



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

REPRESENTACIONES SOCIALES DE MAESTROS DE PRIMARIA
ACERCA DEL DESEMPEÑO DOCENTE Y SU EVALUACIÓN

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES
CON ESPECIALIDAD EN SOCIEDAD Y EDUCACIÓN

P R E S E N T A

CAROLINA IRENE CROWLEY RABATTÉ

DIRECTOR DE TESIS

CARLOS ORNELAS

CODIRECTORA DE TESIS

MARGARITA ZORRILLA FIERRO

CDMX. noviembre, 2016

Luis, además de ser el amor de mi vida, has sido el motor y el cómplice de todas mis locuras. Gracias por amarme, impulsarme, creer en mí, acompañarme y por ser quien eres. Contigo esto fue posible.

Caro, Maris y Regis, me debo a ustedes. Han sido mi inspiración y ejemplo en todo momento. Gracias por su paciencia, escucha, consejos, ayuda y sobre todo su gran amor. Saben bien que en este trabajo existe mucho de cada una de ustedes.

A mi querida madre que siempre ha disfrutado mis logros.

A mi adorado hermano Charlie, con quien siempre he compartido todas las cosas de mi vida.

El Grillo Maestro

Allá en tiempos muy remotos, un día de los más calurosos del invierno, el director de la Escuela entró sorpresivamente al aula en que el Grillo daba a los Grillitos su clase sobre el arte de cantar, precisamente en el momento de la exposición en que les explicaba que la voz del Grillo era la mejor y la más bella entre todas las voces, pues se producía mediante el adecuado frotamiento de las alas contra los costados, en tanto los Pájaros cantaban tan mal porque se empeñaban en hacerlo con la garganta, evidentemente el órgano del cuerpo menos indicado para emitir sonidos dulces y armoniosos. Al escuchar aquello, el director, que era un Grillo muy viejo y muy sabio, asintió varias veces con la cabeza y se retiró, satisfecho de que en la Escuela todo siguiera como en sus tiempos.

Augusto Monterroso, *La oveja negra y demás fábulas*

PRÓLOGO

Recibí la confirmación de que había sido aceptada en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco para iniciar el Doctorado en Ciencias Sociales al lado de mi familia. La noticia la compartí con mis alumnos de pedagogía y con todos aquéllos que se cruzaron en mi camino.

Soy pedagoga de formación y cuando pienso en la palabra educación, la pasión se apodera de mí; siempre he sentido que mi profesión me queda a la medida. En el doctorado conocí a muchas personas y aprendí mil cosas. Pero lo realmente valioso fue que en esa experiencia terminé conociéndome mejor; me enfrenté a mis debilidades y a mis fortalezas; logré combinarlas y superarlas. El camino de cuatro años en este programa ha sido una de esas grandes experiencias que se aprecian, ante todo, porque transforman.

Elegir mi objeto de estudio no fue sencillo, si mal no recuerdo, elaboré tres o cuatro protocolos con diferentes temas. Uno de ellos fue sobre la evaluación formativa. En ese momento, mi director de tesis Carlos Ornelas, me sugirió que me pusiera en contacto con una reconocida especialista en el tema: Margarita Zorrilla Fierro. A partir de ese momento, mis visitas al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) para recibir las orientaciones de Margarita, empezaron a ser cada vez más frecuentes. Gracias a ellas, me percaté que pocas personas mencionaban el tema de la evaluación formativa y que la mayoría hablaba de la evaluación del desempeño. Así es que una vez más, se despertó mi curiosidad y me atreví a proponerle a Carlos un nuevo tema de investigación que denominé *Representaciones sociales de maestros de primaria acerca del desempeño docente y su evaluación*.

De esa manera, me aventuré a investigar acerca de una evaluación que las autoridades educativas propusieron para medir la calidad y resultados de la función docente asociada a la permanencia en el servicio educativo (LGSPD, 2013). Dicha evaluación apenas se estaba perfilando; es decir, el diseño de sus

instrumentos, procesos y lineamientos aún se encontraban en construcción, lo cual hizo que este objeto tuviera la peculiaridad de ser muy cambiante.

Mientras buscaba y reunía información sobre la teoría de las representaciones sociales y la evaluación de docentes, las autoridades educativas avanzaron en el diseño de esta evaluación, de tal forma que, en los meses de septiembre a noviembre de 2015 se aplicó por primera vez en México: *la evaluación del desempeño de quienes realizaban funciones de docencia, dirección y supervisión en educación básica y media superior*, a la que las autoridades educativas convocaron a 150 086 docentes, y a la que asistieron 134 140. Después de la realización de dicho ejercicio, las manifestaciones de los profesores disidentes y sobre todo los de la Coordinadora Nacional de los trabajadores de la Educación (CNTE), intensificaron sus marchas, su rechazo a esta evaluación y a la reforma educativa en general.¹

En octubre de 2016, momento en el que concluyó la presente investigación, las autoridades educativas se encontraban realizando un proceso de revisión y reestructuración de la evaluación del desempeño vinculada a la permanencia, con el propósito de mejorarla.

¹ El periodo de febrero a mayo de 2016 que las autoridades educativas habían estipulado para que el segundo grupo de docentes se presentara a la evaluación del desempeño no se realizó.

RECONOCIMIENTOS

En mi andar por estos caminos de la investigación, me encontré con personas muy valiosas, personas que me enseñaron mucho y que me acompañaron en este trayecto de mi vida y, a quienes agradezco profundamente:

A Carlos Ornelas, mi tutor en el doctorado, por sus atinadas asesorías, su cuidadosa lectura y su lápiz rojo, que, aunque me hizo sufrir, logró que las cosas se vieran siempre mejor.

A la doctora Margarita Zorrilla Fierro, mi cotutora, por haberme escuchado y cobijado en este largo proceso en el que compartimos un sinfín de momentos y experiencias sobre la vida, la educación y la evaluación. Gracias por dejar tu huella en mí y por haberme enseñado que lo más importante en la vida es dar y avanzar.

A la doctora Silvia Gutiérrez Vidrio, por haber tenido siempre una puerta abierta para mí y por compartir sus valiosas enseñanzas que me permitieron no claudicar y comprender los complejos procesos de las representaciones sociales.

A la doctora Yazmín Margarita Cuevas, por aceptarme en su seminario de la UNAM sobre la Reforma Educativa, en el que además de haber aprendido muchísimo, encontré un espacio de expresión, discusión y reflexión con personas que compartían algunas de mis inquietudes.

A la doctora Giovanna Valenti, quien, en su momento, me orientó para que encontrara el hilo de las cosas. Gracias por todos los consejos y por dar luz a mi camino.

A José, Juanita y Yaya por su amor y la paciencia de haberme leído cuando mi trabajo todavía no estaba listo. Todos los errores que me señalaron están enmendados.

A Marlene, Anabel y Lety por sus enseñanzas y su cariño y, por haberme permitido entrar a su mundo laboral.

A las supervisoras, los directores, las directoras, los maestros y maestras de las escuelas que participaron en el presente estudio, por su valiosa aportación.

Cuando inicié el doctorado, le pedí a Dios que mis estudios no desequilibraran mi vida y que me permitiera transcurrir en ellos sin que se notara demasiado. Esto no fue así, pero Dios le dio la paciencia a todos los que me acompañaron en este proceso para que yo cumpliera y asimilara este gran paso que me fortaleció en todos los sentidos en mi vida. Gracias Dios, Gracias a todos.

Para la realización de los estudios de doctorado conté con el apoyo de una beca Conacyt, lo cual agradezco enormemente.

Octubre, 2016.

RESUMEN

En México, la evaluación del desempeño docente vinculada a la permanencia en el servicio educativo es uno de los pilares de la reforma educativa de 2013 y la que ha causado mayor inquietud en el magisterio. Esta evaluación se legitima constitucionalmente y su carácter es obligatorio, por lo que los maestros de educación básica y media superior que laboran en el servicio educativo público deben presentarla por lo menos una vez cada cuatro años.² Entre el anuncio oficial de que esta evaluación se realizaría y la publicación definitiva de sus lineamientos, transcurrieron más de dos años. Durante ese tiempo, las autoridades educativas emitieron información variada sobre esta evaluación. La que se difundió por diferentes medios, abarcó generalidades y dio poca certeza acerca del qué, cómo, cuándo y para qué de la evaluación del desempeño. Esta situación promovió un ambiente de incertidumbre entre el magisterio y dio pie a diferentes discusiones e interpretaciones entre los profesores, quienes convirtieron el asunto de la evaluación del desempeño asociada a la permanencia en un tema central en sus conversaciones. La presente investigación capta las imágenes, conocimientos, opiniones y actitudes que los docentes han ido construyendo sobre dicha evaluación. La interpretación de esa información se realiza desde la teoría de las representaciones sociales.

Esta teoría propuesta por Serge Moscovici (1979) permite acercarse a conocer la visión del mundo que los individuos aportan o llevan consigo y utilizan para actuar o tomar posiciones ante determinados objetos, hechos o sujetos, así como para dar cuenta de la dinámica de las interacciones y las prácticas sociales. Abordar la evaluación del desempeño docente con las representaciones que los profesores construyen, posibilita aproximarse al conocimiento y la comprensión de los determinantes que orientan su acción y a la construcción de un marco de lectura de la realidad que permite interpretar el curso de los acontecimientos. En esta investigación el maestro se considera

² En el caso de la evaluación del desempeño del personal docente que labora en el Politécnico Nacional se considera la normatividad propia de dicho instituto.

como un sujeto productor de sentidos y significados. Esta mirada implica la comprensión de la relación entre múltiples elementos, lo cual concuerda con una visión compleja de las representaciones sociales (Banchs, 2000).

El enfoque metodológico que orientó la investigación fue cualitativo. Los objetivos que se persiguieron tuvieron que ver con la identificación y análisis de las representaciones sociales que un grupo de profesores de tres primarias públicas al sur de la ciudad de México construyeron acerca de la evaluación del desempeño docente para la permanencia. El instrumento que se utilizó para recopilar la información fue una entrevista semiestructurada compuesta por preguntas abiertas, cerradas y de evocación.

La información que se obtuvo se abordó a partir del enfoque discursivo para el análisis de las representaciones sociales propuesto por Silvia Gutiérrez Vidrio (2007). Finalmente, en esta investigación se da cuenta de los conocimientos elaborados en común que los maestros entrevistados construyeron sobre diferentes aspectos de la evaluación del desempeño. Por ejemplo: 1) su imagen, 2) las dimensiones del desempeño, 3) las formas de distinguirlo, 4) la difusión y, 5) la comunicación de esta evaluación. Se pone el énfasis en sus propósitos, contenidos y formas de enfrentarla, así como en las diferentes posturas y expectativas que los profesores han construido hacia y sobre dicha evaluación.

Palabras claves: representaciones sociales, desempeño docente, evaluación del desempeño y permanencia.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN.....	1
Planteamiento del problema	11
Orientaciones y conjeturas.....	22
CAPÍTULO I	
TENDENCIAS Y MODELOS EN LA EVALUACIÓN DOCENTE	29
1.1 Contexto actual de la profesión docente en México	29
1.2 Competencias docentes	31
1.3 Enfoques de la evaluación de profesores.....	38
1.4 La evaluación del desempeño docente en México	54
1.5 Argumentos a favor y en contra de la evaluación del desempeño docente.....	64
1.6 Consideraciones sobre la formación inicial de maestros.....	68
CAPÍTULO II	
TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.....	71
2.1 Antecedentes, origen y naturaleza del concepto	72
2.2 Génesis de las representaciones sociales	77
2.3 El Contenido en las representaciones sociales	82
2.4 Diferentes perspectivas en el estudio de representaciones sociales....	85
2.5 Reconocimiento de las representaciones sociales.....	91
CAPÍTULO III	
ESTRATEGIA METODOLÓGICA: EL ENCUENTRO CON LOS DOCENTES Y SUS DISCURSOS	95
3.1 Objetivos y justificación de la metodología.....	96
3.2 Trabajo de campo.....	98
3.3 El Instrumento para la recolección de información	102
3.4 Organización del estudio	105
3.5 Análisis de la información.....	115
CAPÍTULO IV	
LOS DOCENTES Y SU IMAGEN DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO ..	121
4.1 Las condiciones de producción	123

4.2	El campo de la imagen.....	135
4.3	Análisis de las evocaciones.....	136
4.4	El desempeño y sus interpretaciones.....	152

CAPÍTULO V

EXPLICACIONES SOBRE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE		155
5.1	El <i>buen</i> docente	156
5.2	La visión del docente sobre el desempeño y su evaluación.....	159
5.3	Delimitación del término de desempeño docente.....	160
5.3.1	Dimensiones del desempeño.....	161
5.3.2	Formas de distinguir el desempeño	171
5.4	La evaluación del desempeño docente vinculada a la permanencia...	175
5.4.1	Difusión y comunicación de la evaluación	176
5.4.2	Propósitos de la evaluación	183
5.4.3	Contenidos de la evaluación.....	188
5.4.4	Formas de enfrentar la evaluación.....	196

CAPÍTULO VI

MIRADAS DOCENTES Y SENTIMIENTOS QUE AFLORAN.....		207
6.1	Lo que piensan los maestros sobre la evaluación del desempeño docente	210
6.1.1	Sentimientos que despierta	210
6.1.2	Valoraciones acerca de la evaluación.....	215
6.2	Los desacuerdos de los profesores ante diferentes elementos de la evaluación del desempeño.....	218
6.2.1	Consecuencias de la evaluación.....	219
6.2.2	Instrumentos y formas que se proponen para evaluar el desempeño	222
6.2.3	Escasa difusión de la información.....	224
6.2.4	Falta de veracidad en los procesos de la evaluación docente y otras razones	226
6.3	La evaluación del desempeño que los maestros quisieran: expectativas	229
6.3.1	Recibir ayuda de las autoridades educativas para mejorar	230
6.3.2	Una evaluación que sea transparente y promueva valores	231
6.3.3	Resultados que permitan identificar aciertos y desaciertos	231

6.3.4	Cumplimiento de los objetivos de la reforma educativa y de la evaluación del desempeño docente	232
6.3.5	Sin expectativas sobre esta evaluación	233
6.4	La profesión docente en México en la actualidad.....	234
6.4.1	El docente y su reputación.....	236
6.4.2	La visión docente sobre el antes y el ahora de su profesión	238
CAPÍTULO VII		
	UN DIÁLOGO ENTRE COINCIDENCIAS Y DIFERENCIAS	243
7.1	El docente como sujeto y como grupo.....	244
7.2	La noción del <i>buen</i> docente y el desempeño	246
7.3	Identificación de las representaciones sociales sobre la evaluación del desempeño docente	250
7.4	Metáforas, en el discurso de los docentes y otros recursos lingüísticos	255
7.5	Entre coincidencias y diferencias	263
	CONCLUSIONES.....	269
	EPÍLOGO	273
	BIBLIOGRAFÍA.....	275
	ANEXO	289

ÍNDICE DE CUADROS , RECUADROS, GRÁFICAS Y FOTOS

INTRODUCCIÓN

Cuadro A	Características generales de los programas de evaluación de docencia en México.....	6
Cuadro B	Comparación de pesos e instrumentos de cada uno de los Factores/componentes a evaluar en los programas analizados....	7

CAPÍTULO I

Cuadro 1.1	Perfil docente de educación básica.....	37
Cuadro 1.2	Taxonomía de los principales enfoques de la evaluación	44
Cuadro 1.3	Tendencias en estudios sobre efectividad docente.....	52
Cuadro 1.4	Evaluación docente en países de América.....	53
Gráfica 1.1	Flujo general del servicio profesional docente.....	56
Gráfica 1.2	Ruta de evaluación del servicio profesional docente.....	57
Cuadro 1.5	Argumentos a favor y en contra de la evaluación del desempeño docente.....	67

CAPÍTULO III

Cuadro 3.1	Enfoques de las representaciones sociales	96
Cuadro 3.2	Organización de citas en las escuelas primarias.....	106
Foto 3.1	Escuelas primarias públicas.....	110
Cuadro 3.3	Niveles de desarrollo en la profesión docente.....	111
Cuadro 3.4	Organización del estudio	112
Cuadro 3.5	Construcción de claves	113
Cuadro 3.6	Asignación de claves.....	114
Gráfica 3.1	Análisis de las representaciones sociales desde una perspectiva discursiva	117

CAPÍTULO IV

Cuadro 4.1	Edad de los docentes.....	123
------------	---------------------------	-----

Cuadro 4.2	Formación profesional.....	126
Cuadro 4.3	Ingreso al sistema educativo público.....	130
Cuadro 4.4	Edad y años de experiencia docente	133
Cuadro 4.5	Frecuencia de palabras evocadas ante la frase <i>evaluación del desempeño</i>	137
Recuadro 4.1	Suspensión de los procesos de evaluación	139
Recuadro 4.2	Comunicado para docentes que presentan la evaluación del desempeño en la primera etapa.....	142
Gráfica 4.1	Campos y porcentajes de las palabras relacionadas con la frase evaluación del desempeño.....	144
Cuadro 4.6	Evocaciones ante la frase <i>evaluación del desempeño docente</i>	146
Cuadro 4.7	Campos semánticos en la frase de completamiento	147
Cuadro 4.8	Categorías del campo de instrumentación	149
Gráfica 4.2	Porcentaje de campos referidos en la frase de completamiento	152

CAPÍTULO V

Cuadro 5.1	Procesos de evaluación	155
Cuadro 5.2	El <i>buen docente</i>	157
Gráfica 5.1	Categorías de un <i>buen docente</i>	158
Cuadro 5.3	Ideas de los docentes sobre el desempeño y su evaluación	160
Cuadro 5.4	Dimensiones del desempeño docente	164
Gráfica 5.2	Dimensiones y porcentajes del desempeño docente	166
Cuadro 5.5	Palabras utilizadas como sinónimos del término desempeño ...	169
Cuadro 5.6	Formas para distinguir el desempeño docente.....	171
Cuadro 5.7	Propósitos de la evaluación del desempeño docente	184
Gráfica 5.3	Lo que se evaluaría del desempeño docente.....	194
Gráfica 5.4	Lo que sucedería a partir de la evaluación del desempeño	195
Gráfica 5.5	Sugerencias para afrontar la evaluación del desempeño.....	204

CAPÍTULO VI

Cuadro 6.1	Contenidos del campo de la actitud	209
------------	--	-----

Gráfica 6.1	Valoraciones sobre la evaluación del desempeño docente.....	218
Gráfica 6.2	Desacuerdos de los maestros ante diferentes elementos de la evaluación del desempeño docente	229
Cuadro 6.2	Descripción actual de la profesión docente	235

CAPÍTULO VII

Gráfica 7.1	Representación social sobre la evaluación del desempeño docente para la permanencia, construida por los maestros de tres primarias públicas de la Ciudad de México	251
Cuadro 7.1	Metáforas y otros recursos lingüísticos	257
Cuadro 7.2	Coincidencia y diferencias entre el pensamiento docente y la propuesta de las autoridades educativas	265

INTRODUCCIÓN

Un cambio educativo productivo en el fondo no es la capacidad de poner en práctica la última medida política, sino la habilidad para sobrevivir a las vicisitudes de un cambio planeado y no planeado durante el crecimiento y el desarrollo.

Michael Fullan, *Las fuerzas del cambio*

En diferentes medios de comunicación se escucha, se ve o se lee, que el magisterio enfrenta cambios: las autoridades educativas anuncian que no habrá más venta ni herencia de plazas y se garantizará que sólo los mejores docentes sean quienes ingresen y/o permanezcan frente a los grupos. En la reforma educativa impulsada por el presidente Enrique Peña Nieto se propone el establecimiento de mecanismos de evaluación que permitirán conocer las fallas, carencias y fortalezas del sistema educativo, con lo que será posible lograr una educación de calidad. El secretario de Educación Pública, Emilio Chuayffet advierte que sin evaluación no hay mejora de la educación. Sectores disidentes del magisterio y académicos afines a ellos señalan que es una reforma laboral, no educativa. Miles de maestros y sus representantes sindicales reclaman que no se oponen a la evaluación del desempeño pero sí a su utilización para decidir su permanencia en el servicio educativo.¹

Los eventos enmarcados en la más reciente reforma educativa de 2013, destacan la importancia del papel del docente y la calidad de su desempeño como una condición fundamental para mejorar los resultados educativos y para realizar y garantizar el mandato del derecho a una educación de calidad de todos los individuos que el Estado mexicano reconoce. Por iniciativa del Poder Ejecutivo Federal, el Congreso reformó los artículos 3º y 73 de la Constitución y la Ley General de Educación. Además elaboró la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE), mediante la cual le concede autonomía

¹En este documento el uso genérico masculino designa indistintamente hombres y mujeres.

constitucional, así como la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (Poder Ejecutivo Federal 2013, “Ley General del Servicio Profesional Docente”, *Diario Oficial de la Federación*, 11 de septiembre). En ésta se determina que el Servicio Profesional Docente (SPD) es:

El conjunto de actividades y mecanismos para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el servicio público educativo y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con funciones de Dirección y de Supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparte el Estado y sus Organismos Descentralizados (capítulo 1, artículo 4, XXXII, 2013).

Bajo la nueva normatividad, el 14 de noviembre de 2013 se creó por decreto la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) como un órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para ejercer las atribuciones correspondientes a la SEP en materia del SPD. Entre éstas se encuentran participar con el INEE para elaborar los programas anuales en los que se determinan los procesos de evaluación para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio profesional; determinar los perfiles, parámetros e indicadores como referentes de evaluación; aprobar convocatorias y emitir los lineamientos generales para la definición de los programas de regularización de docentes.²

Desde la entrada en vigor de la reforma a los artículos 3º y 73 de la Constitución que institucionalizó la reforma educativa, en febrero de 2013, se difundió por diferentes medios que la evaluación del desempeño vinculada a la permanencia en el servicio educativo se llevaría a cabo en México. Entre su anuncio oficial y la publicación de sus lineamientos, transcurrieron más de dos años. Durante ese tiempo las autoridades educativas emitieron y difundieron información variada

² El INEE, la CNSPD y las autoridades educativas locales, realizan diversas tareas en las que comparten responsabilidades que requieren de su coordinación para establecer las líneas de acción y operación que revisten los diferentes procesos de evaluación del desempeño docente establecidos en las respectivas leyes.

sobre aspectos de esa evaluación que no se publicó en el *DOF*, por lo que su carácter fue provisional.³ Dicha información creó tanto expectativas como confusión entre los docentes, ya que sólo comunicó generalidades y dio poca certeza sobre el qué, cómo, cuándo y para qué de la evaluación del desempeño, dando pie a diferentes interpretaciones, explicaciones y sobre todo al surgimiento de rumores.⁴ Esta es una investigación que se enmarca en ese lapso y se interesa por el conocimiento que un grupo de docentes de primarias públicas del sur de la Ciudad de México construyeron sobre dicha evaluación.

La exploración de ese conocimiento, se realiza a partir de los postulados de la teoría de las representaciones sociales. De acuerdo con su fundador Serge Moscovici, “Las representaciones sociales constituyen una organización psicológica, una forma de conocimiento que es específica de nuestra sociedad y que no es reductible a ninguna otra forma de conocimiento” (Moscovici, 1979, p.43). Las representaciones sociales se encuentran en las conversaciones e intercambios que suceden entre un grupo de personas. Son “una modalidad particular del conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (Moscovici, 1979, p.17). Esta modalidad hace referencia al conocimiento del sentido común, el cual es tan legítimo como el especializado o erudito (Gutiérrez y Piña, 2008).

Abordar la evaluación del desempeño docente desde las representaciones sociales que construyen los maestros, implica acercarse al conocimiento y la comprensión de los elementos que orientan su acción y a la construcción de un

³ De acuerdo con la LINEE, el INEE debe emitir los “lineamientos a los que se sujetarán las Autoridades Educativas federal y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les correspondan” (LINEE, artículo 47). Dichos lineamientos deberán hacerse del conocimiento público (LINEE artículo 48). Por lo que tendrán que publicarse en el Diario Oficial de la Federación, por ser éste “el órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, de carácter permanente e interés público, cuya función consiste en publicar en el territorio nacional, las leyes, decretos, reglamentos, acuerdos, circulares, órdenes y demás actos, expedidos por los Poderes de la Federación en sus respectivos ámbitos de competencia, a fin de que éstos sean aplicados y observados debidamente” (<http://www.dof.gob.mx>).

⁴ Para corroborar lo señalado, se puede consultar la información publicada en el sitio oficial del INEE durante 2014 y parte del 2015 bajo el título de *Lo que debe saber sobre la evaluación del desempeño docente* (www.inee.edu.mx/pfd).

marco de lectura de la realidad que permita interpretar el curso de los acontecimientos y las actuaciones sociales.

En México la evaluación del desempeño encuentra sus antecedentes en tres programas que tuvieron como objetivo evaluar al profesor de educación básica en sus diferentes niveles y modalidades: 1) Carrera Magisterial, 2) Evaluación Universal y 3) Estímulos a la Calidad Docente.

De acuerdo con Santibáñez (2007), el programa de Carrera Magisterial (CM) se elaboró conjuntamente entre autoridades educativas federales, estatales y el sindicato de maestros. Fue un programa de promoción horizontal, que otorgaba bonos salariales a los maestros con base en su desempeño. Su aplicación era anual y la participación de los maestros voluntaria. El propósito fue mejorar las condiciones de vida, laborales y educativas de los maestros. El desempeño docente se medía a partir de una serie de pruebas que se aplicaban tanto a los alumnos como a los profesores. En el desarrollo del programa CM se ubican tres momentos importantes, en 1993 su implementación, en 1998 la modificación en sus lineamientos generales y, en 2011 los cambios en el sistema de evaluación dirigidos hacia el aprovechamiento escolar y la calidad de la educación en los alumnos (Flores, 2012b). El programa funcionó hasta el 31 de mayo de 2015, fecha en la que la Secretaría de Educación Pública y la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente lo sustituyeron conforme a lo estipulado en la LGSPD (Transitorio undécimo), presentando en su lugar el Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica.⁵

Ornelas (2002) señala que una de las virtudes de CM fue que se convirtió en un canal para incrementar los ingresos de los maestros y las oportunidades de capacitación. Sin embargo, dentro de sus defectos, CM promovía la competición entre los maestros e incitaba a ciertos profesores a practicar acciones antiéticas. Las investigaciones que evaluaron el programa de CM, tales como la que

⁵ En el establecimiento de este programa, y en todos aquellos que se han impulsado a partir de la reforma educativa de 2013, la figura del sindicato como negociador se encuentra ausente.

coordinó Lucrecia Santibáñez en 2007, concluyeron que CM no había contribuido a elevar la calidad de la educación básica en México. Ornelas explica que:

Quizás, el fin de establecer un sano mecanismo meritocrático de promoción y mejora salarial, se pervirtió porque se utilizaron incentivos con base en normas endebles y una operación que evoca al corporativismo del SNTE; ello, en lugar de apelar a los derechos, las responsabilidades y a la ética de los docentes (2002, p.137).

La Evaluación Universal, también fue una propuesta SEP-SNTE. Surgió en 2011 para realizar un diagnóstico integral de las competencias profesionales de los docentes, así como del aprovechamiento escolar. Su propósito fue focalizar los trayectos de educación continua (Cordero, Luna y Patiño, 2013). Esta evaluación se instrumentó para ser el tronco común de los programas de incentivos salariales, tanto del programa de Carrera Magisterial como del de Estímulos a la Calidad Docente. Se propuso como una evaluación individual y obligatoria y las autoridades establecieron su aplicación cada tres años. La evaluación enfrentó el rechazo de algunos sectores del magisterio y, su obligatoriedad nunca se cumplió. Finalmente fue una evaluación sin consecuencias (Hernández, 25 de abril 2012).

El programa de Estímulos a la Calidad Docente se concretó en marzo 2011 en el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación. Éste otorgaba estímulos económicos a los maestros en función de los resultados que sus alumnos obtenían en la prueba Enlace. Su carácter no fue obligatorio y su aplicación fue anual. El programa consideró tanto la modalidad individual como la colectiva. En 2014 el secretario Emilio Chuayffet canceló la aplicación de la prueba Enlace, con lo que se puso fin a este programa. El INEE y otras autoridades educativas sostuvieron que había sido un error el haber vinculado dicha prueba a los estímulos económicos para los docentes (Martínez, 4 de noviembre 2014).

Cordero, Luna y Patiño (2013) elaboraron un cuadro comparativo en el que señalan las características generales de los programas de evaluación de docencia en México. Ese cuadro resulta un referente importante para comprender la evaluación del desempeño que se propone en la actual reforma educativa:

Cuadro A: Características generales de los programas de evaluación de docencia en México

	Carrera Magisterial	Evaluación Universal	Estímulos a la Calidad Docente
Definición	Sistema de promoción horizontal.	Diagnóstico integral de competencias profesionales y de aprovechamiento escolar	Programa de estímulos a los maestros en función del logro de los alumnos.
Propósito	Mejorar las condiciones de vida, laborales y educativas.	Focalizar los trayectos de formación continua.	Premiar y estimular a quienes logran avances significativos en el aprendizaje de sus alumnos.
Características	No obligatorio e individual.	Obligatorio e individual.	No obligatorio. Individual y colectivo. ⁶
Niveles y modalidades educativas	educación inicial, preescolar, primaria, internados, educación indígena, secundaria general, secundaria técnica, telesecundaria, educación física, artística, especial, extraescolar, centros de formación para el trabajo.	Educación inicial, preescolar, educación especial, primaria (general e indígena) y secundaria.	Educación preescolar, educación especial, primaria y secundaria.
Destinatarios	Profesores frente a grupo (vertiente 1), directivos (vertiente 2) y asesores técnico pedagógicos (vertiente 3).	Profesores, asesores técnico pedagógicos y directores.	Docentes, coordinadores, subdirectores, directores y asesores técnico-pedagógicos
Periodicidad	Anual	Cada tres años.	Anual

Fuente: Cordero, Luna y Patiño 2013. "La evaluación docente en educación básica en México", pp. 7-8. *Sinéctica* 41 www.sinectica.iteso.mx.

⁶ Dos modalidades de asignación: estímulo individual (mejor puntaje de los estudiantes) y estímulo colectivo (mayor puntaje promedio y mayor incremento promedio de un ciclo escolar a otro).

Como se observa, los tres programas evaluaron básicamente: 1) el aprovechamiento escolar y, 2) la competencia profesional. Los pesos e instrumentos de cada uno de los factores/componentes que se utilizaron en estos programas se presentan en el siguiente cuadro:

Cuadro B: Comparación de pesos e instrumentos de cada uno de los Factores / componentes a evaluar en los programas analizados

	Carrera Magisterial	Evaluación Universal	Estímulos a la Calidad docente
Aprovechamiento escolar	Enlace 50%	Enlace 50%	Enlace 100%
Preparación profesional	Exámenes estandarizados de acuerdo con el nivel educativo 5%	Exámenes estandarizados de acuerdo con el nivel educativo 5%	
Desempeño profesional		Estándares de desempeño docente 25%	
Actividades curriculares	Informe del Consejo Técnico (director, profesores y un representante del SNTE)** 20%		
Formación continua	Acciones secuenciales y permanentes para profesionalizar la práctica educativa Cursos formales 20%	Evaluación de los trayectos formativos sugeridos de acuerdo con los diagnósticos de evaluación universal y cursados por los participantes para fortalecer sus competencias académicas y dar continuidad a su superación profesional 20%	
Antigüedad	5%		

Fuente: Cordero, Luna y Patiño 2013. "La evaluación docente en educación básica en México", pp. 10-11. *Sinéctica* 41 www.sinetica.iteso.mx.

La actual evaluación del desempeño docente se propone medir sólo la competencia profesional de los maestros en cuanto a sus conocimientos y la

manera en la que los utilizan en su práctica en el aula, asimismo, condicionar su permanencia en el servicio educativo a partir de los resultados que obtengan en dicha evaluación. Esta propuesta ha sido políticamente sensible. Desde su publicación llamó la atención de escépticos y creyentes del sistema educativo; provocó que académicos y periodistas se manifestaran a favor y en contra; incluso, detonó un buen número de movilizaciones y protestas de maestros disidentes en estados como Oaxaca, Guerrero, Michoacán y Chiapas (Hernández, F., Mariscal, A, Martínez, D., y Reyes, L. sábado 20 de junio 2015). Sin embargo, bajo el cobijo de la certeza de que la reforma educativa era ya constitucional y por ende con un peso jurídico, la evaluación docente inició su marcha. Las autoridades educativas correspondientes emprendieron la tarea de dilucidar el diseño de un sistema de evaluación cuyos procesos e instrumentos deberán medir el nivel real de conocimientos, habilidades y desempeño de los maestros mexicanos.

La Ley General del Servicio Profesional Docente establece en su artículo 12 que los profesores de educación básica y media superior, deberán brindar educación de calidad y cumplir con los objetivos educativos correspondientes, así como reunir las cualidades personales y competencias profesionales para promover el máximo logro de aprendizajes de los estudiantes. La CNSPD tiene la tarea de desarrollar los perfiles, parámetros e indicadores que servirán como referentes de la buena práctica profesional. Este mandato tendrá que considerar las generalidades y problemáticas del contexto en el que se inserta.

El escenario educativo en el que se propone la evaluación del desempeño en México, se caracteriza por tener desorden y carencias. En el informe denominado *Los docentes en México* que presentó el INEE en abril de 2015, se muestra el siguiente panorama:

- En México una proporción importante de los docentes proviene de sectores pobres. El INEE supone que “La pobreza de los hogares de los

estudiantes es probablemente un factor que explica el bajo rendimiento en las escuelas normales” (2015a, p.156).

- Los recientes mecanismos de evaluación para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia que establece el SPD, han incentivado en gran medida un proceso acelerado de jubilaciones y ha contribuido a que el magisterio deje de ser una profesión atractiva para ser estudiada por los jóvenes.
- Existe un déficit considerable de egresados de las normales para cubrir, en corto plazo, las vacantes de educación básica.
- La información que se tiene sobre los docentes mexicanos es escasa, se encuentra dispersa y no está sistematizada.

Los resultados del concurso de ingreso al SPD 2014-2015 señalan que a nivel nacional en la convocatoria de educación básica, de 123 038 sustentantes, 59.6% obtuvo resultados no idóneos (INEE, 2015a). Estos datos muestran que la formación de docentes en México está en crisis. Las autoridades educativas no han determinado por qué el sistema de formación de maestros no funciona y de qué manera se va atender a éste, tampoco es claro de qué forma los resultados de la evaluación del desempeño docente darán pie a que se resuelvan las carencias de formación que tienen los maestros en servicio.

Durante un largo periodo en México, el objeto de evaluación por excelencia se ubicó en el aprendizaje de los estudiantes; hoy, la evaluación se dirige principalmente hacia la enseñanza de los docentes. Esto responde en parte a la tendencia internacional que se apoya en estudios que señalan que los profesores son actores clave en el proceso formativo y que la calidad de su práctica puede hacer la diferencia en el aprendizaje de los alumnos (OCDE, 2009). En 2010, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) publicó un informe en el que emitió 15 recomendaciones para mejorar la

calidad de la educación en las escuelas de México, de esas recomendaciones, 11 se relacionaron con propuestas para evaluar y fortalecer las funciones de los profesores y directores en las escuelas. En el documento *Avances en las reformas de la educación básica en México: una perspectiva de la OCDE*, publicado en 2012, se señala que el aprendizaje y el logro de los alumnos debe ser uno de los criterios fundamentales para medir el desempeño de los maestros y del sistema educativo en conjunto. En México, la evaluación del desempeño se perfila desvinculada de los aprendizajes de los alumnos, esto es, se presenta como una evaluación de la práctica docente *per se*.

Las iniciativas para evaluar a los profesores se encuentran en el centro de diversas reformas educativas en varios países, tal como lo señala la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI):

En la mayoría de los casos las innovaciones son recientes y coinciden en buscar formas de asignar estímulos económicos o diferencias en los salarios, tomando como base el desempeño de los maestros, así como en incluir la posibilidad de que la evaluación pueda llegar a tener la consecuencia de que un docente deba separarse de su empleo, rasgos que no suelen considerar los sistemas tradicionales (2014, p.219).

La evaluación del desempeño docente ha sido fuente de críticas. Algunos intelectuales consideran que ésta representa “una perspectiva antiintelectualista que separa a los docentes de las posibilidades de construirse como profesionales autónomos al ser relegados al papel de meros técnicos ejecutores de acciones que le son definidas externamente a su propia práctica” (Giroux, 2012, p.19). Diane Ravitch (2011), señala que juzgar el desempeño de los maestros y por lo tanto de las escuelas es un pensamiento empresarial y que la analogía entre ese pensamiento y la educación es absolutamente falsa. Henry Giroux (2012) considera que políticas como las de la evaluación del desempeño docente impulsan la ética de la supervivencia del más apto, remplazando cualquier posibilidad razonable de solidaridad, responsabilidad social y

compasión por el otro; asimismo advierte del peligro de que a raíz de estas políticas, el maestro se preocupe más por su evaluación que por su docencia.

Planteamiento del problema

La evaluación del desempeño asociada a la permanencia en el servicio profesional, es el elemento de la reforma educativa que ha causado mayor inquietud, sobre todo entre el gremio magisterial. Esta evaluación representa un ejercicio de poder en el sentido que sus resultados, repercuten de alguna manera sobre el sujeto que es evaluado.

Si bien, esta evaluación encuentra su justificación en el reconocimiento del derecho a una educación de calidad, el concepto de calidad no se define explícitamente en el contexto de la reforma educativa de 2013, lo que hace difícil que se comprenda el punto al que se quiere llegar. Ante eso, habrá que considerar lo que Ornelas (2011, p.171) señala al respecto. “Es difícil encontrar una definición completamente satisfactoria sobre lo que es la calidad de la educación, por tal razón casi todos los trabajos que abordan el tema no se detienen en exposiciones detalladas sobre lo que ésta es”. No obstante, Ornelas también menciona que de alguna manera, “siempre hay insatisfacción social por la educación, y que salvo excepciones que plantean que el problema reside en la política global del SEM (sistema educativo mexicano), se pone el acento en la cuestión de la formación de los maestros” (2011, p.171).

Las acciones que el gobierno mexicano ha realizado para lograr la calidad educativa han sido varias. Cada una ha abordado el reto desde diversos frentes tales como el currículo, la infraestructura, la gestión, los alumnos, la participación social y, en la actualidad, una vez más el docente.⁷ Las evaluaciones en búsqueda de evidencias para determinar el estado que guarda la calidad de la educación en México han producido una cantidad considerable de información

⁷ En 1931, Silva Herzog “planteó el asunto que es recurrente hasta estos días: la causa principal de la mala educación era la baja preparación de los maestros. Consideraba que el éxito de la educación para las élites porfiristas consistía en el proceso lento e intenso de formación de maestros” (Ornelas, 2011, pp.169,170).

que en ocasiones provoca confusiones, contradicciones y hasta dudas sobre su utilidad. Por otro lado, los medios de comunicación utilizan los resultados de estas evaluaciones, sobre todo, para evidenciar a los buenos y a los malos, provocando con esto alegrías y desencuentros al interior de los sistemas evaluados, así como tensiones por tratar de alcanzar un concepto de calidad que pretende ser común, pero que aún no termina de comprenderse.

Cuando el término de calidad se utiliza en los discursos educativos moviliza los referentes que las personas tienen para determinar el concepto de calidad. Ornelas señala que “Parece ser que en esas visiones todo tiempo pasado fue mejor, el presente es indeseable, mas se mantiene la esperanza en un futuro promisorio” (2011, p.171).

La OEI (2013, p.225) indica que “Hay consenso en que el trabajo de los maestros es crucial para la calidad de los aprendizajes que alcancen los estudiantes, pero identificar a los maestros eficaces, distinguiéndolos de manera confiable de los que no lo son, sigue siendo una tarea no resuelta”. Esta cita sintetiza la problemática que la evaluación del desempeño docente enfrenta, ya que presenta su anhelo y su dificultad.

El Presidente Enrique Peña Nieto en algunos de sus discursos, ha asegurado que a partir de la evaluación del desempeño docente se garantizará que sólo los mejores maestros, los más preparados, den clases en las aulas del país (Discurso de Enrique Peña Nieto, Presidente de la República Mexicana, durante la promulgación de la reforma constitucional en materia educativa, 25 de febrero de 2013). Los mejores serán quienes reúnan las cualidades personales y las competencias profesionales para que dentro de los distintos contextos sociales y culturales promuevan el máximo logro de aprendizaje de sus educandos, conforme a los perfiles, parámetros e indicadores que garanticen la idoneidad de los conocimientos, aptitudes y capacidades que correspondan.

Conceptualizar la naturaleza del desempeño docente y su evaluación representa una tarea compleja. Esto se debe a que el desempeño de un maestro se caracteriza por múltiples dimensiones y factores que componen el conjunto de acciones concretas que realiza para cumplir sus funciones. Entre estos factores se encuentran los asociados al propio docente, a sus alumnos y al contexto en el que se enseña (Montenegro, 2003).

Elsie Rockwell (1985) señala que ser maestro es antes que nada un trabajo, el cual depende de las condiciones dentro de las cuales se desarrolla. El maestro como trabajador es a su vez sujeto; ordena sus conocimientos, recursos y estrategias para responder y hacer frente a las exigencias que se le presentan y le demanda su quehacer. La heterogeneidad que caracteriza tanto la formación como las condiciones en las que laboran los maestros mexicanos, hace pensar en el desafío que significa determinar la naturaleza de su desempeño.

Existen razones que han dado pie para que los maestros hablen y discutan sobre la evaluación del desempeño vinculada a la permanencia. Por ejemplo: el lapso de más de dos años transcurrido entre su anuncio oficial y la publicación de sus lineamientos para determinar su carácter y operación; la cantidad y variedad de información que instituciones como el INEE, la SEP, la CNSPD y el SNTE han difundido de manera simultánea sobre ésta y otro tipo de evaluaciones que se realizarán; así como los constantes mensajes que la radio, televisión, prensa y redes sociales han transmitido sobre la misma. Todo ello, ha contribuido a que la evaluación del desempeño docente se encuentre muy presente en el ambiente educativo. Se puede decir que, tal parece que todos los profesores saben que serán evaluados, pero muy pocos conocen o comprenden el “cómo” o el “para qué” de esa evaluación.

La Constitución instituyó la evaluación del desempeño docente como una disposición obligatoria que se determinó de manera vertical. Esto es, desde las autoridades hacia los maestros (artículo 3º, fracción III, 2013). Por ende, se presenta como una disposición que difícilmente podría revertirse. A partir de los

resultados que los maestros obtengan en dicha evaluación, el Estado se propone incidir en su permanencia y trayecto laboral, con lo cual se introduce un cambio en la vida y las prácticas de todos los profesores de educación básica y media superior que prestan sus servicios en el sistema educativo público.

Estos cambios han provocado incertidumbre en el ambiente educativo. Una manera en la que los docentes los afrontan, es comentándolos, significándolos y discutiéndolos con aquellos compañeros que se identifican y viven la misma experiencia. En esas conversaciones cotidianas, los maestros construyen un conocimiento de sentido común conformado por sus representaciones, imágenes y opiniones para comprender dicha evaluación. Indagar sobre ese conocimiento permite dar cuenta de la expresión de un pensamiento socialmente compartido por un grupo. Este conocimiento de sentido común, es a partir del cual los profesores comprenden y determinan sus actuaciones ante dicha evaluación. Por esa razón y con el fin de dar cuenta sobre los pensamientos y significados que los maestros le otorgan a la evaluación del desempeño docente, se hace imprescindible preguntarse: *¿cuáles son las representaciones sociales que construyen los docentes sobre la evaluación del desempeño y en qué coinciden o difieren éstas con la evaluación propuesta por las autoridades educativas?* Esta pregunta guía el presente estudio.

La tesis de esta investigación, es que los profesores han colocado en el centro de sus conversaciones a la evaluación del desempeño docente. Esta es una propuesta de la reforma educativa de 2013. En sus intercambios, los maestros construyen un conocimiento de sentido común que les permite comprenderla y explicarla. De esta manera dicha evaluación se ha convertido en objeto de representaciones sociales.

Para sustanciar la tesis señalada, realicé una profunda consulta bibliográfica sobre temas de evaluación docente y representaciones sociales. Asimismo, revisé aquellos documentos oficiales que dan cuenta de los elementos jurídicos y operativos propios de esta evaluación en México. Este estudio aporta el

conocimiento de las representaciones sociales sobre la evaluación del desempeño vinculada a la permanencia en el servicio profesional docente que los maestros entrevistados expresaron antes de que ésta se aplicara por primera vez en México. Con eso, pretendo que exista un mayor entendimiento sobre dicha evaluación como un elemento que podría contribuir a garantizar la calidad educativa de todos.

Las autoridades educativas han producido y difundido una cantidad considerable de información en torno a la reforma educativa de 2013 y a los diferentes procesos de evaluación para el ingreso, la permanencia, el reconocimiento y la promoción en el servicio educativo, para los diversos niveles de educación básica y media superior. De todo ese complejo universo de información que circula, los profesores hacen una selección de contenidos que descontextualizan de su situación original. En ese proceso significan y nombran los objetos seleccionados; en otras palabras, construyen imágenes.

En la construcción de imágenes, el sujeto es necesariamente activo; de forma consciente o inconsciente lleva a cabo una operación mental sobre lo recibido y almacena el resultado de esa operación. De acuerdo con Moscovici (1979) al nombrar algo, se le puede describir y asignarle características, se le distingue de otros conceptos y se le introduce en ciertas vivencias o experiencias compartidas. De esta manera, se descubre la calidad icónica de una idea imprecisa y se reproduce un concepto en una imagen. Finalmente, emerge un esquema figurativo compuesto por estas imágenes que producen un conjunto de ideas sobre las cuales se puede hablar. Por otro lado, las experiencias e imágenes previas que tengan los docentes sobre el objeto que representan son importantes, ya que como señala Raiter:

[...] la construcción de representaciones no depende sólo de la interacción (dentro de la mente) entre los estímulos externos y los mecanismos cognoscitivos salvo en un momento inicial e ideal; las imágenes ya existentes también intervienen en el proceso, condicionando la que será la imagen

resultante para un estímulo particular. El papel de las creencias previas en la construcción de las nuevas representaciones es fundamental (2001, p.2).

Lo importante es que cuando se libera una imagen relacionada a una palabra o idea, la sociedad la acepta como una realidad (Moscovici, 1985). A partir de esto, se considera relevante indagar: *¿a partir de qué contenidos básicos construyen los docentes las imágenes sobre la evaluación del desempeño?*

Conocer los contenidos sobre los que los docentes anclan sus representaciones permite dar cuenta del campo representacional de la evaluación del desempeño. Dicho de otra manera, de aquello que los profesores privilegian dentro de un todo, para convertirlo en palabras o imágenes que les son comunes. Cuando los maestros construyen imágenes de la evaluación del desempeño, convierten en concreto algo abstracto, dicho proceso, denominado en la teoría de las representaciones sociales *objetivación*, interviene en la construcción de las representaciones sociales. Jodelet indica que “la objetivación puede definirse como una operación formadora de imagen y estructurante.” (1985, p. 481). Es hacer coincidir las cosas con las palabras. Gutiérrez explica dicha idea mencionando que “En ese proceso las nociones abstractas se convierten en imágenes y la palabra se corresponde con el objeto. Objetivizar es transformar conceptos abstractos extraños en experiencias o materializaciones concretas (2004, p. 623).

De acuerdo con la teoría de las representaciones sociales, la génesis del sentido común comienza con la comunicación, la conversación y la negociación de significados. Desde esa perspectiva, el estudio de las representaciones sociales implicaría el estudio del lenguaje y la comunicación (Moscovici y Marková, 2008).

Las representaciones sociales se encuentran preferentemente en las conversaciones cotidianas y en los espacios sociales de carácter informal. En esa situación se producen enunciados en los que “los sujetos entrelazan narraciones, descripciones y argumentos que son contendores de las imágenes

adquiridas y reformuladas que determinan a las representaciones” (Gutiérrez, 2004, p. 622).

Moscovici subraya que “Una representación siempre es representación de alguien, así como es representación de una cosa” (1979, p.17). Se construye a partir de las propias experiencias, pero también a partir de las experiencias, informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que se reciben y se transmiten en las comunicaciones. En un primer momento, se muestra como un conjunto de proposiciones, reacciones y evaluaciones que dan cuenta de la opinión pública. Estas representaciones se organizan de diferentes maneras según las clases, las culturas o los grupos desde donde se hable. Estos grupos pueden constituir tantos universos de opinión como clases, culturas o grupos existan.

Una representación se construye sobre un objeto o un sujeto. En este caso, el objeto es la evaluación del desempeño docente que la SEP, a través de la CNSPD y el INEE, diseñaron. Estas instituciones tienen la autoridad y responsabilidad de transmitir la información necesaria para que dicha evaluación se comprenda y represente de la manera que lo determinen. Por ejemplo, si desean que la evaluación sea representada como una acción para que los maestros mejoren, deberán elaborar toda una estrategia para procurar que los destinatarios la representen de esa manera. Esta tarea es muy importante, aunque también bastante compleja, ya que por lo general, aunque se determine y difunda la representación deseada, ésta difícilmente se representa de la misma manera.

Existe la alta posibilidad de que algunos maestros no atiendan la información que circula en los medios en los que las autoridades difunden los aspectos de esta evaluación. No obstante, esa información les llega mediada por otros miembros que sí atienden las comunicaciones y que las transmiten de forma cotidiana en sus comunidades educativas. Esto hace que los profesores posean información variada. Como lo precisa Moscovici: “la mayoría de las personas

interpretan lo que les llega, se hacen una opinión sobre su propia conducta o la conducta de su prójimo, y actúan en consecuencia” (1979, p. 12).

Además, existe la posibilidad de que los contenidos de las representaciones sobre la evaluación del desempeño, no sean los mismos entre los docentes debido a las diferencias en la cantidad y calidad de información que posean los maestros y a las diferencias de edades, la pertenencia a diferentes grupos sociales y, a los años de experiencia laboral entre otros aspectos. La simple difusión de la información sobre la evaluación del desempeño docente puede detonar la construcción de ciertas representaciones pero, éstas pueden no ser las representaciones que las autoridades educativas esperarían que fueran.

Los maestros transmiten en sus comunicaciones los contenidos de sus creencias, ideas y opiniones así como la información que tienen sobre esta evaluación, de esta manera se hace necesario inquirir: *¿sobre qué aspectos versa la información y los conocimientos que construyen los docentes acerca de la evaluación del desempeño?*

En México cada gobierno ha tratado de dejar su huella distintiva en el sector educativo. Durante las últimas tres décadas, los docentes han tratado de ser ejecutores de diferentes propuestas. Éstas han tenido sus momentos de gloria, pero también de olvido. Cada vez que se ha decidido que la educación debe tomar un nuevo rumbo para alcanzar la anhelada y necesaria calidad educativa, se ha pedido a los profesores que aprendan e interioricen todas aquellas disposiciones diseñadas y dictadas en su mayoría desde las altas esferas de las autoridades educativas.⁸

⁸ Algunos ejemplos de esto son: el programa de Carrera Magisterial, en el sexenio del presidente Salinas de Gortari; el programa de Enciclomedia, la prueba Enlace y el enfoque curricular por competencias, en el sexenio del presidente Vicente FOX; el programa de Estímulos para la Calidad Docente y el ACE, durante el gobierno del presidente Felipe Calderón. En mi experiencia como docente tuve que estudiar y aplicar el enfoque por competencias. Viví su gloria, sus críticas y, ahora su olvido.

Estos mandatos por lo general se convierten en oportunidades de interacción y comunicación entre los docentes, quienes comúnmente expresan sus posturas y actitudes hacia las nuevas propuestas en función de las representaciones que comparten con otros.

La resolución de la evaluación del desempeño vinculada a la permanencia, impulsada por las autoridades educativas, introduce nuevos elementos en el ejercicio de la profesión del magisterio. Los cambios inciden en las prácticas, creencias, ideas, opiniones y sentimientos de los maestros.⁹ Establecer el carácter obligatorio de dicha evaluación para que los profesores por sus méritos permanezcan en el servicio educativo o logren promociones y reconocimientos, o bien se retiren del mismo, ha dado mucho de qué hablar y ha dividido a los docentes entre los que apoyan y los que rechazan dicha disposición. Este asunto también ha dividido a la sociedad entre el grupo que apoya a los maestros que rechazan la evaluación y el que los condena por oponerse a ella.

