metodológica “demuestra la variedad de perspectivas sobre el objeto” (Flick, 2004:20), o problema estudiado, sin dejar de lado lo subjetivo de los significados y su relación social, se estudian a los sujetos y sus interacciones junto con la problemática y las maneras de enfrentarlas, es decir, “la investigación cualitativa estudia el conocimiento y las prácticas de los participantes” (ídem). Vale reconocer que las subjetividades de quienes participan como el investigador y de quienes investiga terminan siendo parte del proceso de investigación porque ahí se reflejan, por lo tanto juegan un papel importante los análisis de los indagadores sobre las acciones, observaciones, sentimientos o impresiones, entre otros (Flick, 2004). Lo anterior nos llevó a decidir por el enfoque cualitativo que es: “investigación naturalista, fenomenológica, interpretativa o etnográfica, es una especie de “paraguas” en el cual se incluye una variedad de concepciones, visiones, técnicas y estudios no cuantitativos” (Grinell, 1997 en Hernández *et al.*, 1991:8).

Se hizo uso en diferentes ocasiones de lo cuantitativo como un apoyo coadyuvante para complementar lo cualitativo: al inicio de la investigación, se utilizaron comparativos numéricos, recopilación de datos existentes porcentajes de resultados al realizar la base de datos sobre el número de docentes jubilados producto de la evaluación obligatoria del desempeño, al comparar los indicadores educativos, al decidir sobre los entrevistados ya que fue producto de la clasificación numérica que tuvieron al evaluarse, así como al seleccionarlos para la muestra de una cantidad determinada entre el profesorado evaluado, al analizar los datos de la

encuesta de satisfacción aplicada por el INEE a los docentes evaluados en 2015-2016, situada como tabla 2 del marco contextual de este trabajo, en concordancia con Flick (2004), quien señala, que existe una complementación mutua en el estudio de un problema desde diferentes perspectivas metodológicas, lo mismo sucede con los métodos que son independientes y autónomos, pero pueden verse operando o coadyuvando uno al lado del otro sin inconvenientes, “siendo su punto de encuentro el problema en estudio” (Flick, 2004:280). Pudimos reconocer, analizar y entender lo cualitativo aprovechando lo cuantitativo para decidir estar en lo “triangular íntimamente ligado en lo social” (Conde, 1995:55), sin dejar de reconocer la disputa entre las perspectivas “cualitativo/aristotélica” y “cuantitativo/platónicas”, coincidencia que podemos encontrar en la disertación siguiente “no es mi intención poner el concepto cualitativo contra el cuantitativo. Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa encierran una larga lucha” (Conde en Russi, 1998:78), más allá de ello, quisimos reconocer las aportaciones significativas que se han generado al conocimiento de las ciencias y las disciplinas coincidiendo en que, “la controversia entre las dos visiones ha sido innecesaria” (Hernández *et al.*, 1991:752), se decidió verlo como una área de oportunidad, para la presente investigación. Permitted asumir una postura en relación a que, “a metodología cualitativa no es incompatible con la cuantitativa, lo que obliga una reconciliación entre ambas” (Ruíz, 2012:17).

3.2.1 Perspectivas de la investigación cualitativa

Utilizar el proceso de investigación cualitativa, da como ventajas según Hernández, *et al.*, (1991): una perspectiva social de la problemática y el proceso de indagación es flexible, abierto y modificable durante el trabajo de campo; se está directamente involucrado con las personas estudiadas, sus fenómenos y experiencias personales, utiliza diversas técnicas de investigación, permite la dispersión o expansión de los datos, en la mayoría de estos estudios no se prueban hipótesis, utiliza diversas técnicas para la recolección de datos, no se efectúa una medición numérica por lo tanto el análisis no es estadístico. Recaba datos o información expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, los cuales se describen y analizan para posteriormente convertirlos en temas; posibilita aprehender las realidades en la que

se encuentran los indagados y el fenómeno estudiado mediante la interpretación que hacen al mundo visible, lo transforman y cambian en representaciones, a su vez estas realidades son la fuente de datos; permite describir, comprender e interpretar los fenómenos mediante las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes, la indagación cualitativa posibilita reconstruir la realidad tal y como la observan los actores de un determinado sistema social, “proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente [...] aporta un punto de vista, natural y completo de los fenómenos” (Hernández *et al.*, 1991:28). En este enfoque la teoría utilizada se convierte en un marco de referencia.

La presente investigación guiada a la luz de la teoría de Sistemas Sociales referente al sentido de Luhmann (1998), también es fenomenológica; ya que “se enfoca en las experiencias individuales y subjetivas de los participantes” (Mertens, 2005 citado en Hernández *et al.*, 1991:712). Pues en esta lo que se pretende es “reconocer las percepciones de las personas y el significado del fenómeno o experiencia” (Bogden y Biklen, 2003. *Ibidem*), se intenta aprehender esa experiencia vivenciada de los participantes con el fin de encontrar los significados y el sentido mismo, que ellos construyen y dan vida junto con su acervo del conocimiento.

3.3 El método y las técnicas.

En la presente investigación se utilizó el método funcional Sistémico de Investigación. Echamos mano de otros métodos para apoyar y complementar la indagación, como: el del análisis del discurso escrito y hablado, como elemento de comunicación y de interacción en sus contextos sociales, políticos, históricos o culturales así como de documentos y resultados de los evaluados. Al momento de determinar y acotar el problema de investigación utilizamos la propuesta del método de la *intuición* “ya que es uno de los métodos más elaborados de la filosofía” (Deleuze, 1987:9), posibilitó cimentar consistentemente la investigación desarrollando sus tres pasos: “Encontrar el problema y, por consiguiente, de plantearlo más aún que de resolverlo [...] Encontrar las verdaderas diferencias de la naturaleza o las articulaciones de lo real [...] Plantear los problemas y resolverlos en función del tiempo, más bien que del

espacio” (Ibíd.:9-34). En este punto se muestra la complementación de métodos formándose la triangulación metodológica, permitió cimentar consistentemente la investigación, lo que significó avanzar fundamentalmente identificando el problema, distinguiéndolo de otros y apropiarse del fenómeno, por lo tanto se entendió que:

“Es importante aprender método y técnicas de investigación, pero sin caer en un fetichismo metodológico. Un método no es una receta mágica. Más bien es como una caja de herramientas, en la que se toma lo que sirve para cada caso y para cada momento” (Ander-Egg en Cortes e Iglesias, 2004:6).

Ya determinado el objeto de estudio a partir de la identificación y delimitación del problema, los objetivos de trabajo, las preguntas de investigación así como de la perspectiva de investigación, se procedió a seleccionar, entender y fijar el método rector de la indagación sobre el cual se trabajó partiendo de una comprensión amplia, ubicando el problema en el ámbito sociológico, que permitiera develar y comprender el fenómeno como de “alta complejidad, como una existencia del orden social” (Ortiz, 2016:8), lo que nos llevó a poner en práctica el método Sistémico de Investigación desarrollado por Luhmann también llamado “Epistemología sistémica” (Ortiz, 2016, p.7), el cual formula los tres pasos siguientes: La observación, esta, tiene un papel fundamental, decisivo y fundante. La distinción, es lo que se distingue y se designa; significa ver a los objetos, las cosas, a los seres humanos y la sociedad con complejidad y esencias diferentes, ya que su forma, estructura y dinámica es también diferente. La configuración, es la construcción de conceptos y objetos definidos que dan origen y vida al mundo del sujeto:

1º. Observación. Es la posibilidad de percibir, conocer, etiquetar, haciendo una distinción de los “objetos y sujetos” o problemas, identificando los sistemas y entornos, sus constituciones y a los mismos observadores ya que todos encierran una posibilidad de aprendizaje, aunque al mismo tiempo “Al observar establecemos una diferencia, incluimos una parte y excluimos otra” (Ortiz, 2016:26). Por lo tanto podemos aprender de lo que incluimos, lo que excluimos y lo que los otros observan, como ocurrió en la presente indagación, ya que, lo anterior “es un punto de partida inspirado en la teoría de la diferencia también desarrollado por Deleuze [...] Bateson [...] y Derrida [...] quienes coinciden que la información es una diferencia que hace diferencia” (Ortiz, 2016:30).

2º. Distinción. Es la manera de diferenciar “indicando objetos, diferenciándolos de todos los demás” (Ortiz, 2016:27), al mismo tiempo aplicando las diferencias a los conceptos. Dando prioridad a uno o al otro estableciendo diferenciación entre una cosa u otra, lo malo o bueno, insuficiente o suficiente como fue el caso de los resultados en la evaluación de los maestros. Es diferenciar entre sistema y entorno: “Lo que distinguimos es sistema y lo que excluimos es entorno” (ibid.:114), aunque se debe ver una dependencia al mismo tiempo de ambos elementos. Es distinguir una parte de la otra, como se hizo con los evaluados de los que no se evaluaron a su vez de los evaluadores, entre la evaluación educativa y la evaluación al desempeño. En la distinción debe perderse de vista que hay una interdependencia social entre los elementos.

Reconocimiento de la interacción social es mostrarse de acuerdo que la sociedad se compone de hombres y mujeres concretos y específicos con relaciones (Weber 2009 citado en Ortiz 2016:7), que tienen relaciones, comunicaciones e interacciones las cuales emergen cuando “nuestra vida personal se socializa” (ibid.:31). Es de entenderse que la sociedad identificada como sistema social “no está conformada por un conjunto de seres humanos chocando físicamente unos con otros, sino que emerge como una configuración de operaciones funcionales (comunicaciones)” (Ortiz, 2016:33). Es decir, que los sujetos nos encontramos entrelazados por nuestros hechos y acciones en una configuración social y está, a su vez, está determinada por “las operaciones que realice, de las distinciones que establezca, de las diferenciaciones que configure, de sus observaciones y comunicaciones” (Ibidem), lo anterior es lo que se explica y se retrata en la presente investigación.

3º. Configuración. Es cuando se establece una concreción de “los objetos como los conceptos” (Ortiz, 2016:27), y se es capaz de crear sustantivos, conceptos e ideas definidas pero que a su vez permite conocimiento en el sujeto, no solo los nombramos, sino que damos vida aplicándolos en nuestro mundo, lo que significa que los interpretamos como objetos así como conceptos, lo creamos y lo vivimos, es cuando los sujetos los registran y terminan reconociéndolo, se entienden como “configuraciones naturales, humanas, psíquicas y sociales” (Ortiz, 2016:28), se establecen a partir de lo que el observador separa, distingue y designa del mundo en

que lo vive, es entonces que a través de las configuraciones realizadas con las distinciones elaboradas, a partir de la observación, comunicamos nuestra experiencia, misma que se configura a partir de buscarla en su fuente. Deleuze (1987) refiere, la utilidad que le demos termina por convertirse en experiencia humana. Posibilitó entender que la configuración es producto de la distinción por lo tanto caminamos en la línea correcta ya que “las distinciones es la epistemología infalible y plausible para hacer ciencia en el siglo XXI” (Ortiz, 2016:31). Esto se reflejó cuando los docentes evaluados interpretaron su experiencia, entendiéndola, diferenciándola y construyendo su idea final de esta apoyados en su acervo del conocimiento, en el proceso que implica la construcción del sentido para formar conceptos o ideas claramente definidas sobre su experiencia vivenciada al evaluarse y su relación con el objeto que a alteró su vida, al cual le asigna ese sentido.

3.3.1 Técnicas de investigación

Las técnicas utilizadas para la recolección de la información, fueron seleccionadas en función de lo que necesariamente se quería obtener: entrevistas en profundidad y grupos de discusión. Es decir, se aplicó la triangulación metodológica esto es; el uso de dos técnicas, en coincidencia con el planteamiento de Ruíz (2012:111), “La triangulación, en realidad se utiliza cuando se aplican varias ‘técnicas’ de investigación para un solo propósito o trabajo, pero no es el único modo de triangular la información”, esto nos llevó a indagar y conocer sobre estas, para diferenciarlas de otras, aprovechando al máximo su valía apropiándonos de ellas así como de su procedimiento para un mejor manejo de ambas.

La triangulación, “esta palabra clave se utiliza para denominar la combinación de métodos, grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes a ocuparse de un fenómeno” (Flick, 2004:243), lo cual nos ayudó a dar más consistencia al propio trabajo de investigación. Es pertinente reconocer que en este campo concurren “tres maneras generales de triangulación, a saber, la referida a los datos (la de los investigadores), la de las teorías y las de las técnicas” (N. Denzin citado en Ruíz, 2012:111), que es lo que se fue trabajado durante la investigación: a) Al inicio en la recuperación de datos aportados por diferentes

fuentes sobre la problemática tratada, en diferentes tiempos, espacios y autores, no solo de uno en particular, b) En el abordaje teórico con las perspectivas tanto de Luhmann (1998) como de Schutz (1962), c) Al complementar los métodos el *sistémico* con el de la *intuición*, y d) Al utilizar dos técnicas para el levantamiento de la información así como al contrastar las derivaciones recuperadas de la experiencia de los informantes al evaluarse y que se presentan en el análisis de resultados.

3.3.2 Entrevista en profundidad

Entrevista: “Es fundamentalmente una conversación en la que y durante la que, se ejercita el arte de formular preguntas y escuchar respuestas” (Ruíz, 2012:165). Esta técnica permite obtener información mediante la conversación con una o varias personas, de aquí la importancia de combinarla con los grupos de discusión, que algunos los “consideran como una especie de entrevistas grupales” (Hernández, *et al.*, 1991:605). Son coadyuvantes, cada una con su propia especificidad.

“La entrevista: es un intercambio verbal, que nos ayuda a reunir los datos durante un encuentro, de carácter privado y cordial, donde una persona se dirige a otra y cuenta su historia, da versión de los hechos y responde preguntas relacionadas con un problema específico” (Nahoum, 1987:7 citado en Sierra, 1998:281-282)

Esta técnica ayuda a profundizar y correr el velo para entender las motivaciones, memorias, intereses y deseos, todo lo que se encuentra bajo las palabras de nuestros entrevistados. Se basa en observar, registrar e interpretar expresiones de todo tipo; comportamientos y tono de voz, al mismo tiempo permitió recabar información que da cuenta de la experiencia, percepción o interpretación del tema investigado, significa que, “es capaz de aproximarse a la intimidad de la conducta social de los sujetos” (Sierra, 1998:282). Es de reconocer que las características socios históricos y culturales de cada sujeto influyen decisivamente.

Las entrevistas en profundidad fueron para obtener información específica de cada caso, los participantes de manera libre y voluntaria accedieron a compartir sus experiencias estas fueron realizadas en su centro de trabajo, en un espacio propio para ello, con la privacidad adecuada, durante su jornada laboral, excepto la entrevista piloto que se llevó a cabo en un lugar externo y elegido por la informante. Esta técnica se utilizó por sus aportes y el valor fundamental que tiene, reconociendo

que se constituye en “una de las herramientas más poderosas para la investigación cualitativa de los individuos” (Ruíz, 2012:247).

Se manejó una “Entrevista Estructurada” (Ibid.:169), en esta se pretende que expliquen más que comprender, se realizó en base a una guía (orden) de preguntas específicas establecidas previamente en el instrumento, sujetándose a este, sin improvisar algunas adicionales por lo relevante del tema; todos los entrevistados recibieron las mismas preguntas en el mismo orden y formato, las cuales se ajustan al cuadro de las categorías preestablecidas como lo señala la técnica, lo que permite “establecer una distinción entre los hechos “objetivos” de la situación y las definiciones subjetivas de la situación efectuadas por los entrevistados con vistas a compararlas” (Flick, 2004:89), transitando la siguiente hoja de ruta:

- Se elaboró el guion de entrevista con ítems a partir de las categorías de análisis, las preguntas se ubicaron en función de los conceptos definidos en el planteamiento del problema y los objetivos, dando origen al instrumento que se puede verificar en el apartado de los anexos.
- En el diseño de los instrumentos se contemplaron los objetivos: general como específicos, así mismo el objeto de estudio, cuidando que estuviera orientado “respecto a su pregunta y su problema de investigación” (Ibid.:15).
- Se utilizó registro escrito, en tarjetas y libreta de campo, grabación de voz y video grabación.
- Al inicio de la entrevista se apercibió a los entrevistados que sería un trabajo puramente académico de investigación sin otro fin, compartiéndoles un encuadre sobre los tópicos a tratar.
- Se generó un clima de confianza, se utilizó un lenguaje práctico y entendible al nivel cultural del entrevistado. Iniciando con preguntas generales sobre los contenidos para después introducirlo a las preguntas de temas específicos.
- Se evitó utilizar: distracciones, sarcasmos, prejuicios, en todo momento se asumió una actitud ética y profesional. Por lo tanto se mantuvo la congruencia con el planteamiento de Sierra, (1998:299), “el entrevistador orienta sus estrategias a enfocar el tema objeto de estudio a través de los vericuetos y anecdotarios personales del entrevistado”.

3.3.3 Grupos de discusión

Esta técnica de investigación social también llamada *grupos de enfoque* traducido del inglés *focus group*; tiene un carácter cualitativo, da la posibilidad de trabajar con el lenguaje a través del grupo, se construyen conocimientos colectivos mediante la discusión fundamentada y permite la verificación de supuestos básicos de cada integrante, este grupo se convierte en “un simulacro de pedazo de realidad” (Russi, 1998:79). Además la técnica, es referida como un “tipo especial de entrevista grupal” (Balcázar *et al.*, 2010:123), que nos permite obtener información a fondo de lo que sienten, razonan o reflexionan las personas integradas en un grupo de manera voluntaria, que son moderados por una persona; donde la discusión gira en torno a “una temática o hecho social que es el objeto de investigación” (ídem). Propicia una interacción mediante la discusión, pudiendo o no llegar a consensos, lo que permite observar y recabar como el grupo elabora, expone sus conocimientos y reconstruye su realidad de la experiencia vivida. Permite recabar datos, a partir de la información vertida mediante el discurso individual, los elementos sobre la problemática investigada, como un acercamiento al objeto de investigación así como al objeto de estudio, es decir, “lo que queremos saber” (Barriga y Enríquez, 2003:9). Aplicando esta técnica de investigación posibilita “lograr información asociada a conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias y experiencias” (Balcázar *et al.*, 2010:123).

La técnica tiene dos formas: “europea, el moderador interviene muy poco [...] norteamericana el moderador controla mucho la participación de cada participante” (Russi, 1998:76). En nuestro caso se hizo uso de la europea; se consideró que era la más apropiada, porque se trató con profesionales y profesionistas de la educación, quienes no siempre comparten la idea de que se les imponga criterios, formas o se les controle de manera excedida, ya que en su práctica cotidiana son ellos quienes mantienen el uso de la voz, el orden, deciden lo que debe de hacerse o controlan al grupo de alumnos a su cargo.

Esta técnica tiene grado de complejidad para su manejo, lo que lleva a considerar que las acciones individuales tratan de adaptarse al sentido social y se debe trabajar siempre sobre “lo que el grupo dice y no se le dice lo que debe decir” (Russi, 1998:81). Mientras la acción es realizada al interior del grupo de discusión

“por los mismos participantes en forma cruzada, contrastada y enfrentada” (ídem). En esta técnica no debe perderse el sentido grupal o social, subordinado a la interacción discursiva que pasa de lo individual a constituirse en grupal, el moderador plantea la interrogante o el tema, el grupo la fija y la ordena para después proyectar sus ideas dando lugar a la búsqueda de consensos o disensos, en este caso permitió contrastar la ideas que cada sujeto tiene de la evaluación obligatoria del desempeño docente así como la intención que ve en las consecuencias, como el que se quede o sea dado de baja del servicio educativo que al análisis de la información recuperada posibilita la comprensión del sentido que ellos construyeron.

3.3.3.1 Los grupos de discusión: técnica, dinámica y conformación

En el desarrollo de los grupos de discusión consideramos permanentemente tres niveles: “tecnológico ¿Cómo se hace?, metodológico ¿Por qué se hace así? y epistemológico ¿Para qué y quién se hace así?” (Russi, 1998:87). El enfoque de esta técnica consiste en que “está sostenida por la estrategia de un sujeto” (ídem), nos referimos al moderador, que para este caso fue investigador porque él conoce del tema, sabe lo que se requiere y lo que necesita obtener de ese grupo así como de la discusión. La técnica se trabajó fundamentalmente en la triada “individuos, pregunta y respuestas” (Russi, 1998:88), ya que posibilita obtener lo que se pretende, coincidencia que encontramos en la siguiente afirmación, se debe “tomar en cuenta que las respuestas de los participantes son estimuladas por las preguntas” (Balcázar *et al.*, 2010:140), trabajar en dicha dirección permite que los integrantes del grupo proyecten su realidad social en la que se encuentran para ser contrastada y confrontada con la de todos los integrantes, mediante la participación e interacción del grupo dando lugar intercambio de experiencias, tal como sucedió en este caso.

Durante el desarrollo de los grupos focales los participantes expresaron su opinión de manera autónoma, fijaron posiciones en ocasiones en coincidencia y en otras encontradas, dando origen a un discurso grupal como lo señala la técnica “Este discurso se produce a través de discursos individuales que *chocan* y se escuchan, y a su vez, son usados por los mismos participantes en forma cruzada, contrastada y enfrentada” (Russi, 1988:81). Tuvieron el espacio para escuchar y ser escuchados

libremente, se cuidó guardar el rigor de las recomendaciones desde su génesis hasta su conclusión según Russi (1998): el tamaño del grupo, la sugerencia son 10 como máximo y mínimo cuatro participantes, procurando no saturar los canales de comunicación para escuchar a todos, en este caso fue de 8 docentes evaluados que accedieron participar de manera voluntaria. El tiempo, para evitar desgaste o distracción, se respetó la recomendación de no rebasar los 90 minutos, en nuestro caso se fijaron 60 minutos con cierta flexibilidad según el interés mostrado por los participantes. En el proceso el investigador fungió como moderador, se propusieron los temas que el grupo discutiría lanzando las preguntas de manera general contenidas en el instrumento preparado con antelación, sin dejar nunca perder los hilos, para al final compartirles una precisión sobre los temas o conceptos abordados con una fundamentación teórica que les permitiera tener más claridad sobre lo discutido así como una invitación o seducción a que profundizaran sobre los mismos.

La selección de los participantes, se cuidó que los sujetos operaran con las mismas características y relaciones: ser de la misma profesión, haber sido evaluados en el desempeño docente para definir su permanencia en la primera oportunidad (art. 53, LGSPD), con el modelo de evaluación 2015-2016 y que su estilo de vida haya sido alterado, el grupo se integró con docentes de diferentes generaciones para valorar sus percepciones, reflexiones, por su experiencia profesional y vivenciada, así como por el capital intelectual que poseen lo mismo por un enfoque diferente que creímos mantenían sobre el objeto de investigación. El territorio o espacio para su desarrollo, fue un terreno neutral, el salón de cómputo o biblioteca en su centro de trabajo, para darles mayor confianza, es decir, constituimos “un recinto cerrado hacia afuera y abierto hacia adentro” (Russi, 1998:93). El escenario, el moderador (investigador), los miembros del grupo (docentes evaluados) y el propio grupo en su conjunto, este aparece al inicio así como desaparece al terminar la sesión de trabajo. La escena, se recomienda se constituya por la actuación de los personajes: el moderador y los miembros del grupo, lo cual se efectuó sin inconvenientes. Se hizo un planteamiento a manera de encuadre al inicio, con la intención, provocación e invitación para generar la participación argumentada con reflexiones, análisis, o cuestionamientos sobre su experiencia vivida, así como de los temas o ideas que

interesó explorar, para ir dando pie a la intervención cruzada propiciando disenso, diferendos así como el discurso consensuado, como lo recomienda la técnica.

Haber desarrollado los grupos de discusión permitieron reflexionar la actitud de los participantes, como afecta o altera al sujeto el objeto, es decir; al profesorado la evaluación al desempeño y como modifica su manera de observar las cosas. Al utilizar esta técnica, siempre cabe la posibilidad de combinarla con otras, como la entrevista en profundidad que a nuestro juicio es ideal, ya que la entrevista puede adoptar diferentes formas, desde la más común que es la entrevista individual hasta con un número más amplio de integrantes. Ruiz (2012:247) refiere “Nada impide, sin embargo, que la entrevista en profundidad se aplique al estudio de grupos en lugar de al de individuos aislados”, sin que las técnicas se confundan entre sí. Se realizó un manejo diferenciado de ellas y apegado a su caracterización. Depende siempre del criterio del investigador para tener más información sobre el objeto y el querer explorar nuevas posibilidades de lectura sobre el propio sujeto con más de una técnica. También obedece a “la formación lo más completa e integral posible del investigador social lo que posibilita el mejor uso, separado y/o conjunto, de la totalidad de los métodos y técnicas” (Conde, 1995:68).