Cuando los docentes se interesan en comprender y explicar la evaluación del desempeño, establecen relaciones entre su pensamiento y dicha evaluación. En estas relaciones las actitudes hacia el objeto representado se hacen presentes. Por lo regular cuando alguien tiene una actitud hacia un objeto determinado, éste se convierte en parte de uno mismo. Moscovici señala que “la actitud podría ser un sentimiento primario general respecto de algo de lo que establecemos una representación” (Moscovici y Marková, 2008, p.121). Asimismo menciona que:

Tener una actitud respecto de algo es como hacer una proposición actitudinal. Uno está expresando una actitud hacia su propia representación de ese objeto... sostengo que una actitud es un aspecto de la representación y la representación es lo que agrupa los ítems actitudinales (2008, p.121).

⁹ Un cambio que las autoridades educativas introducen con la disposición de la evaluación del desempeño, atañe a la creencia de que la profesión magisterial ofrecía seguridad y estabilidad laboral.

Conocer la visión del mundo que los maestros aportan o llevan consigo y utilizan para actuar o tomar posiciones se considera indispensable para entender la dinámica de sus interacciones sociales y por lo tanto, para aclarar los determinantes de las prácticas sociales (Flores, 2005). Por esta razón se considera necesario preguntar: *¿qué actitudes subyacen a las posturas que los docentes adoptan ante la evaluación del desempeño?*

A partir de las preguntas que guían el presente estudio, se abordan las representaciones de la evaluación del desempeño docente como problema de investigación. En este problema, el objeto de representación lo constituye la evaluación del desempeño docente vinculada a la permanencia en la función o en el servicio educativo.¹⁰ El sujeto que construye las representaciones sociales es el profesor frente a grupo, quien a su vez es el sujeto de esta evaluación. Estas representaciones no ocurren de manera fortuita ni al azar, suceden en el contexto específico de la reforma educativa de 2013, la cual introduce cambios que son percibidos por los docentes como relevantes e irreversibles. En ese contexto, la evaluación del desempeño se convierte en un asunto que requiere ser comprendido por los maestros para poder asimilarlo.

En esta investigación no se pretende discutir la validez de tal o cual representación de dicha evaluación, ni tampoco juzgar el modelo de evaluación en cuestión o proponer uno, pero sí aspira recuperar e interpretar las representaciones sociales que tienen los maestros sobre la evaluación del desempeño, esperando que este conocimiento contribuya a comprenderla mejor. Existen estudios sobre la evaluación del desempeño docente que se dirigen a indagar sobre las formas de su instrumentación y resultados básicamente para realizar comparaciones. Estos estudios provienen de organizaciones internacionales como la OCDE, PREAL, OEI y Unesco. Entre estos trabajos pueden ubicarse los de Michael Barber y Mona Mourshed (2008), sobre *Cómo*

¹⁰ Los docentes que concursaron para ingresar al servicio profesional docente, presentan la evaluación del desempeño para permanecer en el servicio educativo. Para los docentes que están en servicio y tienen algún nombramiento, es para permanecer en la función que desempeñan.

hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos; los de Barbar C. Hunt (2009), sobre *la Efectividad del desempeño docente*; los de Denise Vaillant y Cecilia Rossel (2010), acerca del *Reconocimiento de la docencia efectiva* y los de Marlène Isoré (2010), sobre *La evaluación docente*, entre otros. Asimismo, se encuentra un amplio repertorio de investigaciones y trabajos que se han realizado sobre la evaluación de profesores en el marco del programa de evaluación docente en Chile, instrumentado en ese país desde 2003. En México en 2014 se presentó el estudio, *Revisiones de la OCDE sobre la evaluación en educación México 2012*, el cual fue coordinado por Paulo Santiago, Isobel McGregor, Deborah Nusche, Pedro Ravela y Diana Toledo. En éste se expone un capítulo sobre el panorama que guardó la evaluación de los maestros en México hasta 2012.

Por otro lado, los estados del conocimiento publicados en 2013 por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) señalan, que en la década pasada, el desempeño de los actores que participaron en diferentes programas de formación fue uno de los ámbitos de la evaluación que recibió una atención importante. En ese contorno, se identifican trabajos como los de Cachón y Mena (2009) que presentan cómo medir el desempeño de docentes de escuelas normales tomando en cuenta el modelo de competencias. Asimismo, se encuentra el texto de Domínguez y Barrera (2009) que hace referencia al desempeño y satisfacción de los graduados de un programa de formación docente. Ese estudio se centró en identificar el desempeño y satisfacción que manifestaban los graduados al analizar el grado de congruencia entre el perfil de egreso de la especialización en docencia y la práctica docente que tenían (Moreno, 2013). En estos estudios Moreno advierte que:

Es habitual que la evaluación del desempeño se centre sólo en los resultados o productos finales de los programas de formación, perdiendo de vista el contexto, los procesos y la calidad del propio programa, pues con una visión tan estrecha se limitan las posibilidades de la evaluación como un mecanismo de mejora del objeto evaluado (2013, p. 256).

La existencia de trabajos que se han realizado teniendo como centro de reflexión la teoría de las representaciones sociales, es amplia. En Europa y América Latina se han producido varias investigaciones abordando temas sobre educación, género, exclusión social, política y salud entre otros. En 2016 Cuevas y Mireles llevaron a cabo el análisis de 121 estudios mexicanos en representaciones sociales y educación, concluyendo que existe un claro interés por comprender la construcción de éstas con respecto de la educación y su relación con la cultura, la historia y lo social (Cuevas, 2016).

Falta mucho por explorar acerca de las representaciones sociales de la evaluación del desempeño docente. Los trabajos en esta línea aún son escasos. Seguramente se llevarán a cabo más investigaciones sobre este tema en años venideros, ya que el asunto es en definitiva actual y de gran trascendencia para la educación de México.

Orientaciones y conjeturas

En México, el gobierno ha realizado varias acciones para profesionalizar al maestro considerando la aplicación de evaluaciones. Sin embargo, es la primera vez que se instrumenta una política de evaluación del desempeño vinculada a la permanencia del docente dentro del sistema educativo nacional. La tarea que se proponen las autoridades implica evaluar a un millón 484 mil 811 docentes ubicados en 243 mil 655 escuelas en toda la República mexicana.¹¹ Esta evaluación tendrá que realizarse a cada maestro por lo menos una vez cada cuatro años a partir de su ingreso al SPD y hasta la culminación de su vida laboral. Lo que significa un ciclo continuo y permanente de evaluaciones a las que habrá que acostumbrarse.

A partir de la visión de las autoridades educativas, se ha elaborado el diseño para evaluar el desempeño de los docentes. Esto es, se ha delimitado el objeto de evaluación, sus referentes y propósitos, así como el desarrollo de los

¹¹ Cifras básicas de educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2012-2013. Indicadores educativos INEE.

diferentes instrumentos y mecanismos para su operación. No obstante, el tiempo transcurrido de más de dos años entre el aviso oficial de dicha evaluación y la determinación de sus lineamientos, así como los diferentes cambios que el INEE y la CNSPD realizaron y difundieron sobre acuerdos, formas y fechas establecidas para realizarla, dan cuenta del nivel de dificultad que ha significado para las autoridades educativas conceptualizarla e instrumentarla.¹²

En ese contexto, los profesores han ido construyendo las representaciones sociales de la evaluación del desempeño docente. Una representación es siempre algo que alguien se representa. Denise Jodelet (1985) menciona que cuando se representa algo o a alguien, no es simple reproducción, sino una construcción que conlleva en la comunicación una parte de autonomía y de creación individual o colectiva.

Por la magnitud de la evaluación del desempeño docente que la reforma educativa propone para México, es razonable pensar que las maestras y los maestros consideren que su visión sobre la evaluación del desempeño no se ha escuchado, ni tomado en cuenta. Por ello, es posible pensar que *las representaciones sociales que construyen los docentes sobre el desempeño tengan pocas coincidencias con la propuesta de evaluación del desempeño que difunden las autoridades educativas.*

Cambiar las prácticas pedagógicas requiere no sólo evaluarlas, sino desarrollar un cambio profundo en la formación docente, así como en las condiciones de su trabajo, e incluso en su disposición y actitudes frente a los retos de su profesión (INEE, 2014). La complejidad y envergadura de la evaluación del desempeño, requiere que los maestros no sean sólo pasivos al ser evaluados, sino reflexivos,

¹² Como un ejemplo de cambios en las disposiciones y fechas se mencionan los ocurridos en el mes de julio de 2015, en el que los directores de escuelas del Distrito Federal recibieron tres comunicados diferentes en los que les informaban de cambios en las fechas relacionadas con la evaluación del desempeño docente. Del 3 de julio pasó al 15 de julio y luego al 15 de agosto (Ornelas, 2015, 12 de agosto).

activos y participativos en las determinaciones que se establecen para ese proceso.

Con el fin de justificar ésta y otras conjeturas, en esta investigación, en el primer capítulo se expone el resultado de la revisión de la literatura sobre evaluación docente y sus tendencias internacionales. Esa información se utiliza como un referente para comprender las orientaciones que en esa materia se proponen en México. En este capítulo sobresalen los aportes de dos reconocidas especialistas en el tema de evaluación docente: Charlotte Danielson y Linda Darling-Hammond (Danielson, 2000; 2007; 2011; Darling Hammond 1986; 1997; 2001; 2013). Ambas autoras han hecho importantes contribuciones para el desarrollo de sistemas de evaluación docente en diferentes países. En el capítulo dos se presentan aquellos aspectos de la teoría de las representaciones sociales que conforman el marco teórico en el que se sustenta la presente investigación. Para dicho marco se recuperan ante todo las aportaciones de Serge Moscovici y Denise Jodelet (Moscovici, 1985; 1979; 2008; Jodelet, 1985; 2000; 2003; 2008). En el capítulo tres se exponen los elementos para el desarrollo metodológico que orientaron el estudio. A partir de esas orientaciones se construyeron los cuatro capítulos en los que se responde a las preguntas que guiaron la investigación: el capítulo cuatro aborda el campo representacional o de imagen; el capítulo cinco, el de la información y conocimientos; el capítulo seis, el de las actitudes y posturas y por último en el capítulo siete, se interpreta la información para dar cuenta de las representaciones sociales de la evaluación del desempeño docente. Por último, se plantean las conclusiones de esta tesis y se sugieren las preguntas para investigaciones futuras.

El capítulo dedicado a la dimensión del campo de la imagen finca su importancia en la idea de que las personas construyen imágenes con las que dan sentido a las visiones que guían sus acciones (Raiter, 2001). Moscovici (1979) designa esto con el vocablo *campo representacional*, el cual remite a la idea de un contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación. “Existe, una imagen, allí donde hay una

unidad jerarquizada de elementos” (Moscovici, 1979, p. 46). Esta dimensión se puede pensar como una configuración, una estructura en la que se acomodan los elementos de una representación que son parte de su misma esencia (Ibáñez, 1994).

El discurso que ha circulado sobre la evaluación del desempeño docente ha provocado confusiones, principalmente en lo que se refiere a sus consecuencias. Los medios de comunicación han transmitido información en la que se asegura que los profesores no perderán su trabajo y que sus derechos laborales serán respetados. Sin embargo, también han transmitido mensajes de las autoridades educativas “*advirtiendo*” lo que sucedería si los maestros no acatan las disposiciones establecidas (Notimex, 2015). La confusión podría enmarcarse básicamente entre dos posturas: una, decidir si se trata de una evaluación para la mejora que no afectará la materia laboral de los docentes o dos, una evaluación para la selección de personal y el despido. El discurso de las autoridades para convencer a los docentes de que la medida es para mejorar ha sido reiterativo. Eso lleva a pensar que los maestros no están del todo convencidos de que sea una acción para la mejora, sino más bien para el despido. Por lo tanto es probable que *los maestros y maestras construyan las imágenes sobre esta evaluación a partir de los elementos que consideran que amenazan su permanencia en el sistema educativo.*

Se dedica un capítulo a la dimensión de la información ya que ésta juega un papel importante en la construcción de las representaciones sociales al convertirse en la base de los intercambios en las conversaciones que sobre el tema tienen los docentes. Moscovici establece que “La información, se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social” (1979, p. 45). Por más de dos años las autoridades educativas difundieron contenidos parciales e información poco consistente sobre la evaluación del desempeño docente. Por ejemplo, en febrero de 2015, aparecía en el sitio de Internet del INEE que las autoridades visitarían las escuelas y entrevistarían a los padres de familia para reunir elementos sobre el desempeño

de los maestros. Sin embargo, esos aspectos desaparecieron en la publicación oficial de sus lineamientos. Por esa razón supongo *que en los contenidos de las informaciones que los docentes construyen para comprender y explicarse esta evaluación se reflejen las inconsistencias que las autoridades educativas han tenido al comunicar sus elementos.*

El capítulo que trata sobre el campo de la actitud expone las posturas que adoptan los docentes ante la evaluación del desempeño asociada a la permanencia. Es natural pensar que los maestros puedan tener ciertas reticencias a ser evaluados, debido a las posibles consecuencias que les pudieran traer sus resultados. También es probable que a partir de las opiniones y creencias que tengan sobre este ejercicio, adopten una postura favorable o desfavorable ante la misma. Las autoridades han sido claras en señalar lo que sucedería si un docente no acepta hacer o no aprueba esta evaluación, pero no han sido tan contundentes con los beneficios que traería la misma. Es probable que los docentes expresen poca credibilidad ante los beneficios que esta prueba les podría traer. Por lo tanto considero que *los maestros en sus discursos señalarán más posturas desfavorables que favorables hacia la misma.*

Un sistema de evaluación del desempeño de las prácticas docentes puede contribuir a mejorar la calidad de la educación. Sin embargo, conviene recordar dos factores indispensables en esta tarea: primero, que la calidad no depende sólo de los maestros y, segundo, que la evaluación por sí misma no produce ninguna mejora. La educación es una tarea compartida que se desarrolla en un sistema que implica la interacción entre sus diferentes actores, contextos y organizaciones (Orelac, Unesco, 2007). El desafío actual para México, es construir un sistema integral de evaluación, capaz de articular los diferentes componentes de un sistema educativo. Sería difícil pensar la evaluación de un docente sin considerar a sus alumnos, ni a su escuela, ni a sus programas educativos. Para explicarme mejor, sin considerar al sistema educativo como un todo indisoluble.

Sobre este tema la Organización de los Estados Iberoamericanos hace la siguiente advertencia:

[...] un buen sistema de evaluación de docentes, que contemple una secuencia que se extienda desde que un joven entra a un programa de formación docente hasta las etapas avanzadas del ejercicio profesional, y que se haga con base en una gama de acercamientos que permitan tener información de muy buena calidad, será una pieza importante de un esfuerzo más amplio por mejorar la calidad educativa. En cambio, un sistema deficiente que ofrezca información poco sólida sobre la calidad de los maestros podría ser perjudicial (2014, p. 222).

En otras palabras se podría señalar que como lo mencionan Murillo y Román (2010, p.101) no es suficiente aplicar buenas evaluaciones aisladas. “Se requiere que éstas dialoguen entre sí y formen parte de un mismo proceso de análisis, reflexión y proyección de lo hecho y necesario por hacer, desafío que, centrándose en el campo educativo, se inserta en una visión de cambio de la sociedad en su conjunto.”

Transitar de un sistema educativo como el de México, en el que por su propio desarrollo histórico se ha privilegiado la cantidad de los maestros, a uno que ahora privilegie la calidad de los mismos, se presenta como un desafío que requiere la implicación, el acuerdo y el compromiso de los docentes, las autoridades y en general de toda la sociedad. La Unesco señala que “ninguna reforma de la educación ha tenido, ni probablemente tendrá éxito, sin el concurso del profesorado” (Blanco, 2007, p. 49). Esta investigación incursiona en el reciente y poco explorado campo de la evaluación del desempeño docente en México, poniendo en el centro de su interés el pensamiento de quienes serán evaluados: Los docentes e indagando las imágenes, contenidos, creencias, informaciones y actitudes que construyen y comparten para comprender y explicarse dicha evaluación. La propuesta de Moscovici sobre las representaciones sociales brinda el marco teórico y metodológico adecuado para alcanzar los objetivos de esta investigación:

- Identificar y analizar las representaciones sociales que un grupo de maestros de primarias públicas ha ido construyendo sobre la evaluación del desempeño docente para la permanencia.
- Determinar coincidencias y diferencias entre las representaciones sociales de la evaluación del desempeño construidas por los docentes y la propuesta de evaluación difundida por las autoridades educativas.

Para dar cuenta de ese conocimiento, se considera necesario explicar la naturaleza de la evaluación del desempeño, por lo que, a continuación, se dedica el siguiente capítulo a presentar posturas internacionales sobre este tema, que contribuyen a comprender las líneas que la orientan.

CAPÍTULO I

TENDENCIAS Y MODELOS EN LA EVALUACIÓN DOCENTE

La tarea del docente, que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente. Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial de querer bien, no sólo a los otros sino al propio proceso que ella implica.

Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*.

El gobierno mexicano sostiene que el desempeño del maestro es la mejor opción para alcanzar la necesaria y anhelada calidad educativa. Este capítulo presenta un panorama general de tendencias que se reconocen en el ámbito internacional para evaluar las prácticas docentes. La intención es la construcción de un marco de referencia que permita comprender las líneas que orientan la evaluación del desempeño docente propuesta en la reforma educativa de 2013.

1.1 Contexto actual de la profesión docente en México

Desde siempre, la profesión docente se ha legitimado con los saberes y con la transformación de estos en aprendizajes relevantes para los estudiantes (Marcelo, 2011). En la actualidad, el conocimiento se considera uno de los valores más importantes para la sociedad. La dinámica de su producción es tan veloz que es común que nuevos hallazgos sean desechados rápidamente por otros. Esta dinámica implica que la actualización se convierta en un entorno de carácter permanente, para responder de la manera más adecuada a los retos que se presentan. Educar en un contexto cambiante implica nuevos desafíos para los sistemas educativos. La tendencia internacional apunta a que la pieza clave para dar respuesta a esos desafíos, sea la calidad de los desempeños de los docentes. Marcelo (2011, p.5) explica que:

Existe, actualmente, un volumen considerable de investigación que indica que la calidad de los profesores y de sus enseñanzas es el factor más importante para explicar los resultados de los alumnos. Existen también considerables evidencias de que los profesores varían en su eficacia. Las diferencias entre los resultados de los alumnos a veces son mayores dentro de la propia escuela, que entre escuelas. La enseñanza es un trabajo exigente y no es posible, para cualquiera, ser un profesor eficaz y mantener esta eficacia a lo largo del tiempo.

El *cambio* es una palabra y una sensación que parece estar presente en los ambientes educativos de México. Las formas tradicionales de enseñar ya no están resultando tan efectivas, porque los alumnos también han cambiado. Este es el escenario en el que la preocupación por el desempeño de los maestros cobra relevancia. Hay quienes señalan que los docentes son parte del problema por su falta de preparación, por el corporativismo, por permitir que los mejores sean premiados no dando clases. Pero por esto mismo, hay quienes consideran que los docentes deben también ser parte de la solución, porque sin su voluntad, participación y dedicación, sería imposible superar la desigualdad educativa (Vaillant, 2014).

Cuando se platica con los maestros y se les pregunta qué es lo más importante para que alguien se dedique a la profesión docente, la mayoría de la veces, la respuesta que se obtiene refiere a la vocación. Dicha vocación, encuentra su razón en las situaciones del aula, en las que los docentes suelen encontrar su mayor satisfacción. El desánimo que embarga a muchos docentes, por lo general encuentra su razón en factores contextuales tal como lo sugiere Vaillant:

Una de las tareas esenciales del momento actual en América Latina es la de encontrar la manera de mejorar las perspectivas de carrera de los docentes y modificar el imaginario colectivo referido a esta profesión. La superación de esta situación, pasa, conjuntamente, por devolver la confianza en sí mismos a maestros y profesores; pero también, por mejorar las condiciones de trabajo y por exigir que los docentes se responsabilicen por sus resultados (2014, p.107).

En México, la reforma educativa de 2013 coloca al docente como la pieza clave para hacer realidad el nuevo proyecto educativo. La garantía del derecho a una educación de calidad está en relación directa con la calidad de las enseñanzas que imparten los docentes. Esta exigencia implica una redefinición del sentido social de la profesión, en la que los docentes como actores sociales construirán su nueva identidad profesional, otorgándole un nuevo sentido a su quehacer.

En esta reforma se enfatiza el papel del docente como el factor determinante de la calidad de la educación. Esto es, se coloca al maestro en la perspectiva de *calidad del recurso humano*. Bajo esa idea, es necesario definir por lo menos, qué sabe, qué hace y cómo es un *buen* docente.

1.2 Competencias docentes

Históricamente, la opinión pública ha considerado a la docencia como un *trabajo femenino*, rutinario, para el cual se requieren tan sólo unas cuantas habilidades (Darling-Hammond, 2001). Aunque esta idea persiste en algunos países como México, la tendencia es que cambie. Su principal transformación radica en considerar a la docencia como una profesión. Para eso se ha tenido que reflexionar seriamente sobre la misma y establecer sus características. Philippe Perrenoud llama la atención acerca de que:

Todas las profesiones son oficios, mientras que no todos los oficios son profesiones. El uso anglosajón concede el estatus de profesión a oficios muy determinados: aquellos en los que no es oportuno, ni tampoco posible, dictar a quienes lo ejercen, en aspectos concretos, sus procedimientos de trabajo y sus decisiones. La actividad de un profesional, entendido como tal, está gobernada básicamente por unos objetivos (determinados ya sea por su patrón o mediante un contrato con su cliente) y una ética (codificada por cualquier tipo de entidad corporativa) (2011, p. 10).

Así mismo apunta a considerar que:

El grado de profesionalización de un oficio no es un certificado de calidad entregado sin examen a todos aquellos que lo ejercen. Es más bien una característica colectiva, el estado histórico de una práctica, que reconoce a los profesionales una autonomía estatutaria, fundada en una confianza, en sus competencias y en su ética (2011, p. 11).

En un sentido amplio, el objetivo de un docente es el aprendizaje de sus alumnos. En esa tarea, su compromiso, conocimientos y desempeño resultan ser decisivos. Pensar en competencias docentes es hablar del saber, el saber hacer y el saber ser del profesor para facilitar el buen aprendizaje de todos sus estudiantes. En la actualidad, establecer su carácter ha sido una de las principales tendencias que se ha seguido en casi todo el mundo para orientar la formación inicial, el desarrollo profesional y la evaluación de los docentes (Danielson, 2011).

Determinar cuáles son los conocimientos, habilidades y destrezas docentes idóneas, conlleva a determinar lo que constituye una buena práctica educativa. En la revisión histórica que realiza Danielson (2011), señala que los primeros enfoques que se utilizaron para determinar esas competencias se basaron en las características personales deseadas en los profesores. De esa manera, se privilegiaron elementos como la apariencia, la moral y el vestuario entre otros, estableciendo la figura del maestro como un ejemplo o modelo a seguir.

A partir de la década de los ochenta, se perfiló una perspectiva más sistemática y la docencia empezó a determinarse como una profesión. De esa manera se estableció un cuerpo de conocimientos coherentes para la misma. En algunos sentidos, la docencia se consideró también como una ciencia.

En algunos países como Estados Unidos, se empezaron a construir estándares para determinar los conocimientos que un buen docente debía poseer y la forma que debía de actuar o proceder para mejorar los aprendizajes de los alumnos. El *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS) creado en 1987,

fue el primero en establecer un cuerpo riguroso de estándares que permitió certificar las competencias docentes en Estados Unidos.¹ Más tarde, en 1996, Charlotte Danielson construyó el marco para la enseñanza. Éste ha sido adoptado por varios países como un referente para establecer los estándares de una práctica docente de calidad.

De acuerdo con Barbara C. Hunt (2009), existen diversas aproximaciones para definir y acercarse al concepto de “buen docente”. La autora realizó una revisión de la literatura sobre el tema y advierte que la diversidad encontrada se debe principalmente a las grandes diferencias culturales que existen en el mundo, con respecto a lo que se piensa que debe ser tanto la escuela como sus resultados. En su revisión, Hunt (2009) concluye con una definición señalando que: los buenos docentes son aquellos que logran en forma consistente objetivos que enfocan los resultados deseados para sus alumnos. Ser buen docente incluye conocimientos, actitudes y desempeños determinados. Michael Scriven (1997) señala que las cualidades que se deberían buscar en un buen docente son cinco:

- Conocimientos sólidos de áreas de especialización.
- Competencia sólida con conocimientos sobre evaluación.
- Capacidad para enseñar en clase.
- Cualidades intelectuales y personales relacionadas con la enseñanza.
- Valor para la escuela en la que labora.

Darling-Hammond (2013) indica que en algunos estudios sobre este tema se ha encontrado que las cualidades importantes que un buen docente debe tener son:

- conocimiento profundo de la materia que enseña;
- conocimiento sobre cómo enseñar a otros esa materia y habilidades para

¹ El diccionario define el término estándar de la siguiente manera: 1) Que es lo más habitual o corriente, o que reúne las características comunes a la mayoría. 2) Que sirve de patrón, modelo o punto de referencia para medir o valorar cosas de la misma especie (WordReference.com). El INEE define el término estándar como: El principio de valor o calidad en la conducción y uso de los procedimientos de evaluación y que son acordados por expertos en evaluación (INEE, 2016).

implementar prácticas efectivas de aprendizaje;

- comprensión de los aprendices y de su desarrollo, incluyendo el conocimiento sobre cómo apoyar alumnos que presentan dificultades;
- habilidades generales para organizar y explicar ideas, así como para observar y pensar en forma diagnóstica y,
- capacidad de adaptación para permitirse realizar juicios de valor acerca de cómo trabajar en un contexto que responda a las necesidades de los alumnos.

Además de:

- voluntad para apoyar el aprendizaje de todos los alumnos,
- enseñar en forma justa e imparcial,
- adaptar la enseñanza para que los alumnos alcancen el éxito,
- esforzarse para continuar aprendiendo y mejorar,
- colaborar con otros profesionales y con los padres de los alumnos y,
- comprender a la escuela como un todo.

Charlotte Danielson (2011) señala que cuando los docentes tienen claridad con respecto a las características de una buena docencia, se posibilita estructurar las políticas de acuerdo a esa definición. Es decir, en torno a un marco de práctica común.

La propuesta del marco para la enseñanza de Danielson, comprende que una competencia docente no es dicotómica, por lo que no se puede afirmar si un docente posee o no dicha competencia. Sin embargo, sí es posible establecer el nivel que posee de la misma. Su propuesta comprende cuatro dominios que agrupan 22 componentes, 76 elementos y una serie de indicadores para cada componente:

Dominio 1: Planeación y preparación

Dominio 2: Ambiente en el aula

Dominio 3: Instrucción

Dominio 4: Responsabilidades profesionales

De acuerdo con Iván Barrera y Robert Myers (2011) la cuestión de los referentes educativos o estándares en México ha sido un tema recurrente durante los últimos años. El primer acercamiento al tema se propició con el programa sectorial de educación 2007-2012, en el que se solicitó a las autoridades educativas que establecieran perfiles de desempeño de los docentes en servicio, para encausar la formación continua hacia el desarrollo de competencias docentes pertinentes para afrontar los retos de la educación del siglo XXI (2007, p.23). Posteriormente, en el marco de la firma del acuerdo político de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) el establecimiento de los estándares de desempeño docente volvió a considerarse indispensable para llevar a cabo la evaluación de los diferentes actores educativos (SEP, 2010, p.24). En 2008, la OCDE realizó un diagnóstico de la educación en México que se denominó *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*, publicado en 2010, en el que se señaló la necesidad de definir con claridad los estándares de la profesión para que los docentes y la sociedad en general supieran cuáles eran los conocimientos, habilidades y valores centrales que los maestros y maestras debían tener para propiciar una enseñanza eficaz. En 2011 se reformó el programa de carrera magisterial y el tema de la definición de estándares surgió nuevamente para establecer las líneas del sistema universal de evaluación docente.

En México a pesar de que el asunto de los estándares educativos estuvo presente desde 2007, para el 2011, dichos estándares no habían logrado establecerse oficialmente (Barrera *et al.*, 2011). Para entonces, las discusiones sobre la utilización del término estándar en el ámbito educativo fue objeto de fuertes debates que señalaban que se trataba de un concepto heredado del sector empresarial.

La reforma educativa de 2013 en México puso su sello en la profesión de los docentes. Colocó a la calidad de los maestros en el eje de su discurso para garantizar el derecho a una educación de calidad y estableció la evaluación de su desempeño como medida para asegurar que sólo los mejores profesores, es decir, sólo aquellos que cuenten con las competencias necesarias para lograr los mejores aprendizajes de sus alumnos sean los que permanezcan al frente de los salones de clases.

A diferencia de otras reformas educativas que el gobierno ha puesto en marcha, la de 2013 inició como una reforma constitucional transformando elementos estructurales dentro del sistema educativo. De acuerdo con Zorrilla (2014b), en esta reforma es posible identificar dos grandes columnas: el desarrollo profesional de los docentes y la evaluación. El desarrollo profesional se establece en lo que la Constitución denomina servicio profesional docente, el cual como ya se mencionó anteriormente se refiere al:

Conjunto de actividades y mecanismos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio público educativo y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal docente y del personal con funciones de dirección y de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado y sus organismos descentralizados (LGSPD, capítulo 1, artículo 4, XXXII, 2013).

La evaluación como la otra columna de la reforma educativa también es constitucional:

La Ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación (CPEUM, artículo 3º, fracción III, 2013).

Al proponer la evaluación del desempeño como mecanismo para la permanencia y otros procesos, fue necesario que las autoridades educativas establecieran un referente de lo que significa ser un docente idóneo en México. En febrero de 2014, la SEP difundió el perfil del docente que permitiría llevar a cabo aquellas prácticas necesarias para lograr un desempeño docente eficaz. El perfil se establece para los tres niveles de la educación básica y es de carácter nacional:

Cuadro 1.1: Perfil docente de educación básica

Perfil	Dimensión 1	Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender
	Dimensión 2	Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.
	Dimensión 3	Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
	Dimensión 4	Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos
	Dimensión 5	Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad

Fuente: Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes (SEP, 2014, p.12).

A partir de cada una de las cinco dimensiones que se proponen en el perfil, se derivan los parámetros en los que se describen los aspectos del saber y del quehacer docente. A cada parámetro le corresponde un conjunto de indicadores en los que se señala el nivel y las formas en que tales saberes y quehaceres se concretan. Para el caso de la evaluación del desempeño docente en primarias, en el ciclo escolar 2015-2016, se establecieron, 17 parámetros y 68 indicadores (SEP, 2015b).

Danielson hace ver que dentro de los beneficios que se obtendrían con el establecimiento de estándares claros, se encuentra el hecho de que los docentes tendrían una mayor conciencia de lo que representa una buena

práctica y de las diferentes maneras que podría desarrollarse. En ese beneficio estriba la enorme importancia en que quienes establezcan dichos patrones, realicen un verdadero esfuerzo para asegurarse de que todo educador “posea una cabal comprensión de los estándares docentes para que estos rindan su máximo potencial” (Danielson, 2011, p. 1).

Darling-Hammond (2013) apoya la idea de Dal Lawrence, quien estaba convencido de que la enseñanza se convertiría en una profesión sólo el día en que los docentes fueran capaces de establecer sus propios estándares para su trabajo y se decidieran a alcanzar éstos por considerarlos como algo valioso para enseñar.

1.3 Enfoques de la evaluación de profesores

La evaluación del desempeño asociada a la permanencia que proponen las autoridades educativas no establece de forma explícita el enfoque o enfoques de evaluación sobre los que se sostiene. Para aproximarse a comprender mejor su naturaleza es pertinente intentar hacer explícitos algunos de sus planteamientos.

De acuerdo con Darling-Hammond (1997), en el pasado la evaluación de profesores no era considerada como una actividad importante, debido a que la mejora de la calidad de los maestros no era vista como un elemento crucial para elevar la calidad de la enseñanza. Por esa razón, la evaluación docente además de haber recibido pocos recursos y atención, tuvo poca influencia tanto en los procedimientos para determinar las maneras de enseñar como en las decisiones sobre el personal docente.

Luis Hernando Mutis Ibarra (2003) señala que existe la tendencia a pensar que el sistema educativo en general y el docente en particular se examina porque hay una sospecha. Es decir, la evaluación está indicando que la sociedad desconfía de lo que hace y produce el sistema educativo. A diferencia de esto, Charlotte Danielson (2011) menciona que las políticas de mejoramiento de la

enseñanza no parten de la sospecha o ideas de que ésta tiene una baja calidad. Por el contrario, la autora advierte que debido a que la enseñanza es una acción de alto grado de dificultad, siempre puede perfeccionarse, por lo que la evaluación juega un papel determinante en esa tarea. Para Darling Hammond (2013) la evaluación docente se justifica en parte, debido a que hasta el momento, el título que obtienen los alumnos al terminar sus estudios de docencia, no ha logrado garantizar la capacidad que se debe tener para enseñar. Esto significa que un egresado podría iniciar su trabajo profesional en el aula y resultar que no es bueno para enseñar. Este problema terminaría siendo resuelto en el campo laboral, es decir en la propia escuela, trastocando todo lo que eso representa.

Otro argumento para realizar las evaluaciones docentes, se encuentra en los hallazgos que diferentes investigaciones han aportado sobre este tema. Estudios como el realizado por McKinsey & Company conocido como el *informe McKinsey* establece que no es posible mejorar el aprendizaje sin mejorar la enseñanza y menciona que el principal impulsor de las variaciones en los resultados del aprendizaje escolar es precisamente la calidad del desempeño de los docentes (Barber *et al.*, 2008). Por otro lado, también existe evidencia de que los alumnos cuyos maestros se encuentran en los rangos más altos de efectividad logran avanzar significativamente más rápido que los alumnos atendidos por docentes con bajo desempeño:

Hanushek, por ejemplo, encuentra que siendo igual todo lo demás, un estudiante con un docente de muy alta calidad logrará una mejoría de aprendizaje de 1.5 equivalentes de nivel de grado, mientras que un estudiante con un docente de baja calidad logra una mejoría de solo 0.5 equivalentes a nivel de grado (Hunt, 2009, p.12).

El *informe McKinsey* indica que el impacto negativo de los docentes con bajo rendimiento es realmente severo, principalmente cuando esos docentes se encuentran atendiendo los primeros grados de escolaridad. “Aún en un buen

sistema, los alumnos que no avanzan con rapidez durante sus primeros años de escolaridad por no estar expuestos a docentes de suficiente calidad tienen escasas posibilidades de recuperar los años perdidos” (Barber *et al.*, 2008 p.13). Una conclusión del estudio es que los países que lograron mejoras significativas en sus sistemas educativos, tuvieron en común el hecho de haber mantenido la atención en la mejora de la instrucción y haber sostenido la convicción de que la calidad del desempeño docente tiene un impacto determinante sobre los logros académicos de los alumnos.

En el marco de los países de la OCDE, se reporta que en aquellos con alto desempeño educativo, sus autoridades han realizado consistentemente tres cosas:

- Consiguieron a las personas más aptas para ejercer la docencia,
- desarrollaron el conocimiento y habilidades de esas personas hasta convertirlas en instructores eficientes, e
- implementaron sistemas y mecanismos de apoyo específicos para garantizar que todos los estudiantes fueran capaces de obtener los beneficios de una instrucción de excelencia.

Se podría decir que existe consenso en que la evaluación del docente debe llevarse a cabo y, que dicha evaluación debe dar cuenta de su desempeño. Sin embargo, cuando se intenta definir este último concepto y las posibles formas de evaluarlo, el consenso parece desaparecer (Santizo, 2014). Hunt (2009) señala que varios expertos en educación consideran que se puede identificar a los docentes excelentes. Sin embargo, determinar cuáles son sus características para lograr sus resultados, es una tarea de extraordinaria complejidad.

De acuerdo con Montenegro (2003), el término de desempeño proviene de la administración de empresas y particularmente, de la gestión de recursos humanos y los criterios para la selección de personal. En su definición más

amplia, el desempeño implica el cumplimiento efectivo de las actividades inherentes a un cargo o un trabajo. El desempeño de una persona contempla tanto su conducta como sus resultados. Mutis (2003) argumenta que:

El desempeño o la forma como se cumple con la responsabilidad en el trabajo, involucra de manera interrelacionada las actitudes, valores, saberes y habilidades que se encuentran interiorizados en cada persona e influyen en la manera como cada uno actúa en su contexto, afronta de manera efectiva sus retos cotidianos e incide en la calidad global de la tarea. Puesto que las actitudes, valores, saberes y habilidades no se transfieren, sino que se construyen, se asimilan y desarrollan, cada persona puede proponerse el mejoramiento de su desempeño y el logro de niveles cada vez más altos. Este reto se convierte en el referente que orienta la construcción del mejor desempeño de la persona (2003, p.19).

Montenegro (2003) define el desempeño docente como el conjunto de acciones concretas que un maestro realiza para llevar a cabo su función; esto es, el proceso de enseñanza de los alumnos a su cargo. Este desempeño es situado y se expresa en diferentes campos o niveles tales como el contexto sociocultural, institucional, áulico y el del propio docente. De igual manera, se encuentra determinado por un sinfín de relaciones e interrelaciones. En un intento por simplificar dicha complejidad, se podría considerar que el desempeño docente se encuentra determinado por tres tipos de factores asociados: el docente, el alumno y el contexto. Estos factores además de ser diversos, se encuentran interrelacionados. Aunque en el desempeño docente no existen relaciones de causalidad simples, sino que éstas siempre son relaciones interdependientes, las condiciones del maestro y el campo áulico constituyen los factores centrales (Montenegro, 2003).

Valorar el desempeño de una persona “significa evaluar el cumplimiento de sus funciones y responsabilidades, así como su rendimiento y logros obtenidos de acuerdo con el cargo que ejerce, durante un tiempo determinado y de

conformidad con los resultados esperados por la institución u organización laboral” (Mutis, 2003, p.19). En ese contexto, dicha evaluación buscaría dar a conocer a la persona, cuáles son sus fortalezas y debilidades para establecer un plan de mejoramiento encaminado hacia el crecimiento y desarrollo continuo, tanto personal como profesional.

De acuerdo con Joan Mateo (2000), la evaluación es una manera específica de conocer y relacionarse con la realidad para tratar de propiciar cambios optimizadores en ella. La evaluación del desempeño docente se enmarca en la evaluación educativa y comúnmente se define “como un proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención con relevancia educativa” (Mateo, 2000, p.22).

Finalmente, en la Ley General del Servicio Profesional Docente se define el término *Evaluación del desempeño* de la siguiente manera: “A la acción realizada para medir la calidad y resultados de la función docente, directiva, de supervisor, de Asesoría Técnica Pedagógica o cualquier otra de naturaleza académica” (capítulo I, artículo 4, fracción IX, 2013).

Metodológicamente, un proceso de evaluación implica los principios de investigación, construcción de instrumentos para recoger información y medirla. Evaluar supone siempre el acto de establecer el valor de algo, por lo que la mera acumulación de datos no es suficiente, ya que se precisa interpretarlos. “Una evaluación incapaz de asignar adecuadamente las valoraciones correspondientes no gozará de validez, una evaluación de la que no se deriven acciones de mejora perderá su credibilidad” (Mateo, 2000, p.23).

Un sistema de evaluación del desempeño docente constituye un marco teórico en sí, ya que a partir de éste se ordenan y jerarquizan los elementos que se quieren evaluar de acuerdo con una concepción y propósitos teóricamente determinados. Murillo (2007) señala que muy pocos modelos de evaluación del

desempeño docente hacen explícitos los fundamentos teóricos de los que parten y alude que no existe acuerdo acerca de lo que es un “buen profesor” ni sobre las finalidades de la enseñanza, lo que dificulta elegir la estrategia adecuada, puesto que su validez se establece indirectamente ante la carencia mencionada de un modelo teórico que delimite con claridad los parámetros que definen el constructo de calidad docente.

Ernest R. House (2000) señala que si bien de manera general existen docenas de enfoques de la evaluación, éstos se pueden agrupar en unos pocos diseños definidos por importantes teóricos como enfoques dignos de imitación.²

Todos estos modelos básicos tienen importantes partidarios, presentan unos fundamentos racionales explícitos, aparecen en las bibliografías, hay un grupo de profesionales que los ponen en práctica y –con no menos relieve– existen evaluaciones concretas llevadas a cabo según sus correspondientes diseños básicos. En sí, los modelos constituyen elaboraciones idealizadas de los enfoques de evaluación. Son muchas las contingencias distintas que configuran una evaluación real; por tanto, ésta puede adoptar muchas formas aunque comience, desde el punto de vista conceptual, como un tipo concreto (House, 2000, p.23).

Con la intención de comprender el enfoque o enfoques que subyacen al modelo de evaluación del desempeño docente asociada a la permanencia que se propone en la reforma educativa de 2013, a continuación se retoma el cuadro que House (2000) elabora sobre los principales enfoques de la evaluación que se utilizan en la actualidad:

² House (2000), menciona que hay quienes denominan a esos enfoques básicos de evaluación, “modelos”. Señala que éstos son paradigmas y que no existe ningún problema si se les denomina con el término “enfoque”.

Cuadro 1.2: Taxonomía de los principales enfoques de la evaluación

Modelo	Principales destinatarios o grupos de referencia	Concuerda con	Metodología	Producto	Cuestiones típicas
Análisis de sistemas	Economistas, directivos	Objetivos, causa y efecto conocidos, variables cuantificadas	Programación lineal, variación planificada, análisis coste/producto	Eficiencia	¿Se han alcanzado los efectos previstos? ¿Pueden lograrse los mismos efectos de manera más económica? ¿Cuáles son los programas más eficientes?
Objetivos Conductuales	Directivos, psicólogos	Objetivos especificados de antemano, variables de producto cuantificadas	Objetivos conductuales, tests de resultados finales	Productividad, responsabilidad	¿El programa alcanza los objetivos? ¿Es productivo el programa?
Decisión	Ejecutivos, en especial administradores	Objetivos generales, criterios	Encuestas, cuestionarios, entrevistas, variación natural	Eficacia, control de calidad	¿Es eficaz el programa? ¿Qué partes son eficaces?
Sin objetivos definidos	Clientes	Consecuencias, criterios	Control de sesgos, análisis lógico, <i>modus operandi</i>	Elección del cliente, utilidad social	¿Cuáles son todos los efectos?
Crítica de arte	Entendidos, clientes	Crítica, normas, niveles	Revisión crítica	Normas mejores, mayor consciencia	¿Resiste el programa la crítica? ¿Aumenta el aprecio del público
Revisión profesional	Profesionales y público	Criterios, tribunal, procedimientos	Revisión a cargo del tribunal, estudio	Aceptación profesional	¿Cómo clasificarían los profesionales este programa?
Cuasi-jurídico	Jurado	Procedimientos y jueces	Procedimiento cuasi-jurídico	Resolución	¿Qué argumentos hay en pro y en contra del programa?
Estudio de casos	Clientes, profesionales	Negociaciones, actividades	Estudios de caso, entrevistas, observaciones	Comprensión de la diversidad	¿Qué les parece el programa a distintas personas?

Fuente: (House, 2000, p. 24).

Para la evaluación del desempeño docente con fines de permanencia, las autoridades educativas establecieron previamente como referente el perfil, los

parámetros y los indicadores (PPI) de la función de un docente eficaz. En el nivel de primaria, de los 17 parámetros que las autoridades educativas establecieron, 16 utilizan voces verbales conductuales, observables y medibles, tales como el docente: describe, analiza, organiza, desarrolla, utiliza, construye, selecciona, demuestra, propicia y considera. El total de los 68 indicadores se refieren también a ese tipo de voces: describe, identifica, explica, diseña, establece, emplea, realiza, determina, produce, participa, aplica, define, reconoce, comunica y participa.³ Por último los resultados que los docentes obtengan en dicha evaluación, les informarán sobre qué tan lejos o cerca se encuentran de alcanzar el perfil que las autoridades educativas han establecido para definir una práctica docente eficaz. Con base en lo anterior, considero que el enfoque con el que la evaluación del desempeño docente de México coincide más, es el del modelo por objetivos conductuales.

Valdés (2004) reconoce cuatro enfoques surgidos de la investigación educativa que caracterizan los modelos o sistemas de evaluación del desempeño docente:

- Enfoque centrado en el perfil del maestro.
- Enfoque centrado en los resultados obtenidos.
- Enfoque centrado en el comportamiento del docente en el aula.
- Enfoque de la práctica reflexiva o de la reflexión en la acción.

El enfoque centrado en el perfil del maestro propone evaluar el desempeño utilizando como referente los rasgos del profesor ideal previamente determinados. La ventaja de este modelo es que, funciona como un elemento que orienta y guía el ser y quehacer del docente. Una debilidad de este enfoque es que parte de un perfil ideal, es decir inexistente, cuyos rasgos son difícilmente enseñables a partir de la capacitación.

³ El único verbo no observable que se utiliza en el documento de PPI sólo una vez, es el de “reflexionar” (Parámetro 3.1).

El enfoque centrado en los resultados obtenidos evalúa el desempeño docente a partir de la comprobación de los aprendizajes de sus alumnos. El interés está puesto en el producto de la labor del docente, por lo que no se trata de evaluarlo a él directamente, sino a sus alumnos. En este modelo el docente es absolutamente responsable de los aprendizajes de sus alumnos, lo cual es cuestionable, ya que el aprendizaje es una cuestión que involucra diversos factores. Este modelo descuida los procesos de enseñanza por enfatizar los resultados de los alumnos.

El enfoque centrado en el comportamiento del docente en el aula evalúa la eficiencia docente identificando los comportamientos y habilidades para crear ambientes de aprendizaje que motiven el logro académico de los alumnos. Para esto, los investigadores asociados a esta corriente utilizan pautas de observación y escalas de medida del comportamiento docente. En este modelo, la subjetividad del observador entra en juego y puede llegar a sobrevalorarse el activismo docente, sin tomar en cuenta los resultados de su práctica.

El enfoque centrado en la práctica reflexiva es una instancia de introspección supervisada. Propone al docente tomar conciencia diaria de sus actos en el aula para pensar en sus aciertos y sus errores y, de esta forma, establecer desde su propia reflexión un proceso continuo de mejoramiento. Esta evaluación no se relaciona con elementos de control como premios o sanciones.

Montenegro (2003) advierte que los cuatro enfoques son limitados, ya que las fortalezas de unos son las debilidades de otros. El reto sería la propuesta de un modelo de evaluación docente que pudiera dar cuenta de manera integral de cada uno de los elementos que se enfatizan en los cuatro enfoques mencionados.

Para orientar a los docentes de educación básica en su preparación para la evaluación del desempeño se han difundido de manera oficial dos documentos

elaborados por la CNSP y la SEP: 1) *Perfiles, parámetros e indicadores* publicado el 13 de abril de 2015 y, 2) *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente*, publicado el 24 de abril de 2015. En éstos, se indica que el referente de esa evaluación es el perfil del docente idóneo. Esto concuerda con el enfoque que Valdés (2004) señala como el modelo centrado en el perfil del maestro.

Edward F. Iwanicki (1997) señala que un proceso eficaz de evaluación tiene tres componentes básicos:

- Filosofía y propósitos.
- Criterios y estándares de rendimiento.
- Procedimientos de evaluación.

La filosofía y propósitos expresan el papel y funciones que tiene la evaluación de los docentes para la toma de decisiones educativas, estableciendo las razones por las que se evalúa. Los criterios y los estándares, delimitan lo que se espera de los docentes en su desempeño profesional y, por último los procedimientos determinan de qué manera se evalúa a los maestros.

Por lo general, se considera que el propósito de una evaluación docente es determinar las cualidades profesionales, la preparación y el rendimiento de los maestros (Valdés, 2004). Iwanicki (1997) señala que aunque existen diferentes maneras de enunciar los propósitos de un sistema de evaluación de docentes, se puede concluir que hay cuatro formas esenciales:

- Responsabilidad: para garantizar que solamente los profesores eficaces continúen ejerciendo la docencia.
- Crecimiento profesional: Para fomentar el crecimiento profesional del profesorado principiante y veterano.
- Mejora de la escuela: Para promover la mejora de la escuela y el

aprendizaje de los alumnos.

- Selección: Para garantizar la contratación de los mejores profesores.

Valdés (2004) señala que el propósito de responsabilidad se comprende en el sentido de la obtención de datos que determinan el nivel de desarrollo de los maestros con respecto a los estándares establecidos, mientras que el propósito de desarrollo profesional comprende la obtención de información que posibilita que los docentes se desarrollen en su profesión y realicen mejor su trabajo. En este marco, es posible clasificar a la evaluación docente en: 1) sumativa y, 2) formativa. La primera se identifica con el propósito de responsabilidad, mientras que la segunda con el de desarrollo profesional.

Isoré (2010) menciona que la evaluación sumativa del desempeño docente sería una manera de evaluar el hecho de que los maestros se encuentren adoptando las acciones y prácticas determinadas como óptimas para mejorar los resultados educativos. De acuerdo con la autora, una evaluación sumativa es la forma más visible de evaluar a una persona. Esta evaluación consiste en aplicar exámenes que permiten medir las aptitudes y conocimientos de los maestros a partir de los estándares establecidos que surgen de la idea que caracteriza una “buena” enseñanza. “La evaluación sumativa es una fuente de documentación indispensable para responsabilizar a los maestros por su desempeño profesional” (Isoré, 2010, p.5).

Los resultados de una evaluación sumativa, además de cumplir con un propósito informativo, permiten la toma de decisiones que tienen consecuencias de alto impacto para el docente, debido a que inciden en su situación laboral. Estas decisiones pueden tener que ver con la contratación y permanencia en los cargos, las oportunidades de ascenso o bien, con la separación o despido de aquellos maestros que obtengan resultados ineficientes en sus evaluaciones. Uno de los instrumentos más utilizados en este tipo de evaluaciones es el examen.

A diferencia de la evaluación sumativa, la formativa suele ser cualitativa y por lo general se utiliza para identificar aquellos elementos de la práctica docente que pueden ser objeto de mejora. El proceso de una evaluación formativa deriva en un diagnóstico que permite identificar necesidades y planear trayectos formativos. Los instrumentos que se utilizan para realizar este tipo de evaluaciones incluyen observaciones y autoevaluaciones y sus resultados no se consideran de alto impacto.

Dentro del marco de una evaluación formativa, el propósito de desarrollo profesional comprende la obtención de datos que permita a los docentes crecer en su profesión y realizar mejor su trabajo. Valdés (2004, p.10) retoma los cuatro principios identificados por Bacharach para la aplicación de un modelo de evaluación docente con carácter formativo cuyo propósito principal sea el desarrollo profesional. Estos principios se presentan en los siguientes agrupamientos:

- *Evaluación basada en las capacidades frente aquella basada en el rendimiento:*
Esto supone valorar las capacidades que con más probabilidad pueden contribuir a un rendimiento eficaz, más que medir el rendimiento en sí mismo.
- *Criterios de desarrollo frente a criterios de evaluación uniforme:*
Implica especificar criterios de evaluación múltiples que den cuenta del estado de desarrollo de un profesor o un grupo de profesores, en vez de formular un único grupo de criterios y luego aplicarlo uniformemente a todos los docentes.
- *Evaluaciones subjetivas frente a evaluaciones objetivas:*
Este principio reconoce la naturaleza subjetiva de la enseñanza en el proceso de evaluación del profesorado.
- *Evaluaciones formativas frente a evaluaciones sumativas:*

Implica utilizar un conjunto de técnicas de diagnóstico para fomentar la mejora del profesor, en vez de un proceso formulado para producir una valoración a favor o en contra del profesor.

Isoré (2010) advierte que si bien los aspectos sumativos y formativos de la evaluación del desempeño docente presentan propósitos en conflicto, esto no significa que no puedan ser compatibles. La mayoría de los países con sistemas de evaluación de docentes combinan diferentes propósitos de la evaluación y utilizan tanto el carácter formativo como el sumativo. Iwanicki (1997) señala que el escenario ideal de la evaluación sería aquel que permitiera seleccionar a maestros de alta calidad y luego someterlos a un proceso de evaluación que fomente el crecimiento profesional y la mejora de la escuela.

En el caso de la evaluación del desempeño docente que se propone para México, en el documento *Bases para la formulación del programa de mediano plazo para la evaluación del servicio profesional docente 2015-2017* elaborado por el INEE en diciembre de 2014, se establece que:

Se ha considerado que el enfoque de la evaluación del desempeño docente tenga un carácter formativo. La evaluación permite obtener evidencias para conocer y comprender los progresos y las dificultades que tienen los maestros a lo largo de su acción educativa y sólo tiene sentido, si los resultados de ésta, se utilizan para retroalimentar la práctica docente. Permite además, comparar el desempeño de los docentes contra los referentes expresados en un perfil, cotejar el progreso en el desempeño del docente a lo largo del tiempo y sustentar sus trayectorias formativas, así como los planes de mejora (INEE, 2014b, p.6).

Hasta el momento las autoridades educativas en México, no han difundido cuál es el progreso en el desempeño de un docente en servicio a lo largo del tiempo, ni cuáles son sus trayectoria formativas. Eso dificulta la comprensión de la función formativa de dicha evaluación.

Ahora bien, en cuanto a las funciones que una buena evaluación docente debería cumplir, Valdés (2004) menciona cuatro:

- Diagnóstica: Caracteriza el desempeño docente dando cuenta de sus fortalezas y debilidades. Esta información debe derivar en acciones de capacitación que subsanen las deficiencias.
- Instructiva: Presenta los indicadores del desempeño docente como una experiencia de aprendizaje laboral.
- Educativa: Utilización de los resultados de la evaluación del desempeño y las motivaciones de los docentes como insumo para aprender y erradicar las deficiencias.
- Desarrolladora: Hace referencia a la madurez alcanzada por el docente. Ésta le permite reconocer y evaluar críticamente su labor y considerar el autoperfeccionamiento como una necesidad de su práctica educativa.

Idealmente un proceso de evaluación docente debería orientarse tanto a la eficiencia educacional, garantizando que la enseñanza cumpla con los estándares académicos requeridos para que los estudiantes vivan en sociedades del conocimiento, como a la equidad educacional, garantizando que todos tengan acceso a las oportunidades de progreso escolar independientemente de sus antecedentes (Danielson, 2000).

La historia demuestra que la evaluación en sus diferentes manifestaciones ha sido una herramienta utilizada por las instituciones escolares. Esta situación se asocia al carácter graduado que tiene la apropiación del conocimiento, en la que la evaluación permite saber y controlar la progresión de determinados aprendizajes.

Si se considera que aprender a enseñar es una experiencia acumulativa y coherente, la evaluación del desempeño deberá tener un marco de referencia que permita dar cuenta del estado que guarda el desarrollo de esa práctica y esclarecer los niveles de progresión esperados durante la vida profesional de un maestro. De esta manera, se entendería que la práctica docente de un maestro recién egresado o novel, sería diferente a la de uno que tiene en su haber varios años de experiencia.

A partir del párrafo anterior, se asume que en México aprender a enseñar no se comprende como una experiencia acumulativa. La evaluación de desempeño docente con fines de permanencia, tiene un perfil único para todos los docentes. No existe una diferenciación entre docentes principiantes, intermedios, avanzados o consolidados. En otras palabras, no queda claro de qué forma se espera que un docente vaya evolucionando en el transcurso de su vida laboral y hasta dónde se espera que llegue. Así mismo, el perfil que se propone no especifica si se trata de los mínimos o los máximos esperados. Aprender a enseñar parecería ser entonces un producto terminado con el que se egresa de la licenciatura y se mantiene durante todo el trayecto laboral.

De acuerdo con Barbara Hunt (2009, p.11), los estudios sobre la efectividad de los docentes se encuentran divididos en tres grupos o tendencias:

Cuadro 1.3: Tendencias en estudios sobre efectividad docente

Tendencias	Ejemplos
1) Los que aplican métodos tradicionales de investigación	a) Estudios que aplican metodología estadística tradicional. b) Estudios en los que se enfatiza el profesionalismo de los docentes: eficacia, práctica, liderazgo y colaboración docente.
2) Los que emplean modelos de valor agregado	a) Uso de diferencia de puntaje entre una prueba de un año lectivo y una del año siguiente. b) Uso de procedimientos estadísticos complejos para ayudar a aislar el efecto del docente respecto al logro

Tendencias	Ejemplos
	del estudiante tales como: el impacto de la formación docente, la influencia del desempeño en pruebas docentes, el efecto de la certificación del docente, el efecto de la remuneración por méritos y las características docentes asociadas con el aprendizaje estudiantil.
3) Estudios que utilizan observación de aula y abordajes etnográficos	a) Observaciones y entrevistas a docentes identificados como altamente efectivos. c) Comprensión de las causas del fracaso escolar. d) Razones del éxito de buenos desempeños docentes.

Fuente: Elaboración propia con información de Hunt, 2009.

De las tres tendencias señaladas, la propuesta de evaluación del desempeño docente en México se identifica sobre todo con la que tiende a aplicar los métodos tradicionales de investigación, dentro de los cuales se ubican los estudios que enfatizan el profesionalismo de los docentes.

Por último, en esta sección se retoma el cuadro elaborado por Murillo (2007) en el que resume los elementos que se han considerado en la evaluación de docentes en diferentes países de América:

Cuadro 1.4: Evaluación docente en países de América

	Chile	Colombia	Costa Rica	Cuba	California	Perú	Puerto Rico
Aptitud y personalidad			Personalidad	Características personales			
Preparación	Preparación de la enseñanza	Planeación del trabajo, fundamentación Pedagógica	Organización del trabajo	Preparación para el desarrollo del trabajo			Diseñar estrategias ajustadas a su condición
Clima de aula y motivación de los estudiantes	Creación de ambientes para el aprendizaje	Relaciones interpersonales y mediación de conflictos	Disciplina		Establecimiento de un clima de aula adecuado para el aprendizaje		Mantener la disciplina en el aula y motivar a los estudiantes
Desarrollo de la docencia	Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos	Estrategias pedagógicas	Desarrollo de programas, aplicación de métodos educativos		Apego a los objetivos curriculares, las técnicas y estrategias de instrucción empleadas	Eficiencia en el servicio	Manejar su sala de clases eficientemente, Aprovechar los recursos tecnológicos que facilitan la docencia
Evaluación		Conocimiento y valoración de los estudiantes					Evaluar objetivamente la labor de sus alumnos

	Chile	Colombia	Costa Rica	Cuba	California	Perú	Puerto Rico
Relaciones con padres y comunidad			Relación con alumnos, padres de familia y comunidad			Participación en el trabajo comunal y en la promoción social	
Resultados			Calidad del trabajo realizado, la cantidad de trabajo realizado	Resultados del trabajo	El progreso de los alumnos		
Cumplimiento de normas	Responsabilidad des profesionales	Cumplimiento de las normas y políticas educativas	Jefatura	Cumplimiento de las normas de conducta y principios de ética		Asistencia y puntualidad	Adaptar su comportamiento a los reglamentos de su escuela
Otros		Construcción y desarrollo del PEI; Estrategias para la participación; innovación; Compromiso Institucional; Trabajo en equipo; liderazgo					

Fuente: Tomado de Murillo, 2007, p.102.

A partir de la información que Murillo expone en el cuadro anterior, se considera que la evaluación del desempeño docente para la permanencia en México tiene sus mayores coincidencias con la propuesta de evaluación docente de Chile, ya que ambos modelos se centran en la evaluación de la enseñanza sin evaluar los aprendizajes de los alumnos.

1.4 La evaluación del desempeño docente en México

En mayo de 2008, se firmó el acuerdo entre la OCDE y México para mejorar la calidad de la educación en las escuelas del país. El proyecto tuvo una duración de dos años. El resultado de ese acuerdo se concretó en la publicación *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*, publicado en 2010. En dicho documento, la OCDE propone una estrategia para la acción docente, el liderazgo y la gestión escolar en México, en la cual establece que para mejorar el desempeño de los estudiantes, habría que realizar las siguientes 15 recomendaciones:

1. Definir la enseñanza eficaz: producir e implementar un conjunto coherente de estándares docentes

2. Atraer a los mejores aspirantes a la docencia
3. Fortalecer la formación inicial docente
4. Mejorar la selección docente
5. Abrir todas las plazas a concurso
6. Crear periodos de inducción y de prueba
7. Mejorar el desarrollo profesional
8. Evaluar para ayudar a mejorar
9. Definir el liderazgo escolar eficaz
10. Profesionalizar la formación y la asignación de plazas a los directores
11. Fortalecer el liderazgo instruccional en las escuelas
12. Aumentar la autonomía escolar
13. Garantizar el financiamiento para todas las escuelas
14. Fortalecer la participación social
15. Crear un comité de trabajo para la implementación (OCDE, 2010, p.6).

De las recomendaciones señaladas por la OCDE, en los últimos cuatro años se aprecia que las acciones relacionadas con la definición de estándares (Perfiles, parámetros e indicadores), el concurso de plazas, los diferentes procesos de evaluación docente así como el desarrollo profesional, han sido las recomendaciones que el gobierno mexicano ha impulsado más. Esto es, se han seguido más las recomendaciones dirigidas hacia los docentes en servicio que aquellas que tienen que ver con atraer y formar a los mejores aspirantes a la docencia.

En los procesos de evaluación regulados por el servicio profesional docente se establece un trayecto de la profesión de ser maestro que se concreta en cuatro procesos: el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el SPD hasta el término de la vida laboral.

Gráfica 1.1: Flujo general del servicio profesional docente

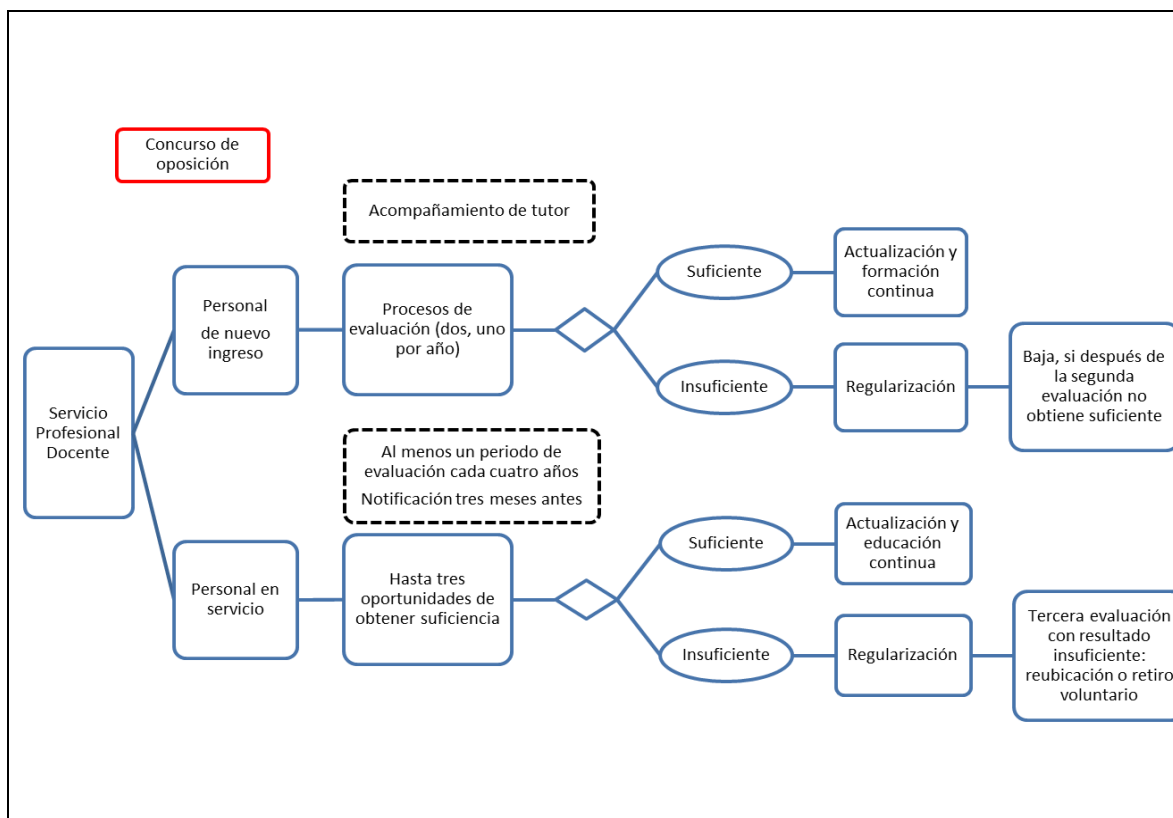


Fuente: Conferencia, Zorrilla Fierro Margarita, 2014.

La evaluación del desempeño se propone como herramienta para conocer y valorar lo que sucede en el trayecto profesional de un docente y establecer las acciones que le permitan transitar hacia mejores condiciones de profesionalización y, por ende, a contribuir a mejorar la calidad de la educación que reciben los niños y jóvenes mexicanos (Zorrilla, 2014a).

Específicamente, para el proceso de la permanencia en el servicio, las autoridades educativas y organismos descentralizados deben evaluar el desempeño de quienes ejercen funciones de docencia, dirección y de supervisores en la educación básica y media superior. Esta evaluación es obligatoria y debe realizarse por lo menos una vez cada cuatro años (LGSPD, capítulo VIII, artículo 52, 2013).

Gráfica 1.2: Ruta de evaluación del servicio profesional docente



Fuente: Conferencia Zorrilla Fierro Margarita, 2014.

Las autoridades educativas no han dado una razón que justifique la necesidad de evaluar el desempeño de los docentes cada cuatro años. Existe la posibilidad de que este periodo simplemente responda a cuestiones de logística y organización.

Los docentes con nombramiento por tiempo definitivo (base) cuentan con tres oportunidades (una por año) para obtener resultados satisfactorios en la evaluación del desempeño para la permanencia. Si en la primera y segunda evaluación el docente obtienen un nivel de desempeño de insuficiencia, debe incorporarse de manera obligatoria a los programas de regularización indicados por las autoridades. Si al tercer año vuelve a obtener un nivel de desempeño insuficiente, se darán por terminados los efectos del nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la autoridad educativa o el organismo descentralizado (LGSPD, capítulo VIII, artículo 53, 2013). Con esta medida, la

estabilidad en el trabajo de los docentes se convierte en una preocupación permanente, ya que durante todo su trayecto laboral deberán conservar su nombramiento a partir de sus méritos.

Vincular la evaluación del desempeño con las reglas de estabilidad o permanencia de los maestros en el servicio es un proceso delicado y de enorme importancia para el desarrollo profesional de miles de docentes, de ahí la importancia de que sea una práctica justa, válida y con solidez técnica.

En el programa de mediano plazo para la evaluación del SPD 20015-2020, el INEE establece cinco principios para la evaluación que orientan y dan sentido a su actuación:

- El primer principio señala el propósito de la evaluación: la mejora educativa.
- El segundo principio alude a la equidad y supone que la evaluación permitirá orientar decisiones de política que apunten a revertir la tendencia de los sistemas educativos a reproducir la desigualdad existente en el entorno social.
- El tercer principio señala que la evaluación debe ser justa, respetando en todo momento los derechos de las personas.
- El cuarto principio subraya la necesidad de reconocer, valorar y atender la diversidad.
- El quinto principio es el de la participación y señala que en la medida en que se logren consensos sociales y entre los sujetos evaluados, se logrará que la evaluación sea aceptada y vista como una oportunidad para crecer y mejorar (INEE, 2014a, pp.8, 9).

La evaluación del desempeño docente se sustenta en el Artículo 52 de la LGSPD. El fin de esta evaluación es contribuir a fortalecer las prácticas de enseñanza en la medida de que sus resultados proporcionarán información relevante que permita retroalimentar a los docentes para que mejoren su quehacer profesional. Asimismo, esta información busca orientar las políticas de formación. Sus propósitos son:

- Valorar el desempeño del personal docente y técnico docente de Educación Básica, para garantizar un nivel de suficiencia en quienes ejerzan labores de enseñanza, y asegurar de esta manera el derecho a una educación de calidad para niñas, niños y adolescentes.
- Identificar necesidades de formación de los docentes y técnicos docentes de Educación Básica, que permita generar acciones sistemáticas de formación continua, tutoría y asistencia técnica dirigidas a mejorar sus prácticas de enseñanza y su desarrollo profesional.
- Regular la función docente y técnico docente, en la medida en que la evaluación del desempeño servirá de base para definir los procesos de promoción en la función y de reconocimiento profesional del personal docente de Educación Básica (SEP, 2015b, p.5)

Esta evaluación tiene como características ser formativa, reconocer los conocimientos y habilidades de los maestros en servicio y recuperar información sobre las condiciones en las que se desempeñan los docentes.

La manera en la que el INEE espera garantizar que esta evaluación sea transparente, justa y equitativa es asegurando que la CNSPD considere:

- El perfil, los parámetros e indicadores de desempeño docente autorizados por el Instituto como referentes de la práctica profesional de los docentes,

- la política educativa de educación básica en la que se señala que los aspectos sustanciales a ser evaluados son la planeación didáctica, el dominio de contenidos, el ambiente de aula, las prácticas didácticas, la colaboración en la escuela y en la normalidad mínima de operación escolar, así como el vínculo con las familias de los alumnos y,
- los diferentes niveles, modalidades y tipo de servicio educativo en los que se desempeñan los docentes, que dan cuenta de las particularidades en que se inscribe su función (SEP, 2015a, p.6).

Por último se establece que esta evaluación se concreta en cuatro etapas que se realizan en diferentes momentos del proceso de evaluación del desempeño y que requieren la aplicación de diferentes instrumentos (SEP, 2015a, p.7).

Etapa 1. Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales.

Etapa 2. Expediente de evidencias de enseñanza.

Etapa 3. Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos.

Etapa 4. Planeación didáctica argumentada.⁴

Si bien la evaluación de desempeño que se propone realizar en México tiene diversos propósitos, el que se refiere a las decisiones que conciernen a la permanencia y despido de los profesores se considera la decisión más importante que las autoridades educativas pueden tomar, debido al impacto que esto tendría para cada docente en su ámbito personal y en la determinación de los recursos humanos de calidad para educar.

Edwin M. Bridges señala que durante la década de los 50, 60 y 70 del siglo pasado, en varios países hubo la necesidad de contratar una gran cantidad de profesores en un periodo relativamente corto. Esa situación llevó a establecer un modelo de contratación que no se distinguió por contar con una supervisión

⁴ Existe una quinta etapa denominada *Examen complementario* que aplica para los docentes que imparten inglés.

adecuada. Una vez que los maestros ingresaban al sistema y obtenían una base, juzgar su trabajo para tomar decisiones sobre el mismo, se convertía en algo difícil de lograr para las autoridades educativas. En aquel entonces, el enfoque de evaluación se basaba en las “quejas” que los alumnos y padres de familia emitían sobre el trabajo de los docentes. Cuando las deficiencias del profesorado no escalaban a mayores problemas, los directores se sentían inclinados a tolerarlas. Una práctica común para resolver ese tipo de problemas era trasladar al profesor que era señalado por sus deficiencias, a otro centro escolar. En México la situación era bastante similar a la expuesta en el párrafo anterior, sólo que quien protegía a los docentes contra las determinaciones que el Estado tomaba era el SNTE. Bajo ese esquema quienes resultaban más afectados eran en definitiva los alumnos.

La evaluación para la permanencia, vista desde un enfoque basado en el mérito y en la equidad, considera que “Una vez que un profesor ha adquirido una plaza en propiedad los tribunales y autoridades educativas pertinentes asumen que él mismo es competente” (Bridges, 1997, p.213). Para el diseño de un sistema de evaluación de profesores cuya finalidad sea decidir su permanencia en el servicio educativo, Bridges (1997) señala que se reconocen dos maneras de enfocar el problema de las competencias docentes: La primera consiste en preguntarse si existen razones para negar la permanencia de un maestro en la enseñanza. Al responder esa pregunta, se formula el problema el cual constituye el marco desde el cual se toman las decisiones correspondientes. O bien, preguntarse si existen pruebas evidentes de que el docente merezca permanecer en la enseñanza. De esta manera la atención se centra en conseguir pruebas para demostrar la competencia del maestro. Dicho de otra manera, la idea aquí sería buscar la eficacia en vez de la inepticia. La segunda forma de enfocar el problema, considera que una evaluación: 1) “no asume que la ausencia de deficiencias documentadas sea prueba de la competencia de una persona dentro del aula y, 2) no asume que la evidencia de la competencia de

una persona en su trabajo con un determinado tipo de alumnos garantice su competencia con cualquier clase de estudiantes” (Bridges, 1997, p.214).

El enfoque basado en el mérito y la equidad señala que para la evaluación de la permanencia de los docentes en el servicio educativo hay tres condiciones que deben encontrarse presentes en el proceso:

- Se utilizan fuentes de evidencias (por ejemplo observaciones del supervisor, rendimiento de los estudiantes, calificación del profesorado por parte de los alumnos, observaciones realizadas por colegas que son expertos en el contexto en el que se está observando al profesor) para evaluar la competencia del profesor en su trabajo dentro del aula, y estas fuentes múltiples llevan a la misma conclusión, es decir, la persona es un docente absolutamente competente.
- Cada fuente de evidencia se obtiene en distintos momentos y las medidas de rendimiento realizadas portan resultados similares con respecto al grado de competencia de la persona.
- El profesor es evaluado en una diversidad de contextos que se distinguen por el tipo de estudiantes que componen al grupo al que se enseña (por ejemplo, clase social, etnia, habilidad) y el profesor demuestra su grado de competencia en estos contextos diferentes (Bridges, 1997, pp.214, 215).

En un enfoque de evaluación basado en el mérito y la equidad, la idea del despido de un docente debe estar presente, aunque esa sea una acción muy eventual y esporádica. La idea sería establecer un sistema de evaluación que hiciera énfasis en:

- Aumentar las oportunidades de mejora de los que tienen un rendimiento bajo, y por lo tanto, reducir el riesgo de que los docentes se vean expuestos al dolor y los costos inherentes a un despido.
- Aumentar la posibilidad de que una decisión de despido sea defendible si el

profesor al caso apela.

- Aumentar la probabilidad de que las minorías y los alumnos pertenecientes a extractos sociales desfavorecidos reciban las mismas oportunidades educativas (Bridges, 1997, pp. 215,216).

Existe la tendencia a creer que la causa de que los docentes no sean competentes se debe a la falta de conocimientos. Sin embargo, habrá que considerar que las razones de su incompetencia por lo general obedece a múltiples factores. Bridges llama la atención acerca de que:

Los profesores que ocupan una plaza en propiedad y que experimentan dificultades serias raramente muestran mejora alguna (Bridges, 1986). La falta de ésta es atribuible en parte a la naturaleza de las causas de su bajo rendimiento y a la naturaleza de la ayuda que reciben. Dada la falta de una tecnología adecuada para proceder ante un rendimiento ineficaz, es comprensible que estos intentos de rescate con frecuencia fracasen (1997, p.217).

Los docentes en México pueden percibir la evaluación del desempeño como una amenaza que pone en riesgo su situación laboral, o bien como una oportunidad que les permite avanzar y crecer como profesionales de la educación. Lo que es un hecho es que la evaluación del desempeño docente con fines de permanencia en la función es una propuesta de las autoridades educativas que tarde o temprano será juzgada por sus actos y resultados.

Metafóricamente, la evaluación del desempeño docente vinculada a la permanencia es la columna vertebral de la reforma educativa de 2013. Esta evaluación en específico se ha convertido en un asunto social que ha dado mucho de qué hablar y en fuente de conflictos y protestas de maestros disidentes.

Los tiempos de espera entre el anuncio de la evaluación del desempeño y su aplicación han sido largos. En ese espacio de espera la incertidumbre, la confusión, los rumores, las expectativas y las discusiones, así como la información proporcionada por autoridades, medios de comunicación y redes sociales han contribuido a que la evaluación del desempeño se convierta en un tema de conversación que forma parte de la vida cotidiana de un gran número de maestros en México. En esas conversaciones, se manifiestan y transmiten las representaciones sociales que los docentes construyen sobre esta evaluación.

En México las acciones para evaluar la práctica docente han sido varias. Aquellas que se propusieron sin el cobijo jurídico fracasaron. La reforma educativa de 2013 retoma gran parte de las experiencias y el trabajo realizado en el pasado en ese campo, pero ahora establece el marco jurídico constitucional correspondiente. Existen altas expectativas para que los cambios estructurales y las nuevas medidas permitan establecer el orden necesario que se requiere para lograr el buen funcionamiento del sistema educativo mexicano que garantice una educación de calidad para todos.

1.5 Argumentos a favor y en contra de la evaluación del desempeño docente

En la literatura sobre sistemas de evaluación docente, se encuentran argumentos tanto a favor como en contra. Danielson (2011) establece que al definir el significado de lo que es y lo que implica una buena práctica docente, es posible transformar los ámbitos de las competencias, la formación y la evaluación de los docentes. Asimismo de establecer, a partir de esa definición, un sistema coherente para un desarrollo profesional docente continuo. “Esta transformación ha operado a través de una mayor conciencia de lo que constituye una buena práctica y de la manera que esta práctica puede cultivarse y garantizarse” (Danielson, 2011, p.5).

Darling-Hammond (2013) advierte que dentro de los principales problemas que se detectan en los sistemas de evaluación se encuentran los siguientes:

- Falta de consistencia y claridad en estándares que describan la buena práctica docente: se enlistan sus elementos, pero no cuáles son sus evidencias, ni la manera en la que una docencia no efectiva puede mejorarse.
- No existe o hay poca discusión sobre cómo mejorar la enseñanza. Cuando sucede, quienes diseñan el sistema, colocan el tema hasta el último momento del proceso de evaluación.
- Tiempos y personal inadecuado para realizar evaluaciones efectivas. Hay poco tiempo para preparar a evaluadores, para diseñar y aplicar los instrumentos y para ofrecer apoyo y capacitación a los docentes que lo necesitan.
- Poca o ninguna consideración por los aprendizajes de los alumnos. Muy pocos sistemas de evaluación ponen atención al desenvolvimiento de los alumnos de los maestros evaluados; debido a eso hay poco apoyo dirigido al aprendizaje de los estudiantes. Existe la idea compartida por varias instituciones escolares, de que mientras la clase sea manejada correctamente y parezca marchar bien, cualquier otra cosa resulta irrelevante.
- Políticas verticales que no consideran las verdaderas necesidades de los docentes. Quienes dictan las normas y reglas a seguir en la docencia se guían por la literatura y las bases teóricas, más que por las necesidades imperantes de los docentes. Existe muy poca consideración sobre la forma en la que un docente se podría beneficiar al ser evaluado, de qué tan seguido debe ser esta evaluación, de qué manera y por quién debe realizarse.

- Desarticulación entre la evaluación y el desarrollo profesional. La evaluación es rara vez utilizada por las autoridades educativas para ayudar a que los docentes tengan acceso a un desarrollo profesional que se dirija a sus necesidades específicas de aprendizaje.

Otro problema que se presenta es que los sistemas de evaluación docente están desarticulados de las maneras en las que los maestros fueron formados para enseñar. Desde hace tres décadas, los profesores mexicanos han experimentado una especie de repetición de estándares y directrices que señalan lo que las autoridades educativas esperan de ellos, de sus enseñanzas y de los resultados que deben alcanzar sus alumnos. Sin embargo, los docentes continúan preguntándose cómo hacer lo que el gobierno les solicita.

Independientemente de que cada día el tema de la evaluación de maestros gana mayor relevancia para la determinación de las políticas educativas en varios países, es importante reconocer que ésta en sí, no transforma la calidad de la enseñanza y que tampoco lo hace el identificar a los buenos docentes para su permanencia en el servicio y a los malos para su remoción o despido.

Bajo un enfoque sistémico, se entendería que mejorar la enseñanza implicaría a su vez corregir todos aquellos elementos que de alguna u otra manera obstaculizan dicha mejora. Darling-Hammond (2013) señala que un sistema de evaluación docente efectivo debe ofrecer oportunidades para que los maestros establezcan metas y reciban un apoyo continuo que les resulte útil para su práctica. Esta evaluación, también debe considerar el avance de los aprendizajes de los alumnos. De esa manera, el conocimiento sobre el estado de los avances en las metas de los docentes, así como los resultados de su enseñanza, se convierten en dos elementos imprescindible para tomar decisiones acertadas sobre el profesorado.

Isoré Marlène (2010) expone tanto argumentos a favor como en contra de la evaluación docente. Algunos de esos argumentos han sido temas de debate en México. Por lo tanto, es probable que parte de esos argumentos y posturas surjan de manera espontánea en los discursos y comunicaciones que los docentes tienen sobre el tema y constituyan parte de sus representaciones sociales:

Cuadro 1.5: Argumentos a favor y en contra de la evaluación del desempeño docente

	Argumentos a favor de la evaluación docente	Argumentos en contra de la evaluación docente
Responsabilidad por los resultados	El sistema actual no hace responsables a los docentes por su práctica y su desempeño. Es un ejercicio burocrático sin sentido que requiere cambios	El diseño de un sistema de evaluación equitativo y riguroso para efectos de responsabilidad por los resultados es vano, debido a que no es posible determinar el desempeño en forma objetiva y la “buena enseñanza” puede adquirir diversas formas
	Las autoridades locales y los padres tienen el “derecho” a instituir mecanismos de garantía de la calidad. La revisión del desempeño aumenta el apoyo político y público a los sistemas educacionales.	La enseñanza requiere un ambiente seguro, alejado de las presiones políticas, sociales y financieras.
	Las evaluaciones permiten la identificación de quienes tienen un buen desempeño de manera similar a otros mercados.	Los mecanismos de mercado no tienen lugar en la educación.
Mecanismos de incentivos y vínculos con el reconocimiento y las retribuciones	Las evaluaciones entregan una base para incrementos de la remuneración que difieren de la escala salarial única basada meramente en la experiencia. Son esenciales para hacer más atractiva la profesión.	Los docentes no están motivados por recompensas financieras, sino por aspectos “intrínsecos” (por ejemplo, el deseo de enseñar, de trabajar con niños) y condiciones de trabajo favorables (por ejemplo, horarios flexibles). Algunos docentes pueden desmotivarse como consecuencia de los procedimientos de evaluación.
	Existe la necesidad de adoptar las medidas adecuadas ante los docentes ineficientes.	Es una política paternalista que estigmatiza a los docentes.

	Argumentos a favor de la evaluación docente	Argumentos en contra de la evaluación docente
Desarrollo profesional	Las evaluaciones permiten que los docentes identifiquen sus fortalezas y deficiencias en relación con los objetivos del establecimiento escolar y evalúen sus necesidades de desarrollo profesional. Son esenciales para mantener motivados a los maestros en su trabajo.	La selección de actividades de desarrollo profesional no debe basarse en los resultados de las evaluaciones, sino que debe ser realizada por el docente unilateralmente. Los establecimientos escolares no ofrecen actividades de desarrollo profesional en las áreas en las cuales se requiere el perfeccionamiento
Costo	El sistema actual malgasta tiempo, energía y dinero	Un esquema de evaluación docente integral es oneroso y requiere mucho tiempo
Efectos	Las evaluaciones del desempeño docente mejoran la cooperación entre los docentes a través de debates profesionales y un intercambio de su práctica y entre los docentes y los directivos de los establecimientos escolares, de los cuales se espera retroalimentación y <i>coaching</i> .	Las evaluaciones del desempeño docente reducen la cooperación entre los docentes debido a los efectos de competencia y entre los docentes y los directivos de los establecimientos escolares, debido a las relaciones jerárquicas o entre “evaluador-evaluado”

Fuente: Tomado de Isoré Marlène, 2010, p.22.

1.6 Consideraciones sobre la formación inicial de maestros

La palabra “profesor” indica la presunción de estar habilitado profesionalmente para educar. En México, la formación de profesores ha estado históricamente a cargo de las escuelas normales. La educación normal es obligación del Estado y se rige por planes y programas de estudio de observancia nacional. A partir de 1984, por decreto se estableció que las escuelas normales formaran parte del sistema de educación superior. Esa mudanza no fue sencilla, tardó muchos años en concretarse y contribuyó a que se gestara un sistema aún más complejo, derivado de la confrontación entre las raíces históricas de la educación normal y la exigencia de integrarla a la educación universitaria (Narro, Martuscelli y Bárzana, 2012). Teutli Colorado (2011) señala que las normales llegaron tarde y en franca desventaja al ámbito de las instituciones de educación superior, principalmente, porque arribaron sin autonomía académica y con una misión y cultura pedagógica diferente.

La estructura de las escuelas normales es heterogénea. Narro, Martuscelli y Bárzana mencionan que en México:

Existen escuelas normales beneméritas, centenarias, estatales, oficiales, experimentales, regionales, urbanas, rurales, indígenas, incorporadas, privadas, además de institutos de estudios superiores de educación normal, y centros regionales de educación normal. Esta amplia variedad muestra su diversidad y el complejo entramado de sus especificidades formativas (2012, p. 42).

Aunada a la heterogeneidad que prevalece en los sistemas de formación docente, se encuentra la multiplicidad de los lugares en los que los profesores deben enseñar. La dinámica demográfica y social en México conjuga ambientes modernos y urbanos en los que también se encuentran escenarios rurales e indígenas que por lo general se ubican en las zonas denominadas de alta marginación (INEE, 2015a). En 2004, la Unesco dio a conocer en el documento *Estudios sobre la educación para la población rural en México*, que alrededor de una cuarta parte de su población se concentraba en localidades rurales con menos de 2 mil 599 habitantes; de los cuales, cerca de 150 mil localidades tenían menos de 100 habitantes (SEP, 2009). En este escenario tan disperso y diverso geográficamente y culturalmente, es en el que los profesores deben cumplir con sus funciones, aceptar la asignación de su destino laboral y asumir con convicción una misión en la que la remuneración ha sido considerada por muchos como escasa.

El estatus de la profesión docente en México y en diferentes países sobre todo de Latinoamérica, es bajo (Vaillant, 2002). Frases comunes como la de *aunque sea de maestro*, se encuentran cargadas de connotaciones sobre el escaso aprecio social que rodea a esta profesión. “Ante la desvalorización y el escaso reconocimiento social que actualmente se tiene hacia la profesión del magisterio, habrá que decir en voz alta que ser maestro no es nada fácil” (Teutli, 2011, p.177).

En México, la evaluación del desempeño docente pretende asegurar que quienes obtengan los mejores resultados permanezcan en su función o en el servicio educativo. Con esto se busca garantizar una educación de calidad para todos. Sin embargo, se considera que esa pretensión debe superar dos grandes obstáculos: 1) mirar a la evaluación como un acto superficial y, 2) presentarla como una evaluación con carácter punitivo. Si se convierte en un acto superficial, no tendría ningún sentido llevarla a cabo, y si es punitiva, entonces enfrentará las reacciones de los docentes. Lograr que la evaluación del desempeño impulse que los docentes mexicanos deseen mejorar su enseñanza dentro del contexto de una cultura de colaboración, implica un verdadero desafío con enormes responsabilidades. De ahí la importancia de conocer las representaciones sociales, es decir, las opiniones, informaciones y creencias, así como las acciones que adoptan los docentes ante dicha evaluación.

CAPÍTULO II

TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Las representaciones individuales o sociales hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o que debe ser.

Serge Moscovici, *El psicoanálisis, su imagen y su público.*

La evaluación del desempeño vinculada a la permanencia en el servicio educativo propuesta por las autoridades educativas, es un tema que los profesores de México han colocado en el centro de sus conversaciones. Dicha evaluación implica un cambio importante en sus vidas y prácticas. Para comprenderla y afrontarla, los maestros, además de recurrir a pensamientos, experiencias y comportamientos previos, buscan el apoyo de la experiencia del grupo al que pertenecen. En la dinámica de sus interacciones sociales construyen imágenes y transmiten ideas, creencias, opiniones y posturas sobre aquello que consideran importante compartir. De esa manera, lo individual y lo grupal se conjugan para crear un pensamiento social que permite dar explicaciones y comprender lo que aparece como extraño pero relevante para ellos. El conocimiento de ese pensamiento permite acercarse a la comprensión de la producción de significados que dan cuenta de la manera en la que los maestros y maestras como actores protagónicos de dicha evaluación la representan.

En este capítulo se aborda la teoría de las representaciones sociales. Inicia haciendo referencia a sus antecedentes, su origen y la naturaleza de su concepto, para posteriormente exponer sus condiciones de producción, sus contenidos y diferentes perspectivas para su estudio. El capítulo concluye fundamentando la evaluación del desempeño como un objeto de representaciones sociales.

2.1 Antecedentes, origen y naturaleza del concepto

El escenario en el que inicia la teoría de las representaciones sociales se remonta a la Europa de los años sesenta. En esa época, las rebeliones sociales que ocurrieron demandaban explicaciones. Las ciencias sociales y la psicología social de entonces se vieron desbordadas ante esas exigencias. En ese entorno, surgió en Francia la teoría de las representaciones sociales como una alternativa al conductismo y a la psicología cognoscitiva. La teoría aparece como una epistemología social sobre el conocimiento del sentido común (Álvarez, 2004).

El fundador de esta teoría fue Serge Moscovici, quien con su obra *El psicoanálisis, su imagen y su público* producto de su tesis doctoral publicada en 1961, introdujo la noción de representación social y elaboró un método aplicable a otros estudios. Su obra revela que en la conformación de las representaciones intervienen criterios sociales. Esta conformación es un proceso en el que en primera instancia se selecciona la información que se encuentra en el medio social y, en segunda, esa información se asimila y finalmente se hace propia. Es decir, se trata de operaciones de descontextualización y reelaboración que se basan en criterios grupales, por medio de los cuales se incorporan informaciones que se integran a la vida cotidiana ya cargadas de la lógica explicativa del sentido común (Álvarez, 2004). Un ejemplo podrían ser las explicaciones que diferentes grupos de la sociedad dan sobre asuntos como el SIDA, la migración o el fracaso escolar.

Algunos autores coinciden en señalar que los antecedentes de la teoría de las representaciones sociales se encuentran en el origen de la psicología y de la psicología social de Wilhem Wundt (1832-1929), en el interaccionismo simbólico de George Herbert Mead (1863-1931) y en la sociología de Émile Durkheim (1859-1917).

De la psicología social Moscovici retoma lo que se refiere a separar lo individual de lo colectivo; del interaccionismo simbólico, la conceptualización de la

intersubjetividad y la propuesta de que la comunicación es una forma de interacción en la que hay símbolos y significados, y por último, de la sociología de Émile Durkheim, el concepto de representaciones colectivas. Moscovici reconoce que este último concepto es la raíz de su teoría.

Las representaciones colectivas se identifican como las formas de pensamiento predominantes en una sociedad. Estas representaciones conforman las normas, valores y creencias que la rigen. “El individuo se constituye en persona a través de la incorporación de este pensamiento colectivo” (Gutiérrez y Piña, 2008, p.18). En otras palabras, aunque el individuo es un ser único, se convierte en social al integrar en su haber los conocimientos elaborados colectivamente, como pueden ser las tradiciones nacionales o los comportamientos morales. De esta manera se comprende que el individuo y la sociedad están conectados. Si bien, Moscovici reconoció a Durkheim como su antecesor en las investigaciones sobre representaciones; con su obra logró evidenciar las concepciones que sobre el psicoanálisis existían en diferentes grupos y establecer que las representaciones de las que se trataba eran más sociales que colectivas (Farr, 2008).

Para Moscovici el concepto de representación colectiva parecía adecuado para comprender el pensamiento de las personas en las sociedades premodernas, pero no para comprender el pensamiento de las sociedades modernas en las que “las representaciones son más dinámicas, cambian todo el tiempo y no están tan compartidas. Por lo tanto, es más adecuado llamarlas sociales y no colectivas” (Farr, 2008, p.165).

Al indagar la noción del concepto de representaciones sociales, se señala que uno de los cuestionamientos que se le ha hecho a la teoría es la delimitación de lo que éstas son. Al respecto, Moscovici (1979, p.27) advierte que: “si bien la realidad de las representaciones sociales es fácil de captar, el concepto no lo es”. El autor explica que:

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos... es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979, pp.17,18).

Denise Jodelet (1985) una de las investigadoras más reconocidas por su trabajo en la línea de representaciones sociales y quizás la más cercana colaboradora de Moscovici señala que el conocimiento del que tratan las representaciones sociales es el del saber de sentido común, el cual es una forma de pensamiento social práctico orientado a la comunicación, comprensión y dominio del entorno social, material e ideal. Moscovici y Hewstone explican que:

El sentido común incluye las imágenes y los lazos mentales que son utilizados y hablados por todo el mundo cuando los individuos intentan resolver problemas familiares o prever su desenlace. Es un cuerpo de conocimientos basado en tradiciones compartidas y enriquecido por miles de “observaciones”, de “experiencias”, sancionadas por la práctica. En dicho cuerpo, las cosas reciben nombres, los individuos son clasificados en categorías; se hacen conjeturas de forma espontánea durante la acción o la comunicación cotidianas. Todo esto es almacenado en el lenguaje, el espíritu y el cuerpo de los miembros de la sociedad. Esto otorga a dichas imágenes, a estos lazos mentales un carácter de evidencia irrefutable, de consenso en relación con lo que “todo el mundo conoce” (1985, pp.682,683).

Lo que se denomina sentido común aparece en dos formas: primero, en tanto cuerpo de conocimientos producido de forma espontánea por los miembros de un grupo, basado en la tradición y el consenso; segundo, en tanto que suma de imágenes mentales y de lazos de origen científico, consumidos y transformados para servir en la vida cotidiana.

A diferencia del conocimiento científico, el de sentido común, es el resultado de los razonamientos que las personas hacen en su vida cotidiana y de las categorías que de manera espontánea utilizan para dar cuenta de la realidad. Este saber forja la visión de las personas, de las cosas y de los acontecimientos que constituyen nuestro mundo. En otras palabras, se trata de una manera particular en la que los grupos enfocan la construcción social de la realidad (Ibáñez, 1994).

Este conocimiento, el cotidiano, es el que se construye a partir de las informaciones que nos llegan, los comentarios que escuchamos y las conversaciones que establecemos con otros. Es el saber que se forma a partir de elementos que se presentan con cierto grado de ambigüedad y que dan pie a que cada persona forme su propia opinión y visión de la realidad. Su construcción no es meramente individual e idiosincrático. Las inserciones del individuo a diversas categorías sociales y su adscripción a distintos grupos constituyen fuentes de determinación que inciden en la elaboración individual de la realidad social, generando visiones compartidas e interpretaciones similares de los acontecimientos (Ibáñez, 1994).

Moscovici y Hewstone establecen que las representaciones sociales son teorías o representan el papel de tales. Por lo tanto, deben mostrar el cómo suceden las cosas. Su misión es primero describir, después clasificar, y por último, explicar:

Mientras que en la ciencia se tiende a dominar el componente descriptivo, el más próximo de la observación, en el conocimiento del sentido común es el componente explicativo, el que más predomina. Pero también el que va más directamente al corazón del hombre (1985, p. 700).

Otros autores como Robert M. Farr y Jean-Claude Abric también han enriquecido el concepto de las representaciones sociales. El primer autor señala que estamos ante éstas cada vez que “los individuos debaten temas de mutuo interés...o cuando se hace eco de los acontecimientos seleccionados como

significativos o dignos de interés por quienes controlan los medios de comunicación” (1985, p.496). El segundo, menciona que “las representaciones sociales funcionan como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social ya que determinará sus comportamientos o sus prácticas” (2001, p.13).

Por último, Jodelet nos recuerda que en tanto fenómenos, las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas, pero siempre se trata de lo mismo:

[...] una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una *forma de conocimiento social*. Y correlativamente, la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen (Jodelet, 1985, p.473).

Moscovici (1979, p.39) advierte que “representar una cosa, un estado, no es simplemente desdoblamiento, repetirlo o reproducirlo, es reconstituirlo, retocarlo, cambiarle el texto”. Una idea similar la expresa Jodelet (1985) al indicar que toda representación social “es representación de algo y de alguien. No es el duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto. La representación social constituye el proceso por el cual se establece su relación” (Jodelet, 1985, p.475).

En el concepto de representaciones sociales convergen nociones de origen sociológico como son la cultura y la ideología y, nociones que provienen del campo de la psicología, tales como la imagen y el pensamiento. El hecho de que el concepto de las representaciones sociales se encuentre en la intersección de la sociología y la psicología, lo convierte en un concepto psicosocial.

Nadia Alasino (2011) sugiere que el debate que existe en el campo científico sobre el significado preciso del concepto de las representaciones sociales podría

deberse a que éstas tienen una composición polimorfa, lo que significa que recogen e integran una serie de conceptos que presentan, cada uno de ellos, un alcance más restringido que el propio concepto de representación social.

Hay quien señala que el término de representaciones sociales no tiene criterios consensuados para diferenciarlo de otros conceptos. Castorina y Barreiro (2006) indican que esa idea ha provocado tanto oposición como adhesión a la teoría. Sin embargo, puntualizan que dicha vaguedad no es el centro del concepto o no es su nota más destacada, ya que no ha bloqueado la formulación de investigaciones de relevancia empírica, y más bien ha iluminado ciertas zonas de fenómenos. Más aún, ha dado lugar a explicaciones de la sociogénesis de las creencias sociales que han resultado esclarecedoras.

2.2 Génesis de las representaciones sociales

Moscovici refiere que el individuo sólo existe dentro de la red social la cual se compone de una multitud de individuos diversos:

Cada individuo habita una sociedad: la de sus personajes imaginarios o reales, de los héroes que admira, de los amigos y enemigos y, de los hermanos y padres con quienes nutre un diálogo interior permanente. Y, con los cuales incluso llega a sostener relaciones sin saberlo (2008, pp.17,18).

Las representaciones sociales son la elaboración de un objeto social por una comunidad (Moscovici, 1979). En tanto social, sólo puede aparecer en grupos y sociedades en los que el discurso incluya la comunicación. Las representaciones surgen de los diferentes puntos de vista compartidos o antagónicos que expresan los integrantes de un grupo (Wagner y Elejabarrieta, 1994). Si bien no todos los conocimientos se comparten dentro de una colectividad, el de las representaciones sociales sí lo hace. Esto es una característica específica y necesaria para que se construyan. Wagner, Hayes y Flores (2011) señalan que el discurso regular de las representaciones sociales sucede en los grupos

reflexivos (definidos por sus propios miembros). Éstos elaboran colectivamente, a diario y en práctica grupal, las reglas, razones y justificaciones de las conductas que consideran pertinentes para ellos.

Los miembros de un grupo reflexivo conocen su afiliación y tienen criterios disponibles para decidir que otras personas también pertenecen al grupo: “Formar parte del grupo quiere decir que se dispone de una representación consciente de las personas que pertenecen al grupo” (Wagner y Elejabarrieta, 1994 p.818). Por ejemplo un profesor tiene los elementos para identificar a otros maestros y reconocer su afiliación al grupo que conforma el magisterio.

El pensamiento colectivo y la reflexividad de los grupos se complementan y originan la identidad social. Ésta permite dar verosimilitud a las creencias. Las representaciones sociales requieren corresponderse con alguna realidad externa. Su verdad y racionalidad resulta de la relación entre el conocimiento representado y la evidencia disponible.

La evidencia de las representaciones sociales es el consenso social. Dicho de otra manera, son las creencias compartidas por los otros en un grupo. De este modo, las representaciones tienen una verdad fiduciaria, que es generada por la confianza que depositamos en la información y los juicios cuando los compartimos con otras personas (Wagner *et al.*,1994). El consenso al que se hace referencia no es numérico, sino funcional. Es decir, es el que se requiere para preservar el proceso colectivo de mantenimiento de una representación (Wagner, *et al.*, 2011).

Además del pensamiento colectivo, la reflexividad del grupo, la identidad social, la evidencia, el consenso y el discurso que se elabora, las representaciones sociales necesitan tener un carácter público. Esto se refiere a que ese conocimiento debe extenderse a través de todos los miembros del grupo y comprometer tanto a los productores como a los receptores del sistema de

conocimiento. Si el conocimiento no fuera público para todos los miembros del grupo, el saber elaborado colectivamente no podría cumplir completamente su función de base para la comunicación, no impulsaría la identidad social y no convertiría el consenso en la principal fuente de evidencia (Wagner, *et al.*, 1994).

En la teoría se han considerado básicamente tres condiciones para la génesis de las representaciones sociales:

- Dispersión y desfase de la información, en la que el sujeto se encuentra expuesto a un sinnúmero de informaciones que se presentan dispersas, por lo que debe tratar de integrarlas y procesarla selectivamente.
- Focalización, que se refiere al grado de implicación e interés que un grupo tiene hacia ciertos objetos sociales.
- Presión a la inferencia, tiene que ver con el grado de presión para la acción (Uribe y Acosta, 2004).

A partir de estas condiciones, se da paso a la construcción de las representaciones sociales, las cuales, de acuerdo con Moscovici (1979) se elaboran a partir de dos procesos: la objetivación y el anclaje. Wagner (1994) indica que ambos procesos se relacionan pero no suceden en el mismo momento.

La objetivación lleva a ser real un esquema conceptual. Para Moscovici (1979, p.76) "Objetivar es reabsorber un exceso de significaciones materializándolas. Es trasplantar al plano de la observación lo que sólo era interferencia o símbolo". En este proceso se sustituye lo percibido por lo conocido; es decir, lo abstracto se vuelve concreto. Sólo cuando se materializan los conceptos, éstos pueden comunicarse y formar parte de nuestra vida cotidiana. Martha de Alba explica que por ejemplo: "Las representaciones que observamos en el discurso, los documentos diversos, las prácticas u otros dispositivos materiales como los dibujos, son el producto objetivado de las representaciones" (2004, p.65).

Álvarez (2004) describe el proceso de objetivación señalando que éste sucede cuando los sujetos establecen nexos con conceptos y objetos. En este proceso se involucran tres fases:

- A partir de la información social que gira alrededor de un objeto y mediante su propia experiencia con el mismo, las personas van seleccionando información.
- Dicha selección les permite establecer características del objeto que posibilitará una reproducción del mismo en una imagen de una estructura conceptual. Es decir los elementos claves que permitan representar el objeto (núcleo figurativo).
- A partir de las dos fases anteriores el objeto se naturaliza, es decir al objeto se le asigna el estatus de evidencia, como si en realidad refiriera a fenómenos.

Moscovici (1979) establece que en las operaciones de naturalizar y clasificar, la primera convierte en real al símbolo, mientras que la segunda da a la realidad un aspecto simbólico. En el proceso de reconstrucción del objeto sucede un desfase entre el objeto y su representación, ya que es posible que existan distorsiones en las características del objeto, adición de atributos que no le pertenecen o supresión de algunas de sus características (Jodelet, 1985).

Javier Álvarez Bermúdez describe el orden del desarrollo de la objetivación de una representación social de la siguiente manera:

Primero elementos múltiples de información alrededor del campo del objeto, posteriormente algunos de ellos se convierten en elementos “fijos”, a los que se van uniendo nuevos elementos alternables o secundarios. Cuando este proceso se ha consolidado el objeto se ha convertido cognitivamente hablando, en una representación conceptual abstracta. Donde ésta “es”, ahora el objeto que se ha interiorizado, se ha naturalizado, se lleva dentro y se recurre a él cuando es necesario (2004, p.42).

De esta manera se puede decir que el proceso de objetivación facilita la comprensión de la realidad para plasmarla en la representación, aunque en el proceso se pierda parte de la información que circula alrededor del objeto representado.

El segundo proceso en la construcción de las representaciones sociales, es el anclaje. En éste lo extraño se asocia con lo conocido. Moscovici (1979, p.121) indica que: “a través del proceso de anclaje, la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del que pueda disponer. Ese objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes”. El anclaje permite transformar el objeto social en un saber útil para todos. En otras palabras, se trata de transformar en categorías lo extraño para hacerlo familiar. La interpretación que se realiza de aquello que se presenta como extraño parte de nociones o paradigmas antiguos. Este mecanismo reduce el desequilibrio y la incertidumbre ante lo desconocido. De Alba (2004, p. 66) explica que: “Lo extraño nos obliga a construir una explicación de su existencia, a formular un juicio en función de las convenciones sociales”.