3.4 Fase del diseño de los instrumentos

Según Ruíz (2012), en la entrevista en profundidad, el entrevistador no puede prescindir de un guión orientador, pues lo único que lograría es perderse, es pertinente señalar que en la entrevista como las preguntas del instrumento deben cumplir la característica de “no ser directivas” es decir, no tener dirección o rigidez en cuanto al contenido ni en la forma, no forzar lo que el entrevistador desea obtener:

“La ausencia de dirección se logra por varias formas [...] Primero se hacen preguntas no estructuradas, y solo más tarde durante la entrevista se introduce una estructuración cada vez mayor para impedir que el marco de referencia del investigador se imponga a los puntos de vista del entrevistado” (Flick, 2004:90).

El no ser directivas las preguntas, no refiere a estructurarlas solamente abiertas ni tampoco enteramente cerradas, se debe tener la capacidad para establecerlas de tal forma que genere una charla amena y en confianza, donde dichas preguntas permitan enfocar y recorrer panorámicamente el mundo de

significados del actor, pero al mismo tiempo no perder el control ni el punto de orientación. Que no impliquen rigidez pero siempre basado en un guión o cuestionario, ya que es una luz que orienta al investigador a un punto claramente definido, donde el entrevistador no debe perder los momentos más oportunos de captar o aprehender el significado de lo que busca ya que “una entrevista sin guión es un camino muerto” (Ruíz, 2012:168).

Las preguntas que integraron el cuerpo de cada instrumento se construyeron en función de cuatro criterios: ausencia de dirección, especificidad, amplitud, profundidad y el contexto personal del entrevistado (Flick, 2004). Cada una implicó un proceso para su construcción a partir de las categorías de análisis, las preguntas se ubicaron en función de los conceptos definidos en el planteamiento del problema y los objetivos. Se estructuró un cuadro contestando las siguientes preguntas ¿Qué busco?, ¿Qué deseo saber o conocer? para posteriormente continuar con la clasificación de estas preguntas en cuatro dimensiones, en función de lo que plantea Quispe (2004), la información se puede clasificar en: conocimientos, creencias, actitudes y opiniones, conductas y atributos. Posibilitando como producto:

El cuestionario: “consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Bourke, Kirby y Doran, 2016 citados en Hernández y Mendoza 2016). Considerado como el instrumento más utilizado en Ciencias Sociales para obtener informaciones (ídem). Es una herramienta para obtener información relevante, teniendo presente qué se quiere indagar, debiendo tener pertinencia con el propósito del estudio (Quispe, 2004). Las preguntas elaboradas se ubicaron en tres grandes temas-ejes: el sentido, evaluación docente e implicaciones laborales. Así se integró el primer borrador del instrumento, que fue sometido al análisis y revisión para su adecuación, después fue piloteado.

Prueba piloto de la entrevista: se realizó con una docente frente a grupo adscrita a la Telesecundaria 72 del Municipio de Zapotlán de la zona escolar no. 1 con cabecera en Pachuca, Hgo., con 22 años de servicio, se llevó a cabo fuera de su centro de trabajo por decisión y comodidad de la informante, ella decidió evaluarse de manera voluntaria al desempeño en noviembre de 2016; obteniendo un resultado destacado, el primer lugar en la prelación del grupo de evaluados del estado de

Hidalgo, que la llevó a percibir 35% más del salario, decidió evaluarse nuevamente para obtener la función de evaluadora, ha sido convocada por el INEE para elaborar reactivos de los exámenes para profesores de nuevo ingreso. Reconoció que le generó en primer momento mucha confusión, temor e incertidumbre el proceso, que al tiempo fue disipando hasta entender cuál era su sentido, “considera que a partir de ser evaluados los profesores se generan *status* entre compañeros de trabajo, con los evaluados y entre los evaluadores mismos” (Alexa, 2 de agosto de 2017).

Prueba piloto del grupo de discusión: se integró el grupo con cuatro docentes, evaluados por el INEE con el modelo 2015-2016, con una antigüedad de 16, 20, 25 y 30 años de servicio, adscritos a la Telesecundaria 29 de zona escolar 7, ubicada en Tulancingo, Hgo., los cuales expresaron de manera libre sus experiencias, vericuetos, y la travesía que vivieron al experimentar el proceso de evaluación al desempeño docente, se desarrolló el grupo focal en la biblioteca de su centro de trabajo, por ser un espacio neutral. Los participantes compartieron sus vivencias, narrando la incertidumbre, preocupación y miedo que según ellos era por el probable impacto que veían en lo laboral, además de que tuvieron que adentrarse a lo desconocido, así como al uso de la tecnología al que obligaba el proceso, y a la planeación argumentada lo cual fue un acceso difícil y complicado para ellos por no estar acostumbrados o actualizados en el tema. Narrando que superaron la ruta con el apoyo y asesoría de otros compañeros docentes, obtuvieron resultado suficiente en esa primera evaluación para definir su permanencia, una de las docentes participantes quedó en el límite de la línea de corte, relatándolo con angustia. Esto les admite a cada uno entender y reflexionar sobre el sentido que tiene el proceso evaluativo según su experiencia vivenciada.

El pilotaje en ambos casos, permitió un análisis, reflexión y evaluación de las técnicas como del instrumento de levantamiento de la información, para después corregir y enriquecer, que fue tomado como un área de oportunidad. La evaluación y las correcciones a las pruebas piloto se hicieron mediante la sugerencia del “formato para evaluar la entrevista” (Hernández *et al.*, 1991:604), valorando: “¿Si el ambiente fue el adecuado, frecuencia o continuidad de las interrogantes? ¿Si la guía funcionó o fue pertinente, que aspectos debieron mejorarse? ¿El comportamiento del

entrevistado y en qué condiciones se mantuvo?” entre otros. Lo que permitió realizar adecuaciones sin que las preguntas perdieran el contenido o el sentido de lo que necesariamente queríamos obtener.

3.5 Selección de la muestra de investigación

Para Strauss y Corbin (2002), todo investigador debe estar en la posición de buscar personas, sitios o acontecimientos que le representen una posibilidad de obtener información concerniente con el objeto de investigación es decir; que pueda realizar el levantamiento de datos relacionados con las categorías, sus propiedades y dimensiones, siempre con el propósito de tener el referente empírico que contribuya a fundamentar su investigación. Por lo tanto, debe determinar a quienes, en que cantidad y qué condiciones o características específicas deben de guardar los informantes seleccionados, lo que le obliga a acudir “de persona en persona o de lugar en lugar en una lista” (Ibíd. p.227), previamente elaborada.

Lo anterior llevó a decidir por un número determinado de sujetos que son parte del colectivo social y que denominamos muestra. Lo cual tiene su valor sustantivo y su procedimiento. López (1998:45), sostiene que, “El valor del muestreo radica en la posibilidad de conocer el comportamiento de una población infinita, a partir de un subconjunto”, lo que permite aplicar un estudio sin la necesidad de realizar un censo, sin que pierda precisión ya que los seleccionados son parte, viven, sienten, y guardan ciertas características del universo. Lo que significa, implicar “a unos cuantos sujetos porque no se pretende necesariamente generalizar los resultados del estudio” (Hernández *et al.*, 1991:13).

Para seleccionar los informantes se utilizaron dos preguntas torales “¿Cuál es el grupo principal que quiero estudiar? y ¿Cuál es la demanda de generalización de mi estudio?” (Domínguez, Sánchez y Sánchez, 2009:15). En nuestro caso cuidamos que cualquier elemento de la población tuviera la posibilidad de ser elegido; esto es, que en estricto sentido todos los elementos pudieron ser incluidos ya que se contaba con una lista completa de ellos y la ubicación de su centro de trabajo, siendo un total de 66 evaluados en el desempeño docente en 2015-2016, ubicados en 12 escuelas telesecundarias del Estado de Hidalgo. Como se puede observar el tamaño del

universo no es tan grande de los profesores de telesecundarias que se evaluarían. López (1998:49-50), señala, “cuando el tamaño del universo es pequeño se requiere una muestra de tamaño muy similar”. Así se cumplió con las premisas de: “a) Todos los elementos del universo deben tener la posibilidad de ser incluidos en la muestra. b) La probabilidad de cada elemento de ser incluido en la muestra debe ser conocida” (ibíd. 1998:46). En la selección de la muestra se consideraron algunas recomendaciones: “La muestra para ser representativa no tiene que significar una determinada proporción del universo [...] Una muestra puede ser pequeña y representativa” (López, 1998:49). Significa que tiene la validez porque replica las características de la población, es como al probar si el agua tiene azúcar, no se requiere tomar grandes cantidades para saberlo, “con una porción adecuada es suficiente” (Ídem).

La selección de la muestra estuvo en función del diseño y de las características de la investigación, fue premeditada “no probabilística, intencional o de criterio” (Ibid.:45); ya que pudimos decidir quién participaba, elegimos a los docentes de la segunda escuela telesecundaria en el estado donde hubo más evaluados, fueron 8 con los siguientes resultados: 1 destacado, 7 suficientes, 1 de estos quedó cerca de la línea de corte con secuelas de salud. En la selección de la muestra, se tuvo presente que “El muestreo está limitado de antemano a ciertos criterios” (Flick, 2004:76), como el de una enfermedad o un problema específico; en este caso fue la evaluación que afecta a todo el universo docente y es la génesis de esta indagación. Quienes se integran la muestra deben tener ciertas características:

Las condiciones que deberían de cubrir los informantes fueron: ser docentes, haberse evaluado en el desempeño con el modelo 2015-2016, que su vida haya sido alterada por los procesos evaluatorios, haber atravesado ya la experiencia de estar seleccionados, evaluarse y recibir sus resultados con la angustia de que tal vez fueran adversos y tuvieran que estar en la condición de repetirla nuevamente agotando su segunda oportunidad de 3 posibles, con la zozobra permanente de ser despedidos o removidos de su empleo (art 52 y 53 LGSPD), lo que permitió estar en coincidencia con Sierra (1998:299) quien sostiene, “el sujeto nos interesa porque de alguna manera, se conoce de antemano su participación en una experiencia que ha

motivado el diseño de la investigación”. Así mismo siempre tuvimos presente que: “El muestreo está abierto a toda persona, lugar y situación que nos ofrezca la mayor oportunidad de descubrimiento” (Strauss y Corbin, 2002:225), siempre que cumplan con las características determinadas. En la presente investigación se estuvo abierto a cualquier docente que hubiera sido evaluado para el desempeño profesional y en la temporalidad señalada, del sub sistema educativo de telesecundarias en Hidalgo, lo que permitió integrar la muestra que es parte de una población.

Población: “es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Hernández *et al.*, 1991:238).

Muestra: “Es, en esencia un subgrupo de la población. Digamos que es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población” (Ibíd.:240). En el presente trabajo se tuvo presente que al no ser probabilística, intencional o de criterio “no necesariamente guardan las características de la población de donde fueron obtenidas” (López, 1998:45), al seleccionarla se cuidó que cumpliera con las características establecidas. Otra consideración para la elección de la muestra fue:

“Además los casos se pueden seleccionar según la intensidad con la que los rasgos, los procesos, las experiencias, etc., interesantes se producen o se suponen en ellos. Se escogen los casos con la mayor intensidad o bien se integran y comparan sistemáticamente casos con intensidades diferentes” (Flick, 2004:82).

Después de ello fuimos al trabajo de campo para la aplicación de los instrumentos, lo que permitió el levantamiento de la información de manera sustantiva, buscando siempre encontrar lo que era de interés para nuestra investigación y con la certeza que se avanzaba por la ruta correcta.

3.6 Fase de campo o levantamiento de la información

La primera disyuntiva planteada en esta etapa del trabajo fue, “cómo conseguir acceso al campo de estudio (ya que) es más crucial en la investigación cualitativa que en la cuantitativa” (Flick, 2004:68), permitió aprovechar una área de oportunidad para quien realizó esta investigación; ser docente, pertenecer al mismo subsistema educativo, conocer la forma de actuar de los informantes, utilizar el mismo lenguaje y saber cómo funciona una escuela, esto apoyó a resolver este primer planteamiento.

Así mismo haciendo uso y reconociendo que las competencias comunicativas se constituyen en “el “instrumento” principal de la recogida de datos” (ibid.:69), lo que facilitó la realización de esta parte del presente trabajo.

También fue de utilidad conocer los canales propios para posibilitar la realización de los trabajos con los informantes al interior de las instituciones educativas donde se desempeñan y en horarios de trabajo, se buscó el conducto correspondiente evitando que existiera una obstrucción o polarización entre los sujetos participantes, lo que llevó a recurrir a las personas indicadas para facilitar el desarrollo de las actividades, como la supervisora escolar, el representante sindical, así como del director de la institución quien contribuyó generando las condiciones físicas y confianza con los informantes, en todo momento mostraron voluntad de contribución al desarrollo de las actividades, esto era anteponer como principio que “La investigación en las instituciones, se refiere también a aquellos que tienen que autorizar o facilitar el acceso” (Flick, 2004:69). No hubo inconvenientes para el consentimiento ni para el acceso a los informantes, esto se debe en gran medida a la formación del profesorado, su función social y los principios de solidaridad con los que fue formado según el art. 3º Constitucional, se percibió un recibimiento de respeto, de cooperación y disposición en ellos, según su versión requerían ser escuchados, acción que les fue negada desde el origen e implementación de la reforma en el ámbito educativo y de las leyes que establecieron la evaluación obligatoria, se excluyó la participación del docente en su diseño y puesta en marcha (Arnaut, 2015). La comunicación con las autoridades escolares y con los docentes-informantes propicio un ambiente de confianza, evitó una percepción equivocada hacia el investigador “como extraño profesional” (Flick, 2004:73). Sin embargo, en la primera escuela seleccionada para levantar la información no fue posible, el director de la institución comentó que los docentes le precisaron su negativa a participar, por la razón de no querer saber nada sobre “esa evaluación” al no tener alternativa de solución, solo uno aceptó a participar, lo que nos llevó a tomar la decisión de buscar la segunda escuela de la relación con el mayor número de los evaluados.

Desarrollar las entrevistas y el grupo de discusión en su centro de trabajo de los informantes donde cotidianamente desempeñan su función docente, posibilitó

mayor confianza para que se expresaran y una comodidad para ellos de no destinar tiempo adicional a sus funciones, no hubo inconvenientes; algunos manifestaron ver con buenos ojos el que alguien les escuchara, mientras que otros de los informantes señalaron que si la visita hubiera sido inmediatamente después de la evaluación “quizá no hubieran aceptado” (Indira, Dinora y Anna, entrevistadas, 23 de agosto de 2017), por la presión vivida durante el proceso evaluatorio. Para una mejor identificación de ellos es importante precisar sus particularidades:

Las características particulares de los integrantes del grupo de discusión son: se integró con 8 docentes frente a grupo: 2 hombres 6 mujeres, resultaron en su evaluación 7 suficientes y 1 destacado quien decidió evaluarse nuevamente para desempeñarse como evaluador certificado. Su antigüedad al momento de la entrevista fue de, “11,18, 22, 19, 9, 18, 14 y 14 años en el servicio”, en promedio es de 15.6 años de experiencia. Cumplieron con su primera oportunidad de evaluarse en el desempeño. Serán evaluados nuevamente a los 4 años según la ley. Cuentan con estudios de: “Licenciatura en Matemáticas con Maestría en Educación y estudia Ingeniería (suficiente), Licenciatura en Educación Media, (suficiente), Licenciatura en Educación Primaria con Maestría en educación (destacado), Licenciatura en Geografía (suficiente), Licenciatura en Contaduría con Maestría en Pedagogía (suficiente), Licenciatura en Español con Maestría (suficiente), Licenciatura en Biología (suficiente), Licenciatura en Inglés (suficiente). Todos provienen de poblaciones urbanas y se desempeñan en un contexto rural”.

Las características de los informantes en las entrevistas en profundidad son: fueron aplicadas a tres docentes mujeres frente a grupo de la misma escuela quienes obtuvieron un resultado suficiente en su evaluación del desempeño, aceptaron evaluarse de manera voluntaria, una de ellas quedó en la línea de corte, su antigüedad es de “18, 14 y 14 años de servicio”, en promedio es de 15.3 años en el servicio, su próxima evaluación también será dentro de 4 años (art. 52, LGSPD). Con estudios de: “Licenciatura en Español con Maestría en educación (suficiente), Licenciatura en Biología (suficiente), Licenciatura en Inglés (suficiente)” esta última quedó cerca de la línea de corte y con secuelas de salud. Ellas, se prepararon y trabajaron en conjunto para enfrentar las 8 semanas que duró el proceso evaluatorio.

3.7 Procedimiento en el análisis y la interpretación de la información

En este apartado se hizo uso de la triangulación metodológica también, con el fin de complementar y pulir los resultados. Ruíz (2012:322) refiere, es para “aumentar su estándar de precisión y corroborar su consistencia”. Con esta estrategia se posibilitan en consecuencia dos funciones principales: *enriquecimiento*, se da tanto en la recogida de datos como en la interpretación de estos lo cual se propicia al utilizar diferentes técnicas además que se adopta una distinta perspectiva o también se le acrecientan datos (Ruíz, 2012). Aumento de *confiabilidad*, es cuando se corroboran las afirmaciones por otro investigador o por la contrastación de otra serie similar de datos empíricos, como se hace en esta investigación con los datos arrojados de la entrevista en profundidad así como de los grupos de discusión. Lo que se intenta es “alcanzar un *verstehen*, más rico, más denso y más garantizado de la realidad social” (ídem). La mayor utilidad de la triangulación se refleja en los resultados del trabajo, lo que permitió: “1º. El enriquecimiento de las conclusiones obtenidas dotándolas de un contenido más extenso y más profundo. 2º. El aumento de la confiabilidad de las conclusiones, son válidas, consistentes, precisas y fiables” (Ruíz, 2012:332).

La información se sistematizó, analizó e interpretó; revisando la libreta de campo, las audios grabaciones, video grabaciones las veces necesarias y suficientes, haciendo cortes y discriminando la información que no se utilizaría por no ser del interés de esta investigación, dejando abierta la posibilidad de volver a visitar el sitio, documentos o los informantes a fin de conseguir los datos necesarios. Se cuidó coincidir con la idea de que se “comparan constantemente los productos de sus análisis con datos reales, hacen modificaciones o adiciones según sea necesario” (Strauss y Corbin, 2002:231). Se transcribieron las entrevistas grabadas así como las video grabadas de los grupos de discusión, imprimiéndolas para un mejor manejo y control; se clasificó la información por cada instrumento aplicado, complementándola con las notas que se fueron tomando adicionalmente en tarjetas o libreta de campo al momento de levantarla, es decir, fuimos dando forma “para transformar, asociar y/o combinar tipos de datos” (Hernández *et al.*, 1991:792), obtenidos mediante distintos instrumentos. Con la estrategia metodológica empleada es de reconocerse que los datos conseguidos se complementaron, ya que “ambos

resultados se centran en aspectos diferentes de un problema [...] pero son complementarios entre sí y llevan a un cuadro más completo” (Flick, 2004:283).

Para la interpretación del discurso producido en las sesiones de grupo se hizo uso de la comparación y contrastación, considerando que “La recolección de datos debe ir seguida inmediatamente por el análisis” (Strauss y Corbin, 2002:226). Partiendo de la idea, que ahí, al interior del grupo se refleja y se retrata una sociedad o historia, permitió reconstruir contextos así como revivir situaciones que en algunos momentos eran desconocidas para el moderador-investigador por lo tanto se constituye en “una simulación de la verdad” (Russi, 1998:95), ahí se exhibe lo que los individuos experimentan en la realidad social. Lo propio se realizó con los datos obtenidos de las entrevistas después de sistematizarlas se procedió al análisis según lo plantea Sierra (1998), esto es, que básicamente se sustenta en una interpretación así como la re interpretación de lo que dijo nuestro entrevistado, considerando: el modo en que lo dijo, así como lo expresa en sus interacciones de lenguaje corporal, el significado expresivo o comunicativo de los movimientos corporales y de los gestos, es decir expresiones de comunicación no verbal. Se trata que el análisis de la entrevista “debe intentar traducir de manera verosímil lo que los entrevistados expresan y perciben de sí mismos y de su entorno” (Sierra, 1998:329), para este caso, fue de su experiencia vivida en la evaluación del desempeño docente.

En la construcción del capítulo análisis y discusión de resultados, se tomaron como base las entrevistas, ya que los aportes fueron más densos en información y ricos en datos, esto es, porque el informante adquiere más confianza al estar a solas y reflexiona a profundidad, enunciando ampliamente lo vivenciado, mientras que en los grupos de discusión nos llevó a observar que los sujetos al enfrentarse e interactuar con otros no siempre expresan con toda confianza lo que sienten, piensan o reflexionan. Los datos obtenidos fueron muy notables se estuvieron triangulando: permitió su uso para irlos enriqueciendo, reforzando, complementando, y puliendo con los datos arrojados en los grupos de discusión, mismos que permitieron reafirmar en muchos casos la información sobre su experiencia, conceptos e interpretaciones de lo vivido, igualmente aportaron referentes diferenciados, pero al final coincidían las versiones. Para un mejor manejo de esta

información en el momento del análisis de la misma se agrupó en tres ejes de acuerdo a las preguntas contenidas en los instrumentos utilizados: el sentido; su construcción, cómo y dónde se genera, evaluación al desempeño docente e implicaciones laborales. Esta etapa de la investigación se inicia a partir de reconstruir y complementar las categorías de análisis que se fueron utilizando para la interpretación de la información, finalmente se presentan de forma estructurada y jerarquizada los resultados.

Durante el trabajo de análisis y discusión de la información se detectaron los hallazgos a la luz del método sistémico en su tercer paso, que fueron los conceptos estructurados por los informantes, los cuales tienen sustento en las ideas expresadas con más énfasis o que recurrentemente señalaban, que es la comprensión condensada de su experiencia vivida de la evaluación y la intensidad que veían en ella, a los hallazgos se les da tratamiento fundamentado en los estudios teóricos de Berger y Luckmann (2001), como contribución del presente trabajo de investigación.

Para obtener el objeto de estudio planteado, dimos respuesta a nuestras preguntas de investigación mediante la interpretación que se hace de la teoría en un problema específico, sobre el sentido que los docentes informantes construyeron y asignaron a la evaluación en función de su realidad social, del hecho que experimentaron y la acción de cómo lo vivieron. Acción social entendida como la “conducta humana siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo” (Weber, 2002:5), lo anterior fijado en el ámbito de la Sociología definida como: la “ciencia que pretende entender, interpretándola, la acción social para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos” (Ídem).

Finalmente se establece, que la metodología se convierte en pilar fundamental en la investigación, su aplicación adecuada permite un sendero seguro y fundado en el que el investigador basa los procedimientos de su indagación para obtener lo que se ha propuesto, agotando los recursos metodológicos que se requieren en cada etapa desarrollada, como: el método, el enfoque, la estrategia y las técnicas, estas últimas al aplicarlas en el trabajo de campo posibilitan obtener la información para someterla a un análisis cuidadoso, discutiendo los resultados y así detectar los hallazgos, como se realiza en el siguiente capítulo.