Alejandro Raiter (2001) sostiene que en la construcción de las representaciones sociales, además de la objetivación y el anclaje, es posible identificar el *mecanismo*, que se refiere a la formación de representaciones y la *actividad*, que alude a su transmisión. Estos procesos son permanentes, sin embargo, sus contenidos no lo son. Las ideas sociales surgen y cambian cada vez que las personas las discuten e intercambian pensamientos sobre ellas. En otras palabras, se dice que en la historia de los seres humanos siempre ha habido y se han transmitido representaciones, pero éstas han cambiado: no son permanentes como sí lo son, el *mecanismo* y la *actividad* para su construcción. De acuerdo con esto, el esquema de construcción de las representaciones sociales quedaría de la siguiente manera:

“estímulo 1 ⇒ mente ⇒ representación1

estímulo 2 ⇒ mente + representación1 ⇒ representación 2

estímulo 3 ⇒ mente + representaciones 1, 2 ⇒ representación 3

estímulo 4 ⇒ mente + representaciones 1, 2, 3, ...,n ⇒ representación”

(Raiter, 2001, p.10).

2.3 El Contenido en las representaciones sociales

Ibáñez (1994) menciona que los elementos que conforman una representación social son numerosos y diversos en cuanto a su naturaleza y su procedencia. Los valores, opiniones, actitudes, creencias, imágenes e informaciones que forman parte de una representación social constituyen un conjunto heterogéneo. El autor hace ver que no se trata de poner en un *cajón de sastre* elementos amontonados y dispares, más o menos inconexos. Por lo contrario, se trata de un proceso en el que los diversos elementos se funden en una fuerte estructura integradora.

En su trabajo sobre *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Moscovici (1979) propone tres ejes o dimensiones en torno a los cuales es posible estructurar los componentes de una representación social: el campo representacional o de la imagen, el campo de la información y el campo de la actitud. Ibáñez (1994) indica que estas dimensiones forman un conjunto que tan sólo puede separarse para satisfacer las exigencias propias del análisis conceptual.

Moscovici describe la dimensión del campo representacional o de la imagen de la siguiente manera:

[...] remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación...existe un campo de representación, una imagen, allí donde hay una unidad jerarquizada de elementos (1979, p.46).

Este campo se organiza en torno al esquema figurativo, o núcleo figurativo, el cual no sólo constituye la parte más sólida y más estable de la representación, sino que ejerce una función organizadora para el conjunto de la representación. En efecto, es él quien confiere su peso y su significado a todos los demás elementos que están presentes en el campo de la imagen. El núcleo figurativo se construye a partir del proceso de objetivación y proviene de la transformación de los diversos contenidos conceptuales relacionados con un objeto, en imágenes. Estas imágenes ayudan a que las personas se forjen una visión menos abstracta del objeto representado, sustituyendo sus dimensiones conceptuales más complejas por elementos figurativos que son más accesibles al pensamiento concreto. Las ideas abstractas se convierten así en formas icónicas. Ibáñez explica esta idea de la siguiente manera:

[...] las actuaciones tendientes a modificar una representación social no tendrán éxito si no se dirigen prioritariamente a la modificación del núcleo central, puesto que de él depende el significado global de la representación. El núcleo central se constituye a partir de la objetivación (la construcción selectiva, la esquematización estructurante y la naturalización) (1994, pp.184,185).

La dimensión del campo de la información sobre los objetos representados varía, tanto en calidad como en cantidad. Los diversos grupos sociales y las personas que las integran disponen de medios de acceso a la información que son variables según los diversos objetos. Tal grupo puede acceder más fácilmente que tal otro a la información sobre un determinado objeto y tener, sin embargo, más dificultades que este último en relación con otro objeto. Estas diferencias inciden, por supuesto, en el tipo de representación que se elabora sobre un objeto social y, por consiguiente, sobre la naturaleza misma del objeto para los distintos grupos sociales. Es así como las pertenencias grupales y las ubicaciones sociales mediatizan la cantidad y la precisión de la información disponible, incidiendo en el tipo de representación social que se forma. Junto con estos factores conviene considerar también el origen de la información de que disponen los grupos. Así, la información que surge de un contacto directo con el

objeto y, de las prácticas que uno desarrolla en relación con él, tiene propiedades diferentes de las que presenta la información recogida a través de la comunicación social.

La dimensión del campo de la actitud se manifiesta como la disposición más o menos favorable que tiene una persona hacia el objeto de la representación y expresa por lo tanto la orientación evaluativa en relación a ese objeto. Los diversos componentes afectivos que forman parte de cualquier representación se articulan precisamente sobre esta dimensión evaluativa, imprimiendo a las representaciones sociales un carácter dinámico. Es así como el componente actitudinal de las representaciones sociales dinamiza y orienta decisivamente las conductas hacia el objeto representado, suscitando un conjunto de reacciones emocionales e implicando a las personas con mayor o menor intensidad. Esta función dinámica está presente aún en los casos en que la representación social no alcanza una estructuración plena y permanece relativamente difusa. Este caso se da por ejemplo cuando las personas o los grupos no disponen de suficiente información sobre el objeto de la representación, o cuando carecen de experiencias concretas en relación a este objeto. Se sabe que las lagunas informativas no impiden que las personas tomen posturas sobre ciertos objetos, aunque apenas sepan de qué están hablando. La actitud descubre la orientación global en relación con el objeto de la representación social. Ésta puede ser favorable o desfavorable.

A partir de las dimensiones señaladas, se aprecia que en la construcción de las representaciones sociales sucede un proceso cognitivo y simbólico que orienta el comportamiento de quienes representan. Dicho de otra manera, una representación social relaciona los procesos simbólicos con las conductas. De esta manera, Jodelet señala que en el fenómeno de la representación se encuentran las siguientes características:

- siempre es la representación de un objeto;
- tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder

intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto;

- tiene un carácter simbólico y significante;
- tiene un carácter constructivo y
- tiene un carácter autónomo y creativo (1985, p.478).

El estudio de las representaciones sociales ha tenido un largo desarrollo a nivel internacional. Ha dado lugar a numerosos congresos en los que investigadores provenientes de diferentes países intercambian nuevos aportes conceptuales y metodológicos que han enriquecido la teoría de las representaciones sociales. A continuación se presentan algunas de esas perspectivas, así como las diferentes clasificaciones que se han encontrado para su estudio.

2.4 Diferentes perspectivas en el estudio de representaciones sociales

La teoría de las representaciones sociales ha resistido la prueba del tiempo. Ha continuado desarrollándose metodológica y conceptualmente. Incluso, se trata de una teoría en la que se han generado diferentes corrientes. El tipo de conocimiento del que se ocupa esta teoría tiene un papel determinante en cómo las personas piensan y organizan su vida cotidiana. Este conocimiento incluye contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que son significativos para las personas. (Wagner, *et al.*, 1994).

De acuerdo con Ibáñez (1994), el hecho de que las representaciones sociales sean un producto de construcción de la realidad, debe ser entendido en un doble sentido. Primero, en el entendido de que forman parte de la realidad social, por lo tanto contribuyen a configurarla y, como parte sustancial de la realidad, producen en ella efectos específicos. Segundo, en el hecho de que contribuyen a construir el objeto del cual son una representación. En otras palabras, se trata de explicar que éstas son a su vez un pensamiento constituido y un pensamiento constituyente.

Las representaciones sociales en tanto proceso, hacen referencia a una manera particular de adquirir y comunicar conocimientos. En tanto contenidos, son una forma de conocimiento que constituye una diversidad de universos de opinión como clases, culturas y grupos existen (Moscovici, 1979). Éstas se encuentran en un ámbito entre el concepto que abstrae de lo real y la imagen que reproduce (Alasino 2011).

De acuerdo con Ibáñez (1994), las representaciones sociales inciden en la visión de la realidad social y en su construcción. Entre sus funciones se encuentran:

- Desempeñar un papel en la comunicación social.
- Integrar las novedades en el pensamiento social.
- Conformar las identidades personales y sociales en la configuración de los grupos.
- Generar tomas de postura.
- Producir los significados que la gente necesita para comprender, actuar y orientarse en su medio social.
- Conseguir que las personas acepten la realidad social instituida, contribuyendo a que el individuo se integre satisfactoriamente en la condición social que corresponde a su posición.
- Contribuir a la legitimación y a la fundación del orden social.
- Suscitar las conductas apropiadas a la reproducción de las relaciones sociales establecidas por las exigencias del sistema social.

Alasino (2011) indica que las principales teorizaciones y estudios de las representaciones sociales pueden ser divididos en dos campos, según donde se ponga el enfoque. Por un lado, la primera perspectiva se orienta hacia los procesos y los aspectos funcionales o interactivos de la representación social, mientras que la segunda, se centra en los aspectos cognoscitivos, es decir en

conocer cómo se representa la información en la memoria y qué mecanismos posibilitan este proceso.

María A. Banchs (2000) señala dos enfoques para aproximarse a las representaciones sociales: 1) el procesual y 2) el estructural. El primero aborda dos procesos que inciden en la conformación de las representaciones sociales: los cognoscitivos, de carácter individual y los de interacción y contextuales de carácter social. La autora propone que el acceso al conocimiento de las representaciones sociales utilice un abordaje hermenéutico en el que se comprenda al ser humano como productor de sentidos, por lo que sugiere focalizarse en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales las personas construyen el mundo en el que viven. El acceso a este conocimiento se privilegia por dos vías: 1) el método de recolección y análisis cualitativo de datos y 2) la triangulación, combinando múltiples técnicas, teorías e investigadores para garantizar la confiabilidad en las interpretaciones (Gutiérrez y Piña, 2008).

El enfoque estructural, se centra en la organización de las representaciones, es decir en su estructura, y privilegia el método experimental que posibilita la identificación de éstas. En dicho enfoque se tiene la tarea de identificar tanto la organización como la estructura de las representaciones sociales, lo cual implica un doble abordaje: el uso de su contenido y el de su estructura. A partir de la teoría del núcleo central desarrollada en la Universidad de Aix-en-Provence por Jean-Claude Abric, se ha desarrollado diferentes métodos para identificar la estructura de las representaciones sociales (Gutiérrez y Piña, 2008).

De acuerdo con Banchs (2000), el enfoque procesual cuyos exponentes más representativos son Moscovici y Jodelet, se encuentra centrado en el aspecto constituyente de las representaciones, mientras que el enfoque estructural se centra en el aspecto constituido de las mismas. La autora caracteriza las tendencias metodológicas de los dos enfoques de la siguiente manera “en el primer caso, se trata de describir en toda su riqueza simbólica significados

cambiantes, en el segundo se trata de corroborar, confirmar, clasificar hipótesis, teorías, métodos” (Banchs, 2000, p. 3.9).

Desde el inicio de la teoría de las representaciones sociales, ésta ha tenido un desarrollo que ha pasado por etapas en las que ha conocido diferentes momentos, incluso aquellos de confrontación y crítica que impidieron su aceptación debido a la dominación de otras orientaciones epistemológicas. En la conferencia que Jodelet impartió en Argentina en 2003 durante el evento denominado *Primeras jornadas sobre representaciones sociales CBC-UBA* y que puede consultarse en <http://www.cbc.uba.ar/dat/sbe/repsoc.html> indicó que en las últimas décadas el enfoque de las representaciones sociales había propiciado diferentes corrientes de investigación y de aproximación teórica y empírica. Asimismo propuso que su actual reconocimiento tenía que ver con tres de sus características principales:

- El carácter crítico y constructivo dentro de la psicología social.
- La importancia conferida a las dimensiones sociales y cultural de los productos y procesos mentales.
- La naturaleza transversal del concepto de representación y cultural y su adaptación para aproximar los fenómenos complejos de la vida social y cotidiana.

Asimismo la autora puntualizó que dentro de los modelos y corrientes que se desarrollaron a partir del paradigma elaborado por Moscovici se encuentran: el *modelo del núcleo central* desarrollado en la Universidad de Aix-en-Provence, en la escuela de Midi, entre cuyos principales representantes están Jean-Claude Abric, Claude Flament, Christian Guimelli, Pascal Moliner y Michel-Louis Rouquette; el *modelo de Willem Doise* y sus colaboradores de la escuela de Ginebra, en el que las representaciones sociales se comprenden como un principio de “tomas de posición”; la *corriente de las perspectivas dialógica y comunicacional* apoyada por Ivana Marková y Ana María de Rosa y por último la

corriente interpretativa representada por autores como Gerard Duveen, Sandra Jovchelovich y Wolfgang Wagner.

Otra clasificación que se encuentra en los estudios de las representaciones sociales es la que señalan Wagner y Elejabarrieta (1994). Ellos proponen una categorización aproximada de las investigaciones sobre representaciones sociales en la que distinguen tres amplios campos: 1) las representaciones sociales de las teorías científicas, 2) las representaciones sociales de la imaginación cultural hegemónica y 3) las representaciones sociales polémicas.

El campo de las teorías científicas, se refiere a la perspectiva original de las representaciones sociales utilizada por Moscovici en su estudio sobre el psicoanálisis. En esta perspectiva la ciencia se convierte en fuente de conocimiento cotidiano a pesar de que las personas no tengan ninguna idea sobre la racionalidad científica. En el campo de la imaginación cultural hegemónica, la imaginación cultural proporciona la dimensión de realidad a los objetos que habitan el mundo social. Se trata de los estudios de los objetos culturalmente construidos a través de una larga historia y sus equivalentes modernos. Por último, en el tercer campo, el de las representaciones polémicas, se estudian las condiciones y acontecimientos sociales y políticos, en donde las representaciones tienen un corto plazo de significación para la vida social. Estas representaciones a diferencia de las otras dos, se convierte en la base de la identidad social del grupo.

Arruda señala 3 modalidades de las representaciones sociales:

- *Representaciones hegemónicas*: “corresponden a las representaciones compartidas por todos los miembros de grupos “altamente estructurados” como partidos o naciones. Ellas predominarían implícitamente en las prácticas simbólicas o afectivas; parecen uniformes y coercitivas, mostrando gran parentesco con las representaciones colectivas de Durkheim

- *Representaciones emancipadas o autónomas*: “resultan de la circulación del conocimiento y de las ideas de grupos que mantienen contacto. Al contrario de las primeras, no poseen carácter hegemónico, sino que expresan una cierta autonomía con respecto a los segmentos que las producen.
- *Representaciones polémicas*: surgen en el conflicto y en la controversia social, y no crean unanimidad en la sociedad. En realidad, son el producto de relaciones antagónicas entre grupos, excluyéndose mutuamente (2000, pp.32,33).

Gutiérrez y Piña (2008) retoman a Abric para señalar que en la recolección de la información que constituyen las representaciones sociales hay dos tipos de métodos: 1) los interrogativos, por medio de los cuales se recoge una expresión de los individuos que afecta al objeto representado y que puede ser verbal o figurativa y, 2) los asociativos, centrados en una expresión verbal, la cual el investigador intenta que surja de la manera más espontánea y auténtica. Dentro de los métodos interrogativos se encuentran instrumentos como: diseños y soportes gráficos, cuestionarios, entrevistas, tablas inductoras y el enfoque monográfico, mientras que en los asociativos, se propone la asociación libre y la carta asociativa.

A partir de lo expuesto se aprecia que desde la idea original de la socialización del conocimiento científico con el que Moscovici introduce el estudio de las representaciones sociales, su teoría se ha diversificado y ha dado cabida a estudios de diferente índole. De acuerdo con Jodelet, en Latinoamérica se destacan principalmente estudios acerca de:

[...] los cuestionamientos sobre las identidades nacionales y la organización de los sistemas de valores propios a los países donde coexisten formas de vida tradicionales y modernas; la importancia que tienen los contextos sociales y económicos que moldean las demandas sociales, los cuales debe satisfacer la investigación y la intervención; el enfrentamiento de los desafíos impuestos por

el cambio de la realidad social en los países en desarrollo; el compromiso en la observación y la transformación de la vida de los individuos y de los grupos, su fortalecimiento y empoderamiento (2000, p.12).

Jodelet (2003) señala que los dos mayores campos de aplicación de esta teoría son la salud y la educación. Las investigaciones sobre representaciones sociales han continuado diversificándose y aumentando. Esta teoría continúa siendo un paradigma útil para el estudio de los fenómenos sociales.

2.5 Reconocimiento de las representaciones sociales

Las personas tenemos muchas representaciones de todo tipo, sin embargo, no todas están activas en cada momento. Para su estudio es necesaria una tarea de introspección y reflexión (Raiter, 2001). Wagner, Hayes y Flores (2011) señalan que una representación social estará presente en un grupo cuando el comportamiento y el pensamiento colectivo de todos o la mayoría de los miembros sea marcadamente diferente de su comportamiento y pensamiento previos.

De acuerdo con Moliner (2001) lo que impulsa la formación de una representación social es la incertidumbre y una carencia de conocimientos sobre un tema que interesa o provoca conflicto. Cuando expertos dan respuestas sobre el objeto en cuestión, los sujetos las aceptan o las rechazan: eso suscita discusiones que participan en la creación de una representación en la comunidad.

Autores como Moliner, Rateau y Cohen-Scali (2002) señalan que los elementos fundamentales para considerar un objeto como una representación social son los siguientes:

- El objeto tiene que ser importante para los sujetos, en el sentido de representar una amenaza o tener un interés particular para ellos.

- Entre los sujetos relacionados con el objeto que representan existe una interacción efectiva.
- Para los sujetos el objeto que representan debe significar un reto en cuanto a mantener su identidad o bien a su cohesión como grupo.
- Las discusiones y el intercambio entre diferentes grupos acerca del objeto que se representa debe estar presente.
- El objeto en cuestión debe estar conformado por expertos o bien establecer conocimientos científicos o ideológicos, constituidos o institucionalizados que se refieran al mismo.

En México, dentro del ambiente escolar se observa que la evaluación del desempeño docente ha dado de qué hablar en los grupos de maestros y ha provocado la necesidad de la elaboración y la construcción social de un conocimiento que se distribuye de manera colectiva con la intención de hacerla más comprensible para ellos. En otras palabras, lo que se observa es que el tema de la evaluación del desempeño docente cumple con lo que se denomina teóricamente una representación social:

- Es importante para los docentes ya que es el medio para su reconocimiento, promoción y permanencia en el servicio educativo.
- Los maestros están en relación constante como grupo, con alumnos e instancias oficiales en un contexto escolar. La escuela puede considerarse un microcosmos donde circula la información y se dan interacciones reales e intercambios sobre el tema.
- La evaluación del desempeño docente conlleva a considerar la esencia misma del ser maestro. Esto representa un desafío en cuanto a su identidad, ya que los resultados de esta evaluación pueden catalogarlos de manera favorable o no, lo que pondrá en juego su propio lugar y aceptación por los demás. Además, el

desempeño docente es importante para la comunidad educativa y es un tema de discusión que provoca la tensión necesaria a la creación de un saber.

- Por último, existen instancias reguladoras como lo son el INEE y la CNSPD así como instancias de supervisión que llegan hasta la propia organización escolar, en donde suceden discusiones y cuestionamientos constantes sobre el tema del desempeño docente y su evaluación. En este contexto existen expertos que generan información nueva, como son las directrices, lineamientos y parámetros para esta evaluación, así como la propia conceptualización del desempeño docente como objeto que se pretende evaluar. Esta información plantea problemas y escenarios nuevos, lo que genera constantes discusiones que influyen para que se construyan nuevas representaciones sociales.

El interés de la presente investigación se encuentra en las representaciones sociales construidas a partir de la comunicación, el lenguaje, es decir, en el aspecto discursivo de los saberes que son elaborados en común. Moscovici (1994) señala que esta perspectiva implica reconocer el lazo estrecho existente entre la cognición y la comunicación; entre las operaciones mentales y las operaciones lingüísticas y entre informaciones y significados.

A partir de esa perspectiva se considera pertinente interpretar los diferentes sentidos que los docentes le adjudican a la evaluación del desempeño asociada a la permanencia y por lo tanto conocer la direccionalidad que adquiere ésta. Alasino (2011) señala que conocer las representaciones sociales que se forjan en las interacciones sociales, permite en muchos casos, analizar las distancias que en ocasiones se observan entre el diseño de un programa y su implementación.

CAPÍTULO III

ESTRATEGIA METODOLÓGICA: EL ENCUENTRO CON LOS DOCENTES Y SUS DISCURSOS

Podrían ser tan amables de explicarme todo esto de la evaluación docente con manzanitas.

Maestra de primaria (47 años)

En México, la evaluación es una práctica común que realizan los docentes, sobre todo cuando tratan de conocer los avances de sus alumnos. Sin embargo, evaluar a quien evalúa, es decir al maestro, con la finalidad de conocer los detalles y avances de su desempeño, parece no ser tan común. Apenas en 1993, la evaluación del desempeño docente apareció como un elemento del programa de Carrera Magisterial. Con esto, se pretende establecer que antes de la reforma educativa de 2013, la evaluación del desempeño docente estaba ahí, aunque ésta, no parecía ser un objeto de representación social. Lo nuevo, lo extraño, lo insólito, lo que podría desequilibrar y producir incertidumbre sobre esta evaluación de desempeño, es la “permanencia” de los docentes en su función o en el servicio educativo, condicionada a los resultados que obtengan en la misma.

Las investigaciones sobre representaciones sociales abarcan numerosos campos de estudio y aproximaciones metodológicas que implican el uso de diferentes instrumentos y técnicas de análisis de datos. En el presente capítulo se expone la perspectiva metodológica que orientó esta investigación, así como las estrategias para obtener y analizar la información sobre las representaciones sociales que un grupo de docentes de primarias públicas han construido sobre la evaluación del desempeño docente con fines de permanencia.

3.1 Objetivos y justificación de la metodología

Sobre los dos enfoques para la apropiación de las representaciones sociales: 1) el estructural y, 2) el procesual señalados por Banchs (2000), se reitera que el primero, busca dar cuenta de la estructura de la representación, con la intención de determinar su núcleo central; mientras que el segundo, parte de la propia complejidad de las representaciones sociales, asumiendo que en ellas participan y se relacionan múltiples elementos. Jodelet (1989) menciona que las representaciones se abordan a su vez como el producto y el proceso de una actividad de apropiación de la realidad exterior. Como procesos, dan cuenta de su modalidad constituyente; como productos o contenidos, las representaciones señalan su aspecto constituido. El aspecto constituyente considera los procesos como dinámicos y cambiantes, mientras que el constituido, observa a los contenidos de la representación como productos estables. En el siguiente cuadro se sintetiza lo expuesto:

Cuadro 3.1: Enfoques de las representaciones sociales

Enfoque procesual	Enfoque estructural
Procesos { Abordaje dinámico en términos de dialécticas de intercambio	Procesos { Abordaje mecánico para dar cuenta de su estructura.
Productos { Procesos discursivos Contenidos	Productos { Estructuras organizadas Contenidos
Propuesta de Jodelet en estrecha cercanía con la propuesta original de Moscovici	Propuesta desarrollada por Jean Claude Abric en Aix en Provence
Parte de la complejidad de las representaciones	Estudia la estructura de las representaciones buscando el núcleo central de las mismas.
Construcción social	Construcción mental o psíquica
Aspecto constituyente de las representaciones sociales	Aspecto constituido de las representaciones sociales
Representaciones sociales dinámicas y cambiantes	Representaciones sociales estables

Fuente: Elaboración propia con información de Banchs (2000).

Los enfoques procesual y estructural son modos diferentes de aproximación a la teoría de las representaciones sociales. Cada uno conlleva sus propias características.¹ Sin embargo, no se trata de posturas antagónicas, sino de dos polos presentes para acercarse a la teoría. De esta manera, la adopción de cualquiera de esos enfoques, tiene que ver directamente con dos cuestiones: 1) los objetivos del investigador y 2) la naturaleza del objeto de investigación.

En esta investigación, busco conocer las representaciones sociales de la evaluación del desempeño que un grupo de maestros ha construido, así como establecer las diferencias y coincidencias que tienen éstas con la evaluación propuesta por las autoridades educativas. El interés está centrado en el elemento constituyente de las representaciones y en los procesos de intercambio discursivos entre los profesores. El enfoque procesual señalado por Banchs (2000) resulta pertinente para alcanzar los objetivos que se proponen en este estudio. En esa perspectiva, los maestros son productores de sentidos y significados, quienes a partir de sus comunicaciones y lenguaje reconstruyen y construyen aquello que les resulta relevante. La perspectiva procesual, además de vincularse con la tradición hermenéutica y los presupuestos epistemológicos construccionistas, exige una aproximación a partir de una metodología cualitativa para la recolección de la información y para su análisis.

Teniendo como marco la exposición anterior, a continuación describo el diseño metodológico de esta investigación, el cual se orientó para responder a las interrogantes sobre las representaciones sociales de la evaluación del desempeño docente desde su tridimensionalidad: sus imágenes, contenidos y actitudes.

En México, hay varios grupos sociales o actores que a partir de sus comunicaciones, lenguaje, discursos y argumentos construyen las

¹ Los enfoques procesuales y estructurales son abstracciones que no siempre se llevan de forma pura (Banchs, 2000).

representaciones sociales sobre la evaluación del desempeño docente. Entre ellos es posible identificar a las autoridades educativas, el magisterio, los medios de comunicación, los padres de familia, las organizaciones civiles y los académicos. Con eso se da a entender que el estudio de las representaciones sociales sobre la evaluación del desempeño docente para la permanencia tiene un campo de investigación diverso y muy amplio, ante el cual, se hacen necesarias algunas precisiones:

La primera es que los actores que participan en el presente estudio son docentes de primarias públicas frente a grupo. Esta precisión resulta importante debido a que la evaluación del desempeño que presentan los profesores con puestos directivos, de supervisión o de asesores técnicos pedagógicos tiene otra naturaleza y difiere en sus exigencias y procesos de la que aquí se aborda.

La segunda especificación es que en los meses de febrero a julio de 2015, en los que se inició el trabajo de campo y se recopiló la información empírica del estudio, la evaluación del desempeño aún se encontraba en proceso de construcción. Entre los meses de abril y mayo de 2015, se difundieron en diferentes momentos algunos elementos sobre dicha evaluación tales como sus lineamientos, los perfiles para docentes y los manuales con las especificaciones correspondientes. Esta situación, en la que la difusión fue paulatina y escalonada, alentó un ambiente de incertidumbre en el que abundaron las especulaciones y explicaciones para comprenderla.

3.2 Trabajo de campo

Entrar a las escuelas del sistema público mexicano para realizar investigación no es nada fácil. Quien lo logra puede sentirse muy afortunado. El 27 de febrero de 2015, tuve el primer acercamiento al campo de trabajo. Narrar este acercamiento cobra relevancia para el estudio porque fue resultado de la organización que un grupo de docentes y sus directivos realizaron para tratar de comprender

diferentes cuestiones sobre el tema de la evaluación del desempeño docente que les inquietaban.

En febrero de 2015, los lineamientos de la evaluación del desempeño docente aún se encontraban en construcción. Para entonces, ninguna información sobre éstos se había publicado. Sin embargo, los medios de comunicación anunciaban reiteradamente la evaluación del desempeño. En algunos casos se decía que su fin era la mejora y el apoyo a los maestros y en otros se daba a entender que sus intenciones eran otras, tales como el control y despido de docentes.

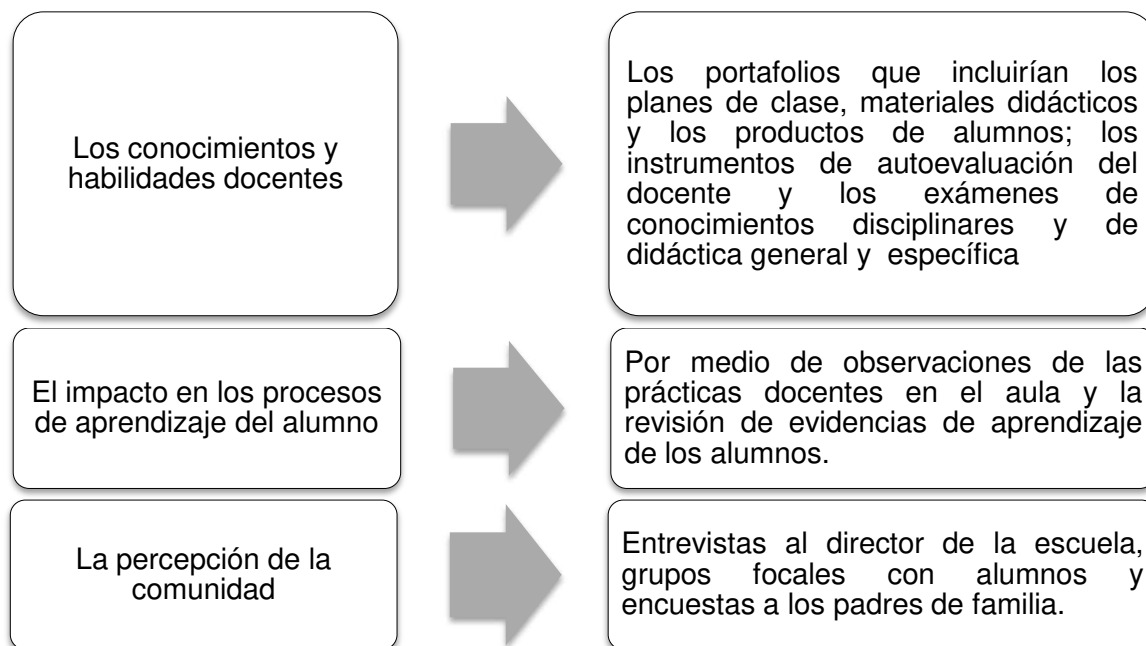
Para esas fechas, el INEE tenía publicado en su sitio de Internet un espacio específico para explicar asuntos sobre esta evaluación. En éste, se definía que la evaluación implicaba obtener evidencias directas de la actuación del docente en el aula y en otros espacios escolares, para corroborar que sus prácticas coincidieran con los parámetros e indicadores que se determinarían en el marco de referencia de una práctica eficaz y profesional (www.inee.edu.mx 2014). Asimismo, se establecía que para dar cuenta del desempeño de los profesores se aplicarían dos tipos de evaluaciones:

- *La externa*, en la que se indicaba que en el año 2015 se evaluarían a todos los maestros en servicio en lugares cercanos a su centro escolar y que a partir de 2016 las evaluaciones se llevarían a cabo en la escuela en la que laboraba el maestro y que tanto las evaluaciones del 2015 como las de 2016, serían realizadas por evaluadores adecuadamente seleccionados, formados y certificados para tal efecto por el INEE.
- *La interna*, la cual se realizaría mediante cuestionarios de autoevaluación en los que el docente podría hacer una reflexión sobre su práctica. Esta evaluación podría realizarse de manera individual y colegiada, bajo la coordinación del director, a fin de establecer estrategias de mejora en el centro escolar.

También se difundía que los aspectos que se tomarían en cuenta para la evaluación serían los siguientes:

- Las características de la población y del entorno
- Las condiciones de infraestructura y el equipamiento escolar
- El clima y la seguridad escolar y la gestión en sus dimensiones pedagógica, administrativa y organizacional.

Y que los instrumentos y tareas evaluativas que se emplearían serían:



En ese contexto de difusión de información, en el que se describía de una manera muy general las intenciones de la evaluación del desempeño, pero sin dar detalle del contenido que se evaluaría, ni de sus tiempos y fechas, recibí la invitación de una supervisora escolar para que en el marco de la junta de consejo técnico del mes de febrero de 2015 diera una plática sobre el tema de evaluación del desempeño a los maestros de su zona. La petición surgió a raíz de que la supervisora me conocía por algunos cursos de capacitación que dentro del PEC (Programa de Escuelas de Calidad) en los años de 2011, 2012 y 2013, había impartido en diferentes escuelas de su zona escolar y, porque también sabía de la investigación doctoral que me encontraba realizando. De esta

manera, el primer contacto con el campo se estableció oportunamente por relaciones profesionales.

El 27 de febrero, la supervisora congregó a los maestros en una de sus escuelas para realizar la junta de consejo técnico correspondiente y para que todos participaran al mismo tiempo en la plática sobre el tema de la evaluación del desempeño docente para la permanencia. A la junta asistieron 103 docentes de seis escuelas primarias públicas.

Al iniciar la plática pedí a los participantes que escribieran tres palabras que vinieran a su mente con la frase inductora “evaluación del desempeño docente”. Posteriormente les solicité que respondieran tres preguntas con las que se obtuvo información escrita sobre: 1) lo que consideraban que era un “buen docente”, 2) lo que sabían de la evaluación del desempeño y cómo se habían informado y, 3) la opinión que tenían sobre dicha evaluación.

La intención de realizar tanto el ejercicio de asociación como las preguntas, fue tener la certeza de que la evaluación del desempeño docente podía considerarse un objeto de estudio de representación social, así como saber si entre los docentes circulaba información sobre el tema y la postura que tenían ante éste.

Los datos que se obtuvieron a partir del primer acercamiento fueron de gran utilidad para determinar que la evaluación del desempeño podía considerarse como un objeto de representación social. Asimismo, se comprobó que entre los docentes circulaba información variada sobre dicha evaluación la cual se desprendía, por un lado, de la difusión que los medios habían estado haciendo y, por otro, de los comentarios y pláticas entre compañeros. Por último, se verificó que los docentes emitían juicios de valor sobre esta evaluación. Al respecto, se identificaron posturas neutras, favorables y desfavorables hacia la misma. Finalmente, la experiencia y la información que se obtuvo en este primer acercamiento al campo, permitió estructurar el diseño, los instrumentos y el

esquema de análisis para orientar el estudio propiamente formal de la presente investigación.

Los docentes que asistieron a la junta, después de contestar las preguntas, recibieron una plática informativa sobre los avances que el INEE y la CNSPD tenían sobre la evaluación del desempeño docente. Por esa razón consideré pertinente no considerarlos dentro del estudio formal de la presente investigación.

A partir de dicha plática establecí nuevas relaciones con una supervisora de otra zona escolar también del sur de la Ciudad de México, quien accedió a colaborar en el presente estudio. En dicha zona se encuentran seis escuelas primarias públicas en las que laboran 104 docentes. De esta manera, se procedió a organizar el contexto del estudio formal y a elegir y diseñar el instrumento para la recolección de la información.

3.3 El Instrumento para la recolección de información

En cuanto a los diversos instrumentos que existen para recolectar información sobre las representaciones sociales, para este estudio se decidió utilizar la entrevista. Moscovici (1979) señala que la entrevista es una herramienta indispensable en el estudio de representaciones sociales, ya que ésta se refiere a un discurso y éste es en definitiva la forma idónea para expresar las representaciones. Esta idea Gutiérrez y Piña la explican de la siguiente manera:

La entrevista es ante todo una técnica que se traduce en la producción de un discurso. La actividad discursiva es el lugar donde las representaciones sociales se expresan de la manera más compleja. De acuerdo con Grize (1987) cuando se trabaja con instrumentos que buscan respuestas informativas, el sujeto interrogado, en la gran mayoría de los casos, se involucra en una serie de desarrollos explicativos, toma posición, expresa su pensamiento, examina los pros y los contras, etc. En otras palabras, el sujeto elabora un micro universo

complejo y coherente, dotado de una cierta autonomía y frente al cual la pregunta hecha aparece como un simple detonador (2008, pp.36,37).

La entrevista que utilicé fue semiestructurada lo cual proporcionó las ventajas de la flexibilidad, el dinamismo y la no direccionalidad necesarias para indagar sobre el objeto de estudio en cuestión. De esa manera, el instrumento constó de 34 preguntas cerradas y abiertas; 18 de ellas enfocadas a conocer las condiciones de producción de los entrevistados y 16 a indagar los conocimientos y posturas que sostienen ante la evaluación del desempeño docente. Los cuestionamientos sobre las condiciones de producción abarcaron datos biográficos, así como la formación, experiencia académica y desarrollo profesional. La entrevista incluyó un ejercicio de asociación libre y una frase para completar.

Hay autores que sugieren que para asegurar el abordaje del objeto de estudio a partir de los instrumentos de recolección, se establezcan ejes de análisis que orienten su diseño y desarrollo. “Los ejes de análisis son una construcción que genera el investigador, considerando tanto el problema de investigación como el referente empírico” (Cuevas, 2016, p.119). Siguiendo esta recomendación la entrevista que se diseñó para recopilar los datos empíricos en esta investigación se orientó por los siguientes ejes de análisis:

- Condiciones de producción de las representaciones sociales
- Campo de la imagen
- Campo de la información
- Campo de la actitud

De acuerdo con Abric (2001) toda representación es una forma de visión global y unitaria de un objeto, pero también de un sujeto. En el presente estudio, son los docentes frente a grupo los sujetos que se representan la evaluación. Para las autoridades educativas, el desempeño de los docentes es el objeto de la

evaluación, por lo que la representación que construyen los maestros que son sujetos de dicha evaluación es la que interesa conocer en este estudio. Al respecto Abric, puntualiza que:

[...] esta representación reestructura la realidad pero a la vez permite una integración de las características objetivas del objeto, de las experiencias anteriores del sujeto, y de su sistema de normas y actitudes. Esto posibilita definir a la representación como una visión funcional del mundo que facilita al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de este modo un lugar para sí (2001, pp.12,13).

El eje de las condiciones de producción de las representaciones parte de la idea de que dentro del grupo de docentes frente al aula, es posible encontrar diversos subgrupos. Éstos se conforman por elementos como: la procedencia de los docentes, los lugares de formación, las condiciones laborales que comparten, las afiliaciones sindicales, sus preferencias hacia determinadas prácticas y sus edades. “Los significados de las representaciones sociales no son neutros, al ser construidos socialmente se conforman a partir de la singularidad del sujeto y desde el lugar que ocupa en el mundo donde interviene la experiencia, la historia, el contexto social y el conocimiento del sentido común” (Cuevas, 2016, p.121). El instrumento construido en esta investigación, incluye preguntas sobre las condiciones en las que los docentes producen sus representaciones. Conocer éstas, posibilita dar cuenta del sujeto que responde o habla para convencer al otro sobre su discurso.

Las preguntas orientadas por el eje del campo de la imagen, pretenden acceder a los significados que los sujetos le asignan al objeto representado. De acuerdo con Jodelet (1985), los significados que se le asignan a un objeto pueden ser juicios, creencias y tipologías, entre otros. De acuerdo con Cuevas (2016), una manera de acceder a esos significados es a través de preguntas de evocación a partir de las cuales el sujeto expresa con qué o quiénes relaciona el objeto de

representación, qué significados le atribuye o bien con cuáles elementos de la vida cotidiana relaciona el objeto representado. En el instrumento que se diseñó para la presente investigación se propone un ejercicio de asociación y preguntas de evocación.

El eje del campo de la información se relaciona con preguntas que, de acuerdo con Moscovici (1979), tienen que ver con la organización del conocimiento que el grupo tiene con respecto al objeto social. Los contenidos que circulan sobre la evaluación del desempeño para la permanencia son amplios. Los maestros en su intento por comprenderlos seleccionan parte de ellos. A partir de las preguntas que se realizan en la entrevista orientadas por este eje, se intenta dar cuenta de los conocimientos que tienen los maestros sobre dicha evaluación, así como los medios por los que se informaron.

El eje del campo de la actitud trata elementos de carácter evaluativos hacia el objeto representado. En ese terreno, quienes representan toman posturas y actúan en razón de ellas (Cuevas, 2016). En la entrevista se indaga el conocimiento de las valoraciones, posiciones, expectativas y posibilidades de acción que expresan los profesores ante la evaluación del desempeño docente.

3.4 Organización del estudio

Durante abril y mayo de 2015 la información sobre la evaluación del desempeño empezó a tomar otros matices diferentes a la que durante más de un año habían estado publicados en las páginas oficiales del INEE y la CNSPD. El 24 de abril las autoridades educativas publicaron el documento *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos para el proceso de evaluación del desempeño docente*, en el cual se difundió información específica sobre el cómo se haría la evaluación. El 26 de abril, editaron los perfiles, parámetros e indicadores para dicha evaluación y el comunicado 108 de la SEP, con el que se informó oficialmente que para el ciclo escolar 2015-2016 la evaluación del desempeño docente se realizaría en dos etapas:

- Septiembre a noviembre de 2015
- Febrero a mayo de 2016

Por último, el 5 de mayo de 2015 notificaron en el *Diario Oficial de la Federación* los lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño docente.

Dentro de ese contexto, a finales de marzo de 2015 tuve la primera cita con la supervisora escolar que accedió a participar en la presente investigación. Durante ésta, le informé sobre los objetivos que se perseguían, el instrumento que se utilizaría y las necesidades que se tenían para realizar el estudio. También le expuse la inquietud de ingresar a tres escuelas de organización escolar diferente.² A finales de abril recibí la respuesta afirmativa de la supervisora indicando que el escenario estaba listo para realizar la investigación. A principios de mayo, se iniciaron las reuniones con los tres directores de los planteles con organización escolar diferente ubicados en la delegación Tlalpan: un matutino, un vespertino y uno de jornada ampliada.

En las reuniones con los directores escolares brindé nuevamente la información sobre los objetivos, instrumentos y necesidades para realizar la investigación. Hice hincapié en que los datos se recopilarían a partir de una entrevista semiestructurada aplicada de manera individual a los docentes. Los directores requirieron consultar con sus maestros, realizar la invitación voluntaria y organizar el rol de entrevistas de acuerdo con los horarios de educación física de cada escuela. Esto último, con el objetivo de que los grupos no se quedaran desatendidos durante las entrevistas. A finales de mayo el estudio quedó organizado de la siguiente manera:

Cuadro 3.2: Organización de citas en las escuelas primarias

² En México las diferentes modalidades de organización escolar son: matutina, vespertina, jornada ampliada, jornada completa.

Escuela	Docentes que aceptaron participar en el estudio	Fechas para entrevistas
Escuela 1 Turno matutino	13 de 16 docentes frente a grupo	cinco al 12 de junio 2015
Escuela 2 Turno vespertino	Ocho de ocho docentes frente a grupo	15 al 18 de junio 2015
Escuela 3 Jornada ampliada	16 de 22 docentes frente a grupo	22 de junio al primero de julio 2015

Fuente: Elaboración propia.

El total de docentes frente a grupo entrevistados fueron 37. La aplicación de cada entrevista tuvo una duración aproximada de 45 a 60 minutos. Al iniciar éstas, se aseguró el anonimato de los participantes y se les pidió su autorización para audio grabarlos y para utilizar la información con fines de investigación. Así mismo, durante las entrevistas se procuró establecer un ambiente cordial y de confianza, y realizar las preguntas de manera simple y con claridad. En diferentes momentos y cuando se consideró pertinente, se intervino para pedir aclaraciones, indagar más sobre algún asunto o simplemente lanzar provocaciones. La intención que prevaleció durante todas las sesiones fue la de comprender la manera en la que los docentes representan la evaluación del desempeño con fines de permanencia.

En un principio supuse que la organización escolar en la que trabajaban los maestros podía ser un factor de influencia en la construcción de sus representaciones sociales. Los matices laborales de la evaluación del desempeño tiene diferentes significados para los maestros que trabajan en escuelas de organización distintas. Por lo general, el docente que labora en una escuela de jornada ampliada no puede tener doble plaza porque su horario no se lo permite. Por otro lado, los maestros del turno vespertino casi siempre tienen dos jornadas, lo que en ocasiones representa trasladarse de una escuela a otra. En el caso de los profesores del turno matutino, esta situación varía. De acuerdo con esas premisas, a continuación describo las características de las escuelas de organización diferente que participaron en este estudio:

Escuela matutina

Se trata de una escuela que opera con turno matutino. La zona en la que se encuentra es semiurbana y está cerca de un área boscosa. Cuenta con todos los servicios y su infraestructura es amplia. Tiene 18 aulas de concreto y una prefabricada, así como aula de medios, patio y sanitarios. La infraestructura se encuentra en niveles comunicados con escalones altos.

El turno matutino tiene un alto índice de inscripción. Atiende a 813 alumnos. Su plantilla docente se compone por una directora, dos subdirectoras, 16 profesores frente a grupo, un monitor de lectura y un monitor de TIC. La directora realizó la invitación para que los 16 docentes que trabajan frente a grupo en el centro escolar participaran en el estudio. La respuesta que obtuvo fue que ocho maestras y cinco maestros aceptaron participar. Sus edades van de los 25 a los 69 años y su experiencia docente va de los dos a los 46 años.

Escuela vespertina

Se ubica al sur de la Ciudad de México en la carretera Federal de Cuernavaca. El inmueble representa la típica construcción de escuela pública de los años 60. El edificio principal es de dos plantas y está comunicado tanto por escaleras como por rampas. En la planta baja se encuentra la oficina, los sanitarios, la biblioteca, el aula de medios y tres salones de clases, de los cuales dos son prefabricados. En la planta superior se ubican cinco aulas.

Esta escuela presenta la particularidad de ser pequeña en comparación con el promedio de las escuelas públicas en el Distrito Federal. La escuela atiende a 230 alumnos y su plantilla se compone por 12 personas, de las cuales ocho son docentes frente a grupo. Igual que en la escuela anterior, la directora realizó la invitación a participar en la investigación y tuvo como respuesta la aceptación de

los ocho docentes frente a grupo que laboran en la escuela. cuatro mujeres y cuatro hombres cuyas edades van de los 24 a los 62 años con una experiencia docente que va de uno a 40 años.

Escuela de jornada ampliada

En las cercanías de la escuela se pueden observar diferentes edificaciones importantes tales como un hospital y una central de policías. Sin embargo, la escuela se encuentra rodeada por amplios lotes baldíos en donde es posible apreciar problemas de marginación, delincuencia y drogadicción.

La construcción del inmueble es reciente. Se construyó en el gobierno de Felipe Calderón y se terminó de habilitar en marzo de 2012. El plantel tiene capacidad para 540 alumnos, pero atiende a 585. Cuenta con 18 aulas amplias e iluminadas, sanitarios, patio con domo, aula de medios, biblioteca, salón para atender a padres de familia, salón para maestros, oficina de dirección y oficina para subdirectores, así como varias bodegas para guardar materiales. A pesar de la modernidad descrita, la escuela aún no cuenta con teléfono ni internet. Omitiendo el último detalle, se podría decir que para los estándares de México, se trata de una escuela pública que en su estructura tiene la apariencia de una escuela privada de alto costo.

La organización de la escuela es de jornada ampliada, lo que representa que los alumnos asistan de 8:00 a 14:30 horas. Los alumnos reciben tres horas de inglés y una hora de vida saludable a la semana. Su plantilla de personal se compone por una directora, dos subdirectores, un monitor de lectura y 22 docentes frente a grupo, de los cuales dos son profesores de inglés y dos profesores de educación física.

El procedimiento para invitar a los docentes a participar en el estudio fue igual que en las dos escuelas anteriores. La respuesta que se obtuvo fue que 16

docentes aceptaron participar: 15 maestras y un maestro cuyas edades van de los 25 a los 43 años y su experiencia docente es de tres a 22 años.



Foto 3.1: Escuelas primarias públicas. (Carolina Irene Crowley Rabatté).

Si bien al inicio del presente estudio se consideró que el tipo de organización escolar en el que laboraban los docentes era significativo, el contacto con el campo, y las sesiones de las entrevistas que se realizaron permitieron observar que los años de experiencia docente resultaba ser una categoría mucho más relevante. Las preocupaciones y el discurso de los docentes *nóveles* que van ingresando al sistema educativo resultaron tener diferencias con las de los docentes *experimentados* y a su vez con las de los *veteranos* que ya piensan en retirarse.

De acuerdo con Marcelo García (2011), diversas investigaciones han tratado de establecer diferencias entre profesores en función de la edad y de lo que se denomina *expertise*. En estos estudios se ha enfatizado el contraste entre los profesores *experimentados* y *principiantes*. García-Huidobro se basa en diferentes autores que sostienen que en la enseñanza es posible identificar diferentes momentos en el desarrollo docente tales como el proceso de construcción de identidad, y el de capacidades y competencias docente. A partir de lo que expone este autor, se elaboró el siguiente cuadro en el que se identifican seis diferentes etapas en el desarrollo de un docente:

Cuadro 3.3 Niveles de desarrollo en la profesión docente

Etapa	Desarrollo en la vida profesional docente	Requerimientos
0-3 años	Existe un fuerte compromiso por parte del maestro.	Apoyo de directores y supervisores.
4-7 años	Construcción de la identidad docente. Desarrollo de la eficacia en el aula. Disposición para acceder a responsabilidades adicionales.	Oportunidades de crecimiento profesional.
8-15 años	Ocupa cargos de responsabilidad. Enfrenta tensiones y transiciones. Toma decisiones acerca del futuro de su carrera.	Orientación y reconocimiento.
16-23 años	Se evidencian problemas tanto en la motivación como en el compromiso.	Reconocimiento y oportunidades para diversificar sus tareas y establecer nuevos retos.
24-30 años	El desafío es mantener la motivación.	Reconocimiento y oportunidades para diversificar sus tareas y establecer nuevos retos.
31 o más años	La motivación desciende notoriamente debido a la proximidad de la jubilación	Reconocimiento y oportunidades para diversificar sus tareas y establecer nuevos retos.

Fuente: Elaboración propia con información de García-Huidobro, 2014, p.69.

Por el número de maestros que participaron en el presente estudio y por sus edades, no resultó pertinente agruparlos en tantos niveles de desarrollo profesional como los que se exponen en el cuadro anterior. Sin embargo, de acuerdo a sus años de experiencia fue posible reunirlos en tres niveles: nóveles de uno a cinco años; experimentados de seis a 29 años y veteranos de 30 años en adelante. El corte para determinar cada nivel trató de aproximarse al que las

autoridades educativas utilizaron para establecer el grupo de docentes que serían evaluados en la primera etapa de la evaluación del desempeño; esto es, los maestros que contaran entre seis y 20 años de experiencia. De acuerdo con la agrupación que se utiliza en esta investigación, se trataría de los maestros experimentados, mientras que los docente que tienen entre uno y cinco años de experiencia serían los nóveles y los de 21 años en adelante los veteranos.³

Habiendo establecido los elementos sobre el objeto, los sujetos y el contexto de la representación social sobre la evaluación del desempeño docente, esta investigación quedó organizada de la siguiente manera:

Cuadro 3.4: Organización del estudio

Trabajo de campo	Ejes de análisis	Sujetos de estudio
- Aplicación de entrevistas: Del 5 de junio al 1 de julio de 2015 - 3 escuelas con organización escolar diferente: Turno matutino, vespertino y jornada ampliada. - Instrumento: Entrevista semiestructurada aplicada individualmente. - Participación voluntaria	1. Condiciones de producción de la representación social 2. Campo de la imagen 3. Campo de actitud 4 Campo de información	37 docentes frente a grupo cuyas edades van de los 25 a los 69 años de edad. Con una experiencia docente que va de uno a los 46 años. Grupos de análisis: Docente nóveles de uno a cinco años de experiencia. Experimentados de seis a 29 años de experiencia y veteranos, 30 años o más de experiencia. ⁴

Fuente: Elaboración propia.

Los datos de este estudio se organizaron para analizarse e interpretarse. Primero, se hizo el trabajo fino y cuidadoso de las transcripciones y

³ El nivel de veterano en el que se agrupó a los docentes que participaron en la investigación se determinó por la cercanía que tenían con el proceso de jubilación. Por tal razón dicho nivel se estableció a partir de los 30 años de experiencia docente.

⁴ En mayo de 2015, Silvia Schmelkes, presidenta de la junta de Gobierno del INEE, expuso durante una presentación sobre la evaluación docente en México, que los maestros que tuvieran nombramiento definitivo y contaran entre seis y 20 años de experiencia, serían los primeros en ser evaluados.

posteriormente, se asignó una clave a cada entrevista similar al ejemplo que se muestra a continuación:

5MH32E
Clave de entrevista

La clave incluyó los siguientes aspectos: número de entrevista con base en la edad de los docentes, colocando el número uno a la entrevista del maestro más joven; tipo de organización escolar; género; edad y experiencia docente:

Cuadro 3.5: Construcción de claves

Numero de entrevista	Organización escolar	Género	Edad	Experiencia docente
Del uno al 37	V= vespertino M= matutino J= jornada ampliada	M= mujer H= hombre	De 24 a 69 años	N= novel de uno a cinco años E= experimentado de seis a 29 años V= veterano de 30 años en adelante

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se presenta el referente de las claves asignadas a los 37 docentes que participaron en el estudio:

Cuadro 3.6: Asignación de claves

Sujeto	Sujeto	Sujeto	Sujeto	Total: 17 docentes nóveles 15 docentes experimentados 5 docentes veteranos
1VH24N	11VM27N	21MM36N	31VH49E	
2MM25N	12VM27N	22MM38E	32MM50V	
3JM25N	13JM28E	23MM39E	33MH51V	
4JM25N	14JH28N	24JM39N	34VM53V	
5JM26N	15JM30E	25VH40E	35MM54V	
6JM26N	16MM31E	26MH40E	36VH62E	
7JM26N	17MH33E	27MH40N	37MH69V	
8JM26N	18MM33E	28JM41E		
9JM26N	19JM34E	29JM43E		
10JM27N	20VM36N	30JM43E		

Fuente: Elaboración propia

Una vez organizados los datos, se capturaron en Excel y se procedió a realizar el análisis de los mismos.⁵ En los estudios de representaciones sociales es posible encontrar diversas técnicas para analizar la información, entre éstas se encuentran: “el análisis de procedencia de la información, el análisis de los actos ilocutorios, el análisis gráfico de los significantes, el establecimiento de las redes semánticas, el análisis del discurso, el análisis en condiciones experimentales, el análisis de contenido, la focalización en relatos de vida, historias de vida, etcétera” (Sokolova, 2010, p. 86).⁶

⁵ El vaciado de la información en el programa Excel, permitió tener una visión global de la misma, tanto de manera horizontal como vertical.

⁶ De acuerdo con Langsaw Austin, al enunciar una frase se cumple con tres actos de habla al mismo tiempo: locutorio, ilocutorio y perlocutorio. El estudio de un acto ilocutorio, no se refiere al contenido de la frase que se dice, sino a la acción que se está efectuando al expresarla.

3.5 Análisis de la información

El tratamiento de la información partió en primera instancia de analizar los datos personales, la formación, la experiencia y el desarrollo profesional de los docentes entrevistados con la finalidad de desarrollar el eje sobre el campo de construcción de las representaciones sociales. Esta información da cuenta del sujeto que habla, así como, desde dónde habla.

A partir del conocimiento del perfil y contextos de los maestros, el interés se centró en cómo identificar y analizar los saberes que los profesores construyen sobre la evaluación del desempeño docente, tanto en sus aspectos cognoscitivos como en los discursivos. Se reitera el hecho de que las representaciones sociales no se expresan ni se observan directamente, por ello se hace necesario realizar un análisis de discurso sobre la producción lingüística, la cual deberá ser representativa del emisor y/o de la comunidad.

En su obra *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Moscovici enfatiza la importancia del carácter discursivo en las representaciones sociales. De acuerdo con él, la comunicación forma parte del estudio de las representaciones, porque éstas se generan en ese proceso y, luego, se expresan a través del lenguaje (Moscovici, 2003).

Para esta investigación se consideró pertinente utilizar la propuesta de Gutiérrez (2003; 2004; 2007; 2009) para analizar las representaciones sociales desde una perspectiva discursiva.⁷ Su modelo retoma algunos planteamientos metodológicos que Grize, Verges y Silen proponen en su investigación denominada *Los asalariados frente a las nuevas tecnologías* (1987).⁸

⁷ Esta propuesta aborda las representaciones discursivas que son expresadas en las respuestas verbales de los sujetos.

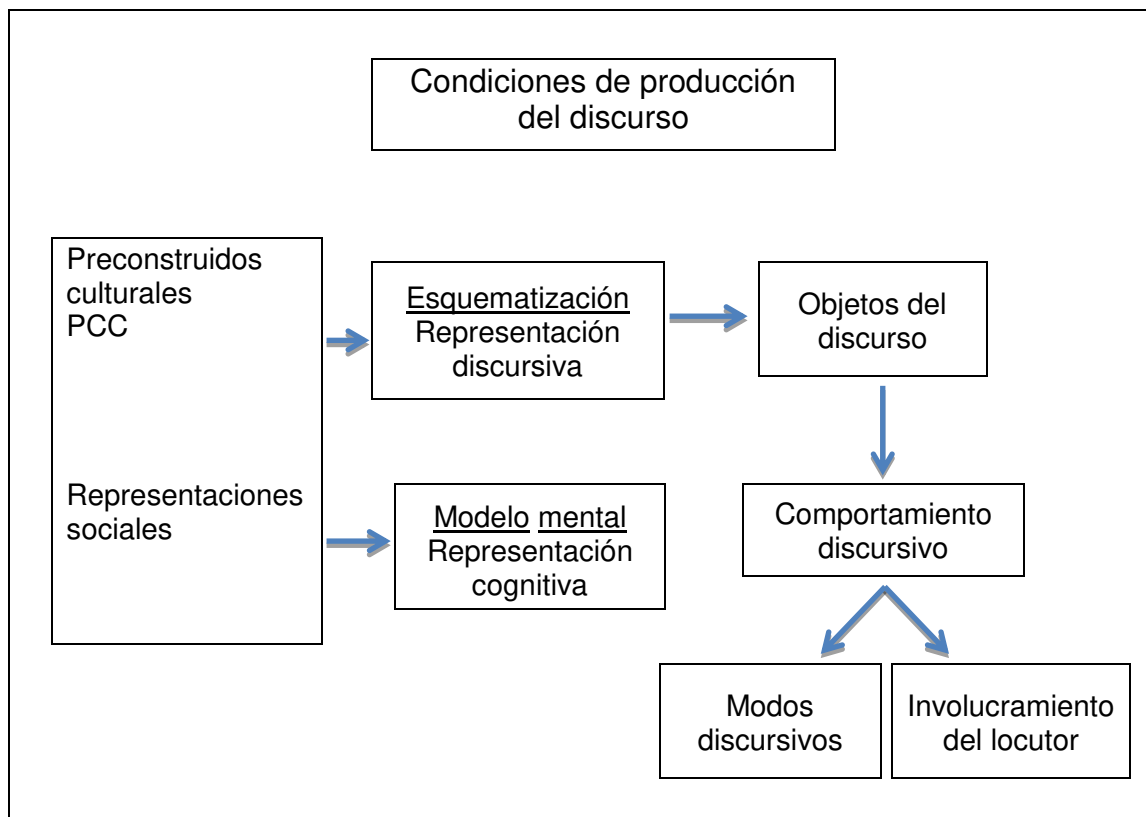
⁸ En esa investigación los autores proponen avances de la psicología social, la sociología y la lógica natural con la finalidad de aprehender y analizar las representaciones sociales en diferentes niveles.

Siguiendo la propuesta de Gutiérrez (2007), para analizar la información que se obtuvo en esta investigación, utilicé dos tratamientos: uno para las preguntas de evocación o asociación y otro para las preguntas abiertas.

Los datos de las preguntas de evocación los sistematicé utilizando primero la técnica de análisis de contenido. Esto me permitió ordenar las palabras y expresiones evocadas y agruparlas en una matriz. Posteriormente realicé el recorte de los campos semánticos en los que finalmente quedó clasificada la información.

“El discurso debe ser tratado a nivel del razonamiento y de la comunicación. Por lo tanto, las representaciones no pueden simplemente identificarse como una organización de contenidos (ya que surgen de una situación de intercambio) sino también en relación a las condiciones de producción del discurso” (Gutiérrez, 2007a, p. 155). De esa manera, los datos de las preguntas abiertas de la entrevista se abordaron a partir de: 1) el concepto de esquematización, 2) los preconstruidos culturales y, 3) los objetos del discurso, en donde los modos discursivos y la implicación del locutor se analizan. A continuación se presenta la gráfica del modelo que utilicé:

Gráfica 3.1: Análisis de las representaciones sociales desde una perspectiva discursiva



Fuente: (Gutiérrez, 2007, p. 8).

En cuanto a las condiciones de producción del discurso, se retoma la idea de Grize, de que son los sujetos situados en un espacio, un tiempo y una cultura, los que construyen las representaciones sociales. “Por lo tanto, todo discurso en lengua natural ofrece una dimensión argumentativa” (Gutiérrez, 2004, p.622).

Las representaciones sociales son modelos mentales que no pueden ser observados directamente. Para captarlos, se recurre al estudio de los comportamientos de los sujetos. De entre éstos, Grize propone el estudio de los comportamientos verbales, es decir los discursos. Vignaux (2004) menciona que hablar es saber discurrir y discurrir es también saber argumentar.

Existen diferentes abordajes teóricos y metodológicos para el estudio de la argumentación. Uno de ellos es la propuesta de la lógica natural desarrollada por Jean-Blaise Grize a finales de los sesenta.⁹ Ese modelo, adaptado por Gutiérrez (2007) para el estudio de las representaciones sociales, es el que se retoma en esta investigación. Bajo dicha perspectiva, la argumentación se comprende “como un tipo de *esquematización* discursiva. Es decir, como la producción de un discurso (proceso y resultado) que se realiza con vistas a influir en la opinión, actitud o comportamiento de alguien” (Grize, 2004, p.43).¹⁰

Una *esquematización* se elabora por medio de una lengua y da cuenta de un micro universo que *A* (el locutor) presenta a *B* (el interlocutor) con la intención de ejercer cierto efecto sobre él. Como representación de la realidad, siempre tiene una dimensión descriptiva. Grize retoma lo que Vignaux ha señalado sobre la idea de que una *esquematización* “hace ver, o mejor observar, una determinada situación, en la que se sitúan ciertos objetos y agentes, bajo una determinada luz (*éclairage*)” (Grize, 2004, p. 44). En una *esquematización* se proponen básicamente tres tipos de imágenes: la del locutor, la del destinatario y la de aquellos que está en cuestión. De acuerdo con Grize, al ser construida por medio de una lengua natural, una *esquematización* implica cuatro cosas:

- Es el resultado de un comportamiento social.
- Es un componente de un proceso de comunicación.
- Contiene las marcas del sujeto enunciador; no está hecha de proposiciones falsas o verdaderas, sino de enunciados.
- No es formalizable en el sentido estricto del término, en la medida en que están presentes las marcas de un sujeto (Gutiérrez, 2004, p. 626).

⁹ También conocida como la concepción constructivista de la argumentación o como la escuela de Neuchâtel.

¹⁰ Cada vez que un emisor *A* produce un enunciado, está proponiendo una *esquematización* a su interlocutor *B*, es decir, está construyendo un *microcosmos* a partir de la realidad tal como la percibe y tal como pretende reconstruirla para *B*” (Grize, 2004, p.43).

Otro concepto clave en el modelo que se aborda, es el de *preconstruidos culturales* (PCC). Gutiérrez señala que estos remiten al mundo de las creencias o informaciones a los que hace referencia un discurso. Son los saberes comunes que construyen un punto de vista. Grize (1985) menciona que todo discurso está precedido por PCC. En ellos el discurso se ancla y construye su sentido. En otras palabras, todo discurso se funda no en lo ya dado, sino en algo previamente construido. Los PCC son saberes, matrices culturales de interpretación, a través de las cuales se pueden comprender diversas expresiones que resuenan o repercuten de un sujeto a otro. Se trata de una especie de memoria colectiva.

En el modelo de la lógica natural, razonar es hasta cierto punto argumentar. Para acceder al estudio de los razonamientos, es necesario identificar los objetos del discurso. Es decir, establecer de qué habla el sujeto y qué formas adopta su discurso.

Los modos discursivos designan la manera en la que el locutor expone los contenidos de su discurso. Es decir es la actitud cognoscitiva que se manifiesta en la enunciación de los discursos. En estos modos por lo general se identifican los siguientes:

- El *constativo*, en el que el sujeto se presenta como testigo de los hechos: *“Hay que evaluar a todos los profesores para detectar sus debilidades”*.
- El *proyectivo*, en el que el locutor anticipa el porvenir, predice y hace proyecciones: *“Con esto ya nadie va a querer estudiar para ser maestro”*.
- El *axiológico*, en el que se hacen juicios sobre los hechos: *“La información ha estado muy mal, no ha sido clara y no sabemos si lo que dicen es verídico”*.
- El *prescriptivo*, en el que el sujeto emite su opinión sobre lo que se hará o no y da consejos: *“Primero capacítenos y luego evalúenos”*.

- El *metadiscursivo*, en el que el locutor tematiza la situación del contenido de su propio discurso: “*Pues como tú sabes, antes las plazas se heredaban*”.

Por último, se analizó la presencia del locutor en sus enunciados; es decir, el grado de involucramiento o compromiso que los sujetos mostraron frente a sus discursos.

A partir del modelo propuesto por Gutiérrez (2007) fue posible analizar tanto la forma como el contenido de las representaciones sociales de la evaluación del desempeño docente. Además, este esquema de análisis permitió mirar las representaciones de manera contextualizada y dar cuenta de los elementos situacionales, las actitudes y valores que sobre la evaluación del desempeño sustentan los maestros. Finalmente, el resultado que se obtuvo permitió tener referencias tanto individuales como colectivas sobre el conocimiento que los docentes han generado alrededor de dicha evaluación.

En los siguientes cuatro capítulos se exponen los resultados que se obtuvieron en esta investigación; éstos se construyeron teniendo en mente responder a las preguntas que orientaron el presente estudio.

CAPÍTULO IV

LOS DOCENTES Y SU IMAGEN DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO

Las representaciones individuales o sociales hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o que debe ser.

Moscovici, *El psicoanálisis, su imagen y su público.*

El gobierno justifica la reforma educativa de 2013 arguyendo que el propósito es garantizar la calidad educativa para todos. Establece el diseño y puesta en marcha de un paquete de evaluaciones para regular los procesos de ingreso, reconocimiento, promoción y permanencia de los profesores de educación básica y media superior en el sistema educativo público. Entre esas evaluaciones se encuentra la del desempeño docente. La LGSPD la define como la acción realizada para medir la calidad y resultados de la función docente, la de supervisión y la de asesoría técnica pedagógica o cualquier otra de naturaleza académica (capítulo I, artículo 4, IX, 2013). Las instancias que intervienen para determinar los procesos y operación de dicha evaluación son el INEE, la SEP y las autoridades locales. En la LGSPD las autoridades educativas señalan la aplicación de una evaluación del desempeño docente *interna*, para mejorar la práctica profesional. Ésta la describen como una actividad permanente con carácter formativo que se hace en las escuelas y los directores son quienes la aplican; sus resultados no pueden ser causa de procedimientos de sanción, ni tener consecuencias administrativas o laborales (capítulo II, artículo 15, 2013). También estipulan la aplicación de una evaluación del desempeño docente para la permanencia. Ésta la aplican las autoridades educativa; sus resultados determinan la continuidad de los profesores en la función o en el servicio educativo y su propósito es garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan (capítulo VIII, artículo 52, 2013).¹ El INEE (2015)

¹ La permanencia de los docentes en la función hace referencia a los maestros que tienen “plaza”, es decir, un nombramiento. Si los resultados de su evaluación resultan reiteradamente insuficientes, las autoridades educativas los remueven del puesto que desempeñan (director, supervisor, docente, ATP). La permanencia en el servicio educativo alude a contratar o no a los

difundió en su página oficial de Internet que la evaluación del desempeño docente con fines de permanencia utilizaría tanto la evaluación interna como la externa para determinar sus resultados.²

El párrafo anterior da cuenta de la naturaleza de la evaluación del desempeño docente. Cuando las autoridades educativas iniciaron su difusión y explicación, no utilizaron manuales, ni talleres de actualización, sino las propias leyes, las cuales, como se dice en el medio legal, siempre pueden ser interpretadas. Esta evaluación del desempeño docente es una propuesta compleja que tiene múltiples factores y dimensiones que combinan los enfoques *formativo* y *sumativo*, con alcances de bajo y alto impacto en un mismo ejercicio; es decir, es una valoración que introduce y combina tantas cosas a la vez, que si los docentes o investigadores nos atrevemos a cuestionarla, se podrían obtener respuestas del tipo *sí, pero no* o bien *no, pero sí*.³

Se trata de una evaluación que ha dado mucho de qué hablar; las autoridades educativas han tenido dificultades para explicarla y los docentes para comprenderla. En las conversaciones y discusiones que tienen los maestros con la intención de conocerla e interpretarla, construyen sus representaciones sociales. El mensaje que difunden las autoridades educativas, en el que combinan: “evaluación como instrumento para la mejora y, permanencia como consecuencia”, puede señalarse *metafóricamente* como *el motor* que ha activado en los maestros la construcción de las representaciones sociales sobre la evaluación del desempeño docente.

Este capítulo presenta el perfil de los 37 docentes entrevistados en este estudio, las condiciones de producción de las representaciones sociales y, los datos que

docentes que ingresaron al SPD a partir de un concurso, ya que se dice que están en un periodo de “prueba” para su contratación.

² Las autoridades educativas enfatizan en sus discursos que se trata de una evaluación con carácter formativo. Llama la atención que ese término sólo se mencione una vez en toda la LGSPD.

³ Los enfoques sumativo y formativo de la evaluación se explica en el capítulo uno de esta investigación en las páginas 54, 55 y 56.

se obtuvieron en la dimensión que Moscovici denomina *el campo de representación*. Este último se refiere a la organización y jerarquización de diferentes elementos que configuran los contenidos centrales de la representación social; es decir, de su núcleo figurativo. Con estos datos se responde a la pregunta que se hace en esta investigación acerca de las experiencias sobre las que los maestros construyen las imágenes de la evaluación del desempeño docente.

4.1 Las condiciones de producción

Las representaciones son ante todo sociales y no neutras. Sus significados parten de la singularidad del sujeto que las produce y del lugar que éste ocupa en el mundo en el que interviene (Cuevas, 2016). Para conocer la particularidad y contexto de los docentes que participaron en el estudio apliqué una serie de preguntas divididas en cuatro rubros: 1) datos personales tales como género, edad, lugar de nacimiento y familiares dedicados a la docencia; 2) formación académica, en donde indagué sobre sus estudios, las instituciones en las que se formaron, la percepción de su formación inicial y los motivos para dedicarse a la profesión; 3) experiencia docente, para conocer la manera en la que ingresaron al servicio educativo, sus años y lugares de experiencia y el carácter de su contratación y, por último 4) desarrollo profesional, para explorar su trayectoria y experiencias en el programa de carrera magisterial.

Las 37 entrevistas aplicadas corresponden a 27 maestras y 10 maestros frente a grupo de primarias oficiales. Sus edades van de los 24 a los 69 años como se muestra a continuación:

Cuadro 4.1: Edad de los docentes

Edad	Docentes	Edad	Docentes	Edad	Docentes	Edad	Docentes
24 años	1	30 años	1	40 años	3	50 años	1
25 años	3	31 años	1	41 años	1	51 años	1
26 años	5	33 años	2	43 años	2	53 años	1
27 años	3	34 años	1	49 años	1	54 años	1

28 años	2	36 años	2			62 años	1
		38 años	1			69 años	1
		39 años	2				

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del estudio empírico.

De los docentes entrevistados 23 son originarios de la Ciudad de México, mientras que 14 nacieron en Tlaxcala (4), Puebla (4), Veracruz (2), Guerrero (2), Morelos (1) y Oaxaca (1). Estos profesores explicaron que se vinieron al Distrito Federal, porque no encontraron una oportunidad de trabajo en sus estados, o bien porque presentaron los exámenes correspondientes para ingresar al servicio educativo pero no los pasaron o no alcanzaron plaza. Algunas de las explicaciones que dan son:

Me vine aquí más por lo sentimental. Escuchar que el estado es pequeño, que las plazas no son muchas, que corremos el riesgo de que nos quedemos sin nada. Entonces fue más que nada eso... el no formar parte de los maestros desempleados (10JM27N).

Fue algo complicado porque pues yo no pude aplicar examen en el estado de Puebla porque me inscribí en el Estado de México, entonces cuando quisieron darme de baja del Estado de México para darme de alta en Puebla y poder aplicar el examen, el sistema... no se pudo, entonces tenía muchas fallas el sistema, fue en el 2011 y ya no me pude inscribir, entonces me dijeron “vete al D.F., que ahí es más fácil que aquí ¿no? y pues me vine a probar aquí (7JM26N).

Las maestras en sus discursos señalan en primer lugar las razones por las que decidieron venir al Distrito Federal, elaborando un juicio sobre lo que eso significó para ellas: “más por lo sentimental...”, “fue algo complicado...” Infiero que deseaban dejar claro que el venir a trabajar al Distrito Federal no fue por voluntad, sino por las circunstancias que se presentaron.

De ahí decidimos venir aquí a México por el índice de plazas que hay. Aquí se nos hacía un poquito más el número, porque en Tlaxcala solamente daban al

parecer en ese entonces 50 plazas. En Tlaxcala son muchos maestros que optan por hacer examen y pasar. Entonces digo de a poquitas, para que de aquí a que nos toquen, es un buen, y entonces opté por venir aquí al Distrito Federal. La mayor parte de la normal de donde yo egresé, entre alumnas nos vinimos y la mayor parte está trabajando en el D.F. Éramos unas 90 de las que egresamos y yo creo que el 80% están trabajando aquí. Y generaciones anteriores a nosotros están trabajando aquí (3JM25N).

La maestra en su testimonio señala que *ella* optó por venir al Distrito Federal, pero en su discurso también utiliza un *nosotros* haciendo referencia a una colectividad con la que comparte el mismo tipo de experiencias: “decidimos...se nos hacía...nos vinimos...”. Su preocupación por encontrar trabajo es un asunto que las moviliza de sus lugares de origen.

De los 37 entrevistados, 23 señalaron tener algún familiar docente. Esto cobra relevancia porque las historias de movilidad profesional son una práctica que para muchos profesores ha sido común. En sus discursos, el uso del pronombre *nosotros*, se refiere al grupo de maestras y maestros que de manera compartida y brindándose apoyo dejan atrás muchas cosas para enfrentar algo nuevo. Por sus narraciones, infiero que el contexto y las circunstancias por las que pasaron para obtener su trabajo no fueron sencillas. Por lo tanto es razonable que la idea de no poder permanecer en él, a causa de los resultados de una evaluación, lo consideren como un elemento altamente preocupante.

Los profesores hablan en sus discursos de una de las problemáticas que enfrenta el sistema educativo mexicano, la cual tienen que ver con la cantidad y la distribución de los recursos humanos necesarios para que éste funcione correctamente. Algunos estados de la República enfrentan déficit de docentes, mientras que otros se encuentran saturados (INEE, 2015). Por eso, precisar si faltan o sobran docentes en México se convierte en un asunto difícil de definir.

La formación profesional de los maestros es otro elemento que considero que influye en la construcción de las representaciones sociales de la evaluación del desempeño docente.⁴En las entrevistas que realicé participaron licenciados en pedagogía, licenciados en educación básica y normalistas, formados en diferentes instituciones, tal como se muestra a continuación:

Cuadro 4.2: Formación profesional

Formación	Sujetos	Institución formadora	Sujetos
Licenciado en educación primaria	21	BENM	6
		Normal Rural	8
		Normal privada	2
		Normal privada de organización antorchista	1
		Normal Urbana Pública	2
		UPN	2
Licenciado en pedagogía	10	UPN	6
		UNAM	4
Normal Básica	6	Normal privada	4
		Normal oficial	1
		Normal rural	1

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del estudio empírico.

En la historia de la formación de maestros en México es posible hablar de un antes y un después. El antes era cuando sólo aquellas personas que habían estudiado en las normales podían dar clases tanto en escuelas oficiales como en particulares. Dicho de otra manera, la docencia era una profesión reservada para normalistas. El después puede ubicarse a mediados de los años 80, cuando además de que las autoridades educativas empezaron a exigirle a los normalistas el grado de licenciatura, permitieron que profesionistas que tuvieran alguna formación afín a la educación ingresaran al sistema educativo para dar clases. Los requisitos eran sólo estar titulado y tomar un curso de formación de

⁴ Las siglas BENM, corresponden a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros; UPN, a la Universidad Pedagógica Nacional y UNAM, a la Universidad Nacional Autónoma de México.

120 horas para conocer las generalidades del sistema educativo y el uso de sus materiales.⁵

En un principio, las autoridades educativas sólo autorizaban que los profesionistas con carreras afines fueran docentes en el sistema privado, pero poco a poco, esta política se fue flexibilizando hasta permitir que el campo de la docencia en los niveles de preescolar y primaria de escuelas oficiales se abriera también para ellos. Actualmente en esos niveles de educación pública conviven personas que estudiaron específicamente para aprender a enseñar y personas que estudiaron alguna carrera relacionada con temas educativos. A partir de lo que me cuentan los maestros, deduzco que el campo laboral de la docencia se encuentra en disputa entre normalistas sin licenciatura, licenciados en educación primaria y licenciados en pedagogía o psicología, tal como se aprecia en los siguientes argumentos de los docentes:

Docente con estudios en la Normal básica

En ese tiempo tampoco nos pedían licenciatura y además, pues sí se enfocaba en la pedagogía para los niños, buscaban la forma de... no sé ahorita lo que están buscando al meter licenciados ¿no? pero nosotros sí nos enfocábamos directamente en la pedagogía de los niños, la educación de los niños. Anteriormente no aceptaban maestros que no fueran normalistas (32MM50V).

La maestra en su testimonio expresa su opinión por medio de una comparación. Utiliza los deícticos de referencia de simultaneidad: “en ese tiempo...ahorita...”⁶ se compromete en el enunciado hablando de un “nosotros...”; lo que significa que su voz es la de su grupo. Cuestiona el supuesto de que por tener licenciatura se tiene pedagogía. Al expresar: “pero nosotros sí nos enfocábamos

⁵ En el ciclo escolar 1999-2000 tomé el curso de 120 horas para impartir clases en primarias privadas. Algunas profesiones afines a las que se refieren son pedagogía, psicología educativa, comunicación educativa, terapeutas de lenguaje y ciencias de la educación entre otras.

⁶ Deíctico procede del griego “deiktikós” que significa “que indica o señala”. Se utiliza para referir a un sujeto, una cosa, un tiempo o un lugar.

directamente en la pedagogía de los niños...” la maestra manifiesta que los licenciados no hacen lo mismo. Cuando menciona que: “anteriormente no aceptaban maestros que no fueran normalistas...”, interpreto que lo hace en el sentido de una añoranza. Este es un ejemplo de la disputa del campo laboral entre normalistas y licenciados.

Lic. en pedagogía, UPN:

Por ejemplo hay maestros que ya vienen de no sé cuántos años y la verdad es que ya ni se actualizan y no saben lo que ahorita ya es reciente. ...No, yo no decido estudiar para maestro, yo soy licenciado en pedagogía (14J H28N).

El docente en su discurso critica el saber de los profesores con mayor antigüedad: “vienen de no sé cuántos años...ni se actualizan y no saben...” Toma su distancia con el grupo de maestros al decir: “yo no decido estudiar para maestro...”. Infiero que establece a la pedagogía como algo superior a la docencia. Parecería que el pedagogo que trabaja como docente, no quiere ser identificado como maestro. Esta es otra controversia presente en el campo laboral.

Lic. en educación primaria, BENM:

Va en declive, ya si lo quiere ver, si anteriormente se inscribían 500 alumnos, ahorita con esta problemática se están inscribiendo 200, 250, ya es muy escasa, claro ya la normal es un año más, ya es una de las carreras más largas, ya es de cinco años. Como el desempleo está muy grande, un abogado puede meterse a dar clases frente a grupo y no hay ningún problema, pero entonces una cosa es lo escrito pero otra lo que hagas frente al grupo (1VH24N).

Además de hacer valoraciones sobre la profesión: “va en declive...es muy escasa...”, el maestro en su discurso se coloca como testigo de la situación de la que habla, lo que le permite describirla incluyendo cifras para legitimar lo que

dice: “500...200...250... un año más...carrera de cinco años”. Critica la idea de que licenciados de profesiones ajenas a la educación se incorporen como docentes al sistema educativo. Considero que el mensaje que envía, es que el campo laboral de la docencia lo utiliza el gobierno para resolver los problemas de desempleo que hay en México: “un abogado puede meterse a dar clases frente a grupo y no hay ningún problema...”.

Durante muchos años, el ingreso automático al sistema educativo público fue un beneficio de quienes estudiaban en las normales oficiales de México. Los que se formaban en normales privadas y aspiraban a ingresar al sistema público, si lo lograban, debían de enfrentar largos periodos cubriendo interinatos que no les garantizaban su basificación, o bien sí tenían los conocidos o contactos “*adecuados*”, podían ingresar incluso por medio de la compra de plazas.

A partir del ciclo escolar 2008-2009 y hasta el ciclo 2013-2014 se aplicó en México el concurso nacional de plazas docentes como un mecanismo que tuvo la intención de fortalecer la transparencia y la imparcialidad en la selección del profesorado mejor calificado para su contratación y, erradicar prácticas discrecionales en el otorgamiento de plazas. Este concurso aplicó el denominado *Examen Nacional de Conocimientos, Habilidades y Competencias Docentes*. Una peculiaridad de este concurso fue que estuvo bajo el control del SNTE.

En el ciclo escolar 2014-2015 se empezó a aplicar la *Evaluación del Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica*. A diferencia de la anterior, esta evaluación se estableció bajo el control de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, dependencia que validó la convocatoria a dicho concurso, de acuerdo con lo establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, La ley General del Servicio Profesional Docente y los lineamientos emitidos por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. En este caso, el SNTE quedó relegado.

La forma en la que ingresaron al sistema educativo los docentes entrevistados, forma parte de su experiencia laboral. Esto es un aspecto que también influye en la construcción de sus representaciones sociales:

Cuadro 4.3: Ingreso al sistema educativo público

Forma de ingreso	Sujetos
Automática	5
Por basificación	2
Examen Nacional de Conocimientos, Habilidades y Competencias Docentes	23
Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica 2014	2
Por contactos, recomendaciones o conocidos	4
Por compra	1

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del estudio empírico.

Llama la atención que de los 23 docente que mencionan haber presentado el concurso de oposición para el ingreso a la educación básica, mejor conocido por ellos como el “*concurso de Alianza*”, 10 ingresaron al sistema primero cubriendo interinatos y, posteriormente consiguieron su plaza a partir de los resultados que obtuvieron en dicho concurso. Por otro lado, siete de los 23 docentes, ya tenían varios años de experiencia dando clases en el sistema privado, o bien ejercían la profesión de pedagogía fuera del ámbito de la docencia. Esto marca una diferencia importante entre los que egresan de una institución y deciden concursar para ejercer su profesión y quienes ya con varios años de experiencia presentan el examen para darle un giro diferente al ejercicio de su profesión.

Aún es común encontrar en las escuelas públicas de educación básica docentes que ingresaron de diversas formas al sistema educativo. Sus experiencias al respecto intervienen en la manera en la que comprenden y explican los sucesos que acontecen alrededor de la evaluación del desempeño docente:

Yo presenté ese examen, ese bendito examen, que si fue algo complicado, tedioso, fueron ocho horas nada más con un transcurso de media hora para descanso, la hoja era roja, letra diminuta, entonces salí, imagínese con los ojos súper dañados pero pues afortunadamente aquí estamos, sí me quedé.

Anteriormente se decía que a la Benemérita le daban esa prioridad. Que sales de esa escuela y ya tienes como pase automático. El año pasado todavía se llevó así, los 350 se quedaban. Ahorita no, ahorita sí se escogió. Yo tuve muchos compañeros de la Benemérita que no entraron (1VH24N).

A partir del modo axiológico que utiliza el maestro en su discurso al señalar valoraciones como: “ese bendito examen...complicado...tedioso...”, expresa que en general su postura hacia la evaluación para el ingreso al servicio profesional docente es favorable. Esto se confirma cuando expresa su emoción al referirse a su situación como afortunada. Utiliza la deixis de tiempo “anteriormente...ahorita”, para comparar diferentes procesos para el ingreso. Cuando menciona que “ahorita no, ahorita sí se escogió...”, da por hecho que antes no se seleccionaba a los maestros y que el actual procedimiento sí funciona. En su discurso, se compromete y se asume como testigo de lo que narra al hablar en primera persona. Por su reciente experiencia de ingreso al servicio profesional, existe la posibilidad de que el maestro muestre mayor apertura a los procesos de evaluación en general.

Yo entré con plaza a trabajar ahí. Entré porque son grupos que están ligados a partidos políticos y gestionan ante las autoridades de gobierno, en este caso del Estado de México, número de plazas para distribuir las en su base y entonces por ahí yo obtuve una plaza. Yo entré al CAM con nombramiento y todo (28JM41E).

La maestra se apropia de su enunciado al hablar en primera persona. En su exposición atestigua cómo las autoridades le hicieron entrega de su plaza en una situación considerada discrecional en la que: “los partidos políticos...gestionan...al gobierno... plazas...para distribuir las...”. La forma en la que ingresó puede influir en los niveles de credibilidad que expresa hacia los procesos de evaluación dentro del sistema educativo.

Ya sabe usted que antes se comerciaban las plazas, se vendían, ese fue mi caso, mi papá me compró mi plaza y así fue como empecé a trabajar (37MH69V).

Al iniciar el maestro su discurso con la frase: “Ya sabe usted...” interpreto que tiene la intención de establecer una relación de complicidad conmigo. Utiliza el deíctico *antes*, para justificar que lo que va a decir era una práctica común: “comerciaban...vendían... plazas...”. Deduzco que la introducción que hace en su narrativa para concluir con: “mi papá me compró mi plaza...” es porque sabe que la forma en la que ingresó al sistema es actualmente una práctica criticada y señalada por la sociedad en general.

Yo egreso en el 2012 y precisamente está lo de que para entrar se hace un examen. entonces yo ingreso y precisamente presento el examen con una de mis amigas de la normal al Distrito. Nos metimos por internet y bueno estábamos ahí como viendo que posibilidades tenemos. En Tlaxcala lamentablemente son muy pocas plazas, entonces decidimos mejor venarnos al Distrito, porque como que sería un poco más de posibilidades y ya decidimos venarnos para acá a presentar el examen, lo presentamos y gracias a Dios pues lo pasamos y aquí ya pudimos escoger nuestro sitio, nuestra región. Incluso hasta la dirección, hasta la escuela, nos dieron engargolados... a ver búsquenle (9JM26N).

La maestra se sitúa en un espacio: “2012...” y en un contexto “para entrar se hace un examen...”. Se refiere al concurso de Alianza. Inicia su discurso utilizando el pronombre “Yo”, que más adelante convierte en un “nosotros” para relatar su experiencia de ingreso al sistema educativo a partir de un examen que le requirió utilizar la tecnología y el internet, lo cual es un indicador de que su experiencia no fue en solitario. La expresión “gracias a Dios...” remite a una emoción de satisfacción por obtener una plaza a partir de los resultados de su evaluación. Esta experiencia podría ser utilizada por la maestra como un referente para comprender los nuevos proceso de evaluación del desempeño.

Los años de experiencia docente son otro de los aspectos que considero que inciden en los diferentes significados y formas de comprender la evaluación del desempeño docente. En este estudio participaron maestros con pocos, con algunos y con muchos años de experiencia como maestros. Por lo general, se puede decir que la experiencia coincide con la edad. Sin embargo, debido a que el ingreso al sistema educativo en México está condicionado por un examen y no por la edad, esta relación no siempre sucede. A continuación se presenta un cuadro en el que se muestra la relación entre la edad y los años de experiencia de los docentes entrevistados:

Cuadro 4.4: Edad y años de experiencia docente

Sujeto	Edad	Años de experiencia en el sistema educativo oficial
1	24	1
2	25	2
3	25	3
4	25	3
5	26	3
6	26	3
7	26	3
8	26	3
9	26	3
10	27	3
11	27	2
12	27	4
13	28	6
14	*28	3
15	30	6

Sujeto	Edad	Años de experiencia en el sistema educativo oficial
16	31	10
17	33	6
18	33	13
19	34	9
20	*36	2
21	*36	1
22	38	11
23	39	14
24	*39	1
25	40	15
26	40	13
27	*40	5
28	*41	9
29	43	22
30	43	18

Sujeto	Edad	Años de experiencia en el sistema educativo oficial
31	49	28
32	50	30
33	51	32
34	53	32
35	54	30
36	*62	10
37	69	46

*Docentes que cuentan con experiencia laboral en escuelas privadas

En algunos de los discursos que los docentes señalaron, es posible detectar posturas diferentes hacia la evaluación que pueden relacionarse con sus años de experiencia docente:

Docente novel	Docente experimentado	Docente veterano
<p>“El domingo pasado me llega un correo que dice que tengo que <u>volver</u> a hacer <u>un examen</u> para que me vuelvan a evaluar. Cosa que <u>yo digo ok, lo vuelvo a hacer</u>, lo vuelvo a presentar. Y, <u>¿el examen</u> que hice el año pasado no sirvió, <u>no sirvió para nada?</u>” (1VH24N)</p>	<p>“Nosotros no tenemos <u>miedo</u> a una evaluación, somos gente preparada, tenemos el conocimiento. <u>Desafortunadamente</u> no nos han puesto instrumentos objetivos que nos permitan <u>evaluar la verdadera realidad</u> educativa” (25VH40E).</p>	<p>“Pero todo el mundo hace sus propias expectativas y creo que <u>causa miedo</u>. A mí no eh, ni siquiera un gramito tengo miedo ni nada, porque ya no tengo un proyecto de vida aquí, <u>yo ya no me voy a quedar</u>” (36VH62V).</p>

En el discurso que señala el maestro novel, se aprecia cierta resignación a ser evaluado constantemente cuando expresa “que me vuelvan a evaluar...Cosa que yo digo ok”. En el del experimentado, hay una crítica al Estado al decir “Desafortunadamente no nos han puesto instrumentos objetivos que nos permitan evaluar la verdadera realidad educativa”. Con esto expresa su postura de incredulidad hacia las evaluaciones en general, señalando que lo que se ha hecho hasta el momento, no ha funcionado. Por último, el profesor veterano menciona que está poco interesado en los procesos de evaluación al indicar categóricamente que él ya no se va a quedar.

Los profesores entrevistados señalaron que han tenido experiencias diferentes con evaluaciones docentes, ya sea para el ingreso al servicio educativo, para lograr su base o para obtener promociones. Dichas experiencias aparecen en sus discursos como un referente que utilizan para comprender la actual evaluación del desempeño docente, o sea, forman parte de sus preconstruidos culturales.

Más que nada los planes y programas, todo eso, porque como quieras la práctica te va dando el conocimiento, el diario estar con los niños y todo eso, pero yo creo que sí hace más falta ponernos a estudiar los planes y programas para saber más a fondo de lo que hablan, porque por ejemplo en el examen Alianza viene muchísimo de los planes, todo viene ahí (2MM25N).

El discurso de la maestra señala que para comprender la evaluación del desempeño, acude a la experiencia que tuvo con el examen de Alianza. Presupone que la nueva evaluación será similar. La lógica que utiliza es que si en el examen de Alianza vino muchísimo de los planes; en la evaluación del desempeño docente también vendrá igual.

Sobre las evaluaciones de Carrera Magisterial, 14 docentes entrevistados intentaron ingresar a ese programa presentando los exámenes y asistiendo a los cursos de actualización respectivos. Sin embargo, sólo dos de ellos obtuvieron resultados favorables.

Conocer las condiciones en las que los profesores construyen las representaciones sociales de la evaluación del desempeño para la permanencia, permite comprender que es desde las particularidades del género, el lugar de nacimiento, la edad, la formación y las diferentes experiencias en el medio educativo, desde dónde surge el discurso de los entrevistados en este estudio.

4.2 El campo de la imagen

El campo de representación remite a “la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proporciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación” (Moscovici, 1979: 46). Este campo es una imagen jerarquizada de los elementos del objeto representado. La imagen ocupa el centro de los pensamientos de quienes se representan al objeto. Comprende significados que pueden ser elementos de diferente índole, tales como preocupaciones, creencias o juicios valorativos entre otros. Quien se

representa un objeto, lo descontextualiza y establece una jerarquización de sus elementos. Reconocer el campo de representación permite dar cuenta de aquello del objeto que es seleccionado y jerarquizado por el sujeto en función de los significados que le otorga. Por esa razón, conocer los conceptos básicos a partir de los que los profesores entrevistados construyen sus imágenes sobre esta evaluación es un elemento relevante para el presente estudio.

Para acceder a la información que conforma el campo de representación utilicé una pregunta de evocación que se formuló de la siguiente manera: ¿Qué palabras vienen a su mente cuando escucha la frase evaluación del desempeño?

A partir de la pregunta estímulo fue posible captar las primeras palabras, expresiones y adjetivos calificativos que de manera directa vinieron a la mente de los docentes entrevistados. El carácter espontáneo y por lo tanto no controlado de la producción de los términos asociados a la frase *evaluación del desempeño*, permitió acceder de manera más sencilla y directa a los elementos que constituyen su universo semántico. De acuerdo con Gutiérrez (2008), la asociación libre permite indagar sobre aquellos elementos implícitos que estarían cubiertos en las producciones discursivas.

Las preguntas de evocación permiten dar cuenta de los preconstruidos culturales en los que se basa la representación. Estas preguntas implican un alto grado de abstracción. Los sujetos no proponen cualquier palabra o expresión para cumplir con el contrato moral consistente en responder a las preguntas que se les hacen. Más bien hacen un esfuerzo por expresar los elementos que se asociaron a las palabras utilizadas como estímulo (Gutiérrez, 2003, p.119).

4.3 Análisis de las evocaciones

Las palabras que se obtuvieron a partir de la pregunta de evocación se vaciaron en una tabla Excel. Posteriormente se organizaron en categorías que podrían considerarse campos semánticos:

- Las palabras que tienen que ver con los contenidos que los docentes presuponen que podrían ser evaluados, con los formatos de evaluación y con las acciones para prepararse para ésta, se incluyeron en el *campo instrumental*.
- Las palabras que expresan calificativos, valoraciones y sentimientos hacia la evaluación se ubicaron en el *campo axiológico-afectivo*.
- Las palabras que hacen referencia al discurso que las autoridades educativas han difundido se agruparon en el *campo político*.
- Las palabras que hacen referencia a las cuestiones laborales y a las consecuencias derivadas de la evaluación se colocaron en el *campo laboral*.

Los docentes mencionaron cuatro términos ante la frase *evaluación del desempeño*. De esa manera, el resultado que se obtuvo fue la evocación de 148 palabras. Las repetidas se agruparon por su similitud semántica resultando finalmente 72, las cuales se ordenaron como se muestra a continuación:

Cuadro 4.5: Frecuencia de palabras evocadas ante la frase *evaluación del desempeño*

Campo Instrumental 32 palabras, 72 repeticiones	Campo Axiológico-afectivo 23 palabras, 32 repeticiones	Campo Laboral 6 palabras, 23 repeticiones	Campo Político 11 palabras, 21 repeticiones
<i>Examen</i> 15 Conocimientos 9 Calificación 8 Preparación, 5 Plan y programas 3 Planeación 3 Observación 2 Preguntas 2 Desempeño, 2 Actitud 1	Nerviosismo 4 Miedo 4 Engaño 2 Sometimiento 2 Necesaria 2 Crítica 1 Difícil 1 Equívoco 1 Imposición 1 Preocupación 1	Desempleo 8 Trabajo 7 Permanencia 3 Derechos laborales 2 Antigüedad 2 Tiempo 1	Estrategia política 4 Calidad 3 Promoción 3 Cambios 2 Justificación 2 Revisión 2 Equidad 1 Metas 1 Profesionalismo 1 Maestros 1

Campo Instrumental 32 palabras, 72 repeticiones	Campo Axiológico-afectivo 23 palabras, 32 repeticiones	Campo Laboral 6 palabras, 23 repeticiones	Campo Político 11 palabras, 21 repeticiones
Acuerdos 1 Aula 1 Alumnos 1 Aprendizajes 1 Capacidad 1 Compromiso 1 Cumplimiento 1 Diseñar 1 Desarrollo personal 1 Destrezas 1 Disposición 1 Escrito 1 Enseñanza 1 Estudio de caso 1 Experiencia 1 Expresión 1 Evidencias 1 Formación 1 Fortalezas 1 Habilidades 1 Motivación 1 Participación 1	Útil 1 Abuso 1 Descontento 1 Manipulación 1 Presión 1 Corrupción 1 Desprestigiar 1 Injusto 1 Juzgar 1 Angustia 1 Infundado 1 Subjetiva 1 Bienestar 1		Resultados 1

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del estudio empírico.

Las palabras evocadas se ubican principalmente en el campo instrumental, seguido por el axiológico-afectivo, el laboral y finalmente el político. Si bien los medios de comunicación han difundido un gran número de noticias informando sobre las manifestaciones e inconformidades de muchos docentes ante la reforma educativa y la evaluación del desempeño docente para la permanencia, lo que se encuentra más presente en el pensamiento de los maestros cuando se representan dicha evaluación, no son las cuestiones laborales ni políticas, sino la predisposición a prepararse para asumir dicha evaluación, aunque ésta no sea del todo bien valorada por la mayoría de los entrevistados.

Infiero que puede haber una razón para explicar que el campo instrumental tenga casi el 50% del total de las palabras mencionadas. Esto corresponde en primer lugar a la inquietud natural de los docentes por saber sobre qué temas o

aspectos versará la evaluación del desempeño, con la finalidad de emprender acciones para afrontarla. Entre menos se informe sobre la materia que se evaluará, mayor será la inquietud de los docentes por conocerla.

La difusión e implementación de la evaluación del desempeño propuesta por la reforma educativa de 2013 estuvo rodeada de muchos sucesos que contribuyeron a mantenerla presente en los medios de comunicación y por lo tanto, en la sociedad en general. Como lo sostuve con anterioridad, en el lapso de febrero a julio de 2015, en el que se realizó el primer acercamiento a campo y el estudio formal de esta investigación, los docentes sabían que serían evaluados pero manifestaban no estar seguros sobre qué, ni cómo, ni cuándo se les evaluaría. Los documentos oficiales que informaban de algunos aspectos que se tomarían en cuenta para la evaluación, así como sus modalidades fueron publicados hasta finales del mes de abril de 2015.⁷ Un mes después de la difusión de dichos materiales, cuando varios docentes ya se encontraban revisándolos y preparándose para la evaluación del desempeño, la SEP suspendió los procesos de evaluación.⁸

Recuadro 4.1: Suspensión de los procesos de evaluación

Comunicado 129.- Se suspenden indefinidamente los procesos de evaluación para ingreso, promoción y permanencia en educación

México, DF, 29 de mayo de 2015

Con motivo de nuevos elementos a considerar en el proceso de evaluación para el ingreso, promoción y permanencia en Educación Básica y Media Superior, quedan suspendidas las fechas publicadas para su realización.

Consultado el 30 de mayo de 2015 en www.gob.mx/sep.

⁷ El 24 de abril la SEP y la CNSPD publicaron el documento denominado *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos*. Para el procesos de evaluación del desempeño docente en educación básica. El 26 de abril de 2015 la CNSPD publicó el documento denominado *Perfiles, parámetros e indicadores*, como referente de una práctica eficaz y por lo tanto de la evaluación del desempeño.

⁸ Para finales de mayo, los maestros desconocían quiénes serían seleccionados por las autoridades educativas para presentar la evaluación del desempeño en la primera etapa. La única información que circulaba era que dicha selección se haría sobre los profesores que tuvieran entre 6 y 20 años de experiencia.

El anuncio encabezó los titulares de los periódicos de México y fue tema principal en los noticieros. El INEE, las agrupaciones civiles, los académicos, los padres de familia y los propios docentes hicieron suyo el tema de la evaluación del desempeño y su suspensión. Algunos aplaudían la decisión, mientras que otros la condenaban. Los docentes difundieron y comentaron el tema en redes sociales de internet como Facebook, Twitter y WhatsApp. La razón que el secretario de Educación Pública, Emilio Chuayffet, dio para suspender, mas no cancelar, los procesos de evaluación fue que en algunos estados de la República, no tenían las computadoras, los espacios ni la conectividad indispensable para la aplicación de los exámenes (Del Valle, 2015, 24 de junio).

Diez días después de haber suspendido los procesos de la evaluación y uno después de las elecciones federales, realizadas el 7 de junio de 2015, el secretario de Educación Pública, Emilio Chuayffet, anunció a través del comunicado 137 de la SEP, que la evaluación docente se mantendría y que ésta sería una herramienta fundamental de la reforma educativa. En uno de sus discursos, utilizó la frase “*Llueva o truene habrá evaluación docente*”. Ésta se convirtió en tópico de noticieros y redes sociales. El aviso de la suspensión y reanudación de la evaluación no pasó desapercibido para los docentes. Al contrario, contribuyó a que el tema tuviera mucho mayor presencia en sus conversaciones:

Pero sí deberían como que hacerle más difusión, porque ya ve que ahorita dijeron que la iban a suspender y ahorita ya volvieron a decir que si va a seguir ¿no? Entonces a uno lo pone como de sí o no (2MM25N).

Por el discurso que señala la maestra, se interpreta que piensa que la difusión sobre la evaluación del desempeño no es buena al recomendar “deberían como que hacerle más difusión...”. De manera implícita su reclamo va dirigido a las autoridades educativas. El tema de la suspensión y reanudación de la evaluación lo explica en una relación de causa-efecto, es decir, por la mala

información, las autoridades no se ponen de acuerdo: “ahorita...iban a suspender...ahorita...sí va a seguir...”.

Tengo dudas. Con lo que pasó ahorita con las elecciones, siento que ahí hubo una estrategia y hubo mano negra ¿no? Cómo es posible que un secretario de educación pública se atreva a no dar la cara antes de las elecciones y la dé el día lunes ¿no? de decir que porque no tenemos los recursos, no tenemos dónde aplicar un examen, no tenemos computadoras. Eso se me hace incongruente ¿no? ¿Por qué? Porque tienen la capacidad económica para decir y poder organizar. Se le pidió que se presentara antes de las elecciones para que explicara el por qué no había hecho el examen. Con esto ya me quedan muchas dudas (36VH53E).

El maestro en su discurso inicia y concluye su argumento con una frase epistémica: “Tengo dudas... me quedan muchas dudas”. Da su apreciación sobre los eventos de la suspensión y reanudación de la evaluación y los califica como “una estrategia en donde hubo mano negra”. Finalmente, cuestiona la veracidad de la información que dio el secretario Chuayffet: “Cómo es posible...Eso se me hace incongruente...”.

A mediados de junio de 2015, la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal continuó enviado a las escuelas oficiales las notificaciones dirigidas a los profesores que habían resultado seleccionados para presentar la evaluación del desempeño docente en el primer grupo, es decir, de septiembre a noviembre de 2015. Con la llegada de esos comunicados a las escuelas, muchos maestros se convencieron de que el asunto iba en serio y que tarde o temprano tendrían que presentar esa evaluación.⁹ Los profesores notificados compartieron y discutieron con sus colegas y amigos, la información que las autoridades educativas les hacían llegar.

⁹ Algunos docentes de las escuelas en donde se realizó el estudio que no habían consultado las páginas oficiales como las del INEE y el SPD, se enteraron de la estructura que tendría la evaluación del desempeño docente a partir de ese comunicado. Es decir, de las fechas y los instrumentos que se utilizarían.

Recuadro 4.2: Comunicado para docentes que presentan la evaluación del desempeño en la primera etapa

Estimado docente,

De acuerdo con la CNSPD y bajo los lineamientos del INEE, usted entrará ya en el proceso de evaluación del desempeño docente, que le permitirá, si obtiene resultados satisfactorios, participar en el *Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica*. El proceso de evaluación del desempeño docente, es de carácter obligatorio, tendrá dos etapas:

La Primera Etapa del 15 de junio al 3 de julio se podrá subir a la plataforma del Servicio Profesional Docente www.servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx dos documentos:

- El informe de **Responsabilidades Profesionales** que tendrá que llenar el Director de la escuela donde usted desempeño sus funciones.
- El **Expediente de cuatro evidencias** de enseñanza que usted tendrá que subir.

Si usted es maestro o maestra de Preescolar o Primaria tendrá que subir a la página dos evidencias del campo formativo *Lenguaje y Comunicación* y dos evidencias del campo *Pensamiento Matemático* (en ambos casos una de un alumno destacado y otra de un alumno de bajo desempeño).

Si usted es maestro o maestra de Secundaria las cuatro evidencias que subirá a la página serán de la asignatura que usted imparte. Tanto en Preescolar, Primaria y Secundaria con base en las evidencias presentadas tendrán que elaborar un escrito argumentando los propósitos de estas evidencias, su relación con los contenidos, los aprendizajes esperados y el enfoque correspondiente. Para esta tarea de escritura tendrán 4 horas disponibles en la plataforma.

La Segunda Etapa, será los días 14, 15, 21, 22 y 29 de noviembre y los docentes participarán el día y en la sede que les corresponda y tendrán que presentar los siguiente:

- **Un examen basado en casos** (conocimientos y competencias didácticas), de 10:00 a 14:00 horas.
- **Planeación didáctica argumentada**, en que tendrán que elaborar un escrito (con diagnóstico de su grupo, con un plan de clase y argumentar las estrategias didácticas para desarrollar ese plan de clase) de 15:00 a 19:00 horas.