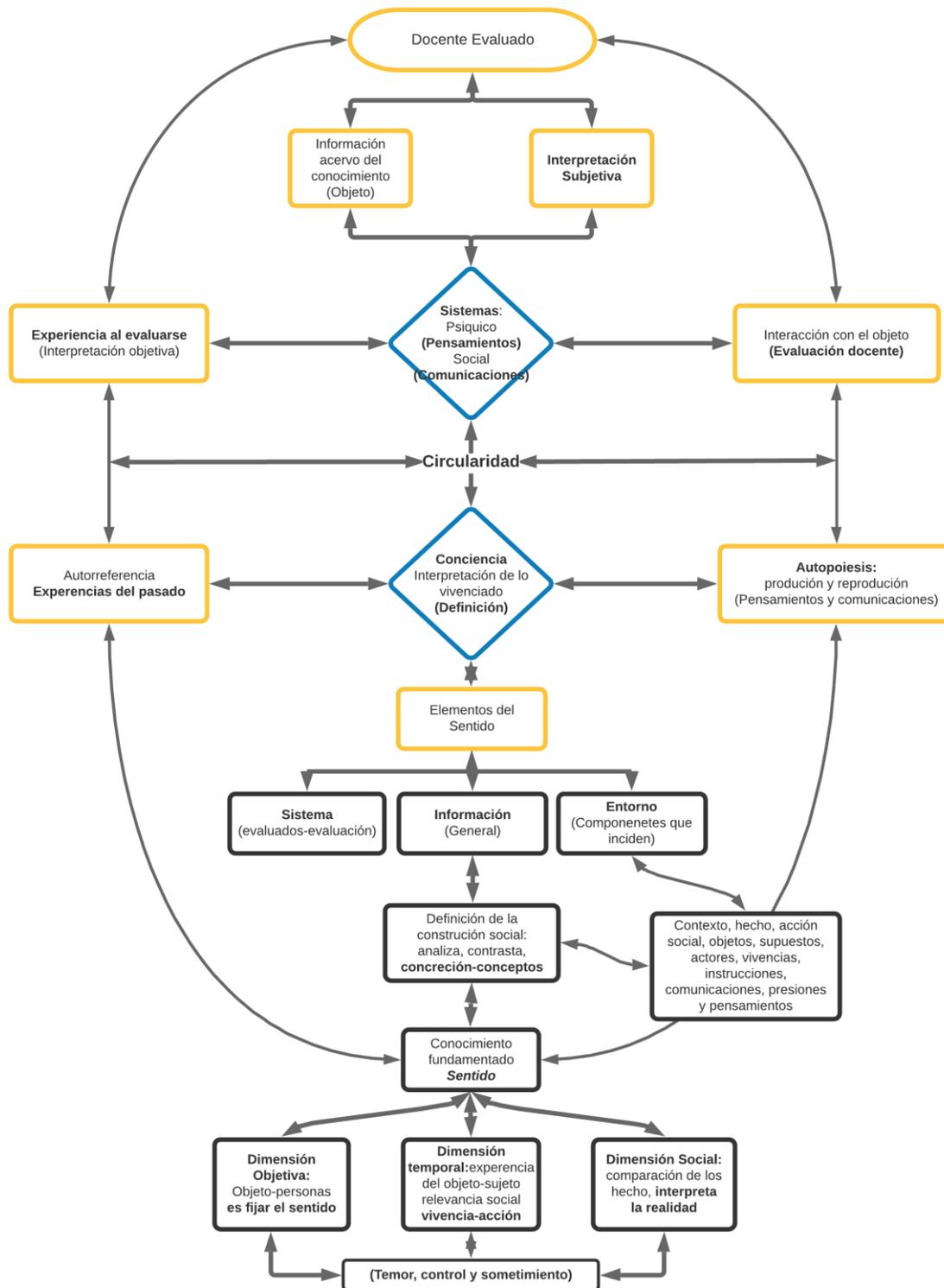
Capítulo IV. Análisis y discusión de resultados.

Discusión a la luz de la teoría y del estado del conocimiento

En el proceso de investigación se debe tomar con sumo cuidado el levantamiento de la información, su organización, jerarquización, análisis e interpretación; pues algún proceso incorrecto propiciaría la alteración de los resultados, lo que bien podría reflejar otra realidad que no es la que se indagó o se intenta presentar. Por lo tanto se hace necesario exponer el origen de los datos, su manejo y tratamiento “de manera que haga posible comprobar, por una parte, que es una declaración del sujeto y, por otra, donde comienza la interpretación del investigador” (Flick, 2004:238). Debe de mostrarse lo sustancial que se obtuvo del procedimiento de manera entendible, detallada pero sustentada, evidenciado lo espesa y provechosa que fue la información recuperada, ya que es la evidencia empírica de la realidad en la que se desenvuelven los indagados, que se constituye en una forma de conocimiento, construido socialmente por su interrelación en el colectivo social al que pertenecen y que propicia la teoría fundamentada.

Este apartado se cimienta con la información conseguida mediante los instrumentos y las técnicas aplicadas, permite definir con claridad lo que nuestros informantes revelan en función del objeto de investigación tratado en el presente trabajo, orientado a analizar y comprender el objeto de estudio planteado. Se realiza la discusión, contrastación de datos mediante el análisis, sustentado “en la interpretación y la re interpretación de lo que dice el entrevistado, del modo que lo dice, así como lo que nos dice en sus interacciones” (Sierra, 1998:329). Permitted una mejor comprensión de la información según lo planteado en el objetivo general y las preguntas de investigación. Nuestra prospectiva fue conocer el sentido de la evaluación en los profesores como una práctica social “lo cual nos interesa sobremanera en el análisis. No tanto el relato de acontecimientos ni la articulación temporal de recuerdos, sino el significado social atribuido al relato de vida del entrevistado” (Sierra, 1998:329). Posibilitó identificar y analizar el sentido así como la forma en que lo construyeron y le asignan los informantes al proceso de la evaluación experimentado, como se muestra a continuación:

8 Esquema 2:
Proceso de construcción del sentido de la evaluación del desempeño en los docentes evaluados de telesecundarias



Fuente: Elaboración propia.

Los informantes expresaron de manera libre sus experiencias, encrucijadas y la travesía vivida en el proceso de evaluación de incertidumbre, preocupación y miedo por el impacto que veían a pesar de ser ellos quienes permanentemente evalúan, además de adentrarse a un terreno inédito así como al dominio de la tecnología que obligaba el proceso y a la planificación argumentada, lo cual no era común en su práctica docente. Fue para ellos un acceso difícil y complicado por no estar acostumbrados o actualizados. Duke y Stiggins (1997:165), señalan, “la evaluación puede servir a una diversidad de propósitos en la vida de los profesores [...] puede fomentar el crecimiento profesional más allá de la competencia mínima”. Superaron la hoja de ruta con la asesoría de otros compañeros docentes que mejor entendían e interpretaban los requerimientos. Su experiencia le permite a cada uno reflexionar sobre el sentido que tiene el proceso, que a continuación analizamos.

4.1 La evaluación del desempeño docente y su proceso

Se identificó que la evaluación del desempeño es aceptada por los docentes informantes, la creen necesaria, lo que no consideran pertinente es el sentido sancionador que se le imprimió en la norma actual, los lleva a considerar que es bueno evaluarse, ya que permite saber el estado que guarda cada docente, el que sea obligatoria lo consideran hasta benéfico:

“A mí me parece muy importante y necesaria también, solamente que el proceso que a nosotros nos aplicaron para mí fue algo estresante” (Dinora, entrevista 1, 23 de agosto de 2017).

“Me parece bien (la evaluación), es bueno conocer en qué nivel estamos, porque tenemos ese compromiso frente a los chicos” (Mariela, entrevista 2, 23 de agosto de 2017).

En general la opinión que tienen sobre la evaluación obligatoria del desempeño los profesores informantes la consideran importante y necesaria, permite tener un panorama para saber cómo están, cual es el avance que se tiene como país, qué se ha alcanzado en la educación, “estas evaluaciones resultan útiles para conocer el nivel de desarrollo de la educación en un país” (Casanova, 2007:44), también revela qué se está haciendo y lo que falta corregir. Los informantes señalan que debe mejorarse la evaluación, mediante un acuerdo común sobre lo que es, cómo y qué se entiende por ella, las implicaciones que va a tener para la

actualización y mejora profesional del colectivo docente. Reflexionan que es importante, permite ver debilidades o áreas de oportunidad. Casanova (2007:149) refiere “hay que convenir en que la tarea de evaluar resulta absolutamente imprescindible si se quiere avanzar positivamente en la educación”; esta parte fue un faltante al momento de implementar la reforma educativa junto con la evaluación docente, el profesorado careció de espacios para opinar, proponer, aportar o discutir lo que podría apoyar a mejorar aspectos fundamentales de la educación del país.

Los informantes señalan que el proceso evaluatorio debió partir de un diagnóstico, como docentes lo saben y lo aplican usando su metodología básica en su trabajo de enseñar. Su argumento tiene validez, desde el momento que el INEE como órgano evaluador se constituyó, debió de verificar que los procesos cumplan con ciertas etapas propuestas por los estudios en la materia “La evaluación inicial se aplica al comienzo de un proceso [...] ofrece información valiosa del punto [...] en que se halla o de la situación” (Casanova 2007:59). A los evaluados no se les aplicó, se fueron directamente al ejercicio de la evaluación para determinar si era eficaz o eficiente, no pudieron avizorar cuales eran los faltantes que posibilitara una conformación de los instrumentos de evaluación apegados a la realidad. Por lo tanto podemos señalar que se evaluó lo que se suponía debería saber el docente, no cuanto era eficaz en la enseñanza, ni como utilizaba diversas estrategias o herramientas para la construcción de los conocimientos en los alumnos. Sostienen también los informantes que no debió haber sido implementada la evaluación determinar la permanencia en el trabajo, ya que le cambia el sentido, el significado y al profesorado lo sumergen en una situación de crisis y tensión.

“Porque así como se nos solicita a nosotros docentes conocer a nuestros alumnos, creo que esta evaluación primero debió partir de un diagnóstico. No debió haber sido con carácter para determinar si permanecía o no en mi trabajo, entonces lejos de tener un conocimiento de mi desempeño pues más bien me sentía así como hijole estoy poniendo en riesgo mi trabajo” (Mariela, Grupo de discusión, 17 de agosto de 2017).

La evaluación docente obligatoria les generó temor, angustia, miedo e incertidumbre sobre todo por las consecuencias establecidas en la ley de ser sancionados con la baja del empleo aunado a la forma en que se vertió la información de como se aplicaría, la contundencia con que impactaría, además no

hubo unificación de criterios para los procesos, aunado al cumulo de información que circulaba en los medios y las redes sociales, algunos señalaban bondades y virtudes otros la afectación en su condición de trabajadores y en sus derechos laborales.

“Incertidumbre, mucha incertidumbre, miedo a lo desconocido a no saber lo que va pasar, si me iban a quitar mi trabajo o no, no sabía si había hecho lo correcto en aceptar la invitación y evaluarme, viví con bastante estrés, bastante **miedo** porque no sabíamos que iba suceder, ni de saber de qué se trataba la evaluación” (Anna, entrevista 3, 23 de agosto de 2017).

“Nos provocó al mismo tiempo temor, entonces así como me voy a concentrar en hacer las cosas, a mí me costó mucho trabajo en lo personal, este, concentrarme [...] de tanta información que tengo que leer porque no tenía un asesoramiento obviamente gran parte de esa evaluación” (Dinora, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017).

“Miedo si, hubo la preocupación temor, pero si ya no había algo de voluntariamente a fuerzas, me dijeron que tenía yo que evaluarme pues ya ni modo” (Leonor, grupo de discusión, 17 de agosto del 2017).

Los docentes señalan que este proceso fue muy difícil, estresante y tortuoso por las condiciones en que se dio: no se les orientó de manera adecuada, falta de información y asesoramiento pertinente, la presión de evaluarse, el desconocimiento a lo nuevo, la pérdida latente del empleo por lo tanto siempre vieron que la complejidad en la que se encontraban tenía más implicaciones laborales que formativas. Advirtieron permanentemente una información diferenciada que lejos de beneficiarlos los confundía más, era tanta la que circulaba que lejos de hacerles entender un proceso sencillo, fue más complejo, hasta caótico. Se debe tener presente el planteamiento de Casanova (2007:15) “No hay que derrochar esfuerzos en evaluar lo que no incide de modo fundamental”. Lo anterior bien aprovechado propiciaría una mejora en la obtención de resultado en los evaluados.

“Este proceso fue muy difícil [...] creo que no se nos orientó de manera adecuada [...] dije bueno pues de todas formas me van a evaluar, lo peor que puede pasar que no apruebe [...] sin entender la complejidad a profundidad, las implicaciones que esta tenía para mi situación laboral, ya que posteriormente a eso reflexioné bueno si no hubiese acreditado hubiese tenido mi situación laboral en riesgo” (Indira, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017).

“Me hizo sentir muy presionada, en primer lugar porque fuimos los primeros en ser evaluados y eso me angustió demasiado, me puse muy nerviosa, me centré más en eso, que prácticamente en lo que iban a evaluarme, yo no sabía de cómo iba a ser, ese tipo de información mi angustio más” (Dinora, entrevista 1, 23 de agosto de 2017).

Según la experiencia y conocimiento de los docentes informantes consideran que la evaluación al desempeño docente es útil, necesita adecuar sus procesos y componentes, debiera ser totalmente organizada, con suficiencia en la infraestructura pero sobre todo basada en un diagnóstico como lo recomienda la literatura en la materia. El proceso de evaluarse debe ser más amigable ya que solo se observa como “una vara para medir una calidad universal” (Sverdlick, 2012:28), con un seguimiento objetivo a partir de observar qué deficiencias tienen en el aula, razonan que les debería evaluar alguien que acuda a su contexto a observar, es decir, ser evaluados en el salón para valorar las estrategias, sus métodos, las formas para construir los conocimientos, considerando qué modelos están siguiendo, cómo trabajan cotidianamente, que sea en base a los resultados de los alumnos, no con un examen, lo anterior “permite disponer de un diagnóstico previo al tratamiento que deriva de inmediato” (Santibáñez, 2017:59), es decir, el procedimiento metodológico que se aplica diariamente en el proceso educativo, que se trata de un conocimiento organizado y sistemático del trabajo docente, para que, a partir de ahí se les brinde actualización necesaria y pertinente, mediante curso o taller, dándoles seguimiento así como acompañamiento profesional, que en verdad les apoye a mejorar: la práctica docente, estrategias, métodos y técnicas de enseñanza para impactar en los aprendizajes de los alumnos:

“Es la primera evaluación que se realiza, prácticamente fuimos los primeros en evaluarnos y había mucho, mucha desorganización, no hubo un apoyo ni un asesoramiento” (Onofre, grupo de discusión, 23 de agosto de 2017). “El propósito podría ser primero conocer cuáles fueron nuestras deficiencias con los resultados” (Mariela, entrevista, 23 de agosto de 2017).

“La desorganización (su inconformidad) en que nada más lo hayan preparado excesivamente al vapor, no calcularon, no midieron, no pensaron que somos seres humanos, y que también sentimos” (Leonor, grupo de discusión, 23 de agosto de 2017). “En primer lugar [...] en base a un diagnóstico, ¿qué resultados me dio ese diagnóstico? bueno entonces ahora como voy a realizar la evaluación a estos maestros” (Leonor, grupo de discusión, 23 de agosto de 2017).

El planteamiento de los docentes informantes es razonable, porque ellos permanentemente aplican evaluaciones a los alumnos y saben que debe partir de un diagnóstico previo, evaluando con pertinencia sobre lo que se trabaja, enseña o aprende “La evaluación inicial se aplica al comienzo de un proceso [...] para

determinar las necesidades educativas [...] ofrece información valiosa” (Santibáñez, 2017:59), evaluando *in situ*, sobre resultados y elementos que manejan cotidianamente, por lo tanto se puede reflexionar; qué sentido tendría evaluar a un economista fuera de los mercados financieros, con lo que se supone debería saber y no con lo que realmente sabe o aplica en su trabajo, sobre inflaciones, inversiones, etc. Además obliga a quien evalué saber sobre el objeto así como a los sujetos, conocer más de evaluación, las prácticas sociales, el contexto y pertenecer al subsistema educativo preferentemente en el cual realizará su función, por lo tanto “Los evaluadores necesitan tener una formación adecuada para llevar a cabo sus responsabilidades; para ser responsables de estas decisiones” (Bridges, 1997:221).

“Debería evaluar, alguien me tendría que venir a observar qué deficiencias tengo en mi (trabajo) salón, en mi aula, qué me falta; de ahí, darme la retroalimentación que necesito” (Sheila, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017).

“Para mí la forma evaluar, me gustaría que me evaluaran en mi (trabajo diario) salón, qué vieran los resultados simplemente, cómo trabajo con mis alumnos, no con un examen, sino con resultados, para mí es la forma de cómo deben evaluar a los maestros” (Dinora, entrevista 1, 23 de agosto de 2017).

Coincidencia unánime que encontramos en los entrevistados, para ellos el problema no se centra en evaluarse, sino en cómo evaluarlos y la intención que se le dio a esta.

“Nos debería evaluar, alguien me tendría que venir a observar qué deficiencias tengo en mi salón, en mi aula, que me falta de ahí darme la retroalimentación que necesito; un curso, un taller, un seguimiento, ya después [...] te vuelvo ir a observar, en qué has mejorado y ahora sí, eso realmente yo le llamaría una evaluación de desempeño” (Samanta, grupo de discusión, 23 de agosto de 2017).

Entonces, si se consideran procedimientos de su tarea cotidiana, así como las actividades que desarrollan, tendrían más aceptación estos procesos entre los educadores, por la experiencia de los informantes evaluados se tiene la “necesidad de desarrollar modelos que evalúen actuaciones relacionadas con objetivos ambiciosos y valiosos y no aquellos orientados a evaluar elementos cognitivos de carácter aislado” (Berlak *et al.*, 1992 citado en Mateo y Martínez, 2008:33).

Los informantes identifican plenamente los tipos de evaluación que hay, así como su función, su uso y los fines de la misma ya que permanentemente los utilizan en su tarea cotidiana en el aula al verificar, medir o asignar una calificación a los

conocimientos, aceptan que los llevan a cabo con los alumnos. Lo que refieren desconocer a veces es como tener o construir los instrumentos pertinentes para evaluar: la diagnóstica, formativa y sumativa, refieren que no se les aplicó tal cual lo recomienda la literatura. Es decir, entonces el sentido de evaluar es otro para ellos. Señalan que los fines de la evaluación debieran estar orientados a mejorar el desempeño o de la escuela, por lo tanto “la mejora de la escuela es un propósito de la evaluación del profesorado, se debe establecer un foco de atención para el proceso de mejora” (Iwanicki 1997:226), y no a poner en riesgo o en duda el trabajo.

“Los tipos de evaluación que existen [...] Sí, si los conozco, la función que se les da a cada uno de ellos” (Mariela, entrevista 2, 23 de agosto de 2017).

“Existen evaluaciones de acuerdo al momento en que se aplica: la evaluación diagnóstica, evaluación formativa, una evaluación de cierre o sumativa” (Alexa, entrevista piloto, 2 de agosto de 2017).

Lo anterior posibilita a los informantes evaluados tener conocimientos pertinentes sobre los tipos de evaluación, por consiguiente de sus procesos, lo que les ayuda a identificar alcances e insuficiencias en la que se les aplicó, a su vez les da elementos para opinar, sumados a la experiencia vivida, los lleva a reflexionar y ver la evaluación como posibilitadora de mejoras, ausencia que deducen por el sentido sancionador establecido en la ley, por lo tanto, mantienen presente que su significado está alejado de “las aportaciones que pueda hacer al perfeccionamiento y mejora de las actuaciones en los procesos educativos, y desde ahí se justificará su aplicación y su exigencia social” (Casanova, 2007:38).

Dentro de los tipos de evaluación tenemos la formativa: “es aquella que centra su intervención en los procesos de mejora [...] la sumativa a la evaluación focalizada sobre resultados y en la que se persigue fundamentalmente el control de los mismos” (Mateo y Martínez, 2008:152). Los informantes mantienen claridad sobre esta distinción, les da la posibilidad de opinar sobre los faltantes en la evaluación que vivieron, “Lo conocemos. Si lo conocemos, el uso igual porque los llevamos a cabo en el aula con los alumnos, los fines también” (Gumaro, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017). Entienden el sentido que estos procesos deberían tener, mismo que no observaron al evaluarse, parten de ello para construir y asignarle un sentido propio a lo que observan y viven. Así mismo reconocen la evaluación que “tiene

como función primordial el diagnóstico previo de aspectos que permitan tomar decisiones antes del inicio de los procesos” (Mateo y Martínez, 2008:152):

“Diagnóstica, nos permite ver, darnos un parámetro sobre los saberes previos que trae el alumno para de ahí partir. La sumativa, es la que vamos haciendo nosotros para poder determinar la calificación que se le va asignar al alumno. La formativa, (es en la que se va) evaluando todo el trabajo, el proceso, valores, el comportamiento” (Anna, entrevista 3, 23 de agosto de 2017).

Consideran los informantes un error el que hayan vinculado la evaluación con la permanencia, es lo que diferencia su sentido, modo de hacer y de percibirla. Según sus versiones, se pierde su verdadero sentido que es la mejora, por lo tanto los evaluados buscan cómo salir bien librados de ese proceso y sus consecuencias, mientras tanto el sentido de mejora pasa a segundo término. Para ellos se antepone la duda y el riesgo de perder su permanencia o ser despedidos “El despido de un profesor que ocupa una plaza en propiedad es una eventualidad bastante rara” (Bridges, 1986 citado en Bridges, 1997:215), preocupación que reflejan sus expresiones:

“La motivación que yo tuve en un inicio para evaluarme, para saber cómo estoy y que me falta y demás, de repente se transformó en una angustia, porque me dijeron si no la pasas arriesgas tu trabajo y a tus veinte años de experiencia, entonces, ese factor de vincular la evaluación con la permanencia yo creo que es un gran error” (Indira, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017).

“Si no paso me voy a ir un año, a lo mejor con una tutora, si no paso el otro puedo perder mi trabajo, (Samanta, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017).

“Es al miedo de perder la plaza” (Maritza, entrevistada 2, 23 de agosto de 2017).

“Va perjudicar en que voy a perder mi plaza” (Ana, entrevista 3, 23 de agosto de 2017).

Señalan también que los fines de la evaluación debieran estar orientados a mejorar el desempeño como lo sugieren los estudios, al respecto Casanova (2007:9) refiere, “la evaluación debe plantearse siempre con una funcionalidad formativa y de mejora permanente, aunque, no obstante y en algunas ocasiones, se pretendan otras funciones complementarias y enriquecedoras con su práctica”. Lo anterior permite identificar el sentido que deben tener estos procesos, sin embargo se ven anulados con lo establecido en la normatividad sobre sancionar a los docentes con el despido.

4.2 Identificación del sentido que tiene para los profesores la evaluación del desempeño docente: su construcción, componentes y dimensiones

Los propósitos que vieron o se imaginaron sobre la evaluación al desempeño docente antes de ser evaluados los informantes, contundentemente señalan que era de afectación: que iban a perder el trabajo, más aún si no se evaluaban, lo vivieron con mucho estrés, ocasionándoles el miedo a no pasar el examen; este es el sentido que mantuvieron permanente durante el proceso en tanto no tenían los resultados de haber sido suficientes interpretaban que los querían correr, el sistema político, el sistema educativo y su poder ejercido por la parte “oficial”: “estaban pensando en evaluar para reprobar y correr a los maestros [...] piensan que no vale la pena la evaluación que no sirve para castigar y correr a los maestros” (Arnaut, 2015:41); lo que dio lugar a una exagerada presión, y más que aprovechar la experiencia para su práctica docente, según sus versiones, vieron cómo salir bien librados para mantenerse en su trabajo, al menos por los cuatro años siguientes en lugar de aprovecharla para mejorar la tarea de educar.

“Dije, al menos me salvé por cuatro años, espero una asesoría y salir suficiente” (Anna entrevista 3, 23 de agosto de 2017).

“Al tener el miedo a no pasar el examen, al descubrir que había muchísima información y que no podía yo aterrizarla [...] Siempre creí que perjudicaba” (Mariela, entrevista 2, 23 de agosto de 2017).

“Pues yo tenía la idea de que ser evaluada para mí es bueno, más la mecánica no [...] me estresó [...] más la presión, vuelvo a insistir, fue la que me hizo ponerme nerviosa y me desconcentró totalmente” (Dinora, entrevista 1, 23 de agosto de 2017).

Como se muestra, los informantes le asignaron al proceso de evaluación antes de experimentarlo un sentido de temor, por lo establecido en la normatividad vigente (art. 52 y 53, Octavo y noveno transitorios de la LGSPD), así como el exceso de información al respecto les permitía inferir que serían afectados en la permanencia de su trabajo causándoles miedo a resultar insuficientes, perturbándolos y generándoles estrés en demasía “esa confusión nos provocó, al mismo tiempo cierto temor, entonces así cómo me voy a concentrar en hacer las cosas, decía yo, de tanta información que tengo que leer porque no tenía asesoramiento” (Dinora, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017). Componentes que contribuyeron en la

construcción del sentido basados en intención de afectación que veían y por la condición en que se encontraban viviendo de temor, lo cual referían en sus versiones “que iba a perder mi trabajo si no me evaluaba” (Leonor, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017). Nos permite identificar ese sentido que los informantes le asignaron antes de ser evaluados, por lo tanto, se debe reconocer que no únicamente las acciones poseen sentido, lo mismo los pensamientos y las comunicaciones (Ortiz, 2016). El sentido asignado por el profesorado a la evaluación que experimentaron lo construyeron basados en “lo que Schutz denomina acervo de conocimiento” (Natanson, 1962:18), el cual acumularon antes durante y después de evaluarse y que dieron forma en sus pensamientos, socializándolo con sus iguales mediante la comunicación; que son los dos sistemas donde se constituye el sentido según Luhmann (1998), pero este sentido es provocado por la realidad social o en el mundo en el que se encuentran, en donde “la situación actual del actor tiene su historia; es la sedimentación de todas las experiencias subjetivas previas, que no son experimentadas por el actor como anónimas, sino como exclusiva y subjetivamente dadas a él y solo a él” (Schutz citado en Natanson 1962:17).