Les recomendamos consultar en la página de SPD el documento

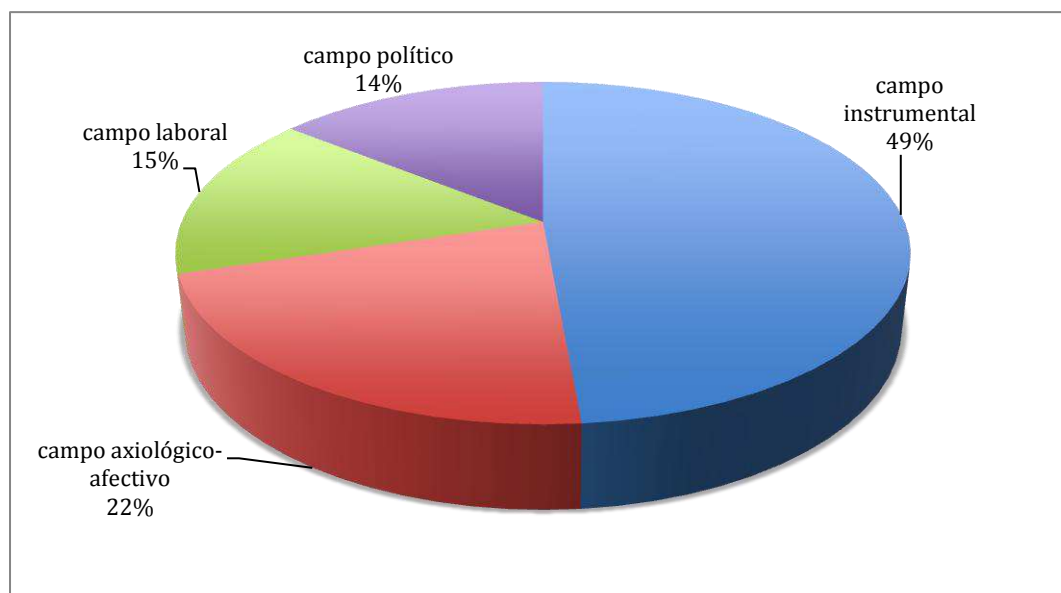
Etapas, aspectos, métodos e instrumentos para la evaluación del desempeño.

La AFSEDF, mediante la *Dirección General de Innovación y Fortalecimiento Académico*, estará a sus órdenes para apoyarle y resolver cualquier duda en el correo siguiente: desempenodocente@sepdf.gob.mx

La explicación de los contenidos de la evaluación del desempeño docente que comunicaban las autoridades educativas despertó muchas dudas. Los maestros llegaron a preguntar a sus directores y supervisores e incluso a mí, sobre la extensión que debía tener el escrito para argumentar las evidencias, o bien, lo que se comprendía por un alumno destacado y uno con bajo desempeño. Esto sin considerar la preocupación que manifestaron ante la idea de no saber subir a la red lo que las autoridades educativas les solicitaban.

Las dudas que se generaron para comprender el mecanismo y los contenidos de un proceso que resultó nuevo para los docentes en México, así como la relación de éste con la permanencia en la función o bien en el servicio educativo, explica que la mayoría de las palabras evocadas ante la frase *evaluación del desempeño* se ubicaran en el campo instrumental, seguidas por el campo axiológico-afectivo, el laboral y el político:

Gráfica 4.1: Campos y porcentajes de las palabras relacionadas con la frase evaluación del desempeño



Fuente: Elaboración propia con base en datos del estudio empírico.

Ante una evaluación cualquiera, se puede esperar que la persona que será evaluada se pregunte en primer lugar por aquellos contenidos sobre los que se le evaluará y sobre la forma que tendrá la evaluación. Asimismo, el sujeto investigará las consecuencias de la evaluación y de acuerdo con éstas emprenderá acciones para prepararse. La parte afectiva que despierta una evaluación puede derivar en una serie de sentimientos que por lo general se identifican con el miedo y el nerviosismo, principalmente por enfrentarse a lo desconocido. Por último, a partir de la percepción que se tenga de una evaluación, esta puede ser calificada con diferentes adjetivos.

Lo que resulta relevante en este ejercicio de evocación, es que los profesores entrevistados relacionaron la frase *evaluación del desempeño* con la evaluación que propone la reforma educativa de 2013. Dentro de ese contexto señalaron contenidos, como conocimientos y evidencias; formatos, como estudio de casos y planeación; consecuencias, como el despido; sentimientos, como el miedo y la angustia y calificativos como injusta y necesaria. Sus palabras también hicieron referencia al discurso de las autoridades educativas, mencionando la calidad y

profesionalismo. El hecho de que el campo instrumental haya resultado con el mayor porcentaje de palabras puede interpretarse como un indicador de que los maestros han considerado que la evaluación en cuestión es un asunto de carácter obligatorio e irreversible y por lo tanto, su interés se encuentra centrado en conocer los contenidos y encontrar los caminos adecuados para prepararse para presentarla.

Por los resultados que se obtuvieron se infiere que la imagen de la evaluación del desempeño docente que prevalece entre los docentes está anclada en preconstruidos culturales que refieren a un examen de carácter sumativo conformado principalmente por contenidos de tipo conceptual.¹⁰

Además del análisis expuesto, también realicé un análisis prototípico de las evocaciones. Gutiérrez (2011, p.110) señala que una hipótesis que orienta este tipo de análisis es que la representación social se organiza alrededor de temas movilizados. Dicho análisis se puede realizar siguiendo tres pasos para ubicar los principales términos de la representación:

- Seleccionar los términos más frecuentes.
- Resaltar su rango de aparición (si son mencionados en primero o segundo lugar)
- Solicitar al entrevistado cuáles son según él los términos más importantes.

Para este análisis se seleccionaron los términos que aparecieron por lo menos tres veces y se recabaron dos clasificaciones, la primera tiene que ver con que los términos más citados son los más importantes y, la segunda, con que los

¹⁰ De acuerdo con Cesar Coll (1991) los contenidos pueden clasificarse en: 1) conceptuales, que incluyen hechos, conceptos y principios. Su aprendizaje se apoyan en actividades de repetición y memorización; 2) procedimentales, que consideran habilidades, destrezas y estrategias. Su aprendizaje requiere de actividades experienciales y repetición en la práctica y 3) actitudinales, que incluye actitudes, valores y normas que son aprendidos a partir de la observación.

evocados en primer lugar son también los más importantes. De esta manera, entre estas dos clasificaciones deberá existir cierta correlación.¹¹

Cuadro 4.6: Evocaciones ante la frase *evaluación del desempeño docente*

	Fuerte (1ra. opción)	Débil (2da. opción)
Las más frecuentes	Examen (9) Conocimientos (4) Desempleo (4) Calificación (4)	Examen (6) Conocimientos (5) Desempleo (4) Calificación (4)
Las menos frecuentes	Trabajo (3) Planeación (3) Plan y programas (3)	Trabajo (3) Nerviosismo (3) Miedo (3) Preparación, capacitación y actualización (3)

Fuente: Elaboración propia con datos del estudio empírico.

A partir de la información presentada se observa que las palabras: examen, conocimientos, desempleo y calificación forman parte de la representación social de los docentes de las primarias públicas entrevistados, ya que resultaron ser las palabras más evocadas tanto en la primera como en la segunda opción. En el caso de las menos frecuentes “fuerte”, las palabras sugieren contenidos que podrían ser materia de evaluación, mientras que las menos frecuentes “débil” se refieren más a cuestiones axiológicas-afectivas y a la preparación para asumir la evaluación.¹²

¹¹ Para el análisis prototípico se utilizó sólo el rango de aparición.

¹² Cuando se realizaron las entrevistas, varios docentes ya se encontraban preparándose para la evaluación, aún sin saber si en la primera etapa serían evaluados. Llama la atención el hecho de que en dos de las escuelas que se trabajó, los profesores cooperaron económicamente para adquirir un libro que se ofrecía en las puertas de sus escuelas llamado *Cuida tu plaza, Evaluación del servicio profesional docente, guía de estudio primaria*. Editorial Reish. Así mismo, el ofrecimiento de cursos de capacitación con diferentes costos se empezaron a ofrecer en las escuelas. El pago de estos cursos podía realizarse en tiendas de autoservicio tales como OXXO,

De acuerdo con las autoridades educativas, la evaluación del desempeño se entiende como una acción para medir la calidad y los resultados de la función docente (LGSPD, capítulo I, artículo 4, IX, 2013). Con el fin de indagar la manera en la que los maestros comprenden dicha evaluación, solicité que de manera espontánea completaran la siguiente frase:

Para mí, la evaluación del desempeño docente es_____

Algunas respuestas que dieron los profesores en este ejercicio, se ubican en el mismo tipo de categorías que se utilizaron para la primera pregunta de evocación: adjetivos calificativos, contenidos y formatos de la evaluación, mecanismos para afrontarla y palabras del discurso de las autoridades. Esto corrobora que los temas que señalaron al responder a ambas preguntas coinciden y se encuentran muy presentes en su pensamiento:

Cuadro 4.7: Campos semánticos en la frase de completamiento

Campo Axiológico-afectivo 13 docentes	Campo instrumental 19 docentes
Adjetivos calificativos Metáforas*	Mecanismos para enfrentar la evaluación Contenidos Propósitos Formatos
Campo laboral 2 docentes	Campo político 3 docentes
Consecuencias de la evaluación	Discurso político

Fuente: Elaboración propia con base en datos del estudio empírico.

* El análisis de las metáforas se presente en el capítulo siete.

Campo *axiológico-afectivo*:

11 profesores utilizaron adjetivos calificativos o valoraciones para completar la frase Para mí, la evaluación del desempeño docente es:

	Sujetos
Injusta	1VH24N
Absurda	7JM26N
poco objetiva	20VM36 N
desprestigio	25VH40E
descontextualizada de las necesidades y la realidad de nuestro país	28JM41E
Política	29JM43E
buena, siempre y cuando den las herramientas necesarias para lograrlo	17MH33 E
híjole, esto hay que ponerlo, ni modo...Necesaria	27MH40 N
Importante	30JM43E
Fundamental	31VH49E
urgente y no tenemos por qué darle la vuelta es necesaria hay mucha corrupción	37MH69 E

Llama la atención la relación que se presenta entre la edad de los docentes y la forma de calificar la evaluación. La tendencia muestra que a mayor edad, mejor calificada resulta ésta: “importante”, “fundamental”, “urgente” y “necesaria” y, viceversa, los docentes jóvenes utilizaron adjetivos desfavorables: “injusta”, “absurda” y “poco objetiva”. En los discursos que expresan, los profesores de mayor edad y años de experiencia docente, transmitieron la idea de que no se conciben a ellos mismos como sujetos de esta evaluación.

En el calificativo que utiliza el maestro (17MH33E) indicando que la evaluación es “buena”, condiciona su postura al mencionar la frase “siempre y cuando...”. En

su discurso presupone que los profesores se sienten sin herramientas para enfrentar la evaluación. Aunque no menciona explícitamente a las autoridades educativas, su petición va dirigida a ellas. En otras palabras, les hace una exigencia al pedirles que les den las herramientas necesarias para lograrlo. Esta idea puede coincidir con la tradición de las prácticas usadas en el programa de Carrera Magisterial en donde las autoridades educativas primero daban actualización y después evaluaban.

Otra respuesta que llama la atención es la del maestro (27MH40N) al expresar “híjole, esto hay que ponerlo, ni modo”. Con ese discurso, el maestro tiene la intención de transmitirme que existe cierto grado de presión por parte del grupo al que pertenece para que actúe de manera contraria, o sea, calificando desfavorablemente esta evaluación. De acuerdo con Uribe y Acosta (2004), la presión de la inferencia en el grupo es una condición para la génesis de las representaciones sociales.

Campo de instrumentación:

Sus respuestas para completar la frase se clasificaron como se muestra en los títulos de las columnas. Algunas ejemplos que usaron los maestros se muestran a continuación:

Cuadro 4.8: Categorías del campo de instrumentación

Mecanismos para afrontar la evaluación	Contenidos de la evaluación	Formatos de la evaluación	Propósitos de la evaluación
esfuerzo (10JM27N) (13JM28E) prepararme (18MM33E) aprendizaje de capacidades (12VM27N)	conocimientos porque si no los tienes repruebas el examen y pierdes tu trabajo (2MM25N) rendimiento académico de mis alumnos (4JM25N) una forma de verificar si estoy preparada adecuadamente para	un examen (14JH28N) (16MM31E)	emitir juicios de valor (19JM34E)

Mecanismos para afrontar la evaluación	Contenidos de la evaluación	Formatos de la evaluación	Propósitos de la evaluación
	ejercer frente a grupo (21MM36N)		

Fuente: Elaboración propia con datos del estudio empírico.

La categoría de mecanismos para afrontar la evaluación fue mencionada por cuatro docentes jóvenes, cuyas edades van de los 27 a los 33 años de edad. Esto es un indicador de que los estos maestros, a diferencia de los veteranos muestran mayor interés por estar preparados para esta evaluación.

Las palabras ubicadas en la categoría de los contenidos de la evaluación, fueron de las más utilizadas para completar la frase; 11 de los 37 docentes recurrieron a ellas. En sus respuestas, su preocupación por conocer los contenidos que piensan que serán evaluados es evidente. Sobresale la frase usada por la maestra (4JM25N) ya que es diferente a las demás. Ésta alude al rendimiento de los alumnos. Como ha señalado Darling Hammond (2011) eso podría ser algo esperado en una evaluación de desempeño docente, puesto que hay una relación directa entre el buen desempeño del maestro y el aprendizaje exitoso de los alumnos.

En la categoría de los formatos para la evaluación del desempeño, la palabra examen fue la que completó la frase, mientras que en la categoría de propósitos, fue la de emitir juicios de valor. Interpreto que las respuestas en estas dos categorías retoman la idea de que el objetivo de un examen es emitir una calificación.

Campo político:

En este campo los maestros completaron la frase de la evaluación del desempeño docente con las palabras “mejorar” (11VM27N) y “superación” (35MM54V). En el campo laboral, la maestra (6JM26N) completó la frase con una analogía: Para mí, la evaluación del desempeño docente es: “mi trabajo, es

lo más importante y tengo que conservarlo”. Esta frase recuerda los que dice Elsie Rockwell (1985) al señalar que ser maestro es antes que nada un trabajo.

Las siguientes tres frases muestran las perspectiva de los profesores sobre la evaluación del desempeño de acuerdo con sus años de experiencia docente:

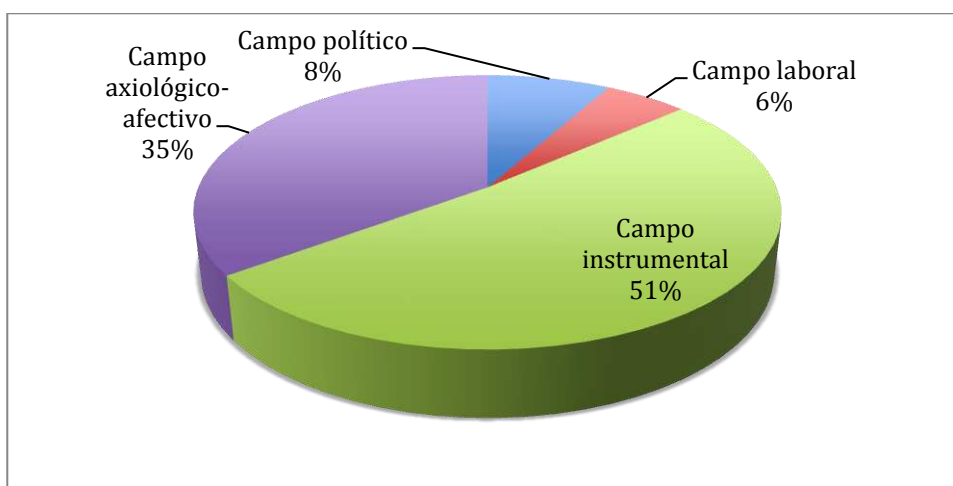
	Sujetos
Para mí, la evaluación del desempeño docente es pasar, porque mi trabajo es lo más importante.	3JM25N
Para mí, la evaluación del desempeño docente es una oportunidad de ser evaluado.	26MH40E
Para mí, la evaluación del desempeño docente es demostrar.	36VH62V ¹³

Para el maestro novel lo más relevante es la permanencia en su función; para el experimentado, la evaluación tendría un sentido de retroalimentación y para el veterano significa confirmar su estatus de docente.

En la oración de completamiento las palabras y frases relacionadas con el campo instrumental fueron las más recurrentes. Este resultado concuerda con el que se obtuvo en el primer ejercicio de asociar cuatro palabras a la frase de evaluación del desempeño.

¹³ El maestro tiene 40 años de experiencia docente, 30 años en el sector privado y 10 en el público. Por tal razón su clave indica que es experimentado y no veterano. Sin embargo, para el caso que se presenta se considera un maestro veterano.

Gráfica 4.2: Porcentaje de campos referidos en la frase de completamiento



Fuente: Elaboración propia con datos del estudio empírico.

4.4 El desempeño y sus interpretaciones

Cuando recabé los datos para el presente estudio, la información que circulaba en los medios de comunicación, transmitía que la reforma educativa y, en específico la evaluación del desempeño con fines de permanencia, enfrentaban el rechazo de un número considerable de docentes. En el Distrito Federal, en las fachadas de varias escuelas públicas, se colocaron mantas en las que los docentes expresaban su rechazo. Una consigna que se escuchaba de algunos docentes era que no se oponían a la evaluación, sino al hecho de que ésta condicionara la permanencia. Es de esperarse que esta evaluación se comprendiera como una amenaza y no como una oportunidad.

La investigación se inició con el supuesto de que los conceptos básicos a partir de los cuales los docentes construirían la imagen de la evaluación del desempeño, tendrían que ver con la idea de amenaza y por lo tanto, sus referentes se encontrarían sobre todo en los campos político y laboral. Sin embargo, los resultados muestran que si bien los docentes tienen presente que su permanencia en el servicio educativo se encuentra condicionada a los resultados de dicha evaluación, han construido sus imágenes principalmente a partir de elementos del campo instrumental y axiológico-afectivo,

específicamente sobre los conocimientos que suponen que versará la evaluación, así como sobre los sentimientos que les provoca: *examen, conocimientos, desempleo, calificación, miedo y nerviosismo*.

Se observa que la mayoría de los profesores comprenden que la evaluación es un acto ineludible e irreversible, por lo que la mayoría de los entrevistados aseguraron que ya se encontraban estudiando para dicha evaluación.¹⁴

La información presentada en este capítulo confirma la conjetura de que los maestros construirían sus imágenes a partir de los elementos que consideraban que amenazaban su permanencia en el servicio educativo. Estos elementos se refirieron principalmente a sus conocimientos. Dicho de otra forma, interpretaron que quienes no tuvieran los conocimientos que exigían las autoridades educativas y los demostraran en un examen, perderían su trabajo.

Este es el primer acercamiento para iniciar el camino hacia indagar y profundizar en los discursos que utilizan los docentes para explicar y comprender la naturaleza de la evaluación que decidirá si su desempeño es destacado, bueno, suficiente o insuficiente.

¹⁴ El estudio memorístico de contenidos de los planes y programas de 2011, así como de diferentes artículos referentes a la legislación educativa es una forma tradicional de prepararse para presentar un examen de carácter sumativo, construido a partir de contenidos conceptuales. La elaboración de guías tipo pregunta respuesta fue una estrategia utilizada por el grupo de docentes que se entrevistó.

CAPÍTULO V EXPLICACIONES SOBRE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

El estudio psicosociológico de la construcción del conocimiento, se sitúa en el presente de los discursos, las prácticas y las representaciones, integrando la consideración de su génesis y su arraigo en el pasado.

Denise Jodelet, *Develando la cultura.*

La reforma educativa de 2013 propuso la evaluación como una herramienta de la política educativa (Valdés, 2014). De acuerdo con el programa de mediano plazo para la evaluación del SPD en el periodo de 2014 a 2020, la CNSPD tendrá que haber puesto en marcha un total de 194 procesos de evaluación dirigidos a los maestros del sistema educativo público de los niveles de educación básica y media superior (INEE 2014a).

Cuadro 5.1: Procesos de evaluación

Resumen de procesos de evaluación del SPD 2014-2020 (Programa de Mediano Plazo 2015-2020)							
Proceso	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Ingreso	2	4	6	6	6	6	6
Promoción a cargos con funciones de dirección y supervisión	1	6	8	8	8	8	8
Promoción en la función			2	2	2	2	2
Otras promociones: incremento de horas			2	2	2	2	2
Promoción por cambio de categoría			1	1	1	1	1
Subtotal de Promoción	1	6	11	13	13	13	13
Reconocimiento	4	4	4	4	4	4	4
Permanencia		5	10	10	15	10	10
Total	7	19	31	38	33	33	33

Programa de Mediano Plazo para la Evaluación del Servicio Profesional Docente 2015-2020.

Fuente: Conferencia Zorrilla Fierro Margarita, Matamoros UPN, 2015.

Seguramente para las autoridades educativas, diseñar, difundir, explicar y operar todos esos procesos de evaluación no ha sido ninguna tarea sencilla. Pero tampoco ha sido fácil para los docentes comprender esas propuestas. En el presente capítulo se exponen los resultados que se obtuvieron sobre la dimensión que Moscovici denomina campo de información, la cual tiene que ver con “la organización de los conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social” (1979, p.45). Para indagar sobre los aspectos que versa la información y los conocimientos que los docentes han construido acerca de la evaluación del desempeño, utilicé una serie de preguntas abiertas. Como punto de partida, me propuse conocer el tipo de información que tenían los profesores sobre lo que es un *buen* docente.¹⁵

5.1 El *buen* docente

Una de las palabras distintivas de la reforma educativa es el calificativo *idóneo* o *idoneidad* para referirse a aquel docente que tiene los saberes para garantizar el máximo de aprendizajes de los educandos (LGSPD, capítulo 1, artículo 12, 2013). Para esta investigación consideré pertinente conocer las ideas y los referentes que sobre el tema del *buen* docente compartían los maestros entrevistados, por lo que les hice la siguiente pregunta:

Cada uno tiene una idea de lo que es un *buen* docente, ¿Usted cómo lo describiría?

A partir del análisis de lo que señalaron, encontré que cuando describen al *buen* docente privilegian o inician con alguna característica que para ellos es la más importante del maestro. Los datos los clasifiqué de acuerdo con lo que sus argumentos señalaban sobre lo que es, hace y tiene el buen docente.¹⁶ A continuación presento un cuadro en el que expongo algunos ejemplos de esta clasificación:

¹⁵ El referente de la evaluación del desempeño docente es el perfil del docente idóneo.

¹⁶ Para este estudio, los adjetivos calificativos idóneo y bueno son utilizados como sinónimos.

Cuadro 5.2: El *buen docente*

Lo que el <i>buen docente</i> es (13 maestros)	Lo que el <i>buen docente</i> hace (18 maestros)	Lo que el <i>buen docente</i> tiene (6 maestros)
Responsable, creativo, innovador y sobre todo <u>amante de su profesión</u> (4JM25N)	Un buen docente es aquel que innova sus clases, pone estrategias nuevas y didácticas (1VH24N)	El que tiene un buen <u>manejo</u> de los <u>contenidos</u> , el que sabe hacer su clase dinámica, el que planea, el que tiene buena relación con <u>sus alumnos</u> y con los padres de familia (12VM27N)
Trabajador, <u>comprometido</u> (5JM26N)	Que dedica todo el tiempo a actividades de aprendizaje, fomenta la participación de los agentes educativos, predica con el ejemplo hacia toda la comunidad, maneja una educación en valores sobre la base de la inclusión (3JM25N)	Es aquel docente que cuenta con los <u>conocimientos</u> , habilidades y capacidad intelectual para transmitir conocimientos a <u>los alumnos</u> y por ende debe contar con una constante actualización docente real y fructífera (20VM36E)
Responsable, <u>comprometido</u> (6JM26N)	El que se esfuerza para que <u>sus alumnos</u> consoliden los aprendizajes que les sirvan de herramientas para su vida y además cumple con los aspectos administrativos que la escuela solicite (19JM34E)	Una <u>persona con vocación</u> , comprometida y <u>con mucho amor</u> por su trabajo (21MM36N)
Una persona dinámica, <u>preparada</u> , flexible con <u>buena actitud</u> y sobre todo interesada en la mejora de sus <u>alumnos</u> , empleando diversas técnicas de aprendizaje (7JM26N)	Un docente que planea sus actividades y las lleva a cabo, responsable, puntual. Práctico en su trabajo (22MM38E)	El docente que cuenta con las herramientas para hacer su trabajo (ver ejemplos de Francia, Alemania) (24JM39N)
Es una persona responsable que cumple con su labor en sus horas de trabajo (15JM30E)	Una persona que lleva a cabo el trabajo de manera flexible adecuado a <u>sus alumnos</u> (32MM50V)	Responsable, comprometido, y <u>tiene vocación</u> , entrega, esfuerzo, ética, cordialidad, autoridad, paciencia, entusiasmo, humildad, creatividad, <u>preparación</u> , constancia, motivación... (13JM28E)
Una persona bastante <u>tolerante</u> y con habilidades para ser un buen guía y mediador del aprendizaje (17MH33E)	El que cumple con su responsabilidad mínima (37MH69V)	
<u>Comprometido</u> con la promoción social de la comunidad (35 MM54V)		

Fuente: Elaboración propia con datos del estudio empírico.

Cuando describieron al *buen docente*, La mayoría de los maestros nóveles utilizaron la categoría de lo que el docente es, mientras que los experimentados y veteranos se refirieron mayoritariamente a lo que el docente hace. En la primera categoría, lo que más se menciona es que el buen docente es *comprometido y preparado*. En la categoría de lo que hace el docente, se repite reiteradamente que *se actualiza, se prepara y planea sus clases*. En la de lo que el docente tiene, aparecen *conocimientos y preparación*, pero también *vocación*. Nueve de los 37 entrevistados relacionaron la definición de un buen docente con *el logro de los aprendizajes de sus alumnos* y siete aludieron a la dimensión afectiva de la docencia, mencionando que un buen maestro *ama su trabajo, tiene buena actitud, tiene gusto por lo que hace y es tolerante*. Con la información que obtuve, pude interpretar que los maestros y maestras entrevistados definen de manera general a un *buen docente* como: *una persona amante de su profesión, comprometido y preparado, que se actualiza y planea sus clases y que tiene la formación necesaria para que sus alumnos logren con éxito sus aprendizajes*.

Gráfica 5.1: Categorías de un *buen docente*



Fuente: Elaboración propia con datos del estudio empírico.

Las autoridades educativas desarrollaron el perfil del docente idóneo para utilizarlo como el referente en la evaluación del desempeño (SEP, 2015b). Éste contempla la planeación docente argumentada, el uso de estrategias didácticas, el conocimiento de la materia que se enseña, así como el conocimiento de los alumnos. Sin embargo, en él, no se observan elementos que se refieran a la *vocación, entrega, amor, tolerancia, actitud, paciencia, respeto, formación y actualización*, que los docentes entrevistados indicaron en sus discursos.¹⁷

Comprendo que por la naturaleza de la evaluación del desempeño docente que se propone en la reforma de 2013, la dimensión de afectividad no se evalúe. Sin embargo, para los maestros este es un aspecto que está presente en su pensamiento y lo consideran relevante. La evaluación interna de la que se habla en el LGSPD (capítulo II, artículos 15-16, 2013) podría contemplar algunos de los elementos de la dimensión afectiva, pero esta evaluación interna ha tenido poca o nula difusión como parte de la evaluación del desempeño docente. Todos los mensajes y materiales que las autoridades educativas han elaborado y difundido se centran en la evaluación externa.

5.2 La visión del docente sobre el desempeño y su evaluación

Una vez establecido desde dónde comprenden los maestros la idea de un *buen* docente, procedí a trabajar con el resto de los datos de la entrevista. La intención principal fue conocer sobre qué aspectos versa la información y conocimientos que los profesores han construido sobre la evaluación del desempeño docente. Por lo que en primer lugar identifiqué los principales tópicos presentes en sus discursos con la intención de reconocer los siguientes aspectos: 1) la delimitación que hacen del término desempeño y, 2) la información que manejan sobre la evaluación del desempeño docente para la permanencia. Hecha la categorización de los dos grandes tópicos, los dividí en subtópicos para hacer un análisis puntual de esa información. Cada subtópicos, agrupa respectivamente

¹⁷ El perfil docente no reconoce la formación ni la actualización (currículo académico) que los maestros han cursado previamente.

los discursos de los maestros. A continuación presento un cuadro con los tópicos y subtópicos sobre la información que construye la dimensión del campo de la información:

Cuadro 5.3: Ideas de los docentes sobre el desempeño y su evaluación

Tópicos	Subtópicos
5.3 Delimitación del término de desempeño docente.	5.3.1 Dimensiones del desempeño. 5.3.2 Formas de distinguir el desempeño.
5.4 La evaluación del desempeño docente para la permanencia.	5.4.1 Difusión y comunicación de la evaluación. 5.4.2 Propósitos de la evaluación. 5.4.3 Contenidos de la evaluación. 5.4.4 Formas de enfrentar la evaluación

Fuente: Elaboración propia con datos del estudio empírico.

Los resultados se presentan de la siguiente manera: primero se expone una breve explicación del tópico, posteriormente se intercalan los argumentos, vivencias y valoraciones que los docentes dan sobre los subtópicos señalados y se analizan desde una perspectiva discursiva.

5.3 Delimitación del término de desempeño docente

El diccionario define el término desempeño como una acción o un efecto. Desempeñar es ejercer las obligaciones inherentes a una profesión, cargo u oficio. Es actuar, trabajar, dedicarse a una actividad (RAE, 2014). Si el término desempeño se delimita al ejercicio de las obligaciones inherentes a la profesión docente, su campo de acción por excelencia es la enseñanza. La RAE (2014) define que enseñar es hacer que alguien aprenda algo. Entonces, el proceso de enseñanza-aprendizaje justifica su presencia cuando se habla del desempeño de un docente.

Los conceptos de desempeño y enseñanza son amplios y poseen diversas dimensiones. Cuando el desempeño de un docente se convierte en objeto de evaluación, se operacionaliza. Es decir, se hacen diferentes recortes para caracterizar, ejemplificar, dividir, limitar y generalizar la esencia del objeto que se desea evaluar. Delimitar el objeto de evaluación, es de suma importancia porque impacta, junto con los propósitos para los que se realiza la evaluación, la selección de los métodos a utilizar y la comunicación de los resultados (INEE, 2011).

5.3.1 Dimensiones del desempeño

En el discurso de la reforma educativa de 2013, la palabra *desempeño* se menciona reiteradamente. Dar cuenta de la manera en la que las autoridades educativas comprenden ese término, no ha sido fácil de responder. Su definición como tal, sólo la encontré en el documento que el INEE publicó el 13 de noviembre de 2015 en el *DOF: Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia en Educación Básica, 2015-2016*, en donde dice que el desempeño es: el resultado obtenido por el sustentante en un proceso de evaluación o en un instrumento de evaluación educativa.

Las autoridades educativas proponen un perfil como el referente para la evaluación del desempeño docente. En él, expresan las características, cualidades y aptitudes deseables que el personal docente y técnico docente requiere tener para un desempeño profesional eficaz:

- Conocer cómo aprenden y lo que deben aprender los alumnos
- Organizar, evaluar y realizar una práctica didáctica pertinente
- Mejorar continuamente
- Asumir responsabilidades legales y éticas inherentes a la profesión
- Participar en el funcionamiento de la escuela y fomentar el vínculo

con la comunidad para asegurar que los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

El concepto de *desempeño* además de ser amplio y polisémico, posee niveles y dimensiones. Por tal razón, existen diferentes maneras de definirlo. Esto se ejemplifica con las respuestas que los maestros entrevistados dieron a las siguientes preguntas:

¿Qué es para usted el desempeño docente? ¿Qué palabra utilizaría como sinónimo de desempeño?

¿El desempeño docente, el desempeño personal? pues mira yo no sé, no me sé la definición del diccionario. Es tener, lograr los propósitos, las metas que tienes como maestro. El desempeño implica formarse, tener la intención de seguir estudiando, entender qué tipo de sujeto atiendes, saber a qué localidad perteneces, tener muy claro que hay situaciones administrativas que tienes que cumplir, situaciones personales y éticas a las que debes de seguir, por ejemplo llegar temprano, incluso hasta personales ¿no? respetar a los padres de familia. No nada más por el traje que te pones cuando firman boletas sino la atención que les debes a ellos porque principalmente a ellos debes darles cuentas. Planear, evaluar, tener materiales o sea implica... Si el desempeño fuera nada más el conducirse de manera adecuada frente a un grupo para formar sujetos que terminen la primaria, creo que estaría muy reducido. Probablemente es eso, pero implica mucho más cosas, o sea el desempeño no nada más es intelectual, emocional, espiritual o sea el desempeño requiere de todo lo que nos conforma como sujeto (26MH40E).

El desempeño docente es el trabajo con los niños (15JM30E).

Las respuestas de ambos docentes contrastan por su extensión y su intención. En el primer caso, infiero que la intención del maestro fue transmitirme, que contaba con la preparación, información y conocimientos para responder a las preguntas que le hacía. Inicia su discurso devolviendo una pregunta que plantea una disyuntiva: “¿El desempeño docente, el desempeño personal...?” con la que

envía el mensaje de que el término es complejo y se presta para comprenderse de diferentes maneras. Posteriormente utiliza una frase epistémica en su discurso diciendo: “yo no sé, no me sé la definición del diccionario...” e inmediatamente expone de manera amplia sus argumentos constatando que el desempeño docente: “Es lograr los propósitos, las metas que tienes como maestro...implica formarse, tener la intención de seguir estudiando, entender qué tipo de sujeto atiendes, saber a qué localidad perteneces, tener muy claro que hay situaciones administrativas que tienes que cumplir, situaciones personales y éticas a las que debes de seguir...respetar a los padres de familia... Planear, evaluar, tener materiales”. A esos argumentos les sigue otra definición acotada del desempeño: “conducirse de manera adecuada frente a un grupo para formar sujetos que terminen la primaria”. Éste último argumento lo expresa de manera condicional, “Si el desempeño fuera...” y finalmente expresa su opinión haciendo una advertencia: “creo que estaría muy reducido...”. Al final, reflexiona sobre la última definición y emite un veredicto: “Probablemente es eso...” (un concepto reducido de desempeño) y expresa su opinión al respecto: “pero implica mucho más cosas...”.

En el segundo testimonio, el maestro (15JM30E) acota su definición y utiliza el modo discursivo constativo, o sea que, atestigua lo que expresa al afirmar que el desempeño “es el trabajo con los niños”. Aunque su enunciado es corto, se refiere a un ámbito general y muy amplio del quehacer docente.

Después de revisar minuciosamente las explicaciones que dieron los maestros sobre el término de desempeño, establecí tres dimensiones para organizar sus discursos. Me basé en la idea de los tres saberes que propone Delors (1996) para designar un desempeño idóneo: *saber conocer*, *saber hacer* y *saber ser*. A continuación expongo algunos discursos señalados por los docentes que ejemplifican la clasificación señalada:

Cuadro 5.4: Dimensiones del desempeño docente

El saber (7 docentes)	El saber hacer (12 docentes)	El saber ser (18 docentes)
Es tener el compromiso, y actualización para poder eh, ir a la par con la tecnología y sobre todo con los métodos de enseñanza que nos están dando (32MM50V).	El desempeño docente es cómo planteamos una clase, cómo desarrollamos una clase va más que nada a ese proceso de instrucción (9JM26N).	Tiene mucho que ver con el compromiso que tiene uno pues con uno mismo para posteriormente darlo a los alumnos ¿no? (17MH33E).
Es lo que tú debes de saber, o sea son cuestiones que nosotros como maestro todos tendríamos que manejar ¿no? el plan y programas, contenidos o sea todo lo que tenga que ver con educación lo tenemos que manejar. (14JH28N).	¿El desempeño docente? pues incluiría la práctica, Incluiría pues la cuestión de la planeación y de la misma evaluación. Sí, sobre todo eso, la práctica, la planeación, la evaluación de los chicos a lo mejor, Sí (16MM31E).	Desarrollar nuestro trabajo Pues a fin de cuentas, es por ello por lo que estamos acá. Es por ello por lo que nos preparamos... el poder desarrollar, yo creo que para poder atender a todas las necesidades de los niños (36VH62E).
	A ver pues, tengo que pensarlo. Son todas las cosas que te piden en la escuela planeación, no sé, cumplir con la cuestión administrativa y no sé desollarte de buena manera para con los parámetros de un de un este, maestro docente, (21MM36N)	Trabajar efectivamente, dar al 100% ¿no? como dice la palabra el desempeño. Desempeñar nuestro trabajo pero de una forma eficiente y no así como a medias ¿no? (10JM27N).

Fuente: Elaboración propia con datos del estudio empírico.

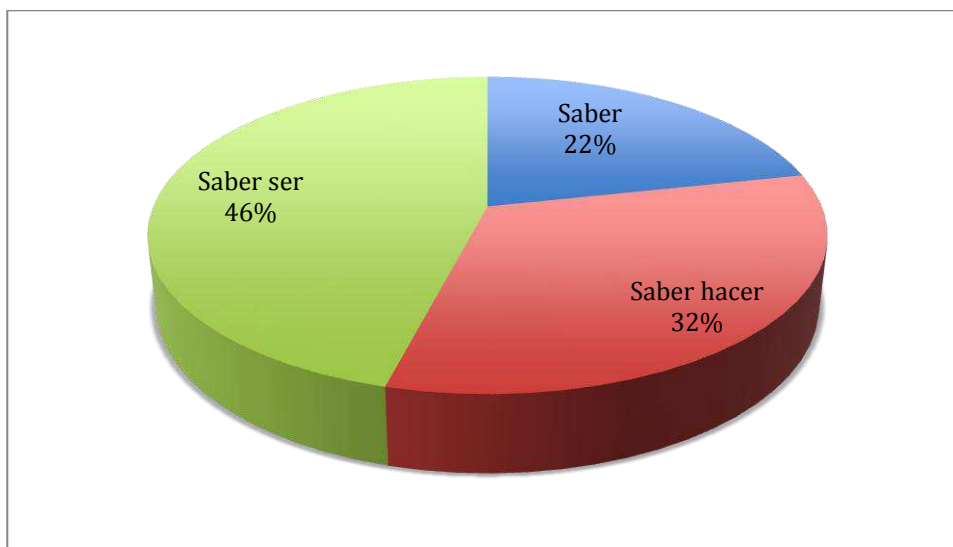
En la dimensión del saber, los maestros señalan cosas como: “lo que tengo para ofrecer...”, “todo lo que sabemos...”, “lo que debes saber...” y “lo que vamos a brindar...”. También aluden a “darle la bienvenida a nuevos conocimientos...” y “la actualización y capacitación...”. Dentro de los conocimientos que nombran se encuentran: *Plan y programas, contenidos, métodos de enseñanza y todo lo que tiene que ver con la educación*. De los 37 profesores entrevistados, siete privilegiaron la dimensión del saber en los argumentos que dieron para definir el desempeño docente. Esta dimensión se identifica con lo que Cesar Coll

denomina conocimientos de carácter conceptual, los cuales son datos, conceptos y hechos que se aprenden principalmente por medio de repetición y memorización.

La dimensión del saber hacer se refiere al conocimiento que Coll señala como procedimental. Es decir, son aquellos conocimientos que se ejecutan. Los maestros se refieren a éstos mencionando que tienen que ver con *cómo plantean, desarrollan, realizan, actúan y hacen una clase, su trabajo, las actividades escolares y las actividades educativas en general*. En sus respuestas mencionan *sus habilidades pedagógicas, las acciones para cumplir con su labor, lo que las autoridades les solicitan y lo que consideran que contribuye a que sus alumnos aprendan*. En concreto señalan que el desempeño docente es: *su forma de enseñar, hacer su trabajo, saber transmitirlo y su práctica en el aula*. Esta dimensión fue referida por 12 entrevistados.

Finalmente, la dimensión del saber ser, fue la más mencionada. 18 profesores se refirieron a ella en sus explicaciones al mencionar que el desempeño docente es *ir más allá, tener sensibilidad para comprometerte como personas, dar lo mejor de nosotros, dar el 100%, disfrutar tu profesión, la forma en la cual tú, éticamente llevas a cabo todos y cada uno de tus valores de una forma limpia, veraz y acertada y todo aquello que realizamos en bien de los niños de persona a persona como seres humanos*. En esta dimensión las frases que hacen referencia a la parte emocional, la afectividad y las relaciones que establecen los docentes con el otro, estuvieron muy presentes en sus discursos. A continuación se presenta una gráfica en la que se aprecian los porcentajes que obtuvieron las dimensiones del desempeño docente señaladas:

Gráfica 5.2: Dimensiones y porcentajes del desempeño docente



Fuente: Elaboración propia con datos del estudio empírico.

Los datos muestran que cuando los profesores entrevistados delimitaron el concepto de desempeño, la mayoría aludió a la dimensión del saber ser, seguida por la del saber hacer y en menor medida se refirieron a los conocimientos docentes. Esto es diferente a lo que proponen las autoridades educativas, ya que por la propia naturaleza de la evaluación del desempeño docente que aplicarán, la dimensión del saber ser no está considerada. Las que se privilegian son las del saber y el saber hacer; es decir, las de tener conocimientos que puedan utilizarse para resolver casos escolares y académicos planteados de manera hipotética en una situación de evaluación.

Los datos y el análisis en esta sección indican la variedad en las respuestas que dieron los profesores para definir el término desempeño; también se presentó en los modos discursivos que utilizaron para exponer sus argumentos y, en la manera en la que se involucraron como sujetos enunciadore de sus discursos. El modo constativo fue el que predominó en sus respuesta; 15 profesores lo utilizaron. Un ejemplo de este es el de la maestra (9JM26N), quien definió que el desempeño docente “es todo el trabajo que vamos realizando...” y legitimó su argumento señalando “Incluso he leído libros sobre el desempeño...”. Esto es

importante porque significa que la mayoría de los docentes cuando elaboraron su definición, adoptaron el papel de *expertos* o *testigos* afirmando lo que expresaban. 11 entrevistados recurrieron a utilizar enunciados axiológicos-afectivos, como el maestro (17MH33E) quien mencionó: “Para mí, definir el desempeño es algo como muy complicado...es muy difícil de llevar a cabo su evaluación...”. En ese modo discursivo predominan las valoraciones y adjetivos calificativos tales como *ser bueno*, *dar el 100%*, *dar lo mejor*. El modo denominado por Grize como metadiscursivo lo utilizaron ocho docentes. Éste, a diferencia del constativo, es un discurso regulado por momentos de reflexión sobre lo que se dice. Por ejemplo la maestra (21MM36N) Inició su definición con la frase “A ver, pues, no sé, tengo que pensarlo, porque para mí el desempeño es cumplir con todas las cosas que te piden en la escuela...”. Después de desarrollar sus ideas, terminó su argumento diciendo, “Sí, yo creo que sería eso...”. El modo discursivo prescriptivo fue poco utilizado por los maestros para contestar esta pregunta, el maestro (36VH62E) dio su opinión al mencionar “nos preparamos para desempeñarnos y para poder atender a todas las necesidades de los niños...”, mientras que la maestra (16MM31E) opina que el desempeño docente simplemente “debería incluir la práctica...”.

Llama la atención que 16 docentes hicieron referencia en sus definiciones a: *niños*, *alumnos*, *pequeñitos*, *chaparritos*, *chavos*. Esto es un indicador de que ligan en gran medida su desempeño a sus alumnos. Retomando a Freire (1997), se diría que no hay docencia sin discencia.¹⁸ Si el trabajo es el desempeño y el desempeño es enseñar, entonces se debe recordar que: “enseñar es un verbo transitivo relativo. Es un verbo que pide un objeto directo –alguna cosa– y un objeto indirecto –a alguien–... Enseñar no existe sin aprender y viceversa” (Freire,1977: 25).

La mayoría de los maestros al definir el término de desempeño, se involucraron como sujetos enunciadorees de sus discursos. El sujeto colectivo *nosotros*,

¹⁸ El término discencia es un neologismo utilizado por Freire para referirse al conjunto de funciones y actividades de los educandos.

nuestros, nos, predominó sobre el individual *Yo, a mí*. En varias ocasiones los profesores iniciaron sus explicaciones utilizando el pronombre *Yo*, y al avanzar en sus argumentos siguió la tendencia a convertirlo en un *nosotros*, tal como se muestra en el siguiente ejemplo:

El desempeño es, es como tú te estás eh, es que es una palabra que siempre la estamos viendo ¿no? desempeño. Desempeño es decir, es cómo, es que yo lo podría contestar con la misma palabra. Yo sé que no se debe de hacer pero es cómo te estás desempeñando o sea, cómo estás actuando, cómo estás cumpliendo, cómo te estás comprometiendo o sea ¿cuál es tu desempeño? es alto o tienes un bajo desempeño, ¿qué significaría bajo desempeño? quiere decir para mí que no estás haciendo lo que tienes que hacer de una manera no adecuada si no de una manera que beneficie a los alumnos porque todo esto lo hacemos por los alumnos (27MH40N).

El maestro empieza diciendo “yo lo podría...Yo sé...” y concluye su discurso señalando “porque todo esto lo hacemos por los alumnos...”. Por la manera en la que expone sus ideas, intuyo que encuentra difícil definir el término desempeño al mencionar “yo lo podría contestar con la misma palabra...¿cuál es tu desempeño?...¿qué significaría bajo desempeño?...” Finalmente interpreto que el maestro tiene la intención de transmitir que el término *desempeño* aunque es difícil de definir, ya forma parte de su lenguaje laboral al mencionar que “es una palabra que siempre la estamos viendo...”.

Por otro lado, seis docentes no se apropiaron de su discurso y se omitieron como sujetos enunciadore, como se muestra en el siguiente ejemplo:

Pues realizar este trabajo con, este, responsabilidad ¿no?, con, con disposición y pues con un nivel bueno de desempeño ¿no? pues ahora sí que de desempeño de actitud, aja, de cualidades de todo esto ¿no? (35MM54V).

Al utilizar el verbo *realizar* en infinitivo, la maestra no se involucra con lo que enuncia.

Finalmente, los docentes mencionaron una palabra que para ellos fuera un sinónimo del término desempeño docente. Esta tarea no se les hizo fácil; 26 de los 37 maestros iniciaron sus frases utilizando muletillas como *Pues, Este, Bueno* y repitiendo la frase desempeño docente en forma interrogativa, como para confirmar la tarea que tenían que realizar. Esto, seguido de un *yo creo, yo pienso, yo lo tomo, para mí, según yo*.

Después de analizar las palabras que dieron los entrevistados, las agrupé en tres categorías dependiendo de la relación que guardaban con: 1) los otros; 2) sus cualidades personales y, 3) el desarrollo de su trabajo en sus escuelas y dentro del aula. A continuación presento el cuadro de cómo quedó organizada esta información y el número de repeticiones que tuvieron las palabras:

Cuadro 5.5: Palabras utilizadas como sinónimos del término desempeño

En relación con otros 5.4 %	En relación con sus cualidades personales 54%	En relación con sus actividades profesionales 40.6%
Relación con tus alumnos (1) Aprovechamiento de los alumnos (1)	Interés (1) Esfuerzo (1) Entrega hacia nuestro trabajo (2) Compromiso (5) Actitud (5) Responsabilidad (2) Cumplir (2) Mi rendimiento (1) Lo que tengo para ofrecer (1)	Mi trabajo (6) Práctica (6) Enseñar (3)

Fuente: Elaboración propia con datos del estudio empírico.

12 profesores utilizaron las palabras *trabajo* y *práctica* como sinónimos del término desempeño docente. Esto es un referente que confirma que el objeto que se evalúa, o sea, el *desempeño*, es un objeto tan amplio como el mismo *trabajo* y la *práctica* de los profesores. Es razonable pensar que entre mayor

dificultad se tenga para recortar o delimitar el objeto de evaluación, mayor será el sentimiento de incertidumbre que se despierte en los maestros.¹⁹ Por otro lado, los profesores expresan que sus cualidades personales, tales como *esfuerzo, actitud, interés, compromiso y entrega* entre otras, así como *sus conocimientos*, son elementos que forman parte de su desempeño docente.

Cuando Linda Darling-Hammond (2013) se refiere a la lista de las cualidades que se identifican en un buen docente, menciona aquellas del dominio cognoscitivo del desempeño y, otras del dominio afectivo. De igual forma, en los discursos de los docentes es posible identificar que para ellos el desempeño implica considerar esos dos dominios o dimensiones.

El concepto de desempeño docente ha sido utilizado de manera implícita por las autoridades educativas para hacer referencia a la actuación general de los docentes, pero también de manera explícita para referirse a un resultado, producto de una evaluación.²⁰ Aunque en ambos casos el término sea el mismo, dependiendo del contexto en que se utilice, su significado es radicalmente diferente. Si las autoridades educativas no determinan con mayor precisión el concepto de desempeño, los profesores le otorgaran diferentes significados. Intuyo que si así sucede, la idea de los docentes, acerca de que lo que las autoridades educativas van a evaluar no es precisamente su desempeño, tendría altas probabilidades de fortalecerse. La relevancia de esclarecer dicha definición es porque se trata del objeto que las autoridades educativas evaluarán para tomar decisiones sobre la permanencia de los docentes en el servicio educativo.

¹⁹ La incertidumbre es un sentimiento que por lo general aparece ante eventos desconocidos.

²⁰ En el documento *perfil, parámetros e indicadores para la evaluación del desempeño docente* (SEP, 2015), se encuentra de manera implícita la idea del desempeño que se espera que tengan los maestros. El único documento que se encontró que define explícitamente el término desempeño fue el de *Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia en Educación Básica, 2015-2016*. (INEE, 2015).

5.3.2 Formas de distinguir el desempeño

Las autoridades educativas establecieron cuatro instrumentos para distinguir y evaluar el desempeño docente:

- 1.-Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales.
- 2.-Expediente de evidencias de enseñanza.
- 3.-Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos.
- 4.-Planeación didáctica argumentada.²¹

Con la finalidad de investigar las ideas que tienen los profesores sobre las formas en las que se puede distinguir el desempeño docente, les pregunté: ¿Cómo distinguiría Usted el desempeño docente de un maestro? Sus respuestas se organizaron de acuerdo con la estrategia que señalaron:

Cuadro 5.6: Formas para distinguir el desempeño docente

Estrategia	Recurrencia	Discursos
Con información de los alumnos y padres de familia	16 docentes	<p><u>Con sus alumnos, en el momento en que tú entras al salón y ves al maestro que está dando su clases y los niños están muy atentos, yo a mi punto de vista, es un buen maestro porque tiene toda la atención de sus niños.</u> En segunda su comportamiento general con los niños y con sus compañeros maestros y lo que enseña y cómo lo enseña. Los valores que les inculca a los niños. Claro la educación viene desde casa y en muchos niños que no quieren inculcarles valores, no se los vamos a dar, porque los valores ya los traen ¿no? (7JM26N).</p> <p>Mm...mire yo creo que eso parte mucho de lo que es el reconocimiento de lo que es la comunidad educativa, <u>el papá es muy dado a esa parte de poder ver o conocer al buen maestro,</u> si no ha</p>

²¹ Existe un quinto instrumento denominado *Examen complementario*. En el nivel de primaria, aplica para la modalidad indígena y la asignatura de segunda lengua: Inglés.

Estrategia	Recurrencia	Discursos
		<p>enseñado, si he visto ese proceso en mi hijo, si he visto ese andar, ese caminar juntos, <u>el papá sí es muy dado a eso y esa es una parte en la que sí podemos evaluar</u> (25VH40E).</p> <p>Con los alumnos, porque los alumnos son como <u>nuestra carta de presentación</u>. O sea, ahí se ve si el niño está aprendiendo desde una buena actitud, los valores, que esos son de casa, pero al fin de cuentas nosotros los estamos enseñando, este y bueno el trabajo dentro y fuera del aula.(29JM43E).</p>
Observando al docente en el aula	nueve docentes	<p><u>Por medio de la observación</u>, que puedas ver que tiene atención a los detalles, que cumple en tiempo y forma con sus actividades, qué visión tiene de la educación. Me fijaría en los niños, qué tanto están aprendiendo, si les gusta la clase, si no les gusta, que es lo que se les ha hecho difícil (30JM43E).</p> <p><u>Observarlos frente a grupo</u> y sabiendo <u>cómo se van encaminado sus alumnos</u>. De cómo empezaron a cómo terminan. Con un antes y un después (1VH24N).</p>
Por la actitud del docente	siete docentes	<p>Un maestro con buen desempeño no falta, se preocupa por los niños, a la mejor tiene muy pocos conocimientos pero tienen las ganas, como decíamos antes, se me fue esa palabra, <u>tiene la vocación de hacer las cosas de trabajar con los niños</u>. Un maestro con sin poco desempeño ¿cómo me dijo? Nada más está pensando en el pago, cuando es quincena, eh, no planea sus clases, nada más viene a cubrir un tiempo.(33MH51V).</p>
Comprobando que cumpla con lo que se le pide	cinco docentes	<p><u>Cuando planea</u>. Cuando hace una planeación. Cuando sabe que es lo que <u>de acuerdo a los planes y programas</u> qué es lo que contienen, como lo voy a planear de acuerdo a las necesidades de mi grupo. Aun cuando yo en el turno matutino tenga primero y en el vespertino tengo primero, cada grupo, cada niño es distinto. Entonces hay que planear de acuerdo a las necesidades de cada niño.(34VM53V).</p>

Fuente : Elaboración propia con datos del estudio empírico.

La mayoría mencionaron que el desempeño se puede distinguir a partir de la información de los alumnos y padres de familia: “Con los alumnos, porque son como nuestra carta de presentación...”, seguido por la observación del docente en el aula: “Observarlos frente a grupo y sabiendo cómo se van encaminado sus alumnos...”; por su actitud: “tiene la vocación de hacer las cosas de trabajar con los niños...” y finalmente, comprobando que el maestro cumpla con lo que se le pide: “Cuando planea... de acuerdo a los planes y programas...” Esta última estrategia fue señalada sólo por cinco profesores de los 37 entrevistados y, es la que considero que podría coincidir más con algunos planteamientos que las autoridades educativas proponen en sus instrumentos de evaluación, específicamente con el *examen de conocimientos y la planeación argumentada*.

19 profesores constataron que el desempeño docente se distingue así: *Observarlos frente a grupo; platicando con ellos y con sus alumnos; con su actitud; con su trabajo; por las actitudes de los niños; su manejo de clase; su seguridad; evaluándolo con sus alumnos; con listas de cotejo; ver los logros con sus alumnos; viendo sus capacidades frente a sus los alumnos; cuando planea y, por su forma de ver las cosas y por su compromiso*. Los maestros iniciaron sus respuestas de manera espontánea y precisando la estrategia. Algunos complementaron sus argumentos con opiniones, valoraciones y sugerencias como se muestra a continuación:

Observar su clase, pero pues es que está difícil ¿no? porque ¿cómo saber si es bueno o no? Sí, yo creo que tendríamos que estar un poco en su clase en su vida diaria pues sí, su manera cotidiana de dar clase, más que nada es eso, porque a veces uno tiene los conocimientos pero no sabe aplicarlos en el salón de clases, no sabe cómo llevarlos a la práctica y hay veces que uno no tiene los conocimientos pero la experiencia le ha hecho saber cómo llevarlos a la práctica, entonces, no sé cómo los diferenciaría, no sé, yo creo que analizando o estando en su clase, no sé (2MM25N).

En este enunciado, el discurso de la maestra inicia indicando la estrategia para distinguir el desempeño docente, “Observar su clase...”, después, parece que sostiene un diálogo interno con ella misma, en el que transmite la idea de que el desempeño encierra diferentes dimensiones que son complicadas de delimitar, “pues es que está difícil ¿cómo saber si es bueno o no? no sé cómo los diferenciaría...” Con esa pregunta que se hace, interpreto que:

- La maestra sabe que el desempeño será evaluado para saber quién es bueno y quién no.
- Establece que es un acto complejo pero hace un esfuerzo por tratar de delimitar el término desempeño ubicándolo dentro de un contexto de evaluación. Al final duda de su respuesta regresando al problema principal que es el no saber cómo se puede evaluar de manera confiable el desempeño de un docente.

Llama la atención que varios entrevistados vincularon su desempeño con los resultados de sus alumnos. Es decir, colocándose ellos, como los principales responsables del aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes. Esa postura se basa en el preconstruido cultural que indica: *si mi alumno aprende, mi desempeño docente es bueno*. Esta postura se identifica con el enfoque para la evaluación del desempeño docente centrado en los resultados, mencionada en el capítulo uno de este trabajo.²²

Otro tema presente en sus argumentos fue el de la desconfianza en los exámenes como instrumentos fiables para determinar el desempeño docente: “existe una separación entre la teoría y la práctica...”, “No es lo mismo lo que un maestro puede contestar en un examen escrito a lo que realmente sucede en el día a día en su actuación en el aula...”.

²² El enfoque centrado en los resultados obtenidos, evalúa el desempeño docente a partir de la comprobación de los aprendizajes de sus alumnos. El interés está puesto en el producto de la labor del docente, por lo que no se trata de evaluarlo a él directamente, sino a sus alumnos. En este modelo se asume que el docente es absolutamente responsable de los aprendizajes de sus alumnos, lo cual es cuestionable, ya que se sabe que el aprendizaje es una cuestión multifactorial. Por otro lado una desventaja de este modelo es que se descuidan los procesos de enseñanza por enfatizar los resultados. (Valdés (2004).

Por los resultados que obtuve en esta sección, deduzco que las autoridades educativas y los profesores entrevistados, parten de un concepto diferente de desempeño docente y, por lo tanto sus estrategias para identificarlo no coinciden. Dicho de otra manera, la idea de que la evaluación del desempeño docente es una evaluación a gran escala en donde no se evalúan particularidades, no está presente en los discursos de los profesores. Para ellos, su desempeño es su trabajo y éste es, lo que hacen en el aula. Su desempeño conjuga de igual forma aspectos cognoscitivos, procedimentales y afectivos. Ellos le otorgan casi la misma importancia a esos tres aspectos. Su práctica se conforma a partir de diferentes características, tales como las capacidades pedagógicas, los resultados de sus alumnos y la actitud del docente. Los profesores señalaron que el desempeño se distingue sobre todo conociendo los resultados que un maestro tienen con sus alumnos. Asimismo, mencionaron que a pesar de que un maestro no tenga los conocimientos necesarios para dar clases, si tiene la actitud, puede desempeñarse bien. Finalmente, consideraron que observar de manera directa al docente en su práctica, es una de las principales formas que permite distinguir su desempeño. En la mayoría de los enunciados, el término *desempeño* evocó al maestro que enseña (acto del desempeño) y a los alumnos que aprenden (resultado del desempeño).

Una vez establecida de manera general la forma en la que los profesores caracterizaron el término de desempeño, consideré necesario profundizar en la evaluación del desempeño docente para la permanencia e indagar las formas en las que los profesores se informaron, así como los conocimientos que tienen sobre esta evaluación.

5.4 La evaluación del desempeño docente vinculada a la permanencia

Durante los dos años que pasaron entre el aviso oficial de la evaluación del desempeño docente para la permanencia y la publicación de sus lineamientos, el tema de esta evaluación fue recurrente. Las páginas oficiales del SPD y del INEE emitieron diversos comunicados que poco a poco fueron dando cuenta sobre

diferentes aspectos de dicha evaluación. Por otro lado las manifestaciones de algunos profesores en contra de esta evaluación ocuparon varias veces los titulares de los periódicos. Los medios de comunicación como radio y televisión mantuvieron una campaña constante que comunicaba el hecho de esta evaluación. Durante ese lapso, las autoridades educativas no enviaron ningún comunicado directo a las escuelas oficiales para informar sobre el curso y los procesos de la evaluación en cuestión. Por lo tanto, la tarea de informarse sobre este tema quedó a cargo y bajo la responsabilidad única de cada profesor.

La información que circuló en ese lapso fue variada y se difundió por diferentes medios. En esta investigación me interesé por conocer 1) los medios que los docentes privilegiaron para informarse; 2) el contenido que seleccionaron de esa información y el conocimiento que construyeron; 3) los elementos de la evaluación que consideran de mayor relevancia y, 4) los mecanismos que podrían elegir para afrontarla.

5.4.1 Difusión y comunicación de la evaluación

La comunicación de las disposiciones que se generaron a partir de la reforma de 2013 sobre la utilización de la evaluación como instrumento para determinar el ingreso, la permanencia y la promoción dentro del servicio profesional docente se transmitió en televisión, radio y los sitios de internet de la CNSPD y del INEE.

Si bien en 2015, el INEE y la SEP lanzaron una campaña en televisión y radio para dar a conocer diferentes atributos de esta evaluación, en el periodo en el que realicé el trabajo de campo, lo que predominó fueron las noticias de las marchas de los maestros que se oponían a la reforma educativa; la suspensión y reanudación de la evaluación y los enfrentamientos entre la CNTE y el gobierno. Asimismo, en abril de 2015, los documentos sobre los perfiles, parámetros e indicadores, así como el documento que explica las etapas, aspectos, métodos e instrumentos para la evaluación del desempeño docente acababan de ser publicados en las páginas oficiales de la CNSPD. A continuación se presenta el

testimonio de una maestra en donde es posible apreciar este contexto en los argumentos que expresa:

Lamentablemente la información no está siendo muy certera, dicen una cosas y luego dicen otra, no hay una información precisa de cómo va a ser esto. Los rubros que están utilizando para decir vamos a evaluar primero a los maestros que tengan tal característica, no, no hay. En los diferentes medios de difusión, de comunicación, de redes sociales, pues hay información de ello. Hay una información que dice que serán evaluados primeramente los maestros que llevan de seis a 20 años de servicio, no incluyendo directivos, ni supervisores en esta primera evaluación, ni maestros de educación física, supuestamente, pero ya pues está llegando, pareciera que fuera una tómbola...pero si nos va a tocar como dijo Chuayffet “Llueva, truene o relampaguee la evaluación de los maestros se va a hacer” y le faltó decir que para todos hay, en este momento o en el que sigue (9JM26N).

Del discurso que señala, deduzco que ha seguido la información y las últimas noticias educativas en los medios de comunicación; ha elaborado una idea propia de los acontecimientos a partir de la cual emite sus opiniones y valoraciones; busca explicaciones a situaciones que no comprende, tales como la selección de quienes presentarán la evaluación en la primera etapa y, elabora sus conjeturas: “pareciera una tómbola...”. Finalmente, enfatiza la metáfora de Chuayffet: “Llueva, truene o relampaguee la evaluación de los maestros se va a hacer...” y elabora otra, en la que dimensiona el alcance que piensa que tendrá la evaluación del desempeño docente, de la que nos hace saber que nadie se salvará: “y le faltó decir que para todos hay, en este momento o en el que sigue...”.

Al preguntarle a los docentes la forma en la que se habían enterado sobre el hecho de que su desempeño sería evaluado con fines de permanencia en el servicio, confirmé que todos sabían sobre esa evaluación. Sin embargo, las maneras en las que se habían informado fueron variadas.

Las fuente que mencionaron con mayor frecuencia en sus testimonios fueron las de haberse informado a través de los medios de comunicación, seguido por lo que sus compañeros les habían dicho y por los chats en las redes sociales. Otras formas que señalaron fueron: *a través de sus directores, por el sindicato y por editoriales*. A continuación se presentan algunos ejemplos que dan cuenta de esto:

Con todos los medios de comunicación que están bombardeando, o sea en ese aspecto sí fueron los medios de comunicación los que nos dijeron (5JM26N).

Por compañeros, los medios de comunicación, comunicados que nos han llegado digo han sido varias fuentes (23MM39E).

Estoy enterado, porque aparte de las noticias, la mayoría de las personas con las que yo me desarrollo fuera de la escuela son maestros (14JH28N).

Por los medios de comunicación, por información aquí en la escuela, por nuestro representante sindical, por editoriales que nos vienen a ofrecer libros (34VM53V).

El tema de la evaluación del desempeño docente dio mucho de qué hablar entre los docentes; 29 de los 37 entrevistados mencionaron haberse enterado también por sus compañeros, por pláticas con amigos o familiares, por cadenas en redes sociales o bien por rumores:

Sólo hay rumores, se observa y se siente que hay mucha desorganización, todavía que están mmm o sea yo creo que no tienen ni siquiera la estructura para poder hacer un tipo de evaluación así como pretenden” (23MM39E).

“La información ha llegado por diferentes medios pero no oficialmente ¿no? O sea que te den por ejemplo un panorama amplio pero digamos de la parte de lo que es, este, el gobierno, sino que nada más han sido como “decires” ¿no? de todos lados, y entonces, yo creo que eso ha sido lo que ha creado la incertidumbre dentro de nosotros los maestros (17MH33E).

Hay dos elementos que sobresalen en los discursos que señalan: uno tiene que ver con que la información que tenían sobre esta evaluación la percibían como poca, confusa o no suficiente: “Sólo hay rumores...”, “hay mucha desorganización...”, “que te den por ejemplo un panorama amplio...” y la segunda, que la información que obtuvieron a partir de los medios de comunicación, de sus compañeros, de las redes o del sindicato, la consideran como no oficial: “La información ha llegado por diferentes medios pero no oficialmente...” y “nada más han sido como decires...”.

Una figura que fue interpretada por los entrevistados como un canal para legitimar la información sobre la evaluación del desempeño, fue la de su superior inmediato, o sea, la que difundían los directores de escuela.

Por las redes sociales, primerito por las redes sociales y ya después por los compañeros y ya oficialmente la directora ya nos comentó que sí, que efectivamente sí se va a hacer (7JM26N).

Como ya se mencionó para los meses de junio y julio de 2015, los procesos para la evaluación docente se acababan de poner en marcha. Incluso, algunos profesores ya sabían que tenían que presentar esta evaluación en la primera etapa.²³ En este contexto, se indagó la manera en la que los maestros percibían la difusión que las autoridades educativas habían hecho sobre los diferentes aspectos de esta evaluación. La respuesta que se obtuvo es que los 37 docentes entrevistados valoraron que la difusión no había sido buena. Algunos de sus señalamientos se presentan a continuación:

²³ En el momento en el que se realizó el estudio, en la primera escuela (matutina) ningún docente había sido notificado que sería evaluado. En la segunda escuela (vespertina), la directora recibió la notificación de una de sus maestras, la cual se encontraba con un permiso administrativo, por lo que no fue posible entrevistarla. En la tercera escuela (jornada ampliada) llegó una notificación para un profesor de 54 años que tenía 28 años de experiencia. El maestro no aceptó la entrevista. Por medio de la directora, se me informó que no subió evidencias ni se presentó a la evaluación del desempeño. Cabe mencionar que las tres directoras de los planteles en donde se realizó el estudio presentaron la evaluación para puestos directivos. Las tres fueron ratificadas como directoras, 2 obtuvieron el nivel de destacado.

Hay mucha dudas y controversia entre ¿cuándo se aplica, cómo se aplica? Cambian información, te vuelven a dar otra. Te dejan con la duda de algunos puntos. Entonces sería como que conoces un poco y como que desconoces otra parte (4JM25N).

La información ha estado mal, porque no se dice tal y como debe de ser, en la T.V. se dice algo, en internet otra y a los maestros otra (6JM26N).

La difusión mala, porque realmente no ha habido asesoría o que alguien de la SEP nos oriente y nos diga esto y esto vamos a hacer de acuerdo a tu evaluación. Si no lo pasas vamos a hacer esto, estas son las consecuencias que van a haber para ti que no estás estudiando, entonces pues ¿no? alguna difusión que nos dé, pues está preocupante que todos estamos ¿y si me corren y si no y si me voy a capacitar? pero muchos están pensando ¿me van a capacitar a mi edad? (12JM28E).

La información que se ha difundido ha sido muy mala. Considero que realmente no está la información, no se está difundiendo como debe de ser, no nos están informando qué es lo que sucede, derivado de que en alguna de las ocasiones dicen no pasa nada, en otras dicen sí está en juego tu trabajo. Realmente no hay una información fidedigna, se escuchan muchas cosas en las redes sociales, en los medios de comunicación pero aquí, aquí directamente en mi centro de trabajo no hay nada (20VM36N).

La mayoría de los docentes expresaron frases como: “que la SEP nos oriente... nos diga esto y esto vamos a hacer de acuerdo a tu evaluación...¿me van a capacitar a mi edad?...”, “no nos están informando...”. A partir de estos argumentos, se puede deducir que la postura de los maestros es pasiva, es decir, de meros receptores que están esperando que las autoridades educativas les indiquen, proporcionen y resuelvan sus demandas. Cuando las autoridades educativas indican que sean los propios docentes quienes de manera activa se informen y busquen su preparación, algunos profesores no llegan a comprenderlo, o no saben cómo hacerlo y continúan esperando a que la acción provenga directamente de sus autoridades inmediatas, como había sido lo

habitual. Pocos profesores mencionaron que habían consultado diferentes aspectos de la evaluación del desempeño:

Hay unas guías. Yo las consulté cuando hice el examen (1VH24N).

No sé muy bien cuáles van a ser los estándares para evaluar (12VM27N).

Hay algunas páginas que nos mencionan que vamos a ser evaluados normalista en la primera etapa. Hay otras que nos mencionan que de la primera etapa son los profesores que tienen de 6 a 20 años de servicio, entonces pues ya no sé ni cuál (13JM28E).

Sin embargo, al preguntarles en dónde habían consultado la información sobre esta evaluación, la mayoría, contestaron no haber revisado la información oficial en los sitios de internet del INEE y la CNSPD y haberse informado mayoritariamente por lo que les llegaba a su grupo de WhatsApp.

Las preguntas que les hice a los profesores para conocer cómo se informaron y qué habían consultado de la evaluación del desempeño docente evocaron respuestas largas en las que se explayaron y expusieron diferentes temáticas, tal como se presenta en el ejemplo del siguiente discurso:

Claro, pues sí estoy enterada. Sobre eso, pues digo creo que hay muchos comentarios. En mi caso, a la mejor me enteré por internet, por la televisión, por el radio. Porque ahora está actualmente en todas partes lo de la nueva reforma. Para mí yo no digo que no se haga la evaluación, a mí me gustaría que la evaluación se hiciera pero en todos los aspectos. Por qué, porque yo lo vivo con mis alumnos. La evaluación no se ve sólo en un examen. La evaluación se ve desde que entran, desde actitudes, trabajos, materiales. Para mí sería una evaluación tanto de manera de conocimientos de teoría como práctica. A mí me gustaría esas dos evaluaciones. Que sin embargo me dijeran pues va a tener estas dos evaluaciones y de esas dos evaluaciones tendrá sus resultados. Porque yo considero que en mi grupo la evaluación en todos los aspectos independientemente del contexto, independientemente de familia,

independientemente de todo eso. Para mí, considero que la evaluación me gustaría que sea de todos los aspectos y muy importante también lo práctico. Y por qué no decir, es evaluación con un... en esta evaluación te falló esto, a la mejor te hace falta recuperar todo esto, pero tampoco que te limitaran en una jornada larga y te digan no pasaste tu examen, adiós trabajo. Yo considero que con el hecho de decir qué te está fallando y qué es lo que puedes hacer ¿no? porque de terminar en que ya perdiste todo, empezaríamos la evaluación desde preescolar, primaria... ¿quiénes fueron nuestros maestros ¿no? y aparte incluso la evaluación para todos los que están haciendo esa evaluación ¿no? porque incluso para los que dan planes y programas desafortunadamente no están frente a grupo, no ven ciertas situaciones, ciertos imprevistos, entonces yo es lo que sugiero ¿no? a la mejor quien propone es porque ya lo está viviendo, sobre todas las alternativas (6JM26N).

La pregunta que le hice a la maestra la respondió al señalar “Claro, pues sí estoy enterada...”. Sin embargo, detonó mucho más; la profesora advierte que su discurso será largo al decir “hay muchos comentarios...”. En sus argumentos da opiniones diciendo que ella sabe de lo que habla, “yo lo vivo con mis alumnos...yo no digo que no se haga la evaluación...La evaluación no se ve sólo en un examen...” y, hace proyecciones “me gustaría que la evaluación se hiciera pero en todos los aspectos...”. Por el contenido de sus argumentos, “Para mí sería una evaluación tanto de manera de conocimientos de teoría como práctica...”, deduzco que da por hecho que la evaluación no contemplará su práctica y que pondrá en riesgo la permanencia en su trabajo, al expresar “pero tampoco que te limitaran en una jornada larga y te digan no pasaste tu examen, adiós trabajo...”. La maestra no se opone a ser evaluada, pero no está de acuerdo con la forma en la que cree que la van a evaluar, por lo que hace algunas propuestas sobre lo que piensa que sería lo correcto, “Yo considero que con el hecho de decir qué te está fallando y qué es lo que puedes hacer...”. La forma en la que termina su discurso transmite la idea de que no confía en quienes hacen la evaluación y propone “incluso la evaluación para todos los que están haciendo esa evaluación...”.

Los procesos para el diseño y operación de la evaluación del desempeño docente han ido avanzando poco a poco y haciendo su camino. Sin embargo, su trayecto no ha estado exento de contratiempos y errores. Esta situación la perciben los docentes y la expresan en sus discursos. La información que se presentó en esta sección, me permite inferir que para los profesores una comunicación oficial, se legitima en su centro de trabajo por autoridades superiores como sus directores en primera instancia.

El esquema de comunicación que siguieron las autoridades educativas, para difundir los elementos y procesos de la evaluación del desempeño docente, fue diferente al acostumbrado o tradicional; ya que utilizaron canales de información que exigían a los profesores utilizar la tecnología y buscar por ellos mismos la información que requerían para conocer los detalles de una evaluación que ponía en riesgo su permanencia en el servicio educativo. Por otro lado, la suspensión y reanudación de la evaluación del desempeño docente y el constante cambio en las fechas para su aplicación, fueron elementos que los maestros percibieron como indicios de que en este proceso tan importante y delicado había desorganización. Ellos han construido sus propias ideas sobre el por qué y para qué de esta evaluación. Conocer este ángulo de la evaluación permite comprender mejor los sucesos que acontecen en y alrededor de ella.

5.4.2 Propósitos de la evaluación

Las autoridades educativas han establecido que los propósitos para la evaluación del desempeño docente son: Garantizar un nivel de suficiencia en quienes ejercen labores de enseñanza; identificar necesidades de formación de los docentes y regular la función docente para definir los procesos de promoción en la función y de reconocimiento profesional del personal docente (SEP, 2015a, p.5).²⁴

²⁴ De acuerdo con su significado, un propósito es la intención o el ánimo por el que se realiza o se deja de realizar una acción. Se trata del objetivo que se pretende alcanzar. Este término indica la finalidad, la meta de una acción o de un objeto (www.significados.com).

A partir del análisis de las respuestas de los docentes a la pregunta ¿Cuál cree Usted que es el propósito de la evaluación del desempeño docente? organicé la información en 4 categorías: 1) evidencia, 2) despido 3) política y 4) mejora. Esta pregunta, al igual que la anterior, también fue movilizadora y propició que los profesores se explayaran y ligaran el tema con cuestiones de salario, currículo, problemas con padres de familia, política, libros de texto y jubilación, entre otros. Por tal motivo, cuando fue necesario, se entresacó de la totalidad de los enunciados, la respuesta específica a la pregunta que realicé.

Cuadro 5.7: Propósitos de la evaluación del desempeño docente

Evidencia 22 %	Despido 32 %	Política 30 %	Mejora 16 %
Para ver si es cierto que sabes y que eres maestro (2MM25N)	Quitar el trabajo (3JM25N)	Privatizar la educación (1VH24N)	Mejorar la calidad educativa (6JM26N)
Medir nuestras capacidades y conocimientos (4JM25N)	Quitar a los maestros que en verdad no cumplen con todos estos requisitos (5JM26N)	Degradar la imagen del maestro (9JM26N)	Evaluarlos, ver en que estamos fallando quizás y ver cómo podemos mejorar y pues para tener una buena calidad (11VM27N)
Se supone que es evaluar que tan bueno eres para estar aquí adentro (12VM27N)	Sacar maestros, quitarnos las plazas, eso es lo que buscan (7JM26N)	Más que nada cerrar muchas escuelas, como se ha visto, todo conlleva un fin político (13JM28E)	Mejorar nosotros la calidad (27MH40N)
Detectar puntos rojos (16MM31E)	Ir depurando a los malos maestros (8JM26N)	La verdad, todo es político (14JH38N)	Para mejorar (31VH49E)
Ver que los maestros estemos preparados (22MM38E)	Es como lo han dicho, ya hay demasiados maestros, no hay plazas, no hay lugares, no hay escuelas, no hay cupo, no es con el mejor propósito (10JM27N)	Más que nada afectarnos (17MH33E)	Hacer mejores ciudadanos (34VM53V)
Evaluar nuestras capacidades y el conocimiento que tenemos sobre las herramientas que debemos conocer (24JM39N)	El chiste es ya no tener maestros que tuvieran su jubilación (15JM30N)	Es más una reforma laboral que una reforma educativa (19JM34E)	Mejorar la educación (33MH51V)
Cómo están preparados, qué tanto saben (36VH62E)	Retirar a muchos maestros (18MM33E)	Quedar bien con otras potencias de las que formamos parte (23MM39E)	

Evidencia 22 %	Despido 32 %	Política 30 %	Mejora 16 %
Para ver si la preparación y el trabajo de nosotros es como le decía, si es real y es limpia (32V)	Lo que quieren hacer es limpiar esa parte de los que no tienen nada que hacer en el servicio público de educación (21MM36N)	Terminar con el sindicalismo en México (25VH40E)	
	Selección de personal (26MH40E)	Todo es de cuestión política (29JM43E)	
	Prescindir del servicio de muchos compañeros (28JM41E)	Ver la realidad (37MH69V)	
	El recorte de plazas desgraciadamente (30JM43E)	Yo creo que es privatizar la educación. Sin duda alguna es ese. (20VM36N)	
	Para medir nuestro nivel de conocimientos y decidir quiénes se quedan y quiénes se van (35MM54V)		

Fuente: Elaboración propia con datos del estudio empírico.

De acuerdo con lo que los profesores expresan, los propósitos de la evaluación del desempeño tienen que ver principalmente con el despido de docentes, “Prescindir del servicio de muchos compañeros”, seguido muy de cerca por razones que se podrían considerar políticas como la privatización o quedar bien con otras potencias: “Yo creo que es privatizar la educación. Sin duda alguna es ese”. En seguida, se encuentran los propósitos relacionados con tener evidencias sobre los conocimientos de los docentes para ejercer la docencia, “Se supone que es evaluar qué tan bueno eres para estar aquí adentro” y, al final los propósitos que tienen que ver con mejorar y alcanzar la calidad educativa, “Mejorar nosotros la calidad”.

Llama la atención la manera en la que 18 de los 37 docentes iniciaron sus argumentos al expresar los propósitos de la evaluación del desempeño docente, puesto que la mayoría se apropió de su discurso. En otras palabras, el locutor se involucró, comprometió y responsabilizó de lo que afirmaba:

- Pues realmente no sé cuál sea el propósito...(2MM25N)

- Pues en sí, tal cual, no le veo claro el propósito en sí... (5JM26N)
- Para mí, de acuerdo a todo lo que he podido percibir... (9JM26N)
- Para mí, es como lo han dicho... (10JM27N)
- Lo que yo pienso... (11VM27N)
- Pues yo creo que más que nada... (13JM28E)
- Para mí es que... (15JM30E)
- Para mí es como... (16MM31E)
- Pues yo digo en lo personal... (17MH33E)
- Yo creo que... (20VM36N)
- Yo veo que... (21MM36N)
- Yo creo que... (22MM38E)
- De acuerdo a lo que yo he escuchado, observado, creo que... (23MM39E)
- Más que nada yo siento que... (24JM39N)
- Mire para mí, yo creo que... (25VH40E)
- Honestamente no sabría cual, pero como le decía... (29JM40E)
- La verdad desconozco ...(31VH49E)
- Pues yo creo que es... (32MM50V)

La presentación de sus argumentos siguió casi el mismo patrón: primero los maestros advierten que no tienen claridad o bien desconocen el propósito que las autoridades educativas proponen para la evaluación y después expresan sus creencias y opiniones y las justifican, tal como a continuación se presenta:

Yo veo que tienen que evaluar al maestro para cumplir ese perfil, yo hasta donde lo he visto bueno lo he escuchado como que he reflexionado en esa parte alguna maestra me dijo es que no te acuerdas que hace muchos años se

heredaban las plazas entonces lo que quieren hacer es limpiar esa parte de los que no tienen nada que hacer en el servicio público de educación (21MM36N).

De acuerdo a lo que yo he escuchado, observado, creo que el principal objetivo, si propósito, es quedar bien con las otras potencias de las que formamos parte, nos queremos comparar con otros países que son potencia y que tienen otras condiciones de vida, no quiero decir que por eso tengamos que ser mediocres, para nada, pero lo que sí, es que no podemos compararnos con gente que ha sido educada por décadas, años atrás de otra forma, entonces creo que ahí es donde está, como que el propósito que ellos proponen con el real, nos han hecho entrar en el juego (23MM39E).

Para mí es que como que el gobierno quiere deslindarse de tener que estar... lo vimos claramente con lo del ISSSTE, o sea el chiste es ya no tener a maestros que tuvieran su jubilación ¿no? ni modos, ahora ya nos toca la nueva reforma y mientras menos dinero esté yo dando para la comunidad, para el pueblo, para mi país mejor, porque me quedo con él (15JM30E).

Más que nada yo siento que van a evaluar nuestras capacidades y el conocimiento que tenemos sobre las herramientas que debemos de conocer. A lo mejor si en algo nosotros no tenemos el conocimiento así como que afondo, bueno yo siento también que es así como la evaluación Universal en donde si salimos mal, a la mejor nos van a mandar a un curso, no sé, para prepararnos más (24JM39N).

A partir de sus discursos transmiten la idea de desconocer el propósito que las autoridades educativas han difundido: “bueno lo que he escuchado...”, “para mí es que como que...”, “yo siento que...”. En seguida exponen sus creencias, “lo que quieren hacer es limpiar esa parte de los que no tienen nada que hacer en el servicio público de educación...”, “quedar bien con las otras potencias...”, “el gobierno deslindarse...”, “evaluar nuestras capacidades y el conocimiento que tenemos...”. Los discursos de las maestras (21MM36N) y (24JM39N) recurren a experiencias anteriores que les permiten comprender los sucesos actuales, “no te acuerdas que hace muchos años se heredaban las plazas...”, “es así como la

evaluación Universal...”. Infiero que la primera maestra comprende la evaluación como un acto para remediar la corrupción, mientras que la segunda piensa que será igual a las propuestas que las autoridades educativas han hecho con anterioridad.

A lo largo de las entrevistas los docentes se refirieron a la Evaluación Universal, el ISSSTE, el SME (Sindicato Mexicano de electricistas), al compromiso de México con otras potencias y a la privatización de la educación. Estos elementos forman parte de las experiencias pasadas que han vivido los docentes y que han dejado ciertas huellas en ellos, esto es, son parte de los preconstruidos culturales que utilizan para comprender y explicar la evaluación del desempeño.

La información que se presentó en esta sección indica que a pesar de que existe una amplia campaña en los medios de comunicación para transmitir que el propósito de la evaluación es la mejora, la mayoría de los docentes entrevistados percibieron que el propósito de ésta es el despido. Para una evaluación de desempeño con las características que proponen las autoridades educativas, lo más conveniente sería que el propósito fuera comprendido y compartido por todos los involucrados. Por los datos que se expusieron, deduzco que los docentes perciben que es una evaluación contra ellos y no una con y para ellos. Bajo esa idea, a continuación se presenta la sección en el que indagué sobre la manera en la que los profesores comprenden o imaginan los contenidos que abarcará esta evaluación.

5.4.3 Contenidos de la evaluación

Esta sección se relaciona en primera instancia, con las ideas que sostienen los docentes sobre qué se evalúa y cómo se evalúa. Es decir, sobre el *temario* y el *formato* que tendría esta evaluación. Cabe recordar que el trabajo de campo se realizó antes de que se aplicara por primera vez la evaluación del desempeño docente en México. Por lo tanto, el sentido de las respuestas de los maestros son hipótesis, conjeturas, ideas, inferencias y opiniones que surgen a partir de las experiencias de cada sujeto. Sin embargo, este pensamiento es el que se

comparte con los otros para construir un conocimiento que permite comprender y asimilar lo que desconocen o les inquieta. A partir de la pregunta: Supongamos que Usted tiene un compañero que desconoce la evaluación del desempeño docente, ¿Cómo se la explicaría?, los maestros eligieron aquella información que tenía mayor presencia en su memoria y que consideraron relevante comunicar.

La mayoría de los entrevistados se colocaron en su papel de informadores e iniciaron su discurso imaginando que tenían enfrente al compañero que le iban a explicar lo que ellos sabían sobre esta evaluación. Los maestros nóveles señalaron aspectos como los siguientes:

Si no pasas pierdes el trabajo (1VH24N).

Es una evaluación en la que nos van a evaluar para ver si seguimos con nuestro trabajo (3JM25N).

Nos van a venir a evaluar tanto a nosotros, nuestro trabajo junto con los niños y todo este equipo que hacemos (5JM26N).

Vamos a ser evaluados, tenemos que ponernos al corriente (7JM26N).

Supuestamente es una evaluación para que evalúen nuestros conocimientos, nuestras habilidades, nuestras destrezas (8JM26N).

Ya estipularon fechas para generar la evaluación docente (9JM26N).

Es una evaluación para ver que realmente estás preparado para estar (21MM36N).

Pronto, no sé cuándo (risa) va haber una evaluación y tienes que estar preparado para ese examen (27MH40N).

La mayoría de los fragmentos de los discurso señalados por los docentes nóveles, colocan en el centro el prepararse para esta evaluación: “ponernos al corriente...”, “estar preparado...”, “Ya estipularon fechas...”, “van a venir a evaluar...nuestro trabajo...”, “nuestros conocimientos, nuestras habilidades, nuestras destrezas...”, mientras que la minoría, señala el despido como consecuencia de esta evaluación: “Si no pasas pierdes el trabajo”, “para ver si

seguimos con nuestro trabajo...”. El maestro (27MH40N) tiene experiencia docente en escuelas privadas, pero en el sistema público sólo lleva cinco años; su discurso tiene un tono burlón o satírico, puesto que lo acompaña de una risa al decir, “Pronto, no sé cuándo va haber una evaluación...”. De acuerdo con Quesada (1988), Schopenhauer denominaría esa risa como *la risa trágica*, es decir es la que se provoca ante la constatación de la incongruencia y la realidad:

[...] cuando Schopenhauer se reía lo hacía *a fondo (grund)* porque ningún filósofo como él sabía que el estado *placentero* que provoca la *risa*, su espasmo nervioso y la tremenda vitalidad de *sangre, diafragma y rostro* convulsionados, se debe a que el devenir de las cosas irrumpe *paradójicamente* desmantelando la *seriedad* de nuestra conciencia-razón desde la que nos queremos parapetar, con miedo ante la *incertidumbre* (*El País*, 18 de abril).

En algunos fragmentos de los discurso que expresaron los docentes experimentados se presentaron argumentos como los siguientes:

A estudiar mucho sobre nuestro trabajo diario (13JM28E).

¡Te van a hacer un examen ¡(risa) (16MM31E).

Nos van a evaluar, necesitamos estudiar (18MM33E).

Se viene una evaluación en la que tienes que ponerte a estudiar (22MM38E).

Es algo que están proponiendo desde las autoridades (28JM41E).

Necesitamos ser evaluados para ver la calidad de la educación (29JM43E).

¡Bienvenido! Nuestro país está atravesando por la evaluacionitis, todo lo quieren evaluar y no saben cómo hacerlo (30JM43E).

Vamos a abrir las hojas, los links de las páginas de internet y vamos a informarnos (31VH49E).

Sus discursos también ponen en primer lugar la preparación para la evaluación, “A estudiar mucho...”, “necesitamos estudiar...”, “tienes que ponerte a estudiar”. Pero además señalan el origen de esta evaluación, “Te van a hacer un examen”, “Es algo que están proponiendo desde las autoridades”. El maestro (32VH49E) transmite con su argumento que él, no tiene información sobre esta evaluación al sugerir, “vamos a informarnos...”, con lo que deduzco que sabe que la información que necesita se encuentra en los links de las páginas de Internet de las instituciones oficiales. En este grupo de profesores, los argumentos con tono burlón, tuvieron más presencia que en el grupo de los nóveles. Este tono lo representé colocando los signos de admiración a sus expresiones, tales como: “¡Te van a hacer un examen!...”, “¡Bienvenido!...”. A éstas, le siguieron frases como “Nuestro país está atravesando por la evaluacionitis...”, esta última expresión, la utilizó la maestra dándole el significado, o haciendo una analogía con alguna situación de enfermedad. Considero que el único argumento que empata con el mensaje que las autoridades educativas han tratado de comunicar es el que da la maestra (29JM43E), quien tiene 22 años de experiencia docente en el servicio educativo público. Ella se apropia de su discurso e involucra a su grupo diciendo “Necesitamos ser evaluados...” y menciona la razón de hacerlo “para ver la calidad de la educación”.

A partir del discurso de los docentes veteranos, deduzco que no consideran la posibilidad de ser sujetos de esta evaluación; el papel que adoptaron al explicarle a un compañero los asuntos de dicha evaluación, fue el de dar consejos a sus compañeros, tal y como se muestra a continuación:

Te van a evaluar y si no lo pasa por primera vez el examen, lo vuelves a hacer (32MM50V).

Tu proyecto en la SEP es amplio ¿no? o sea vienes con la mente abierta, vienes con deseos de poder superarte, vienes con deseos de no quererte jubilar como yo (36VH62V).

En general, la forma en la que los docentes entrevistados iniciaron sus discursos fue reveladora, ya que además de dar cuenta de las ideas que tenían más presentes, arrojó pistas para inferir las diferentes formas en las que asumen esta evaluación. Por otro lado, también se dio el caso de algunos profesores que no se apropiaron del papel de informadores y, ante la petición de explicarle a un compañero la evaluación del desempeño, lo que explicaron fueron sus posturas y el desconocimiento que tenían sobre la misma:

Para mí es una manera de evaluar a los maestros de una forma, como lo acabo de decir, sin fundamentos. ¿Por qué? porque para empezar no están considerando lo que es nuestra profesión, nuestra formación que hemos llevado, en cuanto a los estudios que llevamos y que finalmente, para mí va a seguir siendo la misma esta evaluación. Porque los que están en el poder, en la vida política, o en el sindicato van a tener el pase directo, mientras que uno que a la mejor no tiene conocidos, no tiene allegados, no tiene familia en la política, no tenemos nada seguro y somos los que estamos en la cuerda floja (15JM30E).

Primero informarme yo para después decirle de lo que yo me he enterado para poder resolver sus dudas (24JM39N).

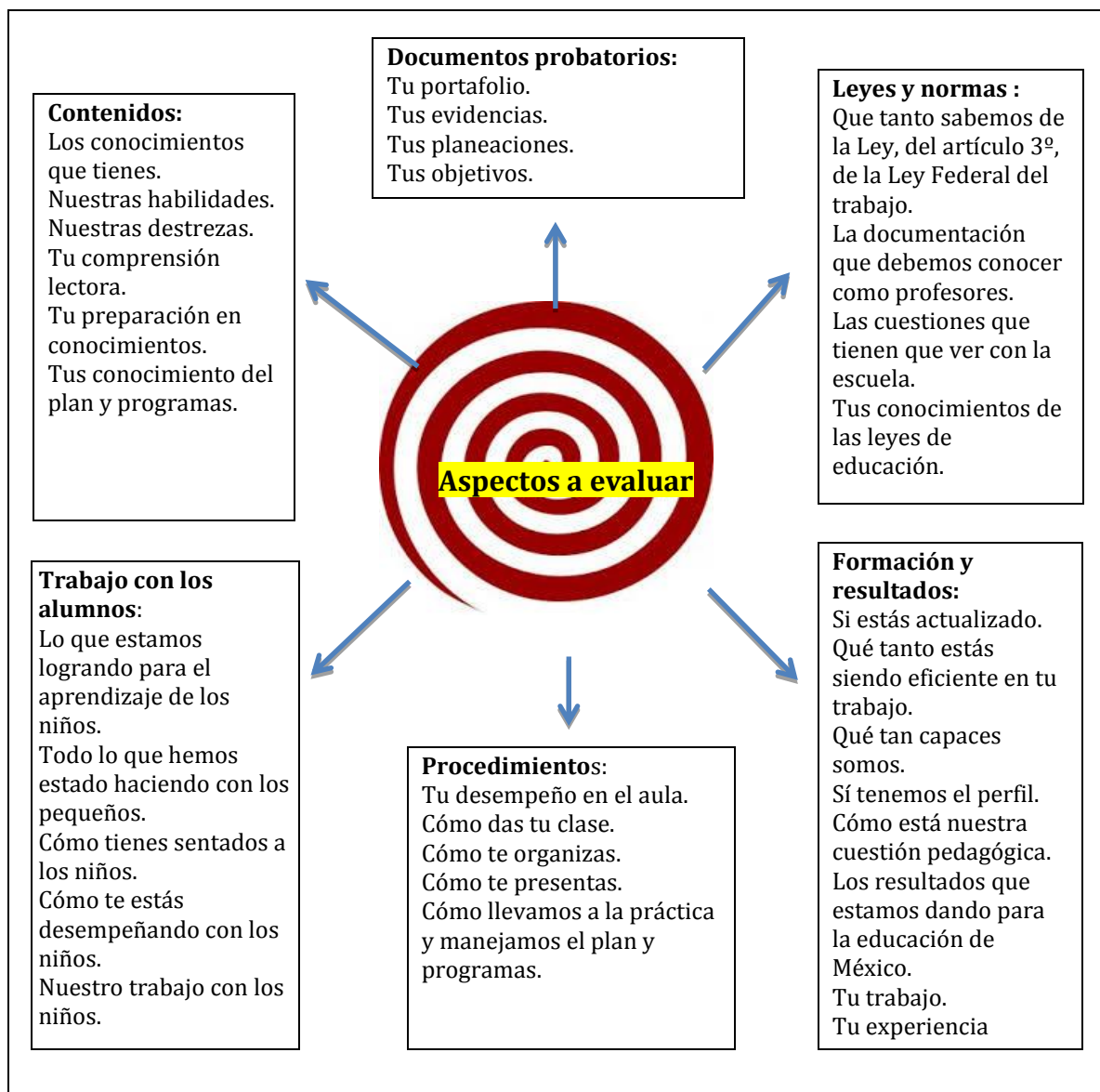
Sería un poco complicado porque yo tampoco tengo mucho ese conocimiento. Sí sé que nos van a evaluar, cuáles son las reglas, este, cuáles son las fechas, ¿de qué nos van a preguntar? yo desconozco, estaría en la misma (25VH40E).

En el primer testimonio la maestra (15JM30E) no adopta la postura de informadora. Sin embargo, utiliza el momento para mencionar su sentir, “una manera de evaluar a los maestros...sin fundamentos...”. En seguida, justifica lo dicho señalando las carencias que percibe en las acciones de las autoridades educativas, “no están considerando... nuestra profesión, nuestra formación...”. Finalmente, expresa su postura de incredulidad hacia la idea de que en esta evaluación no exista corrupción al decir que “los que están en el poder van a tener el pase directo...” y, se coloca en un lugar en el que se considera víctima de esa situación, “no tenemos nada seguro, somos los que estamos en la

cuera floja”. A partir de los discursos de los profesores (24JM39N) y (25VH40E) infiero que la falta de conocimientos que señalan tener sobre la evaluación del desempeño, les impide jugar el papel de informadores: “Primero informarme yo para después decirle...”, “Sería un poco complicado porque yo tampoco tengo mucho ese conocimiento...”.

Otra tarea de análisis que realicé sobre los discursos que construyeron los profesores entrevistados para explicarle la evaluación del desempeño docente a un compañero, fue la de entresacar de sus argumentos, las ideas o creencias más presentes sobre lo que las autoridades educativas podían considerar para evaluar y determinar su desempeño. A continuación se presenta una gráfica en la que se concentra la diversidad de sus respuestas:

Gráfica 5.3: Lo que se evaluaría del desempeño docente




Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del estudio empírico.

En la gráfica se aprecia que la cantidad de aspectos que los maestros consideraron que podrían venir en la evaluación del desempeño docente no es reducida. Se trata básicamente de elementos conceptuales, tales como *los conocimientos que tienen* y, procedimentales, *Cómo das tu clase*. Llama la atención que los contenidos de tipo actitudinal como la vocación, el esfuerzo y la entrega no aparezcan esta vez. Esto podría encontrar una explicación al

interpretar que aunque los contenidos actitudinales son importantes para los docentes, éstos no los tienen presentes como contenidos evaluables.

Otro aspecto que apareció en sus discursos, fue el señalamiento de ciertas *advertencias* que los docentes le hicieron a su compañero sobre lo que sucedería en el caso de no aprobar la evaluación del desempeño. Estas indicaciones, al igual que los aspectos a evaluar, también se entresacaron de sus argumentos:

Gráfica 5.4: Lo que sucedería a partir de la evaluación del desempeño



Si no estás fuera y ya.
Si no pasas pierdes el trabajo.
Para ver si seguimos con nuestro trabajo o no.
Sí no lo pasas a la 4ª te van a quitar tu puesto.
Con base a los resultados puede que sigas trabajando o no.
A final de cuentas está en riesgo nuestro trabajo.
Quien tenga ya de seis años a 20 años, entonces si de alguna manera tendrás que pasar tu examen si quieres seguir en la SEP, si quieres permanecer aquí.
Que esté preparado para cualquier situación.
Estar informado de lo que pueda pasar

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del estudio empírico.

Por último, en sus explicaciones, los maestros sugirieron algunas estrategias para prepararse o afrontar la evaluación del desempeño docente, las cuales se articularon y profundizaron con la información que se presenta a continuación.

5.4.4 Formas de enfrentar la evaluación

A partir de la pregunta: Supongamos que un compañero le pide consejos para prepararse para la evaluación del desempeño docente, ¿Qué recomendaciones le daría?, obtuve información sobre aquello que los profesores consideraban que debían estudiar para afrontar dicha evaluación, así como sus estrategias para prepararse.

En el primer análisis que realicé sobre sus respuestas, me llamó la atención el uso reiterativo en sus discursos de los siguientes términos:

- Planes y programas
- Leyes, artículos y normatividad

24 de los 37 profesores le recomendaron a su compañero estudiar, leer, adentrarse y manejar los planes y programas de estudio. La frase fue tan reiterativa que decidí contabilizar de manera general cuantas repeticiones había tenido esa frase a lo largo de las 37 entrevistas realizadas y el resultado fue de 79 menciones. Después de recomendar el estudio de los planes y programas, siguió el señalamiento de cuestiones relacionadas con la legislación educativa tales como la necesidad de conocer y estudiar el artículo 3º, la Ley Federal del Trabajo, la Ley General de Educación y la normatividad educativa. La palabra *Ley* también la contabilicé y encontré que ésta había sido mencionada a lo largo de las entrevistas 61 veces. A continuación se presentan algunos ejemplos de las recomendaciones que los entrevistados hicieron a un compañero ficticio, para prepararse para la evaluación del desempeño docente:

Más que nada los planes y programas, todo eso, porque como quieras la práctica te va dando el conocimiento, el diario estar con los niños y todo eso, pero yo creo que sí hace más falta ponernos a estudiar los planes y programas , para saber más a fondo de que hablan (2MM25N).

Que estudie el plan y programas, que estudie lo básico, los artículos, los lineamientos (7JM26N).

Necesitamos leer el plan y programa eh, los acuerdos eh, Ay, Ay, no sé la verdad, con el programa yo me iba (18MM33E).

Conocimiento del plan de estudios, conocimientos de los acuerdos que se mencionan, de los artículos que también son por los que nosotros nos regimos y, y pues yo creo que sería eso (21MM36N).

Los libros, planes y programas de primero a sexto son repetitivas pero de acuerdo al grado cambian, pero todo está en los planes y programas, no hay más (34VM53V).

Principalmente estudiar lo que viene en plan y programas, el hecho de todo lo que nos enseñaron, en este caso la Normal, la prueba de ENLACE, perfil de egreso, propósitos, todo lo que viene con la asignatura y también de antemano mencionar que para mí, considero que el examen viene de todo un poco, tanto práctico, tanto teórico y situaciones problemáticas, problemas que se les plantean a los niños en comprensión lectora, lógica matemática, todo lo referente ya a la nueva reforma que ahora lo marcan así e incluso con la nueva tecnología (6JM26N).

En los discursos de los docentes, se aprecia que los planes y programas de estudio son la principal fuente de sus conocimientos, “Más que nada los planes y programas...”, “todo está en los planes y programas...”, “no hay más...”. Cabe mencionar que el plan y programa de estudios al que se refieren los profesores es el de 2011. A saber, es un programa que los maestros llevan operando por poco más de cuatro años. Éste se elaboró en el marco de la reforma integral de la educación básica (RIEB) y se encuentra orientado en una propuesta formativa dirigida al desarrollo de competencias de los estudiantes.²⁵ Algunos maestros

²⁵ Cabe mencionar que desde la reforma de preescolar en 2004, los planes y programas se orientaron al desarrollo de competencias en los estudiantes. Introducir y comprender la noción de *competencias* implicó muchos cursos, estudio y capacitaciones para los maestros. Personalmente participé en tareas de formación para orientar a los maestros sobre cómo realizar planeaciones didácticas y evaluaciones con el enfoque de competencias. A partir de 2012, el uso

siguen refiriéndose a estos programas como los de *la nueva reforma*. Lo paradójico es que con la reforma educativa del 2013, las autoridades educativas anunciaron el diseño y puesta en marcha de un “nuevo modelo educativo”, lo cual implica que habrá un cambio en el enfoque pedagógico y por supuesto en los contenidos curriculares. Esto significa que los planes y programas del 2011, en los que los maestros están estudiando para la evaluación del desempeño, se encuentran a punto de expirar, por ser considerados por las actuales autoridades educativas como materiales no propios para la educación que se quiere lograr en México.

Con el aviso de la evaluación del desempeño docente, las autoridades educativas movilizaron a los profesores en dos sentidos: 1) la búsqueda de información y 2) la organización de grupos de estudio. En cuanto a la primera, los profesores sugirieron principalmente la búsqueda de información en internet para consultar las páginas oficiales del INEE y la SEP; las redes sociales, asistir a cursos y la compra de libros que hablan sobre la evaluación del desempeño tales como en el denominado *Cuida tu plaza*:

Internet, hay muchísimas páginas para que uno esté trabajando y estudiando para pasar (1VH24N).

Que buscara información a la mejor en internet, de lo que podamos encontrar sobre ese tipo de preguntas que va a venir (8JM26N)

Pues informarse bien de qué es de lo que se trata y este, pues estudiar incluso, pues hace ratito nos vinieron a vender un libro, un libro como guía y también en internet he revisado algunas guías (11VM27N).

en el ámbito educativo del vocablo competencia empezó a disminuir, al grado tal que a lo largo de las entrevistas que se realizaron en esta investigación, dicha palabra sólo se mencionó una vez. En el marco de la reforma educativa de 2013, se ha anunciado nuevamente el cambio de los planes y programas de estudio. Al parecer el enfoque será diferente al de las competencias. Por el momento a los profesores que se preparan para su evaluación les ha llegado el mensaje de que se preparan con contenidos que no están dando los resultados esperados y por tal razón, pronto habrá nuevos cambios.

Revisar Documentos como la página del INEE, ver cuáles son los rangos, los parámetros (20VM36N).

Pues tendríamos que ir a buscar. Es lo que estamos haciendo ahorita, ir a buscar libros, guías más bien que, este, te vengan con editoriales ¿no? Hay editoriales que ya están haciendo así como la evaluación (13JM28E).

Pues asistir a cursos, todos los cursos son muy buenos y nos sirven para la formación (33MH51V).

En estos discursos se aprecia que mientras los maestros jóvenes recomiendan buscar en internet, los veteranos sugieren asistir a cursos. Llama la atención el hecho de que los profesores consideran que el INEE es el lugar en el que pueden encontrar información para prepararse. Sin embargo, el lugar indicado sería la página oficial del servicio profesional docente. A lo largo de todas las entrevistas, nadie mencionó la Coordinación del Servicio Profesional Docente como un sitio que consultaría. En otras palabras, dicha Coordinación no tiene presencia entre los entrevistados. Esto es relevante porque las funciones que tiene la CNSPD son:

- Regular el Servicio Profesional Docente en la Educación Básica y Media Superior;
- Establecer los perfiles, parámetros e indicadores del Servicio Profesional Docente.
- Regular los derechos y obligaciones derivados del Servicio Profesional Docente, y
- Asegurar la transparencia y rendición de cuentas en el Servicio Profesional Docente (LGSPD, artículo 2, 2013).