El proceso evaluatorio propició en los docentes mucha presión y *stress* al grado de que “algunos enfermaron”, se percataron de las fallas: en la plataforma, mucha desorganización, que sirvió para agudizar su condición: “por ejemplo ahorita con esa evaluación yo me sentí súper, súper presionada al grado que al hospital fui a parar, quede mal de la vesícula y me dicen que es de mucho estrés” (Anna, entrevistada 3, 23 de agosto de 2017). Reconocieron que parte de esa evaluación es lo que ellos realizan, la diferencia la observan en el registro, organización y jerarquización de los contenidos y materiales, así como las implicaciones laborales.

El profesorado informante señala que la actitud en general de ellos y lo que pensaron al momento de ser notificados que habían sido seleccionados para ser evaluados fue de angustia, algunos se mostraron denodados para afrontarlo, otros vieron la oportunidad de una experiencia de aprendizaje con la posibilidad de adquirir un conocimiento nuevo que serviría para mejorar o plantearse la meta para no perder el trabajo o como un sentido de afectación latente en todo momento, la posibilidad de que los sacaran del servicio, refieren haber vivido un proceso complicado durante

ocho semanas hasta obtener resultados satisfactorios. “Aunque el individuo define su mundo desde su propia perspectiva, es, no obstante, un ser social enraizado en una realidad intersubjetiva” (Natanson, 1962:19), este planteamiento cobró fuerza en los informantes cuando fueron informados que se evaluarían, con su acervo del conocimiento se anticipaban a la realidad que vivirían con la evaluación por las sanciones establecidas en la ley para quien la incumpliera o no obtuviera un resultado suficiente, por lo tanto le asignó un sentido diferente al que la autoridad le daba al proceso evaluatorio, incluso al que la literatura asigna sobre el tema, todo esto sin separarse de su relación social con el mundo ni del vínculo que realiza al intercambiar pensamientos con sus iguales, como podemos ver en sus vericuetos: “las situaciones que vivimos, fueron como que mucha presión” (Mariela, grupo de discusión, 23 de agosto de 2017). Al mismo tiempo podemos observar que otros anticipaban una experiencia diferente. “Pensé que era una oportunidad y también que iba a ser una experiencia de aprendizaje [...] me fui preparando un poco para no sentirme desarmada, como quien dice [...] y pensé que podía, que iba ser para bien” (Mariela, entrevistad 2, 23 de agosto de 2017). Sin embargo, algunos con mayor pasión veían cómo afrontar la situación a futuro y refirieron: “al toro por los cuernos [...] cuando nos dijeron es obligatorio, yo dije tarde que temprano vamos a ser evaluados, eso es lo que pensé, más vale a la primera y además de manera personal” (Onofre, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017.). Podemos observar otra perspectiva del informante, que al final coincidió con el sentido asignado, demostrando lo que señala Luhmann (1998), la recreación de este se hace en los pensamientos y la comunicación (sistemas psíquico y social):

“Vi la convocatoria, vi una coyuntura, un espacio, una oportunidad [...] pero también fue un proceso complicado [...] que me tenía que evaluar para el desempeño [...] sin guías y sin nada, me vi obligada a presentar la evaluación estresante [...] al final comentábamos los compañeros que presentamos el examen de las implicaciones que podía tener si no pasábamos [...] estaba en juego nuestro trabajo, fue como reflexionar ¿ora que hice? Ya ni modo, ya estoy aquí, ahora me aguanto y a seguirle adelante” (Indira, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017).

Con un análisis e interpretación de la información, nos permite identificar en los informantes coincidencias por la intención afectación que percibieron en su experiencia al evaluarse convirtiéndose en temor, que les hizo asumir roles o

actitudes de sumisión, ya que en todo momento subyace la probable pérdida del empleo, “estaría muy bien que los fines de la evaluación estuvieran orientados a mejorar el desempeño y no a poner en riesgo o en duda el trabajo porque ahí cambia mucho la perspectiva, es decir el interés o la motivación” (Indira, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017). Por lo que se observa en la normatividad vigente esto ha adoptado “un enfoque basado en el mérito y la equidad hacia la decisión relativa a la permanencia de profesores en la enseñanza” (Bridges, 1997:215). Nos lleva a reflexionar y analizar qué, ese sentido de afectación se ve reflejado por un elemento fundamental, “la decisión concerniente a la permanencia de un profesor en la profesión docente” (ibíd.: 213-214).

A partir de ir analizando y desmenuzando la información recabada, podemos advertir en ella las dimensiones del sentido. Luhmann (1998:90) refiere, “dimensión objetiva, dimensión temporal y dimensión social”, propone se haga la distinción entre estas, entre las cuales a su vez existen distingue para no confundirlas, mediante lo que señala como “una diferencia diferenciada de otras diferencias” (Ídem):

“Dimensión Objetiva”, es la relación con todos los objetos. En este sentido los objetos y los temas pueden ser personas o grupos de personas, es fijar el sentido de las cosas; por lo tanto, vemos que en sus expresiones los informantes refieren una relación indisoluble entre el objeto-tema y el sujeto-docente, sus argumentaciones las constituyen a partir de reflexionar su vivencia que se traduce en la intención que perciben y resumen después de insertarse en el mundo de la complejidad que ha alterado su vida convirtiéndose en un problema problematizado problematizante, ya que a partir de su aparición ha logrado verdaderamente mover todos los cimientos del SEN y del profesorado. Por lo tanto, el tema es común en el colectivo docente ya que les afecta en lo individual pero también a un grupo social constituido en un segmento de la población, donde se pudo observar para este caso en específico sujetos con incertidumbre pero pasivo, aceptando lo establecido en la ley y por otro lado al sujeto activo con postura definida en la suma de grupos, con organización y acción de resistencia que tuvo un impacto, modificó el modelo de evaluación. Finalmente les afecta a todos los docentes, pues en algún momento estarán en esa condición: “estudiantes, maestros [...] asumimos posiciones en dos categorías la de

evaluadores o evaluados” (Glazman en Aboites, 2012:33). Con el conocimiento que mantienen los informantes sobre el tema, la experiencia vivida de la evaluación y sus procesos les permite asignarle un sentido a lo vivenciado, lo cual realiza mediante la comprensión “que surge, más bien cuando la experiencia del sentido o la acción plena de sentido se proyecta” (Luhmann, 1998:89), lo mismo de los hechos que se han constituido con esta problemática y a la acción social de los actores, que han sido alterados en su condición social de vida por esa nueva dinámica laboral.

Así mismo, señalan que al momento de estar viviendo la evaluación y sus etapas le encontraron una intención, reflexionando y concluyendo que se encontraba en riesgo la permanencia, de la que dependen su familia, su estabilidad laboral, económica y social que se interpreta como un control psicológico de parte del sistema político y educativo. Según la experiencia vivida de presión estresante, hasta el grado de bloquearse totalmente, pensar que no iban a salir bien las cosas, lo explican como una cosa “horrible”, el examen de conocimientos a contratiempo; ver en el reloj que transcurre el tiempo se les agotaba les obligó a vivir momentos angustiantes, obligándose a contestar de manera apresurada las preguntas sin el razonamiento debido, dejó en ellos la angustia de no alcanzar un resultado suficiente para mantenerse en el servicio, “cuando estaba contestando el examen dije ya valí” (Onofre, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017), así también refirieron:

“Un examen que va durar desde la mañana hasta la tarde ¿qué es lo que quieren? Agotarnos ¿qué haces? yo le decía a los compañeros tenemos que prepararnos para tener las nalgas a la silla cuantas horas frente al monitor” (Sabina, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017).

Lo anterior permite identificar que en todo momento los informantes evaluados, mantenían el sentido de afectación aun cuando pensarán en las bondades, tenían claridad de lo que estaba en riesgo a partir de los resultados que obtuvieran al evaluarse, de no aprobar se mostrarían insuficientes y por lo tanto incompetentes, al respecto Bridges (1997:215) refiere, “juzgar el grado de idoneidad de una persona para su permanencia en la docencia, es imperativo que los profesores sean evaluados de tal manera que se pueda garantizar su futura competencia”, esto juega un papel determinante en lo laboral pues, “una vez que el profesor ha adquirido un plaza en propiedad los tribunales y autoridades educativas

pertinentes asumen que el mismo es competente” (Ibid.:212). Sin embargo, para la LGSPD deben de mostrar idoneidad, suficiencia en el resultado que garantice su permanencia, que está en su derecho de continuar ejerciendo la docencia. La perspectiva de la política, la economía, del mercado y su intersección con lo educativo, se orienta bajo esquemas y nociones que hoy hace pensar que inter influyen a grado y modos diversos, podría decirse, que se establece un desajuste de poderes en la relación en donde la pauta parece dictarla la economía política del sistema social. Ello ha permeado en la sociedad, en las mentalidades colectivas, en la cotidianeidad lo que pareciera orientar esa corrección mediante el castigo, para este caso es la pérdida de la función laboral. La pérdida de la permanencia significa afectar el empleo, su prestigio como educador así como un impacto en su economía y por lo mismo a su familia, al respecto expresaron:

“¡Que estaba en riesgo la permanencia! Agotarnos, agotarnos exactamente y responder a veces de una manera NO pensada [...] cuando hicimos el examen; primero fue el examen y luego la planeación argumentada el mismo día [...] es horrible, es una cosa horrible, que este un relojito ahí y que el tiempo ya se me está acabando” (Leonor, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017).

“Siempre está presente esa parte, de que si no paso (si no apruebo) qué me va a pasar, según los resultados, después que viene o cómo le vamos hacer [...] cuando estábamos haciendo el examen si me saqué un poquito de onda porque veía yo a compañeros que teníamos que estar ahí desde la mañana hasta en la noche, para las dos etapas que hicimos” (Mariela, entrevista 2, 23 de agosto de 2017).

Refirieron los informantes que también contribuyó a la condición que vivieron las ocasiones en que suspendió la evaluación la autoridad jugando un papel de dominio, justo cuando se iba a llevar acabo, entonces: la angustia aumentaba, la zozobra y la preocupación; que los hacia crear, modificar, recomponer sus pensamientos de manera autopoietica la cual se caracteriza por la “autoproducción: la capacidad de cada estado del sistema de participar constitutivamente en la producción del estado subsiguiente, que solo se actualiza en virtud de interacciones ambientales” (García, J., 1997, p.80 citado en Ortiz, 2016:73). Consideran los informantes que éticamente es incorrecta la forma en que la autoridad manejó la evaluación, que era agotadora. Expresan que hubo casos en que pagaron por tener un curso, por capacitarse, cuando es una responsabilidad de la autoridad; crear

programas para la actualización, capacitación y profesionalización, previendo que sus beneficios deban estar orientados no solo al desarrollo del colectivo docente, el cual se hace una necesidad permanente, y no solo para la “retención de los buenos profesores e incluir los resultados de una mejor información acerca de lo que estos están haciendo, la divulgación de la buena práctica, una mejor socialización y una más eficaz evaluación de todos los profesores” (Peterson, 1997:148).

“No respetaron los tiempos, nos informaban que íbamos ser evaluados tal día, se nos notificaba que no, se suspendía, se nos volvía a notificar nuevamente que ya iba ser la evaluación y nuevamente nos decían que no, entonces, era aumentar esa angustia esa preocupación” (Gumaro, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017).

“Nos llenaron de información y si quisiste pagaste, hubo compañeros que lo hicieron, pagaron por tener un curso, por capacitarse [...] la mayor información sí la encontramos en las redes sociales fue donde nos allegamos [...] en el Centro de Maestros nosotros tuvimos muy buena información [...] nos pudimos adentrar, fue invertirle tiempo, dinero” (Sabina, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017).

Refieren los informantes que el momento de mayor incertidumbre o el clímax de ese proceso de evaluación vivido y complejo fue cuando obtuvieron sus resultados al abrir en su correo, en ese momento al recibirlos lo primero que piensan es en su futuro laboral, fue preocupante. Es el mayor momento de angustia y temor, donde construyen intencionalidades no explícitas, que solo su interior es capaz de entender y debatirse en un “ya valí” (Onofre, grupo de discusión, comunicación personal, 17 de agosto de 2017), pensaron que no iban a superar esa prueba que los había sometido al esfuerzo y estrés, en ese momento refieren los momentos vividos al evaluarse, es decir autoreferencian sus acciones para analizar sus resultados obtenidos, Ortiz (2016:71) refiere, “sus operaciones se refieren a sí mismos, al configurar los eventos a partir de los cuales existen, por medio de esos mismos acontecimientos”, al final los evaluados sienten un alivio, se convierte en una descarga de una larga ruta y concluyen no queriendo saber más de evaluación.

Como expresan los informantes, el momento cúspide y de mayor incertidumbre por la probable afectación que pudieran tener, lo vivieron al momento de esperar los resultados de ese proceso tortuoso “para mí fue preocupante [...] me hizo analizar, pensar en esos resultados” (Dinora, entrevistada, 17 de agosto de 2017). En ese periodo hay un análisis, una reflexión, un procedimiento atado a lo

vivido con influencia de lo social. Por un lado estaba la expectativa de salir suficiente, y por otro, obtener un lugar en relación a los demás evaluados que al final terminan siendo clasificados en: suficientes e insuficientes, buenos y regulares. Justo en este lapso podemos señalar que es cuando el profesorado evaluado vive, siente y experimenta la autopoiesis, según Luhmann (1998), consiste en crear, recomponer, modificar, adecuar y reproducir sus pensamientos mediante la conciencia adecuándolos al momento que está viviendo el sujeto, que al mismo tiempo recompone o le asigna un sentido a los hechos y a la acción social, es de entenderse entonces que, “puede haber un sistema psíquico (que se produce mediante la conciencia) que observe un sistema social; pero también un sistema social (que se reproduce mediante comunicación) que observe un sistema psíquico” (Luhmann 1996^a p.131 citado en Ortiz, 2016:75), en esa lógica terminan reproduciendo también lo que el sistema del poder social quiere y dispone, en este entramado final en el que se encuentran los evaluados es donde estructuran el sentido que “es por excelencia autopoiesis. El sentido, es por consiguiente la unidad de actualización y virtualización, de reactualización y revirtualización, como un proceso que se impulsa a sí mismo” (Luhmann, 1998:82).

“Primero lo sentí como una prueba de esfuerzo y estrés tremenda, incluso creo que físicamente me enfermé [...] al final durante el examen yo termine pensando que no iba a aprobar [...] el día que me llegaron los resultados, vi me sentí primero muy emocionada, pero después muy decepcionada, porque precisamente todo ese esfuerzo incluso estaba afectando en mi salud” (Indira, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017).

La crisis de esperar los resultados solo los informantes lo pueden narrar con un esfuerzo mayor, se intenta interpretar mediante las expresiones y rictus que colocan en cada palabra de ese momento de espera, “cuando yo empecé a ver los resultados (generales), y al estar buscando mis resultados, la verdad pensé aquí lo que buscan es amolarnos” (Anna, informante 3, 23 de agosto de 2017). Sus narraciones semejan como cuando afianzas unos resultados clínicos, uno lo abre como no queriendo enterarte de los males que padeces o bien que te encuentras plenamente gozando de salud, te obligas entonces a crear, modificar y recomponer tus pensamientos “cuando abrí internet, la página, y salen los resultados; como le digo, una descarga tremenda, mi cuerpo un alivio y una certeza de que por lo menos

cuatro años más iba a tener el trabajo” (Gumaro, grupo de discusión, comunicación personal, 23 de agosto de 2017), en esos instantes los evaluados renuevan o modifican sus pensamientos realizando nuevamente la autopoiesis pero además lo realizan aceptando las condiciones del sistema sobre su condición reproduciéndolo también ellos a su vez. Según sus narraciones, viven otro momento al enterarse que por fin han superado la prueba o quedaron a un paso de no lograrlo, en el límite de la línea de corte, “Me sentí feliz, sigo esperando tener un resultado más alto, me sentí tranquila en casa, con un peso menos” (Mariela, entrevista 2, 23 de agosto de 2017).

Expresan vivir una liberación tremenda, en su cuerpo, un alivio, dejar caer una loza para convertirla en una certeza de que por lo menos cuatro años más tendrán el trabajo, aunque algunos experimentaron frustración por no alcanzar los resultados que esperaban llevándolos a proponerse un desafío, prepararse es cuando sus estructuras mentales para enfrentar la próxima evaluación sin saberlo se preparan para hacer una reproducción del sistema social también pues el mismo sistema desarrolla sus estructuras como “los recuerdos y expectativas” (Luhmann, 2006:59) “muy contenta porque dije al menos me salvé por cuatro años, espero una asesoría y salir suficiente” (Anna, entrevistada 3, 23 de agosto de 2017). Su experiencia vivida les permite reflexionar y analizar la ruta transitada para estructurar conceptos y asignarle un sentido a eso vivenciado, por lo tanto, “El sentido es entonces un producto de las operaciones que lo usan y no una cualidad del mundo” (Luhmann 2006:27-28); es en este momento que podemos identificar la tercera dimensión del sentido, según Luhmann (1998).

“Dimensión social”, es la experiencia del sujeto mismo con el objeto. Es la relevancia de la vivencia y la acción, el sentido está en preguntar si el otro lo ve como yo o de otra manera (Luhmann 1998:94-95), en la vivencia y en la acción se constituye un doble horizonte según la propuesta luhmanniana, por lo tanto, “vivencia y acción son dos modos de una competencia subyacente de sentido (Ortiz, 2016:97). Esto se logra aprehender a partir de conocer, analizar e interpretar los resultados obtenidos, identificando los hallazgos en las versiones de los informantes. Debiendo tener cuidado de evitar una amalgama entre la dimensión social y la dimensión objetiva “Cada dimensión está dada, a su vez con un sentido universal” (Luhmann

1998:90). Pues la primera es la diferencia diferenciada de la segunda; porque se obtiene al final del proceso o experiencia vivida y la segunda son los temas identificados como personas o grupos de personas, los cuales interactúan socialmente mediante sus relaciones y comunicaciones, ya que sujetos y sociedad no son polos opuestos o separados dependen de sí mismos a la vez, en el entendido que “la sociedad es un sistema, es un todo formado por partes interdependientes; el cambio de una parte afecta a las otras partes y al todo” (Timasheff, 1986:204).

La experiencia que narran como de provecho es que les permitió y obligó a leer, investigar seleccionar, clasificar, escribir sobre la planeación argumentada de su trabajo áulico así como del proyecto de evidencias recuperadas de su práctica docente. Aunque reconocen que todo ese esfuerzo estaba afectando su salud, que llegaron a enfermar, quedando secuelas, ahora les estresa pensar que si no superan ese puntaje estarán en la posibilidad nuevamente de quedar fuera del trabajo o perder lo que con esfuerzo han ganado y refirieron: “para la siguiente evaluación tienes que mejorar ese puntaje o si no te van a quitar lo que ganaste, incluso ahora me estresa pensar que si no supero ese puntaje aunque sea por un punto” (Indira, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017). Lo anterior nos permite ver la relación del sujeto con el objeto y la alteración en la vida del sujeto que provoca, le sirva para asignarle un sentido y un significado a la vivencia y a la acción mediante la experiencia vivida y “cada experiencia del mundo y fijación de sentido” (Luhmann, 1998:94), adquiere relevancia universal en la dimensión social.

Esa hoja de ruta angustiante que transitaron entre la complejidad de los primeros pasos de la evaluación, nos lleva a reflexionar que se debe tener como “finalidad reducir complejidad, es decir, disminuir el caos y reducir en el ámbito local el carácter heurístico, indeterminado y contingente del universo” (Luhmann citado en Ortiz, 2016:60). Complejidad en la que los evaluados peregrinaron y vivieron, teniendo que superarla, asignándole un sentido modificándolo o adecuándolo a su vez en sus pensamientos, comunicaciones y en su acción social al interactuar en el colectivo docente y algunas veces reproduciéndolo, al respecto Luhmann (1998:79) afirma, “El sentido según la forma y no el contenido es, por lo tanto, reproducción de complejidad”. Debemos reconocer que en la asignación del sentido a cada acción o

etapa de la evaluación experimentada por el profesorado lleva implícito elementos de la complejidad, es decir; “en *cada* sentido, en *cualquier* sentido se añade la presencia de una complejidad” (Ibid.:78). Lo importante es como cada sujeto enfrentamos o proponemos alternativas para reducirla, enfrentarla o en su defecto superarla, solo se logra abandonando la pasividad y aceptación de la verticalidad de los procesos.

Aun con todo lo anterior, consideran los profesores informantes que la evaluación es necesaria, que puede ayudar, si se muestra más organizada, con instrumentos pertinentes para observar la práctica docente que desarrollan al interior del aula, que los elementos contemplados para la evaluación sean y estén en concordancia con su tarea educativa, pues refieren que sobre todo en el examen contenía preguntas sin relación con la labor docente. Se debe de recocer que evaluar a un docente y su práctica implica considerar un número de elementos que coadyuvan o influyan de manera positiva en la actividad educativa, que incluya la aplicación de instrumentos apropiados para ello “sobre todo aquellos que resultan realmente viables en el contexto y realidad de los centros docentes actuales, ya sea para aplicar internamente o por especialistas externos” (Casanova 2007:123).

Señalan los informantes que se les creó temor al ser evaluados por el contenido sancionador en la ley que los llevó a construir un sinnúmero de pensamientos o representaciones sociales entorno a su seguridad laboral. Ese temor se genera en la socialización y “de ese modo se internaliza como realidad subjetiva. A su vez esta realidad puede formar al individuo. Producirá un tipo específico de persona” (Berger y Luckmann, 2001:90), que mantiene esa condicionante en sí mismo, esto posibilitó que le asignaran ese sentido a dichos procesos según refieren, en cada paso que agotaban reafirmaban la intención que le encontraban o modificaban sus pensamientos, adecuándolos, reorientándolos así como socializándolos, reproduciéndolos, reacomodándolos y comunicándolos a sus iguales, alineados siempre por ese sentido que construyeron y le asignaron a la evaluación, es a lo que se denomina autopoiesis. Luhmann (1998:83) sostiene, el “acontecimiento de sentido es, por excelencia autopoiesis [...] la auto-reproducción”, que se desarrolla tanto en los pensamientos como en las comunicaciones.

En los sujetos evaluados se puede identificar este procedimiento, que tiene lugar en el sistema psíquico y social como “una red de procesos de producción de componentes que regenera y construye continuamente la red que los produce” (Varela, 2000, p.80 citado en Ortiz, 2016:72). Es a lo que Luhmann (1998:80) llama “La autorreferencialidad del sentido y reactualizada continuamente por medio de esta. El sentido siempre remite de nuevo al sentido”, lo que da como resultado la transformación o replanteamiento del sentido mismo, que los docentes evaluados le asignaban a cada momento vivido según su experiencia, y que además se caracteriza “por la capacidad de producir y reproducir por sí mismos los elementos que lo constituyen, y así define su propia unidad” (Maturana, citado en Corsi *et al.*, 1997:31). En estos procesos existe una cohesión al núcleo y que denominamos sistema, fue donde se fijó la mirada, es decir, en los evaluados y ellos a su vez en la evaluación, el cual se distingue con ciertas características, lo mismo los componentes que se encuentra circundándolo (entorno), ya que en relación al de sistema y entorno es como los informantes evaluados fueron asignando el sentido a los hechos vivenciados, y aun cuando se aplicó una la delimitación de límites entre ambos elementos no abandonan su relación, por lo tanto “el concepto de sistema remite al concepto de entorno, ya que no pueden aislarse ni lógicamente ni analíticamente” (Luhmann, 2006:47).

Se puede identificar que después de haberse evaluado, los docentes le dan una explicación a su experiencia según lo expresaron: que fue un ensayo, un experimento con ellos por ser los primeros, además para que los docentes se mantuvieran actualizados como una forma de control, servirá para mejorar el desempeño así mismo para saber cuál es su preparación, donde se ubica cada uno de ellos o qué es lo que les falta mejorar, conocer cuántos son, dónde está su nivel de trabajo y conocimientos. Pero no les queda claro como desean las autoridades y el INEE que sea la evaluación:

“Fue un ensayo [...] exacto un experimento con nosotros, a ver qué pasaba, ya después tomaron las medidas pertinentes pero nosotros fuimos así como los primeros (Leonor, grupo de discusión, 17 de agosto, 2017).

“Un experimento con nosotros” (Dinora, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017). “Experimentaron, para ver qué funcionaba y que no” (Angélica, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017).

“No tienen claro (las autoridades) de como sea la evaluación, (tampoco) los fines precisos de la evaluación” (Indira, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017).

Las versiones anteriores permiten interpretar que para los docentes evaluados según su experiencia, no tienen la certeza de la utilidad que las autoridades le darán a la evaluación, por lo tanto puede significar una acción ineficaz y considerarla sin utilidad, lo trascendente sería reorientar el sentido y aprovechamiento de la misma, a partir de hacerle sentir al profesorado evaluado su importancia y no solo como una forma de clasificarlo por sus resultados, o cuál es el *status* de sus insuficiencias, sin allegarle la explicación y retroalimentación correspondiente. Por lo tanto, se considera necesario tener claridad de que: “La evaluación debe servir para tomar decisiones. No basta con explicar lo conseguido o no conseguido, sino que hay que buscar justificación de lo ocurrido y tomar medidas necesarias para corregir los fallos habidos” (Conbrach 1963, citado en Casanova 2007:39).

“¿Útil para mí? yo creo que no, para mí la forma de evaluar, repito me gustaría !que me evaluaran en mi salón; !que vieran los resultados simplemente; de cómo trabajo con mis alumnos, no con un examen, sino con resultados que se den al finalizar el ciclo escolar, que alcanzan mis alumnos, para mí es la forma de cómo deben evaluar a los maestros” (Dinora, entrevista 1, 23 de agosto de 2017).

En la ley la evaluación fue implementada elemento fundamental para la búsqueda de una educación de calidad, que impacte en la mejorar los aprendizajes, la práctica docente y los indicadores nacionales. Por lo que podemos observar en este proceso se difumina ese planteamiento, según el sentido que los informantes le asignan. El sentido de la evaluación según la literatura al respecto debe de recuperarse para que progrese el servicio educativo, ya que los mismos informantes evaluados sostienen que hasta el momento esos procesos vividos no han tenido alcance en los resultados que ellos han construido desde su espacio laboral, consideran que se deben al trabajo, ética, dedicación y empeño que cada docente contribuye en su espacio de trabajo.

“Si, pudiéramos decir que trascendente la evaluación no nos ha servido, porque mucho de lo que hacemos, de lo que es nuestra labor, de lo que se nos pidió en la evaluación, nosotros lo hacemos cotidianamente, lo único que pudiéramos decir, es que ayudó para ser más sistemáticos” (Sabina, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017).

El docente evaluado realiza un ejercicio de autorreferencia sobre su trabajo y el sentido que tuvo su experiencia de evaluarse, lo realizan mediante una base “en la cual las operaciones del sistema forman circularidad de referencias en sí mismas mediante la relación con otras operaciones del sistema” (Ibídem), es una reflexión, comparación o contrastación que se efectúan mediante el “antes/después”, lo que les permite un análisis profundo de su experiencia vivida para asignarle un sentido, dando paso a la tercera dimensión del sentido en el profesorado evaluado:

“Dimensión del tiempo”, Según Luhmann (1998), esta se constituye con la referencia hacia el pasado y hacia el futuro. Por lo tanto el tiempo para el sentido es la interpretación de la realidad, es decir, se refiere al acontecimiento irreversible y el futuro ya visible; por lo tanto el tiempo y su historia se constituyen como la dimensión específica del sentido. Se encuentra en diferenciar el “antes y el después de un pasado y de un futuro” (Luhmann, 2006:34); significa ubicar la acción y la experiencia vivida en función de lo presente y lo ausente; lo que existía y lo que existe ahora, lo obtenido o lo que se debía obtener. Es reconocer también que el tiempo posibilita mediante el sentido una interpretación de la realidad con la diferencia diferenciada de los hechos en relación al tiempo, al respecto podemos observar versiones de los informantes referentes a su experiencia: “a mí no me ha ayudado, ¿por qué? Porque la capacitación, las asesorías que tengo no me las dio la evaluación, no la necesite para una mejor ayuda para los muchachos, para que salgan mejores (a futuro)”. (Leonor, grupo de discusión, comunicación personal, 17 de agosto de 2017). Se advierte que en el profesorado evaluado la dimensión del tiempo se constituye con la referencia hacia el pasado, presente y quizá el futuro, lo lleva a entender reflexionando sobre lo que existía antes de ser evaluado y lo que identifica después de la experiencia vivida. Esto se logró comprender a partir de analizar, contrastar, complementar e interpretar la información obtenida, posibilitando la aprehensión de su sentir, de otra manera, posiblemente habría permanecido lacrada sin ser observada por los actores educativos o políticos. Es esta intervención como un recurso que permitió abrir la posibilidad de la reflexión, dando paso al esclarecimiento de lo que el educador percibe como intención diferenciando el antes

y un después, por lo tanto, los docentes fueron analistas de su propio proceso construido socialmente. Que se puede mostrar en el razonamiento siguiente:

“Yo creo que los logros que la escuela ha tenido no son del tiempo de la evaluación para acá, ¡no son de la evaluación!; son de años atrás antes de, y es el compromiso que todos los docentes de esta institución tienen para todo lo que las convocatorias traían (para ese proceso), aquí se trabaja de una manera colegiada, aquí se comparte, aquí se aprende de todos, se apoya y yo creo que eso nos ha dado el éxito” (Gumaro, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017).

Así mismo puntualizan que la evaluación no les ha ayudado para que sus alumnos sean destacados o competentes, porque la capacitación, las asesorías que les comparten en el salón no se las dio la evaluación, y precisan que no necesitaron la evaluación para buscar una mejor vía de apoyo para los muchachos, para que salgan óptimos. Por lo tanto, resumen que la evaluación no les ha servido en su desempeño, aunque reconocen, les apoyó a ser más organizados; sistematizados y a registrar lo mismo a mantenerse actualizados. Señalan los informantes que los logros que su escuela ha tenido no son a partir de la evaluación, es el compromiso que todos los docentes tienen con esa institución, apuntan a trabajar de una manera colegiada, donde se comparte y a su vez se aprende de todos, por lo tanto creen que es lo que les ha dado el éxito, que corresponde a un trabajo de tiempo atrás, no es resultado de la evaluación.

En cuanto al sentido de beneficio que le observaron a la evaluación, lo consideran simplemente personal, sienten que es para darse cuenta que es lo que quiere quien los evalúa que contesten o sepan. Sin embargo, para estos docentes el verdadero sentido está en los resultados que dan en el aula y la calidad que el alumno se lleva en los conocimientos al egresar, esto en coincidencia con Luhmann (2006:27) refiere, “El sentido se produce en la trama de operaciones que siempre presuponen sentido”.

“Con resultados que se den al finalizar el ciclo escolar, resultados que alcanzan mis alumnos, para mí es la forma de cómo deben evaluar a los maestros” (Dinora, entrevista 2, 23 de agosto de 2017).

“No hay tanto de que digas a mí la evaluación me dio la luz y ahora soy otra maestra !no!” (Sabina, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017).

“En el lugar que estamos es porque nos ha costado !pero no es gracias a la evaluación! la evaluación simplemente nada más de manera personal” (Onofre, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017).

“Los resultados (que han alcanzado) es de un trabajo ya de tiempo atrás, no es de ahorita !no es resultado de la evaluación; vienen siendo ya de manera sistemática (Anna, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017).

La experiencia que vivieron les permite numerar el uso o fines que consideran le dará la autoridad a los resultados de la evaluación al desempeño docente, se comprende que si bien no les ha sido útil en la enseñanza, por otro lado les ha servido para la autocrítica en un sentido personal para corregir partir de que se les oprime, obliga o ataca, por lo tanto según los fines es el sentido que le asignan: reconocen que si no se preparan, si no indagan, ahí estará la sanción, también lo utilizarán para verificar y tener cuidado con su trabajo, que se obliguen a conservarlo. Se usará para decirles en qué tiene deficiencias o en qué hacen lo correcto, de acuerdo a sus versiones “les permitiría tener un control o fiscalización del maestro” según el panorama de los resultados, consideran que es para hacerlos ver mal ante la sociedad, ponerles un filtro, “la intención que yo veo es darle menor cabida a como lo están viendo, a la gente que se viene preparando, porque aquel maestro que termina su carrera y hace su examen y no es idóneo, no puede trabajar” (Gumaro, integrante del grupo de discusión, comunicación personal, 17 de agosto de 2017).

Como se puede ver los fines que se le asignan a la evaluación son múltiples y diferenciados coincidencia que encontramos en el planteamiento de Duke y Stiggins (1979:175), “La evaluación puede servir a una diversidad de propósitos en la vida de los profesores”. Esto posibilita a los informantes evaluados tener un referente claro a partir de la experiencia vivida, que les permite para este caso asignarle un sentido; no solo de temor como se refirió anteriormente, sino también, que es un recurso mediante el cual serán controlados, “esa figura que amenaza que controla y con la mano en la cintura te dicen te voy a despedir y tiene a los maestros o por lo menos a mí asustados de que hójole y ahora” (Indira, grupo de discusión, comunicación personal, 17 de agosto de 2017), es decir, el sentido lo identifican como de control por la forma en que las autoridades manejaron el proceso, “una evaluación [...] que ha servido y sirve como de control y fiscalización” (Sverdlick 2012:174). Quizá se observe al paso del tiempo un control más determinante por las autoridades: secretarios, subsecretarios, jefes de área, de subdirecciones, y directivos de las escuelas, ejerciéndolo durante los procesos subsecuentes así como por los

resultados que obtengan los evaluados, es decir, un poder controlador ejercido por la estructura del sistema educativo. “El control es la dinámica relacional desde donde uno mismo, el otro y la otra surgen negados en sus capacidades y talentos, estrechando la mirada, la inteligencia y la creatividad, generando dependencia, desde donde no son posible la autonomía y el respeto por sí mismo” (Maturana y Paz Dávila, 2008 citados en Sverdlick, 2012:61).

En cuanto a la fiscalización, es porque ellos entienden que al docente lo tendrán más observado y verificando por lo tanto controlado, si cumple con los requerimientos, específicamente los directivos de las escuelas por estar en contacto permanente con ellos “los directores deberán verificar que estos docentes cumplan con el perfil para los puestos que deberán ser cubiertos” (art. 62, LGSPD). Los evaluados informantes han identificado con precisión que “la evaluación de profesores también sirve al control organizativo a través de las diferentes funciones con distintos niveles de efectos o consecuencias” (Natriello, 1997:50).

“Un patrón que anda diciendo a ver, tu trabajo está mal hecho no te puedo pagar más es alguien que tiene el control para decidir, si el otro está trabajando mal [...] yo lo veo como una figura amenazante. Yo lo vi como un instrumento de control, de estrés de mantenernos todo el tiempo ocupados, digo a mi me falta uno o dos años para la siguiente evaluación y ya estoy preocupada, digo ¿qué hago, qué voy a hacer en un futuro me evalúo? y si me quitan el estímulo” (Indira, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017).

“Según los resultados que obtuviste en el examen, los veo preocupados, entonces para mí si es una forma de control, es una forma de controlarlos sino te preparas si no indagas entonces ahí estarás...Para mí la forma de control es cuando van a ser evaluados” (Dinora, entrevista 1, 23 de agosto de 2017).

Reconocen los informantes que la evaluación también sirve para adelgazar a la planta docente con impacto en lo laboral, social, psicológico y hasta en la salud, lo que obliga a reflexionar que esta acción requiere ser repensada con otro sentido, “necesita revisar y replantear su concepción de sujeto, de aprendizaje, de conocimiento, de proceso grupal, y de realidad” (Morán, 2015:85). Identifican además, que tiene como intención deshacerse de profesores, como un filtro:

“La intención que yo veo es darle menor cabida a la gente que se viene preparando, porque aquel maestro que termina su carrera y hace su examen y no es idóneo, ya no puede trabajar, lo congelan ese es el fin de ellos” (Gumaro, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017).

También para atraer perfiles más altos, aunque no tengan la experiencia, el conocimiento, la práctica, la didáctica, la pedagogía de enseñar los conocimientos y construirlos como los docentes al interior de las aulas, acumulada con su experiencia o ser egresados de una escuela formadora de docentes, es de reconocerse que para este caso los profesores terminan aceptándolo por la imposición de la ley y porque su conciencia no les empuja a resistirse, solo lo aceptan dándolo por hecho:

“Atraer mejores candidatos docentes: Si se busca que la docencia en México adquiriera el estatus de una profesión de alto nivel, el primer paso a dar es mejorar la calidad de los candidatos en las instituciones de formación inicial docente, especial pero no exclusivamente en las escuelas normales” (OCDE, 2010:5).

Como podemos observar, los profesores informantes identifican el fin que le pudieran dar a sus resultados de la evaluación, en coincidencia con Rueda y Díaz Barriga, (2010) refieren, sirve de “filtro y control” del colectivo docente. Contrario al sentido que le asignan los informantes, debiera servir para potenciar y ser la palanca que mueva al SEN posibilitando una mejora real de la práctica docente y los aprendizajes de los alumnos así como de los docentes; “esto debe de servir a la autoridad para el desarrollo profesional, para la capacitación y para proporcionar más elementos en las áreas que se han detectado donde tenemos mayor oportunidad” (Alexa, entrevista piloto, 2 de agosto de 2017).

Identifican también que los mecanismos que les aplicaron en el proceso que vivieron no necesariamente están reflejando todo el trabajo que está detrás de la práctica de un docente, y por lo tanto la evaluación para este caso según la información obtenida de los docentes evaluados, adquiere una intención de sanción, según lo establece la norma, que se traduce en temor, adjuntándose al control, lo que les obliga a asumir actitudes y acciones de sometimiento “Cualquier realización de un “rol” concreto se refiere al sentido objetivo de la institución” (Berger y Luckmann, 2001:100). Es el comportamiento humano que se asume impuesto y tipificado por las instituciones, lo cual se observa sucede en los docentes evaluados porque pueden ser despedidos según la ley, que los mantiene bajo control llevándolos a la sumisión, asustados “hay un fin político, porque tener siempre amenazado al docente con vas a perder tu trabajo” (Indira, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017). Nos lleva a identificar que en el imaginario del colectivo docente

evaluado, mantiene la idea que coincide con algunos estudios, de que “evaluar se convirtió en un sinónimo de control en un sentido peyorativo (fiscalización), asociado a “recortar” recursos” (Sverdlick, 2012:28). Esto nos lleva a entender que mientras el sentido de la evaluación planteado en la literatura debe servir para subsanar las áreas de debilidad, termina convirtiéndose en una dicotomía “esa figura que amenaza, que controla y con la mano en la cintura te dicen te voy a despedir y tiene a los maestros, o por lo menos a mí, asustados de que hijole y ahora” (Indira, grupo de discusión, comunicación personal, 17 de agosto de 2017).

Los profesores informantes expresan cuáles son sus inconformidades con la evaluación del desempeño: según su versión no hubo resistencias de parte de ellos para evaluarse, la prueba es que muchos lo hicieron por voluntad propia, atendiendo una “invitación” hecha por la autoridad educativa local por no cubrir los requisitos establecidos por el INEE, tal como se explica en el capítulo contextual aunque para algunos si fue obligatoria, “en mi caso particular me dijeron esta es una orden federal y tienes que hacer tu evaluación, tienes que ser evaluada [...] me sumo a la respuesta de mis compañeros no hubo resistencia” (Mariela, grupo de discusión, comunicación, 23 de agosto de 2017). Así mismo aceptaron que el temor sí existió en todo momento, la preocupación, acrecentándose por la desorganización durante el proceso. Refieren el “terror” que sembraron al quedar latente la pérdida de su trabajo, el no aprobar con resultados suficientes, para ellos era irse un año con una presión mayor para enfrentar la segunda oportunidad según la ley “el decir si no te evalúas pierdes tu trabajo, si no presentas alguna de las etapas perdiste tu empleo el terror de decir si no paso me voy del trabajo” (Sabina, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017), inconformidad si, por la forma como lo manejaron, por las condiciones, de la estructura que no funcionó, causando presión, incertidumbre, inconformidad, hasta enfermedades.

“Resistencia no porque fui evaluado en octubre; inconformidad si, la forma como lo manejaron, yo creo que no se dieron cuenta de la magnitud de lo que era el proceso de la evaluación docente, la estructura no les funcionó, hubo muchas inconsistencias con asesorías, en las evidencias y resulta que te mandan una notificación de que no aparecieron, ese tipo de cuestiones son las inconformidades” (Gumaro, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017).

En el presente análisis de la información podemos detectar que aún siguen teniendo incertidumbre los informantes, hay molestia en los profesores evaluados a falta de asesoramiento e información específica y clara que les indique qué es lo que tienen que hacer en concreto, porque el exceso de información lejos de ayudar perjudicó en demasía según sus versiones. Ortiz (2016:58) refiere, “La complejidad es la información que le falta a un sistema para poder comprender y escribir”, el exceso o la ausencia de información, como observamos contribuyó a la complejidad, “la información no solo disminuye la inseguridad; puede, incluso, aumentarla” (Luhmann, 1998:85). En este contexto los evaluados elaboraron y asignaron un sentido al proceso evaluatorio partiendo de esa complejidad, provocada en parte por la información que iban obteniendo, que a su vez compartían reproduciéndola, “toda la reproducción de sentido se haga a través de la información (por lo que se le puede llamar procesamiento de información)” (Ibid.:84). Para los informantes evaluados la resistencia es temor a perder la plaza y que se queden sin trabajo, impactando en el bienestar de su familia, qué hacer si en su vida laboral se han desempeñado como docentes, fue la razón principal que los llevó a aceptar la evaluación como algo ineludible, instituido e inamovible.

“Miedo, a perder su plaza, su trabajo, miedo a lo desconocido a todo lo que se comenta de la evaluación, mucha gente tiene miedo, yo por lo poco que he platicado con algunas personas veo que tienen miedo a que por reprobación les quiten su plaza y se quede sin trabajo”. (Anna, entrevista 3, 23 de agosto de 2017).

“A pesar de que nosotros fuimos evaluados, aún seguimos teniendo la incertidumbre, no sabemos en sí como van a afectarnos hasta cierto punto, para mí sería que los maestros se resisten o nos resistimos porque no hay un asesoramiento o una especificación clara que nos indique qué es lo que tenemos que hacer” (Dinora, entrevista 2, 23 de agosto de 2017).

Haberse evaluado por voluntad propia la mayoría los informantes, responde a que entendían que no había otra salida, la institucionalización había realizado efecto con la imposición de la norma nos referimos al “proceso fundamental de habituación y objetivación [...] formación de un acopio común de conocimiento que contenga tipificaciones recíprocas de conocimiento [...] llegan a institucionalizarse” (Berger y Luckmann, 2001:98). También se debió a que los profesores de telesecundarias no cumplían con los requerimientos del INEE para ser evaluados, como se describió en

el capítulo contextual. Reconocen los informantes problema se centró en el sentido punitivo que se le dio a la evaluación en la norma, propició inseguridades y la afectación latente sobre la permanencia, como podemos observar, se “ha adoptado un enfoque basado en el mérito y la equidad hacia la decisión relativa a la permanencia de profesores en la enseñanza” (Bridges, 1997:215), la afectación en caso de no mostrar “suficiencia”, era apereibir “al interesado de la posibilidad de emprender acciones dirigidas al despido si no mejora su rendimiento que es la piedra angular de este proceso” (Ibid.:219), lo que origino temor y una preocupación mayor en los evaluados perdiéndose el sentido de mejorar en su práctica: “resistencias de mi parte, no la hubo, miedo sí, hubo la preocupación, temor, pero si ya había algo de voluntariamente a fuerzas, me dijeron ‘que tenía yo que evaluarme’ pues ya ni modo” (Leonor, grupo de discusión, comunicación personal, 17 de agosto de 2017). Se observa en consecuencia que asumieron una actitud de sometimiento, “que me tenía que evaluar para el desempeño [...] me vi obligada a presentar la evaluación [...] fue reflexionar ya estoy aquí, ahora me aguanto y a seguirle adelante” (Indira, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017), esto por seguir las reglas del trabajo que tienen definido su sentido y modo de articularse para que se cumplan mediante la institucionalización como algo ineluctable tal cual operó e impuso la institución educativa cubierta del manto de la ley y del sistema político. Los docentes terminan por someterse a ello, seguramente lo hacen con toda clase de dudas y críticas al sistema que lo impone, observándose una intersección de sistemas social, político, económico y educativo, pero lo aceptan, y en esa condición lo reproducen al mismo tiempo con sus formas, modos y acciones dentro de lo que conocemos como autopoiesis.

Nos referimos en este caso a la reproducción sistema social “omniabarcador” que tiene implícitos a todos los sistemas sociales de la sociedad, la cual se entiende como un sistema entre muchos otros que se incluye e incluye a todos los otros, es comparado con sistemas de organización e interacción. Es autopoietico, se produce y reproduce mediante la comunicación que hace lo mismo con la información, desarrolla estructuras, impacta y cambia el estado del sistema que tiene efecto sobre todo en esos sistemas sociales contribuye así a la autopoiesis de la sociedad

(Luhmann, 2006:55-65). El sistema social es autopoietico porque es capaz de generar sus propios componentes que realiza como producción y reproducción de sí mismo, entiéndase como reproducción a partir de la producción (Ortiz, 2016).

Podemos identificar el sentido que el profesorado señala en sus expresiones a partir de ser evaluados, que fueron atemorizados, controlados, fiscalizados obligándose a asumir actitudes de sumisión, coincidencia que se observa en algunos estudios al respecto: Rueda y Luna, (2014:13) señalan, “La evaluación es vista como un fetiche, se utiliza más como instrumento de control que como parte integral del desarrollo personal o institucional” correspondencia encontrada en Sverdlick (2012:175) quien refiere, “una de sus funciones sin duda está centrada en el control”, para este caso fue impuesto por las instituciones mediante la ley:

“Para mí la forma de control es cuando van a ser evaluados” (Dinora, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017).

“Es alguien que tiene el control para decidir si el otro está trabajando mal a partir de instrumentos [...] esa figura que amenaza que controla” (Indira, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017).

“(de control) si, corres el riesgo, a mí no me gustaría que pasara” (Mariela, entrevista 2, 23 de agosto de 2017).

“Es una forma de controlarlos si no te preparas, si no indagas, entonces ahí estarás” (Dinora, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017).

Por lo que se observa en los informantes evaluados el sentido que han asignado por la orientación de la evaluación del desempeño es de control: sobre su trabajo, en la forma de decidir quién permanece o quien es dado de baja, sobre lo que deben o no realizar en su práctica docente, un control social basado en el miedo a ser sancionados si no muestran suficiencia la cual es medida mediante el proceso evaluador. Mientras que, para Rueda y Díaz Barriga (2010:14), es de “filtro y control”, para Rueda y Luna (2014:10) y Sverdlick (2012:175), es de “control y fiscalización”.

En este análisis de la información recuperada de los informantes el miedo y control fueron referidos recurrentemente, son algunos de los hallazgos más importantes. El control lo expresan como el sentido que ellos asignan a partir de su experiencia producto de la probable sanción con la baja definitiva del trabajo, que señala la ley para quien no demuestre suficiencia, lo cual les hizo interiorizar temor, estos dos elementos juntos para la presente investigación se comprende que les obligó asumir conductas de sumisión dando por hecho lo establecido como

inalterable. Pudimos advertir que el punto no está en evaluarse o el examen en sí, sino las normas punitivas en las que se inscribe la evaluación que tienen entre sus objetivos buscar la eficiencia, eficacia del SEN en donde las instituciones del sistema político, educativo, incluso social influyen con sus actores y juegan un papel determinante para lograrlo mediante su particular matización aplicando todos medios posibles para imponerse, así generar impacto en los procesos educativos, en sus índices y alcanzar la calidad educativa tan ansiada.

“Por lo menos a mí asustada” (Indira, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017).
“miedo sí, hubo [...] temor” (Leonor, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017).
“Incertidumbre, miedo [...] bastante miedo” (Anna, entrevista 3, 23 de agosto de 2017).

“un instrumento de control” (Indira, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017).
“para mí si es una forma de control” (Dinora, entrevista 1, 23 de agosto de 2017).
“Dije bueno pues de todas formas me van a evaluar” (Indira, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017). “me van evaluar y si soy de las primeras pues mejor de una vez” (Dinora, entrevista 1, 23 de agosto de 2017).

“Qué me tenía que evaluar [...] me fui preparando un poco para no sentirme desarmada, como quien dice” (Mariela, entrevista, 2, 23 de agosto de 2017).
“En primera el haber aceptado (evaluarse) era una ventaja suponía” (Ana, entrevista 3, 23 de agosto de 2017).

4.2.1 Explicación de los hallazgos y comprensión del sentido en los docentes después de su experiencia vivenciada con evaluación

Lo que desarrollamos tiene sentido, la realidad que cotidianamente construimos con nuestra acción, el propio mundo lo tiene, como señala Luhmann, (1998), no hay objetos sin sentido. Al sentido se le puede ubicar su origen en la consciencia es un sistema constitutivo para ello, esta a su vez construye tal distinción. Al vivir la experiencia de un hecho, mediante su reflexión y análisis donde la autopoiesis y la autorreferencia tienen un papel determinante aunado al cúmulo de conocimientos posibilita la construcción del sentido de las cosas, los hechos y de la acción, recuperado de esa vivencia por la consciencia que a su vez da lugar a una socialización de conciencias (Corsi *et al.*, 1996), al socializar los pensamientos mediante las comunicaciones con otros sujetos. Es así como el docente evaluado logra definir el sentido mediante la consciencia viabiliza su creación y re creación a

través de observar, analizar y contrastar los hechos, acciones, su experiencia y contextos apoyado en sus conocimientos en relación de la evaluación, a su vez le posibilita construir pensamientos con fundamentos y va a estar determinada por el contexto o la realidad social. Es a lo que Luhmann (1998), denomina intención como una entre muchas posibilidades de vivencias y acciones.

Derivado de los hallazgos para esta investigación se comprende que la intención que los docentes evaluados mostraron adopta representación de temor, control que derivan en acciones y actitudes de sometimiento, porque al final terminan aceptándolo todo como algo dado, inamovible, en donde solo les queda consentir y asumir lo transmitido como algo inalterable “que en realidad es una pauta generalmente presente dentro de la sociedad [...] La tipificación de las formas de acción requieren que estas posean un sentido objetivo” (Berger y Luckmann 2001:96). Para este análisis, se comprende que el sentido que los informantes construyen y asignan a la evaluación del desempeño basados en su experiencia vivenciada así como en el acervo del conocimiento es producto del orden social impuesto por las instituciones que integran el sistema político mexicano: el poder ejecutivo federal al enviar la iniciativa de reforma y sus leyes a las cámaras legislativas, que contenía la implementación de la evaluación con un sentido punitivo claramente definido para quien incumpliera, no se evaluara u obtuviera resultado insuficiente; el legislativo federal y el de los estados al votarla para su aplicación general en el país, pocos fueron los legisladores que se opusieron con argumento y voz firme pero al final se impuso lo que denominan mayoría calificada, en la misma dinámica se observó a la autoridad educativa SEP y las autoridades educativas locales en los estados algunas de ellas con mayor sentido leonino para que la evaluación se impusiera, lo que significa que tanto el sistema político como la autoridad que representa el sistema educativo lograron imponerse al profesorado mexicano utilizando la Constitución y la Institución para después dar lugar a un estado de estabilidad determinada o sumisión. Berger y Luckmann (2001) refieren sobre estos momentos o estados derivados de la realidad social, que mantienen una relación fundamental y determinante en el mundo que viven los sujetos que lo experimentan. Se presentan al colectivo social como dialécticos, los cuales son

producto del mismo hombre ya que este los genera produce y reproduce como se muestra “el hombre se produce así mismo [...] el hombre es capaz de casi todo (Berger y Luckmann, 2001:69-70). Esos tres conceptos o estados se explican, interpretan y fundamentan de la manera siguiente:

Se entiende por temor la interiorización de una idea o pensamiento con un sentido o efecto social, para con el paso del tiempo objetivarse como parte necesaria y primordial de la realidad del mundo social, Berger y Luckmann (2001:77) refieren “que se internaliza como realidad subjetiva”. Con el fin de establecer algo, haciéndolo mediante la ley que puede disponer de un efecto en caso de no respetar lo establecido, “la ley puede disponer que a cualquiera que viole el tabú [...] se le corte la cabeza, disposición que puede ser necesaria por haberse producido casos de individuos que no respetaron el tabú” (Berger y Luckmann, 2001:77). Como lo es en específico lo punitivo de la reforma educativa, en donde la disposición establecida en la ley es sancionar con la pérdida del empleo en un determinado número de oportunidades, que se puede comparar con la siguiente frase: “la ley establece que las cabezas se corten de maneras específicas en circunstancias específicas y que las corten tipos específicos de individuos” (Berger y Luckmann, 2001:77). Lo que significa una sanción contundente, como lo es, en el caso de los docentes que no se evalúen o no obtenga un resultado suficiente en la evaluación, pudiendo dejarlo fuera del trabajo del que depende junto con su familia, infundiéndoles miedo, dando lugar a otra condición social, que es el control.

Se entiende por control social la institucionalización o el mundo institucional. Lo cual se muestra y experimenta como una realidad objetiva, por lo tanto todas las instituciones emergen con el mismo sentido y con la misma forma, inalterables y dadas, las cuales ejercen sobre el sujeto un poder de acción ejecutando la fuerza para la estabilidad social, mediante mecanismos hasta lograr un control que habitualmente se traduce en un orden social establecido e inalterable, con el objetivo de proporcionar direccionalidad mayormente en el comportamiento humano. Berger y Luckmann (2001:82) afirman: “No se puede hacerlas desaparecer a voluntad. Resisten todo intento de cambio o evasión; ejercen sobre él un poder de coacción, tanto de por sí, por la fuerza pura de facticidad, como por medio de los mecanismos

de control habitualmente”. Por lo tanto se sujeta a determinado habituación toda actividad humana, “Decir que un sector de actividad humana se ha institucionalizado ya es decir que ha sido sometido al control social [...] solo se requieren mecanismos de control” (Berger y Luckmann 2001:77). Como sucede con el profesorado a quien mediante la reforma y sus leyes, operada por las instituciones con sus actores: INEE, SEP, SEPH, SNTE, se imponen dando origen a la creación de pautas o estados sociales que con frecuencia se repiten, denominados “roles de sumisión”.

Se entiende por sometimiento: la adaptación y aceptación de “Roles”. Cuando el mundo institucional se impone con sus mecanismos, se adopta como realidad objetiva mediante la sumisión, la cual no puede hacerse desaparecer por su fuerza y poder de coacción, imponiéndoles a grandes sectores del mundo estados incomprensibles, oprimentes pero reales que los sujetos adoptan con naturalidad como estados dados, lo que implica aceptar estar en una realidad social de forma controlada y definida, que se encuentra tamizada por una sedimentación y tradición, que se llaman “roles”, los cuales tienen su origen en la imposición del orden institucional o el control. Nos lleva a entenderlos y expresarlos como acciones objetivas así como conocidas y establecidas. Pero además aceptables en general. Su sentido objetivo se atribuye socialmente a la acción que ejercen “En el curso de la acción se produce una identificación del yo con sentido objetivo de aquella; la acción que se desarrolla determina [...] el sentido objetivo que se atribuye socialmente a la acción” (Berger y Luckmann 2001:96). Esto fue lo que sucedió en el profesorado al sentirse con temor y controlado mediante la evaluación por las instituciones como la SEP-SEPH-INEE lo mismo por su organización sindical el SNTE: la dirigencia en turno no se constituyó en el defensor de los derechos gremiales para cumplir su misión, se observó como aliado al gobierno federal, con discursos de persuasión al magisterio para aceptar las modificaciones legales en materia educativa, las impulsó entre los docente y la sociedad dando a conocer las “bondades”, fue ferviente promotor de la evaluación docente recibiendo cuantiosos recursos económicos, puso de manifiesto su subordinación al poder en turno, accionando para subordinar en consecuencia al gremio magisterial, contribuyendo de esta forma al control social del profesorado (Alonso, 2018). En tanto docente evaluado asumió un rol de sumisión

entendió que no había más que aceptar evaluarse como algo determinado e inamovible:

Se entiende por sometimiento, la adaptación y aceptación de roles. Cuando el mundo institucional se impone con sus mecanismos, se adopta como realidad objetiva mediante la sumisión, identificados como “tipificaciones de comportamiento objetivamente accesibles [...] objetivadas socialmente” (Berger y Luckmann 2001:97). Imponiéndoles a grandes sectores del mundo estados oprimentes pero reales que los sujetos adoptan con naturalidad como determinados “todo comportamiento institucionalizado involucra “roles” y estos comparten así el carácter controlador de la institución” (Berger y Luckmann 2001:98). Tal como sucedió con el profesorado evaluado, un sector magisterial tan numeroso en su mayoría sometido a la imposición de las instituciones del sistema social y los docentes aceptándolo como algo inalterable, subyugados a los resultados que obtuvieran en su evaluación.

Los tres momentos o estados caminan, se producen y reproducen de manera continua, en esencia es, reproducir al mismo sistema dominante coincidiendo con lo que Luhmann (1998) denomina autopoiesis. En este caso el temor o internalización se impone mediante normas no potestativas, como la reforma educativa y sus leyes secundarias, es decir, deja de ser optativo para pasar a convertirse en mecanismos de control a partir de imponerse como comportamiento obligado e institucionalizado con su carácter controlador, transformándose en sometimiento entendido como la adopción de roles, pues se alterna con el carácter controlador de lo institucionalizado “Decir que un sector de actividad humana se ha institucionalizado ya es decir que ha sido sometido al control social [...] solo se requieren mecanismos de control [...] la ley puede disponer que a cualquiera que viole el tabú del incesto se le corte la cabeza” (Berger y Luckmann 2001:77). Para el caso del profesorado asumió lo que las instituciones le impusieron, mediante el temor de quien no muestre suficiencia en sus evaluaciones se le corte del trabajo, perdiendo la permanencia en su empleo.

En esta condición los docentes nos lleva a entender que se modificaron las relaciones de poder en el gremio magisterial, ya que con la evaluación a partir de su decreto las redefinió, logrando imponerse una voluntad dentro de la relación social contra toda resistencia, impactando en un control así como dominio del profesorado

logrando la obediencia a la ley. Una relación de poder y dominación entendida como la colocación de alguien en condición de imponer su voluntad ante una situación como fue la educativa del país implantando la evaluación, logrando que el mandato sea obedecido con sumisión por la internalización de la idea de ser sancionados el despido o modificando su *status* laboral si no mostraban suficiencia, por lo tanto significa estar sometidos a las relaciones de dominación (Weber, 2002).

4.3 Implicaciones de la evaluación obligatoria al desempeño docente

El conocimiento y la experiencia acumulada a través del tiempo en la práctica docente de los profesores informantes les posibilita reflexionar que se debe aplicar una evaluación que involucre de los actores en la toma de decisiones y siguiendo objetivos formadores, de mejora en la práctica docente, señalan que la ven incompleta según sus referentes teóricos, ya que no existe la autoevaluación, ni la coevaluación del desempeño, establecen que es una evaluación externa hecha, aplicada y realizada por agentes que no conocen de primera mano las condiciones de su trabajo, no tienen precisos los contextos ni el sub sistema de telesecundarias. Argumentan que el uso o la intención adecuada de la evaluación debieran ser para aplicarlo en la mejora de la práctica docente y no como simple requisito, tampoco para poner en riesgo la permanencia del profesor en el empleo.

Según su experiencia vivenciada consideran que no contribuye a la mejora, la transformación de la práctica educativa y de ellos como profesionales de la educación, se debe tener claridad que el “carácter formativo de la evaluación se sienta en la idea de que construir conocimiento, es aprender, lo cual implica la transformación de las personas, un movimiento estructural que se produce en el intelecto, en la emoción y en el cuerpo” (Sverdlick, 2012:179). En las versiones se observa lo contrario debido al proceso extenuante al cual fueron sometidos, que cambia la intencionalidad que deben tener estos procesos para la educación del país, que permita obtener más y mejores prácticas de enseñanza, una construcción cimentada de los aprendizajes como el razonamiento lógico matemático y una buena comprensión lectora, que lleve al alumno a cumplir con el perfil de egreso planteado en los planes y programas de estudio, sin embargo, podemos observar un impacto diferente en sus expresiones:

“Mi inconformidad es el terror que sembraron en el profesorado, el decir si no te evalúas pierdes tu trabajo, si no te evalúas o si no presentas alguna de las etapas perdiste tu empleo, el terror de decir si no paso me voy a ir un año, a lo mejor con una tutora, si no paso el otro puedo perder mi trabajo o puedo perder como dicen esa estabilidad que tengo como persona, como profesional” (Sabina, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017).

“Estoy a favor de una evaluación formativa, una evaluación para mejorar, una evaluación para detectar áreas de oportunidad, una evaluación para ver qué es lo que estamos haciendo y como lo podemos mejorar” (Alexa, entrevista piloto, 2 de agosto de 2017).

Lo anterior permite inferir que las implicaciones de estos procesos, pueden no tener alcances benéficos tanto en los docentes como en el propio servicio educativo. Más aún si no logramos desprendernos de ese concepto enraizado de que:

“La evaluación se piensa principalmente como evaluación de aprendizajes [...] los aprendizajes son una parte de los resultados [...] La educación no constituye en exclusiva un mecanismo de producción de conocimientos o capacidades para el mercado de trabajo, sino que también es una agencia fundamental de socialización, esto es, de formación de valores y actitudes compatibles con un modelo de sociedad” (Martínez y Blanco, 2012:92).

La aplicación de la evaluación por agentes externos a los escuelas o los procesos educativos no contribuye a la mejora, quienes lo realizan debieran tener conocimiento pleno del trabajo educativo, significa que a un docente frente a grupo solo debiera evaluarlo quien sabe de su tarea, de sus responsabilidades, un docente con experiencia y de resultados satisfactorios y no un sujeto que se desempeña detrás de un escritorio, que propone procesos que distancian al evaluado de su realidad. Que conozcan el contexto, cómo puede un evaluador cumplir su tarea si no tiene noción de donde se desenvuelve ese docente que está evaluando: si se desempeña en el Istmo, costa, sierra, en la montaña o en los suburbios de la ciudad donde priva la delincuencia, desintegración familiar, miseria acentuada por la desigualdad social o el bajo nivel cultural de los padres de familia, “una evaluación orientada al contexto, hacia los procesos, en donde se tengan en cuenta los productos, los resultados, la información y que sea justa para quienes están siendo evaluados” (Romero, 2008:141).

Un evaluador debe conocer el subsistema educativo en el que hacen la tarea pedagógica los evaluados: no se tiene la certeza de que así sea, significa que un docente de primaria no debe evaluar a uno de telesecundarias, ni el de indígenas al

de preescolar, porque entonces existe una bifurcación en las visiones tanto del evaluador como del evaluado. Que lleva a tener un impacto en el servicio educativo que no ayuda, con la perspectiva diferenciada en ambos sobre lo que es y lo que debiera ser, por lo tanto “los evaluadores necesitarán tener una formación adecuada: para llevar a cabo sus responsabilidades; para ser responsables en estas decisiones” (Bridges, 1997:221). Se debe entender que una cosa es estar en una oficina diseñando instrumentos de evaluación, leyendo literatura sobre el tema y otra es atravesar la región semi desértica, el valle, la región donde priva la delincuencia llegar hasta los pantanos, educar toda la semana en una comunidad de idioma indígena o en una colonia donde los hogares se sitúan en la pobreza y marginación que se sostienen con el trabajo de ambos padres a la vez y el alumno no es apoyado en lo educativo. Por lo tanto, deben tener conocimiento de los procesos y micro procesos educativos así como de los procedimientos que se viven en cada grado educativo, pudiera tener implicación de mejora si la aplicación de los instrumentos fuera en el terreno donde se desempeñan permanentemente los evaluados “me hubieran dicho ‘te hago una evaluación observándote en tu clase’, hubiera sido más mejor. O a ver maestra dígame usted cómo va el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que realizamos en el aula” (Dinora, entrevistada 1, 23 de agosto 2017), lo que les permite afirmar que tendría un mayor y mejor beneficio para su práctica docente:

“Hay muchas cosas que tal vez no plasmamos en un papel, sin embargo, las hacemos. Pienso que sería más efectivo hacer la evaluación, pero que ellos vinieran y observarían lo que realizamos y que nos dijeran que estamos haciendo mal, que nos dieran una asesoría para poder mejorar, me encantaría que fueran a mi salón, que observaran mi método, mi técnica, mi trabajo que realizo, sobre la estrategia que utilizo” (Ana, entrevista 3, 23 de agosto de 2017).

Así mismo, identifican plenamente que el mayor impacto de la evaluación al desempeño docente debe verse reflejado en el aula y que dé lugar a “mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar” (Sverdlick, 2012:32), que debiera palpase en la cotidianidad laboral y en la construcción de los aprendizajes de los alumnos para que, a su vez, tenga un impacto en los resultados así como en la mejora de la calidad educativa, una “evaluación que garantice y favorezca la calidad [...] de la educación” (Casanova, 2007:32). En sus versiones los profesores entrevistados dejan claro el impacto que pudiera tener en la educación.

“Yo creo que beneficia más que perjudica [...] visto que los maestros hacemos una planeación y manejamos todos los indicadores que requiere, los parámetros pero no sabemos cómo se llama eso, entonces cuando nosotros tenemos bien claro qué es lo que tenemos que hacer en una planeación es más fácil el trabajo” (Dinora , entrevista 2, 23 de agosto de 2017).

“Yo creo que no perjudica (a la educación), la evaluación es buena, como ya lo habíamos dicho es para bien, aquí son las formas en que nos lo hacen ver, y lo van manejando más a lo laboral” (Gumaro, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017).

Los informantes consideran una evaluación bien aplicada beneficia más que perjudica a la educación, esgrimen elementos de su razonar, la consideran importante, porque los mantiene estudiando, buscando información, realizan las cosas en orden en el salón, obliga a estar actualizando su conocimiento así como a revisar su experiencia. Consideran que lo inadecuado está en la orientación que le dieron hacia su condición laboral pero más a lo punitivo: “¡si no pasas el examen perdiste tu primer oportunidad!” (Gumaro, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017), “si no me preparo no puedo permanecer mi empleo” (Alexa, entrevista piloto, 2 de agosto 2017), en síntesis aceptan que la evaluación carece de elementos, no cumple con las condiciones, pero es necesaria y una vía de mejora para lo educativo.

“Nos va ayudar en los tres (la práctica educativa, en los aprendizajes o en los indicadores educativos) [...] llevas todo muy bien que no falte nada [...] en que los maestros estén preparados para una evaluación, que estén actualizados, que todo esto lo estén implementando” (Mariela, entrevista 2, 23 de agosto de 2017).

“El beneficio que yo le veo es que nosotros al momento de la evaluación, está en darme cuenta en qué estoy fallando, pero por ejemplo las asesorías que dijeron que iban a dar y hasta ahorita no han llegado, si decido mejorar mi situación o quedarme así, en que va perjudicar en que voy a perder mi plaza”. (Anna, entrevista 2, 23 de agosto de 2017,).

En sus versiones podemos advertir cómo consideran que la evaluación debe aplicarse, el problema fue vincularla con la permanencia porque adquiere otro sentido para ellos, de beneficio se transforma en afectación, y lo que buscan primeramente es protegerse.

“Que no sea como un simple requisito, como se ha manejado, que no sea para perder nuestro trabajo, en lugar de eso, que sea para que se mejore la práctica docente, que nos orienten y nos digan en qué tenemos que prepararnos, lo ideal, lo que se debe mejorar, porque si no nos indican en qué estamos fallando damos por hecho que todo está bien”. (Anna, entrevista 2, 23 de agosto de 2017).

Algunos autores relacionados con esta problemática nos ofrecen posiciones encontradas sobre las medidas necesarias para asegurar la mejora, “puede mejorar la eficacia de los profesores, y especialmente si los más deficientes pueden ser despedidos o su rendimiento corregirse” (Hoenack y Monk, 1997:526). Se reconoce que estos procesos pueden afectar a los actores principales en el hecho educativo, también pueden ser generadores de beneficios substanciales “La evaluación tiene el potencial de incrementar la productividad en términos de un mejor aprendizaje por parte de los alumnos” (Ibídem). Coincidencia se ve en la versión de los informantes:

“Este ejercicio es para mejorar; para detectar yo misma docente que áreas tengo que mejorar, cuando el maestro lo reflexiona lo entiende y le da el verdadero sentido de lo que es la evaluación impacta en los aprendizajes, impacta totalmente” (Alexa, entrevista piloto, 2 de agosto de 2017).

“Creo que la evaluación es buena, porque nos mantiene a los maestros estudiando, buscando información en mi caso [...] llevaba yo las cosas en orden en mi salón, ahora las llevo mucho más, el expediente del niño, mi planeación [...] enriquece mi experiencia” (Mariela, entrevistada 2, 23 de agosto de 2017).

A partir de la experiencia vivida, los informantes consideran que hay asignaturas pendientes; identificaron que sus resultados no son totalmente satisfactorios en algunos rubros, se cuestionan ¿y qué sigue? ¿Dónde está la toma de decisiones para la mejora, dónde se encuentra esa facultad y responsabilidad de la autoridad? que asuma decirles ahora vas a trabajar en esto que te falló, por lo tanto observamos que “el vínculo entre datos y decisiones en los distintos niveles del sistema es todavía débil, y las evaluaciones no impactan de manera decisiva en las políticas y programas” (Martínez y Blanco, 2012:90). ¿Dónde está el acompañamiento y los programas de regularización que deberían tener? Esto exige reflexionar que mientras los docentes son obligados a evaluarse so pena de ser sancionados, la autoridad no se obliga a cumplir lo que por ley debiera hacer, cuando “se identifique la insuficiencia en el nivel de desempeño [...] el personal de que se trate se incorporará a los programas de regularización” (art. 53, LGSPD). Contrario a esto es lo que narran los evaluados:

“En un principio también se dijo que iba a ver cursos para los compañeros que no salieron idóneos y les ofertaron un sin fin de cursos, o en el caso de los que tuvieron deficiencias en alguna área pues también les iba apoyar en un asesoramiento y no hubo nada” (Dinora, grupo de discusión, 17 de agosto de 2017).

¿Cuál es la toma de decisión que va a hacer y que está obligada la autoridad a cumplir la ley? O solo se concretarán a difundir los resultados, aunque de ser así habría que tener la claridad de que “La difusión de resultados es otra dimensión fundamental de una buena evaluación; de hecho, podría afirmarse que constituye el sentido último de todo el sistema” (Martínez y Blanco, 2012:93). Si solo se utilizaran los resultados para sancionar al profesorado, entonces podemos entender que “la información evaluativa puede tener, intencionalmente o no, impactos diferenciales sobre el bienestar de determinados grupos implicados en el proceso educativo” (Hoenack y Monk, 1997:530). En este caso, solo serían los profesores quienes cargarán con las consecuencias laborales, es conveniente cuestionar ¿Son los docentes los únicos responsables de los resultados educativos? Aunque también tendrá una doble implicación “Por un lado, para fomentar la formación del profesorado, y por otro, para despedirlo” (Wise, Darling-Hammond, McLaughlin y Burntein, 1984 citado en Rabel, 1997:460). Ahora bien, si ya se detectó que en una zona escolar los maestros evaluados no obtuvieron los resultados óptimos. ¿Cuál es la toma de decisión? o solo era para publicar que aparecieron 15 idóneos, 50 no idóneos o 300 suficientes y 200 insuficientes. Eso no satisface, ni justifica el hecho de evaluarlos. Debiera ser una toma de decisiones que ayude verdaderamente al trabajo de los maestros y a la educación de los alumnos de nuestro país.

El profesorado informante señala con puntualidad y precisión lo que serán las implicaciones de la evaluación docente, reconocen como la mayor implicación perder la permanencia. Y puntualizan que si se trata de mejorar a los maestros se tiene que trazar una ruta de diagnóstico, un sistema de formación y actualización. En la evaluación al desempeño, es necesario un proceso eficiente y sistematizado, no debe ser una amenaza para que los maestros vivan atemorizados, controlados y sometidos por la permanencia en el servicio. Los docentes aún con la experiencia vivida mantienen el ímpetu de salir adelante en este proceso que ha alterado su estilo vida, su profesión, su forma de ver la realidad en donde se desenvuelven. ¡Solo les resta mostrarse denodados!

Conclusiones

Este apartado se deriva de un metódico proceso en el cual se revisó, clasificó, sistematizó, analizó, comparó e interpretó la información recuperada sobre el problema de investigación, el estado del arte, del objeto de estudio, enfoque teórico así como de los testimonios de los docentes informantes que fueron evaluados, haciendo modificaciones o adiciones (Strauss y Corbin, 2002), se hizo la interpretación y re interpretación ubicando los hallazgos para construir los resultados, así “las conclusiones se desprenden de los resultados de la investigación” (Schmelkes y Elizondo, 2012:194). Por lo tanto se emiten las siguientes:

El sentido de la evaluación del desempeño docente en los profesores evaluados de telesecundarias por las intenciones que perciben, adquiere en ellos la representación de temor viéndola como un instrumento de control asociando esas ideas con prácticas de sometimiento por el contenido sancionador establecido en la ley con la pérdida de la permanencia en el empleo. Permitió entender y explicar cómo el sentido se puede construir con ideas contradictorias: consideran a la evaluación del desempeño docente como un proceso tortuoso y estresante, y a su vez, la creen necesaria para beneficio de la educación de nuestro país.

Para los docentes el problema central no está en evaluarse, ya que como se pudo observar para este caso lo aceptaron “voluntariamente”, sino es la intención que se le ha dado a la evaluación así como a sus procesos; son las normas punitivas en las que se inscribe esta, que amenaza la estabilidad en el empleo, su *status* y su futuro laboral. Se observa una concepción equivocada en el sistema político, educativo y en sectores del sistema social pensando que la evaluación logrará cambiarlo todo, además constituye procesos que contribuyen a fomentar la incertidumbre en los profesores.

Se lograron los objetivos específicos consiguiendo: distinguir los términos, contextos sociales, condiciones y los procesos de la evaluación obligatoria que se les aplicó a los docentes en su desempeño como elemento determinante en el servicio educativo. Se hizo la diferenciación entre evaluación, medición y calificación, así como de sus tipos: diagnóstica, formativa y sumativa. Finalizando en que esta debe ser un juicio de valor emitido en función de la objetividad, considerando su

importancia que recupere elementos sustantivos de la práctica docente para mejorarla, debe ser *in situ*; es decir, en el contexto donde se desarrolla el hecho educativo, que dimensione la tarea en la propia aula, no a distancia, que considere las condiciones en las que desarrolla, los resultados en los alumnos así como las estrategias, métodos y técnicas utilizadas por los docentes. Los evaluados la observan como un proceso complejo, tortuoso, una experiencia angustiante por su orientación sancionadora en la condición laboral.

La evaluación docente, debe verse como un proceso dinámico, continuo y sistemático, enfocado hacia a la mejora, cambios de conducta y rendimiento, que verifique logros obtenidos en función de los objetivos propuestos, posibilitando la superación docente con efecto socializador, no para sancionar con el despido. Con un sentido de recuperar información para emitir juicios de valor respecto a los sujetos o temas significativos para la toma de decisiones pertinentes, posibilitando un avance continuo. La evaluación del desempeño a los profesores no fue empleada en sus tres tipos; se les aplicó una estandarizada la cual se acerca parcialmente a la formativa. No se les brindó acompañamiento profesional a los evaluados para subsanar sus áreas de oportunidad. La evaluación docente debe ser con el objetivo de convertirse en un elemento de acción trascendental para aplicar estrategias competentes en la práctica docente, en los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa.

Se caracterizó el sentido desde la perspectiva teórica, su construcción, elementos y dimensiones donde crea y recrea, también los sistemas donde tiene su origen. Lo que permitió la identificación, forma de edificación comprensión e interpretación del sentido en los docentes sobre un fenómeno concreto como lo es la evaluación. El sentido es la intención de los hechos, acciones y de las cosas, para orientarnos y conducirnos en el mundo real. Es útil para construir conocimientos orientándonos a sus múltiples posibilidades. El profesorado construye el sentido a partir de lo que concibe, de sus conocimientos y de su experiencia; tienen presente que enfrentan una (complejidad) evaluación con implicaciones, pues será un hito en su condición laboral, por lo tanto edifican el sentido que tendrá en un primer momento; que es la interpretación subjetiva de la comprensión de la acción, cuando vivencian la experiencia la convierten en comprensión objetiva. El sentido se

constituye en los sistemas psíquicos (pensamientos) y social (comunicaciones) de los sujetos, la consciencia contribuye en su definición analizando la experiencia vivenciada que es la interpretación de la realidad, este a su vez se divide en tres dimensiones: objetiva temporal y social.

Las condicionantes a la implantación de la evaluación del desempeño fueron: no se contaba con un marco general de evaluación que señalará qué es ser un buen docente. Se debió diseñar un sistema de evaluación que reflejara la importancia crucial del momento socio-histórico en el que se decretó. La evaluación no es un instrumento mecánico ni único para la mejora educativa, requiere de acciones y toma de decisiones que apoyen a los docentes para vivir estos procesos, así como a la tarea educativa. Que al aplicarla sea amigable y abarcativa contemplando lo cuantitativo pero también lo cualitativo. Según la información recuperada los instrumentos aplicados no fueron pertinentes tuvieron carencias como el examen por computadora; con insuficiencias, limitaciones y sin pertinencia a la tarea educativa, deficiencias en la plataforma digital; la planeación argumentada se convirtió en un componente sustantivo y de provecho. La evaluación 2015-2016, fue aplicada sin asesoría pertinente y adecuada, es considerada por los evaluados sin contribución al trabajo docente.

Las implicaciones de la evaluación del desempeño entre otras son: la jubilación de un número considerable de profesores. Se instala como una nueva dinámica con efectos en lo social, laboral, psicológico, emocional, hasta en la salud del profesorado. La presión latente de ser afectados con la pérdida del empleo si no mostraban resultados suficientes, llevó a los docentes a pensar más en su permanencia que aprovecharlo para su quehacer educativo. A partir de ser evaluados los profesores se generan *status* entre compañeros de trabajo, con los evaluados y entre los evaluadores, creándose una segmentación más entre el gremio magisterial.

En correspondencia con las preguntas de investigación establecidas: a) el profesorado evaluado construye el sentido a partir de su experiencia y con el acervo del conocimiento, de lo que concibe, tiene presente y enfrenta como una complejidad (evaluación con implicaciones), que será un hito en su condición

laboral, lo edifican primeramente como la interpretación subjetiva de la comprensión de la acción, después de la interacción con el objeto en su experiencia con el hecho de evaluarse la convierten en interpretación objetiva lo cual realiza con la concreción de todo el proceso identificando la intención del hecho, del objeto, la acción, de los sujetos, símbolos, frases, entre otros y elabora conceptos reflejados en sus expresiones que fueron capturados a la luz del método sistémico en su tercer paso, la concreción en conceptos, que finalmente fue la asignación que hicieron del sentido en este caso fue el temor, control y sometimiento.

b) Los docentes evaluados construyen el sentido de la forma en que lo hacen porque está inmerso en la realidad social en que vive (complejidad), sujeto a las condiciones que le imprime, donde todo tiene sentido y lo utilizan para interpretar su realidad en la que se encuentra mediante sus pensamientos socializándolos a través de la comunicación, dando lugar a adecuarlos, modificarlos, recomponerlos orientándolos a diversas posibilidades así como referirlos a otras experiencias.

c) Las consideraciones y elementos que juegan en la construcción del sentido, de la evaluación obligatoria del desempeño del profesorado a partir del conflicto social, son un conjunto de elementos como: el hecho, acción social, los objetos, supuestos, el contexto, los evaluadores, las angustias, las autoridades, la pérdida de la permanencia, las presiones, afectación en la salud, el miedo los instrumentos, la militarización de los centros evaluadores, el proceso estresante, la insuficiente capacitación, los instrumentos aplicados, actores, vivencias, la información, las comunicaciones y pensamientos que a su vez tienen una carga intrínseca de sentido construido socialmente fueron detonantes para esa construcción del sentido que los evaluados asignaron a lo vivenciado a partir de las intenciones percibieron de todo el proceso mediante la reflexión de su experiencia y su acervo del conocimiento.

La conciencia en los sujetos evaluados es determinante en los pensamientos como en las comunicaciones, al socializarlos genera y traspasa referentes con un sentido que apoya a definirlo en base a hechos, acciones y contextos analizados, da lugar a construir conocimiento con fundamentos haciendo uso de los elementos que lo formulan: la información, el sistema y entorno, posibilitando al mismo tiempo

transformaciones, adecuaciones o modificaciones en este, como sucedió durante el proceso evaluatorio vivenciado por los docentes:

Mantuvieron presente la intención de afectación, desde que fueron notificados, al experimentarla, en la espera de resultados y al momento de obtenerlos, entre estos momentos hay una correlación en donde desarrollaron la autopoiesis produciendo y reproduciendo permanentemente pensamientos con sentido en su conciencia socializándolos a través de la comunicación a sus iguales, posibilitando así también con la sumisión y la comunicación la reproducción del mismo sistema del poder político, sus formas de control que institucionalizan y lo que les impone como determinado, siendo consecuencia de un proceso autopoietico social, a su vez cada hecho o acción realizada contiene sentido. El docente logra definir el sentido con influencia de la realidad social, a partir de observar, analizar y contrastar su experiencia del pasado y presente.

d) La influencia que tiene en sus consideraciones del profesorado respecto a su desempeño laboral es que ve en su intención la de afectación permanente, que le obliga mostrar suficiencia; si desea conservar su trabajo del que dependen su familia, la estabilidad laboral, su profesión y el reconocimiento social; deberá demostrar eficiencia y eficacia, que genere impacto. Así mismo es ascendente en las actitudes y estados que asumen los docentes evaluados de temor, control y hasta sometimiento.

e) Las consecuencias que se anticipan en el trabajo cotidiano en los alumnos y maestro son: la jubilación de un número considerable de docentes que impactará en una insuficiencia de estos, una segmentación entre el gremio mediante la clasificación según sus resultados en suficientes e insuficientes. Una probable mejora en los aprendizajes y en la práctica docente que tardará en reflejarse mientras no cambie el sentido de afectación en la ley que para este caso no sucedió.

Contraste entre capítulos de los fundamentos y el de análisis de resultados: la relevancia de esta investigación es mostrar la diferencia entre el sentido de la evaluación del desempeño asignado por el profesorado, que para este caso es de temor o internalización que se impuso mediante leyes, dejó de ser optativa decretándola obligatoria, convirtiéndose en mecanismo de control a partir de

implantarse como comportamiento institucionalizado, obligándose los docentes a asumir roles de sometimiento. El cual contrasta con lo que señala la literatura al respecto de ser útil para mejorar, ser formativa, motivadora, orientadora, detectar áreas de debilidad y contribuir a la calidad de la educación. También se observa una contraposición con la intención sancionadora contenida en la ley de castigar con la pérdida del empleo y del *estatus* laboral, lo que obliga a una revisión de la reforma y sus leyes, que modifique la intención punitiva de la evaluación, mientras no cambie el profesorado continuará con resentimientos y refiriéndola como un proceso “tortuoso”. Se redefinieron las relaciones de poder estableciéndose una nueva dinámica laboral y administrativa en el ámbito educativo junto con la evaluación docente, sujetando la condición del profesorado a los resultados que obtenga en ella. Existe relación de los resultados de esta investigación con trabajos previos sobre el temor, control así como el sometimiento, sin que hayan sido estudiados juntos o los describan como una derivación de sí mismos como se realiza en el presente trabajo.

Es importante continuar realizando investigaciones como esta, que van más allá de saber cuántos docentes se evalúan o cuáles son sus resultados, quiénes son y donde están, encuadrándolos en una mera clasificación de suficientes e insuficientes. Así mismo sobre los procesos que el docente experimenta en el quehacer educativo, como lo hace, que interpreta, que significado y sentido les asigna a las cosas, al hecho, a la acción social así como el impacto en su desempeño laboral. Este trabajo puede servir de base o consulta para futuras investigaciones sobre cómo aprovechar la evaluación y la experiencia docente como potencial para que el profesorado cambie su sentido hacia ella e impacte en la mejora. Una pregunta y la categoría derivadas de los resultados para futuros estudios es: ¿por qué a los educadores su conocimiento no le es útil para evitar interiorizar miedo, ser objeto del control, así como para no asociar esas ideas con prácticas de sometimiento? La categoría es: la sedimentación de una experiencia vivenciada como un hito en la vida de los sujetos.

Según los resultados de la presente investigación, se requiere cambiar el sentido sancionador de la evaluación contenida en la ley pues se aporta una visión, argumentación y referentes sólidos para ello, o no se verá reflejada la mejora como

lo persiguen el sistema político, educativo y social, como fue para este caso, no contribuyó en: la enseñanza, los aprendizajes, su práctica docente y sin abonar a la calidad educativa, es decir: no tuvo congruencia entre los objetivos, resultados de un proceso del sistema educativo sin impacto en la eficacia, eficiencia, pertinencia y suficiencia. Solo fue una mejora personal para los profesores evaluados y para salvar su permanencia otros cuatro años más en el servicio educativo según sus versiones.

Limitantes en la investigación: que el problema quizá no signifique lo mismo para otros y que pueda ser percibido desde diferentes referentes, con otra comprensión del sentido sobre la evaluación del desempeño y sus resultados así como de la realidad social en la que se construyó por los informantes evaluados o tal vez no corresponda con la de otros docentes por vivenciar su experiencia al evaluarse en condiciones, acciones y contextos sociales diferentes. Obstáculos en la investigación, en la primera escuela seleccionada para levantar la información se tuvo que los docentes se negaron a participar, en voz del director de la escuela replicaron no querer saber nada de la evaluación, lo que se entiende e interpreta fue por el proceso estresante, desgastante y tortuoso que vivieron, la molestia hacia el sistema político y educativo por poner en riesgo su permanencia en el trabajo, la consideración en ellos de no tener sentido de hablar sobre algo que les afectaba y que no tenía solución alguna por estar establecido en las leyes al respecto, aunque:

Con el triunfo que la sociedad mexicana le dio al nuevo partido en el poder con su voto el 2 de julio del 2018, a partir del hartazgo y la actitud anti sistémica de las condiciones que se venían viviendo en el país se avista una contrarreforma a la reforma 2013, que reivindique el *status* social del profesorado y que elimine de la ley la parte punitiva en todos los tipos de la evaluación que le aplican a los docentes, específicamente la que pone en riesgo la estabilidad laboral o permanencia en el servicio y que recupere la valía de evaluar para mejorar en un sentido universal.

Se requiere: información adecuada, tecnología suficiente, educadores eficientes, eficaces, pertinentes que generen impacto en la educación del país, lo cual se puede lograr con asesorías permanentes, verdaderos acompañamientos, actualización, profesionalización, escuchándolos y aprovechando su experiencia, todo esto encauzado a lo que se requiere del servicio educativo. Una evaluación

transparente, contextualizada e integral, orientada para mejorar, donde el profesorado tenga opinión que le permita entenderla como elemento valioso con aportes para el hecho educativo, que no quede duda sobre su validez y confiabilidad, que impacte y transforme las prácticas cotidianas por acciones más competentes que se refleje en la toma de decisiones y que sirva como instrumento de políticas públicas que contribuya al desarrollo del país. Obliga a tener información objetiva, que permita entender los procesos, los contextos así como a quien los vive, para razonar que sucede, cómo se desarrolla, que se puede re direccionar, estableciendo una hoja de ruta de mejora continua evaluándola también. Y desde un conocimiento fundamentado dar una explicación y aportación a este fenómeno denominado “cultura de la evaluación”.

Si bien es cierto que los resultados de la investigación se ciñen a la propuesta luhmanniana de la construcción del sentido, a esta le falta reconocer que no solo es la intención hacia las cosas, objetos, símbolos, signos, números o frases producto de la realidad social, sino que trastoca el psique del sujeto sedimentándose como un hito para su vida a partir de reflexionarse así mismo mediante su actuar en la vivencia asignándole un sentido propio a esa acción.

Bibliografía

- Aboites Aguilar, Hugo (2012). *La medida de una nación*. Ítaca. México, D.F., México.
- Ahuja Sánchez, Raquel. (2015). "La reforma educativa y la evaluación. Evaluaciones que realiza y regula el INEE" [En línea]. *az Revista de educación y cultura*. 8(95), pp.14-17, disponible en <http://educacionyculturaaz.com/095/095-AZJULIO2015.pdf> [Accesado el 1 de noviembre 2017].
- Alonso, R. (2 septiembre, 2018). La camaleónica postura del SNTE ante la Reforma Educativa. Educación Futura. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/la-camaleonica-postura-del-snte-ante-la-reforma-educativa/> [Accesado el 20 de febrero 2019]
- Álvarez Méndez, Juan M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata. Madrid, España.
- Arnaut Salgado, Alberto (2015). "Lo bueno, lo malo y lo feo del Servicio Profesional Docente" en Del Castillo, G. y Valenti, G. (Coords.), *Reforma Educativa ¿Qué estamos reformando?* (pp.31-46), (reimpresión). México, D.F., México. FLACSO-MÉXICO.
- Backoff, Eduardo y Gilberto Guevara (17 de junio del 2015). "La Reforma Educativa y la evaluación docente: retos para su implementación". [En Línea] *Revista Nexos Electrónica* disponible en: <http://www.nexos.com.mx/?p=25277> [Accesado el 28 de septiembre 2016]
- Backoff Escudero, Eduardo (2016). "Replantear la evaluación docente". *El Universal*, 10 de septiembre 2016, *opinión*. [En línea] disponible en: <http://eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/eduardo-backhoff-escudero/nacion/2016/09/10/replantear-la-evaluacion> [Accesado el 28 de septiembre 2016].
- Balcázar Nava, Patricia, *et al.*, (2010). *Investigación cualitativa*. UAEM. Toluca, Edo. Mex. México.
- Barriga, Omar y Guillermo Enríquez (2003). "La presentación del objeto de estudio". Reflexiones desde la práctica docente". [En línea] disponible en: <https://www.moebio.uchile.cl/17/barriga.html> [Accesado 15 de febrero de 2019].

- Berger, Peter y Thomas Luckmann (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Paidós. España.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (2001). *La construcción social de la realidad* (17ª reimpresión). Amorrortu. Buenos aires, Argentina.
- Blanco, Rosa (2009). "Eficacia Escolar desde el enfoque de los Derechos Humanos. Educación desde el enfoque de derechos humanos". *Calidad Educativa*. [En línea]. Disponible en <http://www.calidadeducativa.edusanluis.com.ar/2009/05/eficacia-escolar-desde-el-enfoque-de.html> [Accesado el 15 de mayo 2019]
- Blumer, Herbert (1981). *Interaccionismo simbólico*. Hora. Barcelona, España.
- Bridges, Edwin M. (1997). "Evaluación del profesorado para su permanencia o despido" en Millman, J. y Darling- Hammond L. (Eds.), *Manual para evaluar al profesorado*. (pp.208-221). La muralla. Madrid, España.
- Cárdenas Cabello, Claudia (2012). "Modalidades diferenciadas: educación comunitaria y telesecundaria" en Arnaut, A. y Giorguli, S. (Coords.), *Los grandes problemas de México* (pp.547-573). El Colegio de México. México, D.F., México.
- Casanova, Ma. Antonia (2007). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Segunda edición. La Muralla. Madrid, España.
- Conde, Fernando (1995). "Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en el contexto de la historia de las ciencias" en Delgado, J. M. y Gutiérrez J. (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 53-68). Síntesis. España.
- Corsi, Giancarlo, Elena Esposito y Claudio Baraldi (1996). *Glosario sobre teoría Social de Niklas Luhmann*. Universidad Iberoamericana. México, D.F., México.
- Cortés, Manuel y Miriam Iglesias (2004). *Generalidades sobre Metodología de la Investigación*. Universidad Autónoma del Carmen [En línea]. Disponible en www.unacar.mx/contenido/gaceta/ediciones/contenido2.pdf [Accesado el 16 de octubre del 2017]
- Covarrubias Villa, Francisco (1995). *La teorización de procesos Histórico-sociales. Volición, ontología y cognición científica*. UPN. México, D.F., México.

- Darling-Hammond, Linda (1997). "Evolución en la evaluación de los profesores: nuevos papeles y métodos" en Millman, J. y Darling- Hammond L. (Eds.), *Manual para evaluar al profesorado*. (pp.23-45). La muralla. Madrid, España.
- Del Castillo Alemán, Gloria (2015). "El Servicio Profesional Docente: los ejes discusión y debate" en Del Castillo, G. y Valenti, G. (Coords.), *Reforma Educativa ¿Qué estamos reformando?* (pp. 13-17), (reimpresión). FLACSO-MÉXICO. México, D.F., México.
- Deleuze, Gilles (1987). *El Bergsonismo*. Colección Teorema. Cátedra. Madrid, España.
- Díaz Barriga, Ángel, Concepción Barrón Tirado y Frida Díaz Barriga Arceo (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior Mexicana* (Primera reimpresión). Plaza y Valdés. México, D.F., México.
- Díaz Barriga, Ángel (2016). "Los entramados de la evaluación docente en México" conferencia dictada durante el *Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Universidad Autónoma de Tlaxcala, 29,30 de octubre y 1 de septiembre 2016.
- Díaz Cano, Fortino (2015). *Las representaciones sociales del profesorado de telesecundarias sobre la evaluación docente*. Tesis de Maestría. Facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología. Tlax., Tlaxcala. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Domínguez, Silvia, Enrique Sánchez y Gabriel A. Sánchez (2009). *Guía para elaborar una Tesis*. Mc Graw Hill. México, D.F., México.
- Dos Santos Gaspar y Fabiano Ronaldo (1999). "La Teoría Social de Anthony Giddens. Una lectura de La Constitución de la Sociedad" en *Revista Herramienta* [En línea] (14), p.1, disponible en: <https://es.scribd.com/document/215500261/La-Teoria-Social-de-Anthony-Giddens> [Accesado el 20 de noviembre 2015]
- Duke, Daniel, Richard, J. Stiggins (1997). "Más allá de la competencia mínima: Evaluación para el desarrollo profesional" en Millman, J. y Darling- Hammond L. (Eds.), *Manual para evaluar al profesorado*. (pp.165-187). La muralla. Madrid, España.

- Durkheim, Emile (2015). *Las reglas del método sociológico* (Segunda edición). Colofón. México, D.F., México.
- Elgueta Richard. (s.f). "Evaluación Docente" [En línea]. Disponible en www.monografias.com/trabajos73/evaluacion-docente/evaluacion-docente.shtml [Accesado el 17 de agosto del 2016]
- Elizalde Lora, Leticia (2014). "La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de la región centro-sur" en Rueda, M. (Coord.) *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades* (pp. 81-102) (1ª reimpresión). Bonilla Artigas. México, D.F., México.
- Flick, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata. Madrid, España.
- Frade Rubio, Laura (2016). "Artículo No. 47, Antecedentes académicos e impactos de la evaluación del desempeño docente" en *Revista electrónica* [En línea] número 09-2016/47, Calidad Educativa Consultores. Disponible en: <http://www.calidadeducativa.com/articulos/Vol-09/Art-47-Antecedentes-acadEmicos-e-impactos-de-la-evaluaci0n-del-desempeNo-docente.pdf> [Accesado el martes 29 de febrero 2016]
- Galindo Cáceres, Luis J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y Comunicación* (Primera reimpresión). Pearson Educación. México.
- Glazman, Raquel (2012) "Prólogo a la edición Mexicana" en Aboites, H., *La medida de una nación* (pp. 33-36). UAM-Ítaca. México, DF, México.
- González García, Robert, Cecilia Peraza Sanginés y Ricardo Betancourt López (2017). "El movimiento magisterial mexicano frente a la reforma educativa: la contestación local a un proyecto global" [En línea] disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1474.pdf> [Accesado el 10 de abril del 2019]
- Gurría, Ángel (2010). "Discurso, Presentación de resultados", *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas pp. 1-2, OCDE* [En línea] Disponible en: <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/elacuerdodecooperacionmexicoo>

cdeparamejoraralacalidaddelaeducacionenlasescuelasmexicanas.htm

[Accesado el 19 octubre 2013]

Hernández, Sampieri Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista (1991). *Metodología de la investigación* (Cuarta edición). Mc Graw Hill Interamericana. México, D.F., México.

Hernández Sampieri, Roberto y Christian P. Mendoza Torres (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (Primera edición). Mc Graw Hill Interamericana. Ciudad de México, México.

Hoernack, Stephen y David Monk (1997). "Aspectos económicos de la evaluación del profesorado" en Millman, J. y Darling-Hammond, L. (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 526-542). La Muralla. Madrid, España.

Hoffman, Jussara, (2010). "Evaluación mediadora, una propuesta fundamentada" en Anijovich, R. et al. *Evaluación Significativa* (pp. 73-104). Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Hollis, Martín (1998). *Filosofía de las ciencias sociales, una introducción*. Ariel. Barcelona, España.

Iwanicki, Edward. (1997). "Evaluación del profesorado para la mejora de las escuelas" en Millman, J. y Darling-Hammond, L. (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp.222-239). La Muralla. Madrid, España.

Krawczyk, Nora (2002). "La reforma educativa en América latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales", en *Revista mexicana de investigación educativa* 16, septiembre-diciembre 2002; pp. 627-663 [En línea] disponible en http://www.oei.es/reformaseducativas/reforma_educativa_AL_perspectiva_organismos_multilaterales_krawczyk.pdf [Accesado el 20 de enero 2015]

León, Luis (2018) "100% de cobertura en educación básica: SEPH". *Plaza Juárez*. 26 de agosto del 2018, 3ª [En línea] disponible en <http://plazajuarez.mx/index.php/general/item/85638-100-por-ciento-de-cobertura-en-educacion-basica-seph> [Accesado el 30 de agosto del 2018]

- López, De Castilla Marta (2004). *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Bolivia, Paraguay y Perú* [En línea] UNESCO, disponible en www.oei.es/historico/docentes/articulos/situacion_formacion_docente_bolivia_paraguay_peru.pdf [Accesado el 5 de septiembre de 2016]
- López, Emilio (2018). "Hidalgo entre los estados con mayor avance en educación incluyente destaca Mexicanos Primero". *Agenda Informativa* 26 de agosto del 2018 [En línea] disponible en <https://agendahidalguense.com/2018/08/26/hidalgo-entre-los-estados-con-mayor-avance-en-educacion-incluyente-destaca-mexicanos-primero/> [Accesado el 30 de agosto de 2018]
- López Romo, Heriberto. (1998). "La metodología de la encuesta" en Galindo, L. J. *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp.33-73). Pearson Educación. Naucalpan de Juárez, Edo. Mex., México.
- Luhmann, Niklas (1998). *Sistemas sociales, Lineamientos para una teoría social* (Segunda edición). Anthropos. Barcelona, España.
- Luhmann, Niklas (2006). *La sociedad de la Sociedad* (1ª Edición). Herder-Universidad Iberoamericana. México, D.F., México.
- Mancera, Carlos y Sylvia Schmelkes (2010). *Recomendaciones de políticas específicas sobre el desarrollo de un marco integral de evaluación de maestros en servicio* [En línea] OCDE (pp.1-45) disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B4bknEQc1fZaNGZkZTIjOGItY2NhMi00NGViLWI4NGUtNjlkMmlwNjIzZGJk/view> [Accesado el 12 de agosto del 2015]
- Martínez, Felipe y Emilio Blanco (2012). "La evaluación educativa: experiencias, avances y desafíos", en Arnaut, A. y Giorguli, S. (Coords.) *Los grandes problemas de México* (pp.89-123). El colegio de México. México, D.F., México.
- Mateo, Joan (2000). *La evaluación educativa, sus prácticas y otras metáforas*. Horsori. Barcelona, España.
- Mateo, Joan y Francesc Martínez (2008). *Medición y evaluación educativa*. La Muralla. Madrid, España.

- Michel, Dolores (2018). "Vital, papel de telesecundarias en Hidalgo: SEPH". *Diario Síntesis* [En línea] 1 mayo, 2018, disponible en <https://www.sintesis.mx/Hgo/2018/05/01/telesecundarias/> [Accesado el 11 de agosto del 2018]
- Morán, Oviedo Porfirio (2015). *La evaluación cualitativa*. UNAM. México D.F. México.
- Natanson, Maurice (comp.). (1962). *El problema de la realidad social*. Alfred Schutz. Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.
- Natriello, Gary (1997). "Consecuencias deseadas e imprevistas: propósitos y efectos de la evaluación del profesorado" en Millman, J. y Darling-Hammond, L. (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp.49-86). La Muralla. Madrid, España.
- Nietzsche, Friedrich (2016). "Resumen mínimo de su pensamiento" [En línea] Disponible en www.e-torredebabel.com/Historia-de-la-filosofia/Minima/Nietzsche-resumen-minimo.htm [Accesado el 12 de agosto del 2016].
- Ornelas, Carlos (2012). *Educación, colonización y rebeldía. La herencia del pacto Calderón-Gordillo*. Siglo XXI. México, D.F., México.
- Ortiz Ocaña, Alexander (2016). *La investigación según Niklas Luhmann. Epistemología de los sistemas y Método sistémico de investigación*. Iztaccihuatl. Naucalpan, Edo. Mex. México.
- Ortiz Ocaña, Alexander (2016). *Nueva Teoría General de Sistemas*. Distribooks Editores. Bogotá, Colombia.
- Peña, César (2018). "Muertos, heridos, enfermos, el saldo de la maldita Reforma Educativa" en *Agencia de noticias News Hidalgo* [en línea] 20 octubre de 2018, disponible en <https://www.paradigma.live/2018/10/20/muertos-heridos-enfermos-el-saldo-de-la-maldita-reforma-educativa-en-hidalgo/> [Accesado el 20 de octubre de 2018]
- Peterson, Kenneth (1997). "Asesoramiento y evaluación para el profesorado principiante" en Millman, J. y Darling-Hammond, L. (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 147-164). La Muralla. Madrid, España.

- Popkewitz, Thomas. S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Morata. Madrid, España.
- Poy, Solano Laura (2016). “Despide SEP a 3 mil 360 maestros”. *La Jornada Diario*. Martes 1º de marzo de 2016 [En línea] disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2016/03/01/politica/004n1pol> [Accesado el 12 de octubre del 2016].
- Quispe, Aníbal (2004). Evaluación socioeconómica de programas de desarrollo. Una guía didáctica. Plaza y Valdez. México, D.F., México.
- Ramírez, Plascencia Jorge. (2007). “Durkheim y las representaciones colectivas” en Rodríguez, T. y García, M. L. (Coords.) *Representaciones sociales teoría e investigación* (pp.17-50). Universidad de Guadalajara. México.
- Rebel, Michael A. (1997). “Cuestiones legales relativas a la evaluación del Profesorado” en Millman, J. y Darling-Hammond, L. (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 457-478). La Muralla. Madrid, España.
- Rincón, E. (2016). “Mayoría de evaluados son buenos docentes; cesarán a 3 reacios”. *Periódico Criterio Hidalgo*. 2 de marzo del 2016 p.1 [En línea] disponible en: <http://www.criteriohidalgo.com/noticias/hidalgo-ujul/mayoria-de-evaluados-son-buenos-docentes-cesaran-a-3-reacios> [Accesado el 12 de octubre del 2016]
- Robalino, Magaly y Antón Körner (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. [En línea] Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001529/152934s.pdf> [Accesado el 14 de octubre 2016]
- Romero, Farfán Luz J. (2008). “Concepciones de evaluación y de evaluación docente” 12 de marzo del 2008 [En línea] disponible en: vufind.uniovi.es/Record/ir-ART0000373603/Details [Accesado el 12 de septiembre del 2016]

- Rueda, Beltrán Mario y Edna Luna Serrano (2014). "La valoración del desempeño docente en las universidades" en Rueda, M. (Coord.) *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades* (pp. 9-30). Bonilla Artigas. México.
- Rueda, Beltrán Mario y Frida Díaz Barriga (Comps.) (2010). *Evaluación de la docencia, perspectivas reales* (Reimpresión) . Paidós. México, D.F., México.
- Ruíz, Olabuénaga José L. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ª edición). Universidad de Deusto. Bilbao, España.
- Russi, Alzaga Bernardo. (1998). "Grupos de discusión. De la investigación social a la investigación reflexiva" en Galindo, J. L. (Coord.) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 75-115). Pearson Educación. México.
- Santibáñez, Lucrecia y José Felipe Martínez (2012). "Políticas de incentivos para maestros: carrera magisterial y opciones de reforma", en Arnaut, A. y Giorguli, S. (Coords.) *Los grandes problemas de México* (pp. 125-158). El colegio de México. México, D.F., México.
- Santizo, Rodall Claudia A. (2015). "La Ley General del Servicio Profesional Docente define el modelo de escuela y el perfil del docente" en Del Castillo, G. y Valenti, G. (Coords.) *Reforma Educativa ¿qué estamos transformando?* (pp.23-30. FLACSO- MÉXICO. México, D.F., México.
- Schmelkes, Corina y Nora Elizondo (2012). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)* (Tercera edición). Progreso. México, D.F., México.
- Schutz, Alfred y Thomas Luckmann (1973). *Las estructuras de la vida*. Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.
- Sennett, Richard (2013). *La corrosión del carácter* (Duodécima edición). Anagrama. Barcelona, España.
- Sierra, Francisco (1998). "Función y sentido de la entrevista cualitativa en Investigación social" en Galindo, J. L. *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 277-345). Pearson Educación. México.

- Strauss, Anselm y Juliet Corbin (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía. Medellín, Colombia.
- Strike, Kenneth A. (1997). “Aspectos éticos de la evaluación educativa” en Millman, J. y Darling-Hammond, L. (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 479-503). La Muralla. Madrid, España.
- Sverdlick, Ingrid (2012). *¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa? Políticas prácticas en la evaluación de docente y alumnos*. Noveduc. Buenos Aires, Argentina.
- Timasheff, Nicholas. S. (1989). *La teoría Sociológica* (Decimocuarta reimpression). Fondo de Cultura Económica. México, D.F., México.
- Valdés, Ugalde Francisco (2015). “Palabras inaugurales” en *Reforma Educativa ¿qué estamos reformando?* En” en Del Castillo, G. y Valenti, G. (Coords.) *Reforma Educativa ¿qué estamos transformando?* (pp. 7 y 8). FLACSO- MÉXICO. México, D.F., México.
- Valenti, G. (2015). Los ejes de debate sobre las “Implicaciones laborales del Servicio Profesional Docente”: ¿existen restricciones para el mejor desempeño? En Del Castillo, G. y Valenti, G. (coords.), *Reforma educativa. ¿Qué estamos reformando?* (pp. 63-70). Ciudad de México, México: Flacso-México.
- Weber, Max. (2002). *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva* (2ª reimpression). Madrid, España: FCE-España. [En línea] disponible en <https://sociologia1unpsjb.files.wordpress.com/2008/03/weber-economia-y-sociedad.pdf> [Accesado el 7 de Noviembre de 2018].
- Altablero (2003). “Cuba, líder en evaluación del desempeño docente” [En línea] 24, SEP-OCT 2003, disponible en <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87178.html> [Accesado el 4 de noviembre de 2016]
- Artículo 3º Constitucional (2013). *Diario Oficial de la Federación* [En línea] 26 de febrero 2013, disponible en http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013 (Accesado 7 de febrero 2017).

Demografía del Estado de Hidalgo - Wikipedia, la enciclopedia libre (2018), [En línea] Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Demograf%C3%ADa_del_Estado_de_Hidalgo [Accesado el 13 de agosto del 2018]

Diccionario en línea (2018). [En línea] disponible en: <https://www.google.com/search?q=calificaci%C3%B3n&aq=chrome.1.69i57j0l5.7750j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8> [Accesado el 6 de abril del 2019]

Educarchile (2006). “Educación y evaluación docente en Cuba” [En línea] 02/08/2006, disponible en <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=106595> [Accesado el 4 de noviembre de 2016]

Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México. Estado de Hidalgo (s.f) [En línea] disponible en: <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM13hidalgo/municipios/13001a.html> [Accesado el 13 de agosto del 2018]

Estado de Hidalgo (2017). [En línea] disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Estado_de_Hidalgo [Accesado el 12 de agosto del 2017]

Estado de Hidalgo (2018). “Wikipedia, la enciclopedia libre” [En línea] disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Estado_de_Hidalgo [Accesado el 13 de agosto del 2018]

Estreslaboral.info (2017). “Síndrome de burnout” [En línea] disponible en: <http://www.estreslaboral.info/sindrome-de-burnout.html> [Accesado el 13 de enero de 2016]

Google Maps (2018). Localización en el contexto de la Escuela Telesecundaria 57 en Almoloya, Acatlán, Hgo. [en línea] disponible en: <https://www.google.com/maps/place/Telesecundaria+57/@20.1518164,-98.4357156,1483m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x85d0ff75523d713f:0x424768465ca64955!8m2!3d20.1517912!4d-98.4397611> [Accesado el 17 de diciembre 2018].

Google Maps (2018). Escuela Telesecundaria 57 en Almoloya, Acatlán, Hgo.

[en línea] disponible en:

<https://www.google.com/maps/place/Telesecundaria+57/@20.1518192>

[Accesado el 17 de diciembre 2018].

“Iniciativa de Ley General del Servicio Profesional Docente” [LGSPD] México (2013).

Gaceta diputados [en línea] disponible en

<http://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/62/2013/ago/20130816-Ini-Educa-3.pdf>

[Accesado el 17 de agosto de 2015].

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] México (2015). “Modelo de evaluación en México 2015-2016” (pp:39-55) [En línea] disponible en:

<https://profelandia.com/el-modelo-de-evaluacion-del-desempeno-docente-en-mexico/>

<http://www.snte.org.mx/pdf/indigena/ResultadosdeEvaluaciondocente.pdf>

[Accesado el 23 de enero 2015]

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] México. (2015a). “Los Docentes en México, Informe 2015” [En línea] disponible en:

<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/240/P1I240.pdf> [Accesado

el 7 de octubre de 2016]

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] México (2017). “Modelo de Evaluación del Desempeño 2017 de docentes y directivos” [En línea] disponible en:

<http://www.cobaqroo.edu.mx/DirAcad/sub/evaluaciondeldesempe%C3%B1o2017.pdf> [Accesado el 30 mayo de 2017]

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] México (2016a).

“Diagnóstico y acciones de mejora de los procesos de Evaluación del desempeño docente” [En línea] (pp. 1-28), disponible en:

https://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/spd/nuevo_modelo/documentos/DiagnosticoyAcciones250816_3.pdf [Accesado el 30 de septiembre del 2016]

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] México (2016b).

“Consideraciones sobre la validez y la justicia en la evaluaciones del desempeño docente” [En línea] (pp. 1-19), disponible en:

https://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/spd/nuevo_modelo/documentos/Validez_y_Justicia_.pdf [Accesado el 30 de septiembre del 2016]

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] México (2016c). “La evaluación del Desempeño Docente. Sobre el Replanteamiento del modelo y el periodo de transición. Preguntas y respuestas básicas” [En línea] (pp. 1-6), disponible en:

https://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/spd/nuevo_modelo/documentos/preguntas-replanteamiento-SPD.pdf [Accesado el 30 de septiembre del 2016],

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] México (2016d). “¿Por qué y para qué replantear la evaluación del desempeño docente?” [En línea] (pp. 1-7), disponible en:

https://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/spd/nuevo_modelo/documentos/Por_que_y_Para_que.pdf [Accesado el 30 de septiembre del 2016]

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] México (2010). XII Censo de Población y Vivienda. Consultado el 14 de diciembre 2013, en INEGI. [En línea] disponible en:

<http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/hgo/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=13>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] México (2015a). “Educación de Hidalgo. Cuéntame de México”. [En línea] disponible en: <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/hgo/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=13> [Accesado el 15 de agosto del 2018]

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] México (2015b). “Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015 Hidalgo” [En línea] disponible en: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/inter_censal/estados2015/702825079789.pdf [Accesado el 12 agosto 2018]

Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal [INAFED] México (2010). “Sistema Nacional de Información Municipal. Ficha básica” [En línea] disponible en: <http://www.snim.rami.gob.mx/> [Accesado el 13 de agosto de 2018]

Ley 20.079. (30 de noviembre, 2005). "Otorga un reajuste de remuneraciones a los Trabajadores del Sector Público, concede aguinaldos que señala, reajusta las asignaciones familiar y maternal, del subsidio familiar y concede otros beneficios que indica" [En línea] Diario Oficial Chile, disponible en: <file:///C:/Users/admin/Downloads/HL20079.pdf> [Accesado el 27 de septiembre del 2016]

Ley 1565 (7 de julio de 1994). "Ley de Reforma Educativa. República de Bolivia" [En línea] disponible en: [file:///C:/Users/admin/Downloads/Ley_Reforma_Educativa_1565%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/Ley_Reforma_Educativa_1565%20(1).pdf) [Accesado el 27 de septiembre del 2016]

"Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado" [ISSSTE] México (DOF: 31/03/2007). *Diario Oficial de la Federación* [En línea] 31 de marzo de 2007, México, disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LISSSTE_220618.pdf

"Ley General de Educación" (DOF: 11/09/2013). *Diario oficial de la Federación*. [En línea] 11 de septiembre de 2013, México, disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php%3Fcodigo%3D5313841%26fecha%3D11/09/2013

"Ley General del Servicio Profesional Docente" (DOF: 11/09/2013). *Diario Oficial de la Federación* [En línea] 11 de septiembre de 2013, México, disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013 [Accesado el 14 de septiembre del 2013]

Notimex (2012). "Hidalgo ocupa lugar 15 en migración infantil" [En línea]. *Azteca Noticias*. 3 de diciembre del 2012, disponible en: <http://www.aztecanoticias.com.mx/notas/seguridad/138398/hidalgo-ocupa-lugar-15-en-migracion-infantil> [Accesado el 7 de diciembre de 2012]

Notimex (2015). "Evaluación docente en Hidalgo registra 100% de asistencia Estados" *MVS* [En línea]. (21 de noviembre 2015), disponible en: <http://www.noticiasmvs.com/#!/noticias/evaluacion-docente-en-hidalgo-registra-100-de-asistencia-437> [Accesado el 23 de noviembre de 2015]

- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE] (2010). “Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docente Consideraciones para México” [En línea] (pp.1-13), disponible en: <http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf> [Accesado el 20 de enero 2014]
- PNUD (2015). “Índice de Desarrollo Humano para las entidades federativas, México 2015” (PDF). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en México [En línea] disponible en: file:///C:/Users/admin/Downloads/PNUD_boletinIDH%2520final.pdf [Accesado el 27 de diciembre de 2015]
- PNUD-OIDHPNUDM (2014a). “Indicadores de Desarrollo Humano y Género en México: nueva metodología” [En línea] disponible en: <http://www.mx.undp.org/content/dam/mexico/docs/Publicaciones/PublicacionesReduccionPobreza/InformesDesarrolloHumano/DHyG%20baja%20res.pdf> [Accesado el 12 de agosto del 2018]
- PNUD-OIDHPNUDM (2014b). “Índice de Desarrollo Humano Municipal en México: Nueva Metodología” [En línea] disponible en <http://www.mx.undp.org/content/dam/mexico/docs/Publicaciones/PublicacionesReduccionPobreza/InformesDesarrolloHumano/UNDP-MX-PovRed-IDHmunicipalMexico-032014.pdf> [Accesado el 12 de agosto del 2018]
- PueblosAmerica.com (2018). ALMOLOYA (Acatlán, Hidalgo). [En línea] disponible en <https://mexico.pueblosamerica.com/i/almoloya/> [Accesado el 17 de enero del 2019]
- Secretaría de Educación Pública [SEP] México (2015). “Programa de Promoción en la Función por Incentivos en la Educación Básica” [En línea] *Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente* [CNSPD] disponible en: en https://www.sep.gob.mx/work/appsite/VBReglamento_final_2015.pdf [Accesado el 31 de mayo de 2015]

Secretaría de Educación Pública [SEP] México (2016) “Resultados de la #EvaluaciónDelDesempeño, Ciclo Escolar 2015-2016” *Secretaría de Educación Pública blog* [En línea] Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/articulos/resultados-de-la-evaluaciondeldesempeno-ciclo-escolar-2015-2016> [Accesado el 26 de octubre de 2018]

Secretaría de Educación Pública [SEPH] México (2018). “Estadística del sistema de educación en Hidalgo. Ciclo escolar 2016-2017”. Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación (2017). *Gobierno de México* [En línea] disponible en:

http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_13HGO.pdf [Accesado el 31 de marzo de 2018]

Wikipedia (2018). Almoloya (Acatlán). [En línea] disponible en

[https://es.wikipedia.org/wiki/Almoloya_\(Acatl%C3%A1n\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Almoloya_(Acatl%C3%A1n)) [Accesado el 17 de enero del 2019]

Anexos

Glosario

Art. Artículo.

CDMX. Ciudad de México.

CNSPD. Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.

CONAMED. Consejo Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa.

CONST. Constitucional.

ENLACE. Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares.

EXCALE. Examen Para La Calidad y el Logro Educativo.

Frac. Fracción.

IBÍD. Mismo autor, obra y diferente página.

ÍDEM. Mismo autor, obra y página.

INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

ISSSTE. Instituto de Seguridad Social al Servicio de los Trabajadores de Estado.

LGE. Ley General de Educación.

LGSPD. Ley General del Servicio Profesional Docente.

NOTIMEX. Agencia Mexicana de Noticias.

OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

OIDHPNUDM. Oficina de Investigación en Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en México.

OREALC. Oficina Regional para la Educación de América Latina y del Caribe.

PPFIEB. Programa de Promoción en la Función por Incentivos en la Educación Básica.

PISA. Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes. (*Programme for International Student Assessment*)

PLANEA. Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes.

PNCM. Programa Nacional de Carrera Magisterial

PNUD. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

SEP: Secretaría de Educación Pública.

SEPH. Secretaría de Educación Pública de Hidalgo.

SEN. Sistema Educativo Nacional.

SNTE. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

SPD. Servicio Profesional Docente.

TLCAN. Tratado de Libre Comercio con América del Norte.

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA
Facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología
Doctorado en Ciencias Sociales

Instrumento aplicado para las entrevistas en profundidad

Nota. El presente instrumento y la información que se genere del mismo solo tienen carácter de investigación académica, dicha información en ningún caso será utilizada para otro fin.

Nombre o Seudónimo: _____ Tiempo en el servicio: _____

Subsistema educativo _____ Función que desempeña: _____

Grado de estudios _____ Resultado de su evaluación _____

Zona Esc.: _____ Localidad: _____ Municipio: _____ Estado: _____

1.- ¿Qué opinión tiene sobre la evaluación a los docentes en su desempeño?

2.- ¿Cuál era su opinión hacia la evaluación obligatoria al desempeño docente antes de ser evaluado?

3.- ¿Qué pensó y como actuó al ser notificado de que había sido seleccionado para evaluarse entre muchos otros docentes?

4.- ¿Cree usted que el comportamiento en la práctica educativa de los docentes está determinado por el impacto que vea de la evaluación?

5.- ¿Qué fue lo que pensó o razonó sobre su permanencia mientras transcurría la aplicación de la evaluación?

6.- ¿Qué actitud tomó usted al conocer sus resultados y que sentido les dio a estos?

7.- ¿Considera que la evaluación docente como se realiza es útil? Y ¿Para qué?

8.- ¿Cuáles son los tipos de evaluación que existen y cuál es su función de estos?

9.- ¿Según sus conocimientos podría diferenciar entre evaluación, medición o calificación y cuál es la que se le aplicó en su desempeño?

10.- ¿Qué propósito tiene para usted la evaluación al desempeño docente después de la experiencia vivida?

11.- ¿Cuál debería ser el uso o la intención más adecuada y pertinente de la evaluación al desempeño de los profesores?

12.- ¿Considera que los hechos y las acciones de los profesores en su práctica docente depende de la experiencia que viva de la evaluación?

13.- ¿Después de haberse evaluado para el desempeño que uso considera que le dará la autoridad o para que le servirá?

14.- ¿Cómo considera usted que la evaluación a los docentes apoyará, beneficiará o perjudicará a la práctica educativa, en los aprendizajes o en los indicadores educativos?

15.- ¿Cuál considera que sea el impacto o las implicaciones de la evaluación docente para la permanencia en lo laboral?

16.- ¿A qué cree que se deba la resistencia que presentan los profesores a ser evaluados?

Para finalizar, si desean agregar un comentario más se los agradecería.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA

Facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología.

Doctorado en Ciencias Sociales

Instrumento aplicado en los grupos de discusión

Nota. El presente instrumento y la información que se genere del mismo solo tienen carácter de investigación académica, dicha información en ningún caso será utilizada para otro fin.

Nombre o Seudónimo: _____ Tiempo en el servicio: _____

Subsistema educativo: _____ Función que desempeña: _____

Grado de estudios: _____ Resultado de su evaluación: _____

Zona Esc.: _____ Localidad: _____ Municipio: _____ Estado: _____

Temas de discusión: Evaluación docente, intención de la evaluación, e implicaciones de la misma en lo personal, laboral, la práctica educativa y en los aprendizajes.

Inicio: Explicación previa sobre la técnica, sentido de la misma, rol de cada participante. Encadre sobre los temas a discutir, explicación contextual, aspectos centrales.

1.- ¿Qué opinión tienen sobre la evaluación obligatoria al desempeño docente?

2.- ¿Según su experiencia y conocimiento como debiera ser la evaluación al desempeño?

3.- ¿Qué propósitos le vieron o se imaginaron de la evaluación al desempeño docente, antes de ser evaluados?

4.- ¿Cuál fue su actitud y que pensaron al momento ser notificados que habían sido seleccionados para evaluarse?

5.- ¿Al momento de estar viviendo la evaluación al desempeño que intención le encontraron y que reflexionaron sobre su permanencia?

6.- ¿Qué pensaron de su futuro laboral y personal al obtener sus resultados de la evaluación que experimentaron?

7.- ¿Después de haberse evaluado qué explicaciones le dan a la evaluación docente obligatoria?

8.- ¿Conocen los tipos de evaluación que hay así como su función, el uso y los fines de la misma?

9.- ¿Qué funciones creen ustedes que cumple la evaluación que experimentaron?

10.- ¿Cómo consideran ustedes que beneficiará o perjudicará la evaluación docente en la educación de nuestro país?

11.- ¿Cuál consideran que sea las implicaciones de la evaluación docente en el aspecto laboral del profesorado?

12.- ¿Qué uso o fines consideran que le dará la autoridad a la evaluación al desempeño docente y a los resultados?

13.- ¿Cuáles son sus inconformidades y resistencias respecto a la evaluación al desempeño docente?

Para finalizar, si desean agregar un comentario más se los agradecería.