En otras palabras, esta institución, avalada por el INEE en sus procesos, sería la responsable directa del diseño, operación y rendición de cuentas sobre la evaluación del desempeño docente para la permanencia.

En cuanto a las diferentes estrategias que los docentes propusieron a sus compañeros para prepararse para la evaluación del desempeño, destacan las recomendaciones de estudiar mucho, pero de manera colaborativa. La formación de grupos tanto presenciales como virtuales fue la estrategia más mencionada para estudiar, repasar, revisar y prepararse, para esta evaluación, tal como se aprecia en los siguiente discursos:

Yo ahorita por ejemplo estoy en una red social con unos compañeros que son de toda la República, entonces suben documentación que son exámenes de simulador, algunas bibliografías entonces yo creo que podría compartírselas para que no estuviera sin saber de qué se trata. A la mejor eso podría ser de gran ayuda. Le compartiría los documentos que yo tuviera, se los compartiría (21MM36N).

Yo le diría primero que estudiara, puede ser que estudiáramos en binas o en equipos porque hay maestros que estudian así en equipos y van sacando las ideas importantes para tener un buen desempeño en la evaluación y lo que yo pueda sepa o tenga dudas yo también se lo puedo explicar y lo que no sepa ahí nos ayudamos entre todos y sobre todo la constancia y estudiar, estudiar, estudiar y estudiar (23MM39E).

Es importante tener toda esta información y estudiar, estudiar acompañados en este proceso (28JM41E).

En estos discursos se aprecia que algunos maestros no se apropiaron como tal del papel de informantes, sino que se incluyeron en sus discursos, “Yo le diría primero que estudiara, puede ser que estudiáramos en binas...”. Los profesores hablan de compartir información, “Le compartiría los documentos que yo tuviera...” Interpreto que sus discursos hablan sobre todo de solidaridad, “estudiar acompañados en este proceso...”.

Algunos maestros, al aconsejar a su compañero, recurrieron a sus propias experiencias y recuerdos sobre las diferentes situaciones de evaluación que habían vivido, tal y como se muestra en los siguientes ejemplos:

Le puedo comentar del examen que tuve el año pasado me sirvió mucho. Hay algunas guías sobre esto, sobre el desempeño docente (1VH24N).

En el examen de Alianza viene muchísimo de los planes, todo viene ahí (2MM25N).

Supuestamente lo que me habían dicho es que el examen es muy parecido a los que hemos estado elaborando desde que entramos al servicio docente. Vienen cuestiones así (8JM26N).

Me imagino que es como carrera magisterial, los planes y programas, el plan anual, el artículo 3º, la Ley de Educación, y todo eso que viene relacionado con el examen (24JM39N).

Mira yo sé que a la mejor está como sabido: Constitución, el artículo tercero, y la normatividad (26MH40E).

A partir de las referencias que mencionaron los docentes para aconsejar a un compañero para afrontar la evaluación del desempeño, tales como *el examen de Alianza y Carrera Magisterial*, deduzco que la idea que quisieron transmitirle, fue que la actual evaluación iba a ser igual a las anteriores; en las que las preguntas clásicas tienen que ver con los planes y programas, así como, con la legislación educativa. Estos recuerdos, huellas o experiencias que permanecen en su pensamiento forman parte de sus preconstruidos culturales.

En sus consejos, algunos maestros indicaron a sus compañeros los contenidos que tenían que buscar y estudiar para la evaluación del desempeño docente y les señalaron cosas como las que a continuación se presentan:

Todos los documentos que hemos tenido desde que nos formamos en las normales ¿no? desde los lineamientos, guías operativas, todos esos documentos que las mismas instituciones nos dan a conocer, para que nosotros

tengamos un, este, un conocimiento de lo que se trata o de lo que tenemos que venir a trabajar con los niños. Qué no se puede, qué es lo que tenemos permitido y qué no, entonces todos... el plan y programas que sabemos que de por sí es... casi siempre lo manejan a cajón, vienen siendo todos esos documentos que de por sí nos vienen manejando (5JM26N).

Yo diría que primero que nada tiene que estar revisando todos los documentos que nos han llegado desde hace muchos años, como cinco años o más, recuperar toda la documentación primeramente y además juntar bibliografía, recopilar bibliografía que hable o sea, que esté contenida en esos documentos, porque hay algunos documentos, algunas guías que te dan a consultar esa bibliografía acerca de cómo mejorar el desempeño docente (27MH40N).

Tomar sus libros y empezar a leerlos, subrayar lo más importante. Los libros y planes y programas de primero a sexto (34VM53V).

No sé si me tenga que memorizar un plan o programa, que en realidad el que yo memorice un plan y programa no quiere decir que sea un buen docente o no lo soy (20VM36N).

Estudiar, estudiar, estudiar y estudiar siempre que a fin y al cabo el plan y programas lo tenemos presente y es muy importante porque si nos piden exactito la definición y luego como que nos enredamos y la única opción es repasar y estudiar (22MM38E).

A partir de sus discursos, interpreto que los profesores tienen la idea de que esta evaluación será general y abarcadora al señalar que deben estudiar aspectos como: “Todos los documentos que hemos tenido desde que nos formamos en las normales...”, “nos piden exactito la definición...”, “Los libros y planes y programas de primero a sexto...”, “todos los documentos que nos han llegado desde hace muchos años...”. Esto puede estar indicando que la idea más presente en los maestros, es la de prepararse para un examen de conocimientos. Los aspectos e instrumentos que las autoridades educativas han propuesto para la evaluación del desempeño, tales como el informe de responsabilidades profesionales, el expediente de cuatro evidencias, la planeación didáctica

argumentada y el examen basado en casos, no fueron señalados en sus discursos. Por otro lado, también percibí que la idea de que esa evaluación abarcara tanto, despertó sentimientos de preocupación como lo muestra el siguiente ejemplo:

Pero por ejemplo de 6to no me sé así el 100% es una dificultad de diferentes cosas, pues yo sé el de 1º , 2º y 3º porque es el que más me ha tocado. 5to porque me tocó pero así, de que diga yo que buena soy para el 4to y 6to, pues no, porque realmente no he visto ese programa (12VM27N).

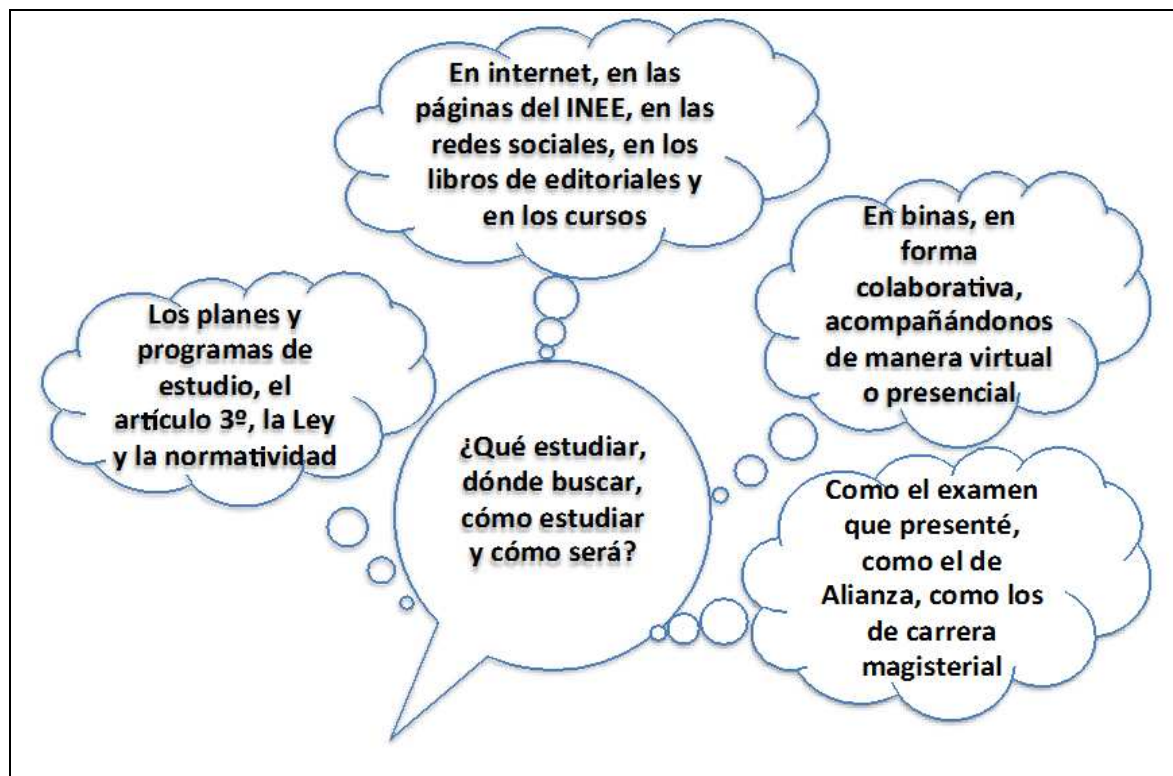
El discurso es de una maestra de 27 años de edad y durante sus cuatro años de experiencia sólo ha enseñado en los grados de la primaria baja de 1º a 3º. El consejo que simuló que le daba a su compañero para que se preparara para la evaluación del desempeño fue que estudiara todo lo de los planes y programas de la SEP. Al final hizo una pausa y expuso la siguiente reflexión: “Pero por ejemplo de 6to no me sé así el 100%... que diga yo que buena soy para el 4to y 6to, pues no...”. Por otro lado, manifiesta y con razón, que se trata de “una dificultad de diferentes cosas...”. Las autoridades educativas sólo emitieron orientaciones muy generales del tipo de examen que se presentaría, tal como se muestra a continuación:

Etapa 3. Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos: La evaluación del desempeño docente debe dar cuenta, entre otros elementos, de la capacidad del maestro para afrontar y resolver con éxito diversas situaciones de la práctica profesional. En esta etapa, la aplicación de un examen basado en casos permite dar cuenta de los conocimientos y competencias que el docente pone en juego para resolver situaciones hipotéticas de la práctica educativa, basadas en situaciones reales y contextualizadas para facilitar su comprensión (SEP, 2015a, p. 8).

Los datos presentados, dan cuenta de lo que los maestros piensan sobre cómo podría ser la evaluación del desempeño que van a presentar; qué deben

estudiar; dónde buscar información y cómo organizarse para afrontar ésta. Como una manera de sintetizar todos esos datos se presenta la siguiente gráfica:

Gráfica 5.5: Sugerencias para afrontar la evaluación del desempeño



Fuente: Elaboración personal con base en datos del estudio empírico.

Dar cuenta en esta investigación sobre el conocimiento que los profesores han construido para interpretar el término de desempeño docente, al que hacen referencia las autoridades educativas y, explicarse la evaluación de dicho desempeño para fines de permanencia, es una información relevante para el Estado mexicano. Ese conocimiento, construido por los maestros, no se cuestiona como verdadero o falso; correcto o incorrecto. Es un conocimiento de sentido común, que para quienes lo construyen, rige sus creencias, posturas y prácticas en su vida cotidiana. Los maestros han elaborado ese conocimiento tomado un poco de información de aquí y de allá; de las autoridades educativas y de sus compañeros y, de manera constante, de los medios de comunicación como la radio televisión y prensa escrita. Las redes sociales como Facebook y WhatsApp administradas por maestros, han conformado grupos con una

cantidad considerable de integrantes o usuarios. Todo esto abona a que la comunicación sobre el tema de la evaluación del desempeño docente para la permanencia, vaya y venga en todo momento durante las interacciones que sostienen los profesores y, por ende, active representaciones que al ser compartidas y lograr tener cierto consenso, se conviertan en sociales.

En este capítulo, corroboré que para los profesores la difusión que hubo sobre de dicha evaluación no fue suficiente. Con respecto a sus propósitos, los maestros no la comprendieron como un elemento para la mejora educativa, pero sí como una medición que las autoridades educativas realizarían para conocer el estado de conocimientos que tienen los profesores y, para determinar su permanencia en el servicio educativo. Los contenidos que los maestros piensan que serán evaluados como parte de su desempeño, se relacionan con los que provienen básicamente del plan y programas de estudio del 2011. Esto llama la atención, porque parecería que no existe, o no se percibe una diferencia entre la preparación para una evaluación de conocimientos y para una del desempeño. Por lo tanto, los maestros, aunque argumentaron que la observación directa de su desempeño era un elemento necesario a considerar en su evaluación, saben que las autoridades educativas no los observarán. El conocimiento que los profesores han construido sobre esta evaluación se centra en la idea de la resolución de un examen con reactivos que tendrán que contestar, por lo tanto las estrategias de estudio que privilegian para estudiar y prepararse, son la búsqueda y lectura de información en internet y el estudio en grupos.

Este conocimiento construido, tienen huellas tanto de la información que las autoridades educativas proporcionaron desde el primer aviso de esta evaluación, así como de toda aquella que las autoridades educativas modificaron y adaptaron en diferentes momentos, por cuestiones logísticas y de operación. En otras palabras, los maestros, en sus discursos hacen referencia a las inconsistencias que las autoridades educativas tuvieron al comunicar los

diferentes elementos de la evaluación del desempeño docente para la permanencia.²⁶

Una evaluación de tal importancia, desarrollada y difundida bajo el contexto de tantos cambios y, de incumplimiento por parte de las autoridades educativas para entregar las notificaciones, claves y contraseñas a los docentes para que pudieran empezar a cumplir con lo que les solicitaban, acentuó las manifestaciones de actitudes, sentimientos y posiciones de los docentes hacia esta evaluación, por lo que a continuación se dedica el siguiente capítulo a abordar los elementos sobre ese asunto.²⁷

²⁶ Durante el 2015 el INEE publicó en su página de Internet un sitio que respondía a diferentes preguntas sobre cómo sería la evaluación del desempeño docente. Después de que se publicaron los lineamientos de esta evaluación en el *DOF*, dicha información cambió radicalmente.

²⁷ En las fechas que realicé el trabajo de campo, lo que prevalecía en el ambiente escolar, eran los cambios de fechas y la espera por parte de los maestros de sus claves y contraseñas. En ese contexto no hubo la armonía entre las instancias locales y federales para actuar de forma coordinada en beneficio de los docentes y el propio proceso de evaluación del desempeño

CAPÍTULO VI

MIRADAS DOCENTES Y SENTIMIENTOS QUE AFLORAN

Hacer propio algo nuevo es aproximarlos a lo que ya conocemos, calificándolo con las palabras de nuestro lenguaje. Pero nombrar, comparar, asimilar o clasificar supone siempre un juicio que revela algo de la teoría que uno hace del objeto clasificado.

Denise Jodelet. *La representación social: fenómenos, concepto y teoría.*

El tema de la evaluación del desempeño docente con fines de permanencia, ha sido controvertido y ha provocado reacciones entre los maestros; algunos están a favor, otros la aceptarían bajo determinadas condiciones y los demás la rechazan totalmente. Dicho con otros términos, esta evaluación, además de dar mucho de qué hablar, ha hecho sentir muchas cosas a los maestros.

Al ser humano le pasan muchas cosas. No actúa ni movido por la química ni movido por los conceptos. Conoce su entorno y es afectado por él de manera estrepitosa. Huye de unas experiencias y se precipita hacia otras. Rechaza aquéllas y quiere identificarse con éstas (Marina y López, 2007, p.43).

Las posiciones adoptadas por los profesores y las apreciaciones que tienen sobre la evaluación del desempeño encuentran sustento en sus experiencias anteriores y en la cantidad y calidad de información que poseen sobre esta evaluación, misma que en sus pláticas y conversaciones comparten con las personas más allegadas y con las que interactúan.

Sus fuentes de información han sido diversas, entre ellas se encuentran la SEP, el INEE, la CNSPD, el SNTE, la CNTE, la prensa escrita, radio y televisión, así como los constantes mensajes de texto que comparten por medio de WhatsApp, Twitter y Facebook, en los diferentes grupos que ellos mismos han creado para comunicarse. Esto ha contribuido a construir espacios en donde los profesores

expresan y comparten sus posturas, sentimientos y juicios de valor hacia esta evaluación.

En este capítulo se aborda lo que Moscovici denomina la dimensión de la actitud. Ésta tiene que ver con “la orientación global en relación con el objeto de la representación social” (Moscovici, 1979, p.47). Gutiérrez menciona que esta dimensión, la más frecuente, puede considerarse como “el componente más aparente, fáctico y conductual de la representación” (2003, p.125). Al respecto Moscovici indica que “nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada” (1979, p.49). En este ejercicio, es importante tener presente lo que Perales y Vizcaíno advierten sobre el hecho de que “los grupos pueden asumir posiciones en temas de controversia pública sin haber construido la información suficiente a partir de los datos que circulan en la sociedad” (2007, p. 357). Esto es posible, debido a que se trata de un conocimiento de sentido común.

La actitud puede entenderse como un sentimiento primario general respecto de algo que se ha representado. En esta dimensión lo que se expresa es la actitud hacia el propio objeto de representación. Como ya se mencionó con anterioridad, habrá que recordar que “una actitud es un aspecto de la representación y la representación es lo que agrupa los ítems actitudinales” (Moscovici y Marková, 2008, p.121).

En sus discursos, los docentes expresaron sus opiniones e hicieron valoraciones sobre lo que para ellos significaba la evaluación del desempeño docente. Al analizar sus argumentos, identifiqué las actitudes que subyacen a las posturas que tienen sobre dicha evaluación. Esta información conforma la dimensión del campo de la actitud, la cual quedó organizada de la siguiente manera:

Cuadro 6.1: Contenidos del campo de la actitud

Tópico	Subtópicos
6.1 Lo que piensan los maestros sobre la evaluación del desempeño docente	6.1.1 Sentimientos que despierta 6.1.2 Valoraciones acerca de la evaluación
6.2 Los desacuerdos de los profesores ante diferentes elementos de la evaluación del desempeño docente	6.2.1 Consecuencias de la evaluación 6.2.2 Instrumentos y formas que se proponen para evaluar el desempeño docente 6.2.3 Escasa difusión de la información 6.2.4 Falta de veracidad en los procesos de la evaluación docente y otras razones
6.3 La evaluación del desempeño docente que los maestros quisieran: expectativas	6.3.1 Recibir ayuda de las autoridades educativas para mejorar 6.3.2 Una evaluación transparente que promueva valores 6.3.3 Resultados que permitan identificar aciertos y desaciertos 6.3.4 Cumplimiento de los objetivos de la reforma educativa y la evaluación del desempeño 6.3.5 Sin expectativa sobre esta evaluación
6.4. La profesión docente en México en la actualidad.	6.4.1 El docente y su reputación 6.4.2 La visión docente del antes y el ahora de su profesión

Fuente: Elaboración propia con datos del estudio empírico.

6.1 Lo que piensan los maestros sobre la evaluación del desempeño docente

En este tópico se presenta el análisis de aquellas ideas que los maestros expresaron sobre lo que suponen que los docentes en México, en general, piensan de la evaluación del desempeño. La pregunta detonadora fue: ¿Qué cree Usted que piensan los maestros de México de la evaluación del desempeño?, en algunos casos esa pregunta también se formuló de la siguiente manera: ¿Qué imágenes cree Usted que tienen los maestros de México sobre la evaluación del desempeño? La manera en la que se enunció la pregunta fue determinante para que los profesores hablaran de *los otros*. Esto, en el sentido de sostener que les era más fácil hablar de sus colegas, que de ellos mismos. En sus argumentos sobre *los otros*, por lo general acababan incluyéndose o bien deslindándose de algunas posturas que aceptaban que existían en el gremio magisterial, pero con las que no estaban de acuerdo. Después de escuchar lo que los docentes expresaban de *los otros*, cuando fue necesario, pregunté directamente cuál era la posición que ellos sostenían sobre el asunto que se indagaba. En este apartado hubo dos cuestiones que se presentaron de manera reiterada en las respuestas que proporcionaron los docentes entrevistados: la primera, tiene que ver con la idea de que la evaluación del desempeño docente despierta un sentimiento de miedo entre los maestros y la segunda, con la valoración desfavorable que los profesores consideran que la mayoría de los maestros le adjudican a dicha evaluación.

6.1.1 Sentimientos que despierta

Al indagar lo que los maestros pensaban sobre la evaluación del desempeño docente, uno de los sentimientos que con mayor frecuencia evocaron fue el miedo, aunque la angustia, nerviosismo, incertidumbre y tristeza también los mencionaron.

Como señalan Gutiérrez, Arbesú y Piña, en el estudio de las representaciones sociales, las emociones y sentimientos “indican, expresan o revelan las ideas, percepciones y creencias que los individuos construyen sobre aquellos temas que los tocan de manera sensible” (2014, p. 22).²⁸ Por ejemplo a lo largo de este estudio, los entrevistados mencionaron en sus narraciones, 40 veces el término miedo.

Es de miedo, yo siento que muchos tienen miedo por lo que vaya a pasar, por toda la cuestión que se nos ha dicho, aja, de que hay tres oportunidades y si a la tercera no, pues te sacan (22MM38E).

Yo creo que es primero de miedo, derivado de que si no pasamos te sacan, eso es lo que se dice (20VM36N).

Es mala le tenemos miedo a ser evaluados (26MH40E).

En los tres ejemplos, los maestros dan una respuesta que es más emocional que cognoscitiva. Los locutores se involucran en sus enunciados: “Yo siento...”, “yo creo...”, “le tenemos miedo...”. Sus argumentos señalan que el miedo es un sentimiento que, en general, experimentan los maestros ante la evaluación del desempeño docente.²⁹

La maestra (22MM38E) contestó que la imagen que los maestros tienen sobre la evaluación del desempeño, “Es de miedo...” y habla de *los otros*, señalando que “muchos tienen miedo...”. Deduzco que con lo que expresa, transmite, que ella no está incluida en el grupo que le tienen miedo a esta evaluación. Sin embargo, justifica la razón de ese miedo señalando que se debe a “toda la cuestión que se nos ha dicho...”, en esta última frase, la maestra sí se incluye como locutora y concedora de ese tema.

²⁸ El miedo puede ser considerado una emoción cuando transforma de un modo momentáneo y brusco el equilibrio de la estructura psicofísica del individuo y, un sentimiento, cuando se refiere a la acción de sentir, trastocando la parte afectiva del ser humano. Para esta investigación, se utiliza la idea del miedo como un sentimiento.

²⁹ El miedo es un sentimiento que surge ante la percepción de una amenaza, sus antónimos son tranquilidad, seguridad y esperanza. “El miedo es una perturbación del ánimo por un mal que realmente amenaza o que se finge en la imaginación (Marina, *et al.*, p.246).

La maestra (20VM36N) hace una jerarquización de las diferentes posturas ante la evaluación del desempeño y le otorga el primer lugar al sentimiento de miedo: “es primero de miedo...”. Considera que esto es lo más presente en el gremio magisterial. Infiero que el miedo al que se refiere la maestra novel, no es a la evaluación, sino, a sus consecuencias, ya que hace la advertencia de, “si no pasamos te sacan...”.

El profesor (26MH40E) emite un juicio de valor que califica a la evaluación como “mala...” y acepta abiertamente que él y otros maestros le tienen miedo. El tono que utiliza en lo que expresa, es a todas luces emocional.

A partir del análisis de sus discursos, observo que existe la idea entre los maestros, de que el miedo es un sentimiento que la evaluación del desempeño docente despierta entre ellos. Sin embargo, algunos de los entrevistados se deslindaron de experimentarlo.³⁰ Una razón que encuentro para explicar esto, es que socialmente existe la creencia entre los maestros, de que “quien tiene miedo a una evaluación, es porque admite que no sabe”. Esto es contrario a la esencia de que, quien se dedica a enseñar, debe saber. En otras palabras: “nadie enseña lo que no sabe”.

La angustia fue otro sentimiento que algunos docentes mencionaron.³¹ En los ejemplos que se presentan a continuación se aprecia que si bien la angustia es un estado emocional que surge ante algo desconocido que se piensa que podría llegar a suceder, las fuentes de este sentimiento parecen ser diferentes:

Me preocupa que se me olvide algo, siento mucha angustia y hasta me duele el estómago (3JM25N).

³⁰ Cuando los profesores entrevistados hablan de ellos mismos, por lo general, señalan que no sienten miedo por esta evaluación. Sin embargo, cuando hablan de los otros maestros, mencionan que todos le tienen miedo.

³¹ La angustia es un sentimiento que provoca intranquilidad, agitación e impaciencia por algo que ha de ocurrir. Su malestar está producido por la impaciencia del deseo y el temor de no poder saciarlo (Marina, *et al.*, 2007).

No sabemos si realmente esa calificación la obtuvimos en nuestro examen. Eso es lo que nos angustia y nos preocupa y sí, realmente nos tiene como aterrorizados (35MM54V).

La maestra novel expresa su angustia imaginándose en una situación de examen, “Me preocupa que se me olvide algo...”. Como locutora se compromete con su enunciado al hablar en primera persona. El sentimiento de angustia lo manifiesta al suponer que algún conocimiento se le podría olvidar mientras contesta esa evaluación. En su discurso ejemplifica que la angustia que siente, es capaz de transformar su estructura psicofísica al señalar que hasta le duele el estómago.³² Intuyo que la razón implícita de su angustia es también por las consecuencias de esta evaluación, es decir, por el asunto de la permanencia en su trabajo.

Para la maestra veterana, la fuente de su angustia es diferente, ya que se centra en la credibilidad de lo que el sistema educativo propone. Ella se involucra en su narración refiriéndose siempre a un *nosotros*. Da por hecho que las autoridades educativas no proporcionarán información para que puedan cuestionar sus resultados: “No sabemos si realmente esa calificación la obtuvimos en nuestro examen...”. Con eso transmite el mensaje de que no hay confianza en el sistema educativo ni en sus procedimientos. Señalar que la situación los tiene *aterrorizados*, habla de un estado de vulnerabilidad en el que ella y su grupo creen encontrarse.

Algunos maestros también indicaron que la evaluación del desempeño les provocaba incertidumbre. De acuerdo con Marina y López (2007), algunos sinónimos de ese término son *irresolución* y *duda*. La similitud entre estas tres palabras es que significan igualmente una indecisión. “La indecisión que significa la incertidumbre proviene de que el éxito de las cosas es desconocido; la indecisión de la duda proviene de que el hombre no sabe qué cosa elegir; y la

³² En este caso, la angustia a la que refiere la maestra, podría identificarse más con una emoción que con un sentimiento.

irresolución de que la voluntad del sujeto no se atreve a determinar” (Marina, *et al.*, 2007, p.113).

Hay incertidumbre y miedo al fracaso (4JM25N).

Pues está desvalorizada por la sociedad, por los medios de información, hay muchos intereses económicos en relación con la educación de nuestro país, salarios precarios y pues ahora está aparte lo de la incertidumbre laboral (29JM41E).

Nada más han sido como decires ¿no? de todos lados, y entonces, yo creo que eso ha sido lo que ha creado la incertidumbre dentro de nosotros los maestros (17MH33E).

En el primer ejemplo la maestra menciona que hay incertidumbre y en seguida enuncia el miedo al fracaso. De esta manera, el término podría interpretarse como la existencia de una falta de seguridad por alcanzar el éxito requerido por las autoridades educativas, para mantener su lugar laboral. De igual forma, la maestra (29JM41E) indica que la incertidumbre que existe es provocada por desconocer si logrará o no tener éxito para permanecer en su trabajo. Por último, para el maestro (17MH33E) la incertidumbre alude a la duda. Dicho de otra manera, a la falta de una información confiable que le permita saber qué caminos y decisiones tomar para afrontar la evaluación del desempeño docente.

Las palabras nerviosismo / nervios, también fueron mencionadas por algunos docentes. Éstas significan figurativamente intranquilidad, “es un estado de inquietud, azoramiento o falta de tranquilidad y aplomo” (Marina, *et al.*, p.90).³³ En todas esas palabras, los síntomas físicos juegan un papel importante. Los profesores utilizaron los términos nervios o nerviosismo, como algo que podían sentir en el momento de resolver su evaluación y provocarles bloqueos o lapsus cognoscitivos.

³³ La palabra nerviosismo fue mencionada por los docentes sobre todo en el ejercicio de asociación libre que se les aplicó en esta investigación, mientras que el término nervios, lo utilizaron en sus narraciones.

...quizás habrá algunos que por miedo, por lo que sea no nos actualizamos o estudiamos o estamos un poquito más retrasados, pero a veces con los nervios o porque no sabemos realmente que estudiar, nos empapamos de tanta información y en lugar de ayudarnos, yo creo que nos confundimos (7JM26N).

La maestra expone la dificultad que encuentra para alcanzar las demandas que las autoridades educativas le imponen: “por miedo, por nervios, porque no sabemos realmente qué estudiar...”. Inicia hablando de *los otros* y al final se incluye en su testimonio. Este discurso puede relacionarse también con la idea de la incertidumbre que produce no tener información confiable en relación con qué estudiar. Llama la atención que se trata de una maestra novel que estudió la licenciatura en educación básica en una normal rural. Intuyo que lo que expresa revela la situación en la que se encuentran muchos maestros en México.

6.1.2 Valoraciones acerca de la evaluación

En las respuestas que dieron los maestros en este estudio, además de expresar sentimientos, también hicieron valoraciones sobre la evaluación del desempeño docente. Llama la atención que los 37 profesores respondieron, de alguna manera, que los maestros en México tienen una postura desfavorable ante la evaluación del desempeño docente; se trata de un conocimiento compartido y consensuado. Sin embargo, cuando los maestros expresaron de manera individual su postura ante esta evaluación, se encontraron respuestas diferentes:

Docentes que están de acuerdo

Bueno yo hablo por mí y yo sí estoy de acuerdo con la evaluación, pero el resto se preocupan porque dicen que lo van a reprobar. Hay una etapa de tres años que tienes que prepararte y si a mí me dicen que me tengo que prepararme, con gusto. En general los maestros no quieren, están cerrados, no quieren la este, cómo se llama, la evaluación (31VH49E).

Para los maestros esta evaluación es favorable porque los maestros que no saben nada y están frente a grupo pues se van a ir, pero los que en realidad pues sí tenemos conocimientos y somos buenos para estar frente a grupo pues adelante, ¿no? (15JM30E).

En ambos casos los profesores expresan su postura favorable: “yo sí estoy de acuerdo con la evaluación...”, “Para los maestros esta evaluación es favorable...”, pero a la vez, reconocen que los maestros en general rechazan esta evaluación: “se preocupan porque dicen que la van a reprobar...”, “los maestros que no saben nada...pues se van a ir...”.

Docentes que la condicionan

Lo satanizan, perdón por la palabra pero o sea si nosotros evaluamos, yo repito, yo no estoy en contra de la evaluación, pero evalúame no sólo con un examen, evalúame igual si quieres con una prueba así, pero también ve conmigo, ve a mi salón y ve lo que estoy trabajando (1VH24N)

Por los comentarios que escucho con los maestros, no están diciendo no a la evaluación, sino están diciendo no por el hecho de que si no pasas tu examen pierdes el trabajo. Esa es, me imagino, porque incluso para mí, mi punto de vista sería ese. Yo no digo que no me evalúen, al contrario para mí es mejor porque digo cuáles son mis defectos que me hace falta que puedo mejorar con mis alumnos, ¿no? Pero el hecho de que digan no vas a seguir teniendo tu trabajo pues yo considero que no sería lo justo (6JM26N).

Los dos maestros expresan estar de acuerdo con que los evalúen, pero no de la manera en la que las autoridades educativas lo están proponiendo: “yo no estoy en contra de la evaluación, pero evalúame no sólo con un examen...”, “Yo no digo que no me evalúen...pero el hecho de que digan no vas a seguir teniendo tu trabajo pues yo considero que no sería lo justo...”. Los docentes presuponen que en esa evaluación habrá un examen y que de los resultados que obtengan, las autoridades podrán despedirlos.

Docentes que la rechazan

Lo que está mal es el no tener en específico qué van a evaluar, el que no nos tengan informados qué nos van a evaluar, el que no esté conforme a los contextos en los que estamos nosotros. Pues está mal. (3JM25N)

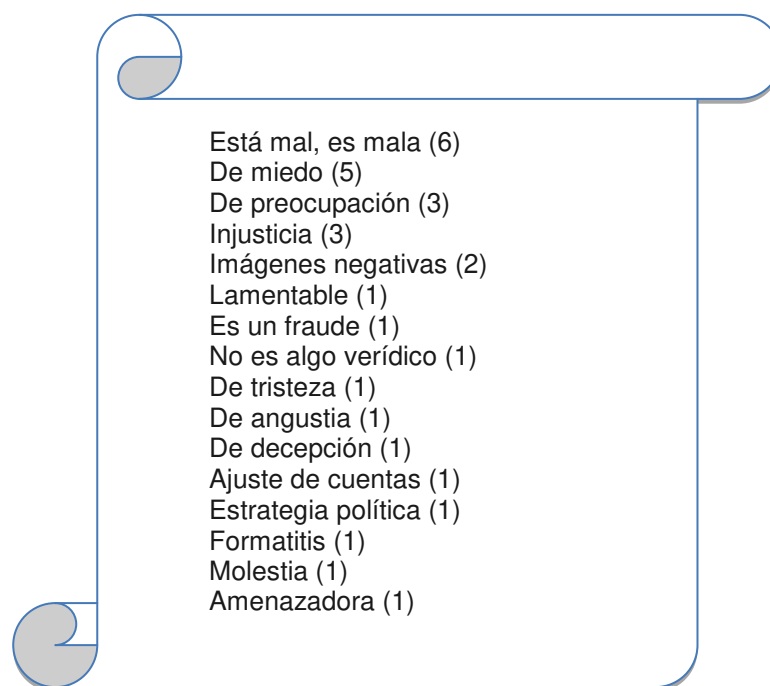
Que está mal, la mayoría opina que no tiene por qué ser así la evaluación y...es que para nosotros esto es nuevo. Y dijéramos pues primero evalúense a ustedes mismos y a los que nos quieren poner el examen y, luego evalúenos a nosotros, ¿no? (7JM26N).

Se infiere que el primer discurso tiene una intención de reclamo: “no tener en específico qué van a evaluar, que no esté conforme a los contextos...”. A partir de esas puntualizaciones, la maestra hace un juicio de valor: “Pues está mal...”. El segundo testimonio, es una condición que he escuchado que repiten varios maestros: “primero evalúense a ustedes...y luego evalúenos a nosotros...”. Esto parece que es un mensaje hacia las autoridades educativas, con la idea de que exista igualdad de condiciones.

Las preguntas que se hicieron para obtener la información en esta sección permitieron que los docentes expresaran valoraciones, y por lo tanto, el modo discursivo que predominó en sus respuestas fue el axiológico tal como se presenta en el siguiente diagrama:³⁴

³⁴ ¿Qué cree Usted que piensan los maestros de México de la evaluación del desempeño?, ¿Qué imágenes cree Usted que tienen los maestros de México sobre la evaluación del desempeño?

Gráfica 6.1: Valoraciones sobre la evaluación del desempeño docente



Fuente: Elaboración propia con datos del estudio empírico

Estas estimaciones dan cuenta de que existen desacuerdos entre lo que los docentes piensan y la propuesta que hacen las autoridades educativas para la evaluación del desempeño docente; la idea de que ésta es para mejorar y alcanzar la calidad educativa no estuvo presente en lo que los profesores expresaron.

6.2 Los desacuerdos de los profesores ante diferentes elementos de la evaluación del desempeño

La base de la información que he ubicado en este tópico parte de las valoraciones que se presentaron en el diagrama 6.1. Las preguntas que hice a los maestros tuvieron la intención de indagar las razones que tenían para juzgar la evaluación de la manera que lo hicieron. Sus valoraciones evidencian que no están de acuerdo o que rechazan la manera en la que las autoridades educativas llevan a cabo algunos procesos para realizar por primera vez en México: una evaluación del desempeño docente con fines de permanencia.

Basándome en los discursos que analicé, infiero que el sentimiento de que las autoridades educativas no han considerado las opiniones de los maestros para diseñar y operar este proceso de evaluación, se encuentra presente en el ambiente educativo. Asimismo, la discusión sobre si esta evaluación es o no punitiva. Los principales desacuerdos que identifiqué tienen que ver con los siguientes aspectos: las consecuencias de la evaluación; los instrumentos que se proponen para evaluar; la falta de difusión de la información que las autoridades han realizado y la falta de veracidad de los procesos de esta evaluación, junto con la percepción de los maestros de que ésta, es una amenaza.

6.2.1 Consecuencias de la evaluación

20 de los 37 maestros explicaron que habían valorado de manera desfavorable esta evaluación principalmente por las consecuencias que se relacionan con la posibilidad de la pérdida su empleo. La información que proporcionaron quedó organizada de acuerdo con su experiencia docente. Primero se presenta el grupo de 10 docentes nóveles, después el de nueve experimentados y finalmente el de un docente veterano.

Las razones de los docentes nóveles:

Si no sabes adiós, a ver a qué te dedicas (2MM25N).

Es dijéramos una calificación que se le va a dar de acuerdo a un examen que se aplica y dependiendo de ese resultado pues podemos permanecer o no permanecer dentro del mismo sistema educativo (4JM25N).

Están diciendo que por el hecho de que si no pasas tu examen pierdes el trabajo (6JM26N).

La mayoría está en contra de esto, nos quieren nada más, ahora si quitar el trabajo (11VM27N).

Desempleo (12VM27N).

Te están quitando tu trabajo. Si no presentas te vas, si no haces esto te vas, si no pasas te vas o sea todo es te vas (14JH28N).

Si no pasas te sacan, eso es lo que dicen (20VM36N).

La mayoría lo está viendo como para un despido (21MM36N).

Que si lo pasamos tenemos trabajo, que si no lo pasamos nos vamos (24JM39N).

Viene aunado a la amenaza laboral (27MH40N).

La mayoría de los profesores nóveles son jóvenes y tienen entre uno y cinco años de experiencia docente. Todos valoraron de manera desfavorable la evaluación del desempeño; su principal desacuerdo es que pongan en riesgo su fuente de ingresos, su trabajo, el cual implicó estudiar por cuatro o cinco años para ejercer como docentes. Casi todos los maestros nóveles que participaron en este estudio se formaron en normales rurales y al no encontrar trabajo en sus estados, se mudaron a la Ciudad de México, en donde las autoridades educativas les aseguraban un lugar para desempeñar su profesión.

Las razones de los docentes experimentados:

Los maestros que no saben nada pues se van a ir, pero los que tenemos conocimientos y somos buenos pues adelante, lo malo es la corrupción que hay (15JM30E).

Va a ser eminente que los van a correr que así como que si no apruebo pues me van a, ni siquiera me van a jubilar, me van a decir gracias adiós (16MM31E).

Las imágenes son un poco negativas, es más que nada lo que es tu trabajo (17MH33E).

Miedo al despido (19JM34E).

De tristeza, angustia, preocupación por nuestro trabajo (23MM39E).

Debe ser cuando tal vez la necesitemos, pero no para que se nos remueva del cargo (18MM33E).

Si a la tercera no, pues ya te sacan (22MM38E).

Yo creo que vamos a estar todos desempleados, ¿no? o sea como que me van a quitar mi fuente de trabajo, este, desesperación por qué ¿por qué me vas a evaluar? como que ya estamos adultos, como que ya no tenemos que pasar por ello (29JM43E).

Los docentes experimentados, tienen entre seis y 29 años como maestros, su desacuerdo con la evaluación también tiene que ver con cuestiones de estabilidad laboral. En este grupo aparecen otras preocupaciones como las que se refieren a los asuntos de jubilación: “ni siquiera me van a jubilar, me van a decir gracias adiós...”. También aparece el mensaje de que los profesores son personas mayores, lo que implica que ya han transitado por todo lo que las autoridades proponen: “como que ya estamos adultos, como que ya no tenemos que pasar por ello...” Por último, en este grupo, aparece una propuesta que hace la maestra (18MM33E) al sugerir que la evaluación: “Debe ser cuando...la necesitemos pero no para que se nos remueva del cargo”.

Las razones de los docentes veteranos:

Como que nos quieren evaluar para, para este, no sé, para eliminar maestros, como para quitarnos, como para decirnos tú no sirves, no puedes, tú fuera (35MM54V).

Los docentes veteranos también manifiestan su desacuerdo con la evaluación del desempeño por las consecuencias laborales. Se infiere que la maestra considera que esta evaluación se trata de una selección de personal.

En general en este inciso, los profesores privilegiaron el modo discursivo constativo: “Viene aunado a la amenaza laboral...” y en la mayoría de sus

argumentos se involucraron como sujetos del grupo: “vamos a estar todos desempleados...”, “como para quitarnos...”, “nos quieren evaluar...”, “ por nuestro trabajo...”.

Con lo que expresan, demuestran que tienen muy presente que se trata de una evaluación que busca tener razones para despedirlos. Ese es su principal desacuerdo con ella. Sobre este aspecto, se puede decir que existe consenso. Esto permite hablar de la existencia de una representación social que se comparte en el grupo de docentes que participaron en este estudio.³⁵

La palabra consecuencia puede tener una connotación positiva o negativa. Las autoridades educativas han intentado transmitir que las consecuencias de esta evaluación son para mejorar y alcanzar la calidad educativa en México. Sin embargo, los datos confirman que el mensaje no fue recibido de esa manera y que lo que captó la atención de los maestros fueron las consecuencias negativas; las acciones relacionadas con la posibilidad de perder la seguridad laboral que por tradición había caracterizado la profesión docente.

6.2.2 Instrumentos y formas que se proponen para evaluar el desempeño

Las autoridades educativas proponen los siguientes instrumentos para evaluar el desempeño docente: 1) Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales; 2) expediente de evidencias de enseñanza; 3) examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos; y, 4) planeación didáctica argumentada.

Cuatro profesores expusieron su desacuerdo con esa estrategia, utilizando argumentos relacionados con los instrumentos y formas de evaluar que suponían que las autoridades educativas utilizarían. Tres de los cuatro docentes son nóveles y uno es veterano:

³⁵ Tal vez la representación social de que “la consecuencia de la evaluación del desempeño docente es el despido” podría ser compartida por otros grupos de maestros que no participaron en este estudio. Asimismo, las valoraciones negativas hacia los procesos de dicha evaluación.

No sólo con un examen, ven a mi salón y ve lo que estoy haciendo (1VH24N).

Venir a evaluar un grupo, un salón tal cual, con algunos parámetros ya establecidos cuando en verdad, un salón no es lo mismo que el otro, ni que el otro (5JM25N).

La mayoría piensa que no tiene que ser así la evaluación, y es que para nosotros esto es nuevo (7JM28N).

Es que no quieren, no les gusta que los van a evaluar y que para qué y entonces la verdad sí, algunos están molestos porque no todos trabajamos igual (32MM50V).

En los cuatro argumentos, los docentes señalan de manera implícita cómo creen que se hará esta evaluación. Por ejemplo, el maestro (1VH24N) sólo considera un instrumentos de los cuatro que proponen las autoridades educativas: “No sólo con un examen..”. Él es el más joven de los entrevistados, su experiencia reciente es haber realizado el examen del concurso para ingresar al servicio profesional docente. Parece que tiene la idea de que la evaluación del desempeño docente será igual a la que presentó para ingresar al sistema educativo y, por esa razón, le pide a las autoridades educativas que utilicen otras formas para evaluarlos como: “ven a mi salón y ve lo que estoy haciendo...”. En un principio las autoridades educativas consideraron y difundieron la idea de visitar las aulas como parte de la evaluación del desempeño (INEE, 2013). Sin embargo, en el momento que se realizaron las entrevistas para esta investigación ese procedimiento ya lo habían descartado.

La maestra (5JM25N) supone que como parte de la evaluación del desempeño docente, las autoridades irían a su escuela: “Venir a evaluar un grupo, un salón tal cual...” En este caso, el desacuerdo está en que piensa que se establecerán formas estandarizadas para realizar esta evaluación, con lo que expresa que no está de acuerdo: “ya que un salón no es lo mismo que el otro...”. Por su respuesta, deduzco que desconoce los recientes cambios que las autoridades

educativas anunciaron sobre los instrumentos y formas que se utilizarán para la evaluación del desempeño docente.

En el enunciado de la maestra (7JM28N) supongo que simplemente sigue la inercia de su grupo al decir: “La mayoría piensa que no tiene que ser así la evaluación...”.³⁶ Cuando menciona que esa evaluación es un procesos nuevo para ellos, transmite la idea de que tiene poca información sobre ésta.

La maestra (32MM50V) acepta que existe el rechazo general a esta evaluación. Al mencionar que: “No todos trabajamos igual...”, supone que las autoridades educativas visitarán su escuela y su clase. Esto indica que tampoco ha revisado la nueva propuesta que las autoridades educativas tienen para la evaluación del desempeño docente.

Con los datos que se presentan en este rubro se infiere que los docentes se guían por las comunicaciones que circulan entre ellos y por la información que les llega parcialmente. Mi apreciación es que esta información es insuficiente y en ocasiones no es verídica. Sin embargo, es la que utilizan los maestros para adoptar sus posiciones.

6.2.3 Escasa difusión de la información

Sólo dos docentes, uno novel y uno experimentado señalaron que estaban en desacuerdo con la evaluación del desempeño docente porque la información dada por las autoridades no la consideraban adecuada.

³⁶Durante las semanas que duró el trabajo de campo, pasé muchas horas dentro de las tres escuelas. No percibí la existencia de grupos de maestros que abiertamente expresaran su postura a favor de la evaluación del desempeño. Algunos durante la entrevista individual me expresaron estar a favor, me informaron que su postura no podía ser abierta, ya que había una presión por parte de un número mayor de maestros que manifestaban abiertamente estar en contra de dicha evaluación. Para expresarme mejor, el grupo mayoritario ejercía presión para que los maestros se manifestaran en contra de la evaluación del desempeño. En sus discursos se identifica que algunos profesores no investigaron o cuestionaron nada sobre la evaluación del desempeño, simplemente siguieron la inercia establecida por los grupos mayoritarios.

El que no nos tengan informados qué nos van a evaluar, el que no esté conforme a los contextos en los que estamos nosotros (3JM25N).

Yo creo que es muy difusa (25VH40E).

La maestra (3JM25N) quien tiene tres años de experiencia docente y se formó en una normal rural, señala que no les han dicho qué se va a evaluar. Las autoridades educativas han producido varios materiales en los que explican los instrumentos que utilizarán en esta evaluación, pero cuando se trata de contestar a la pregunta sobre qué se va a evaluar, sus respuestas son muy generales.³⁷ Responden que será el perfil en el que indican las cualidades y aptitudes deseables que los docentes requieren para que tengan un desempeño profesional eficaz. Este perfil, así como las cinco dimensiones que lo componen, fue elaborado por las autoridades educativas para ser el referente de la evaluación del desempeño docente. Considero que la información que las autoridades educativas presentan abarca generalidades. Por ejemplo, mencionan que una dimensión del desempeño que se evaluará será, *que el maestro conozca a sus alumnos, sepa cómo aprenden y lo qué deben aprender*. Mi experiencia trabajando con maestros de escuelas públicas me lleva a pensar que los maestros esperarían una información más específica, algo parecido tal vez a una guía. Por último, la maestra finaliza su discurso mencionando que la evaluación que se aplicará no estará conforme a los contextos en los que los docentes trabajan. Esta es una presuposición; algo que comunica antes de que sea una certeza.

El maestro (25VH40E) constata que la información sobre la evaluación del desempeño docente: “es muy difusa...”. Toda la información sobre el tema de evaluación docente que difundieron las autoridades educativas, la colocaron en un mismo “*paquete*”; cuando los maestros intentaban consultar en Internet

³⁷ La forma en la que las autoridades educativas difundieron la información sobre los instrumentos y procesos que orientarían la evaluación del desempeño docente, fue a través de las páginas de internet de la CNSPD. En México muchos maestros no utilizan la tecnología. Por lo que aquéllos que sí la utilizaron y pudieron informarse, compartieron la información que comprendieron con sus compañeros, básicamente en sus pláticas y conversaciones.

específicamente la evaluación del desempeño docente para la permanencia se encontraban con la siguiente imagen:



Fuente: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/permanencia_docentes/inicio/

Por último, los materiales que las autoridades educativas diseñaron para apoyar el proceso de esta evaluación fueron varios: *Perfiles, parámetros e indicadores; Etapas, aspectos, métodos e instrumentos; Guías y bibliografía de apoyo; Guías académicas y Guías técnicas para el informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales y para el expediente de evidencias de enseñanza*. Sin embargo, no elaboraron ninguna guía para apoyar el examen de conocimientos y competencias didácticas, ni para la elaboración de la planeación didáctica argumentada.³⁸

6.2.4 Falta de veracidad en los procesos de la evaluación docente y otras razones

El éxito de las propuestas que se establecen en la reforma educativa de 2013, requiere además del pacto entre los partidos políticos y la estrategia jurídica, otros elementos como el apoyo de la ciudadanía, de los medios de comunicación y sobre todo de sus principales actores: los docentes. En los argumentos que se presentan a continuación, los profesores señalan sus desacuerdos con la evaluación del desempeño porque no creen en ella, ni en la transparencia de sus procesos:

³⁸ Las portadas de los manuales para apoyar los procesos de evaluación tenían diferentes colores pero eran casi iguales, la única forma de diferenciarlas era leyendo en la parte superior del manual si éste correspondía a la evaluación del desempeño o bien al concurso de ingreso. Considero que dicha presentación fue confusa.

Es un fraude y no es algo verídico y no es con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza. Esto no es algo para mejorar (10JM27N).

Si una evaluación me va a ayudar a corregirlos, sería excelente. Pero sabemos que pues no es el caso (13JM28E).

Puro formatitis donde son evaluaciones donde te dicen es un formato llénalo (30JM43E).

No se ve que el interés del gobierno sea mejorar la calidad educativa ¿por qué? Porque la situación educativa en México está pues mal (9JM26N).

A partir de lo que señalan las cuatro maestras, se puede interpretar que no confían en la propuesta de la evaluación del desempeño docente al expresar frases como: “Es un fraude y no es algo verídico...”, “No se ve que el interés del gobierno sea mejorar la calidad educativa...”. La maestra (10JM27N) atestigua que la evaluación del desempeño docente: “no es algo para mejorar...”. No obstante, no se compromete con lo que dice, dado que no aparece como sujeto enunciador. El ejemplo de la maestra (13JM28E) transmite una situación de desesperanza. Su deseo lo expresa al decir: “Si una evaluación me va a ayudar a corregirlos, sería excelente...”. Se incluye de manera individual como la que se beneficiaría con esta evaluación, pero admite que las personas con las que interactúa no comparten su visión, ya que piensan que la evaluación no cumplirá con su cometido: “sabemos que pues no es el caso...”. Finalmente, la maestra (30JM43E) expresa una postura de absoluta incredulidad y falta de sentido ante la evaluación del desempeño al afirmar que es: “Puro formatitis...es un formato llénalo...”.

Otra razón del desacuerdo con la evaluación del desempeño docente es el sentirse atacados por ésta:

Ajuste de cuentas, injusticia, estrategia política (28JM41E)

Es un ataque (8JM26N).

Es para fregar, perdóneme la palabra, porque como decían, a ver que le hagan el examen a todos los políticos (33MH51V).

Los tres testimonios están al margen de una discusión educativa. Intuyo que los profesores piensan que la evaluación del desempeño docente no tiene nada que ver con la educación, sino con la política. El ajuste de cuentas al que se refiere la maestra (28JM41E) puede prestarse a muchas interpretaciones. La profesora (8JM26N) simplemente expresa su sentir: “Es un ataque”. Supongo que de las autoridades educativas hacia los docentes. Por último, el maestro veterano también plantea la idea de un reclamo o exigencia hacia las autoridades educativas al decir: “a ver que le hagan el examen a todos los políticos...”.

Los maestros en México valoran desfavorablemente la evaluación del desempeño docente y la principal razón para juzgarla de esa manera, se deriva de pensar que es un instrumento para el despido de profesores. Las contradicciones en los diferentes discursos que las autoridades educativas y los medios de comunicación han difundido, se ubican en algunos de los polos de la controversia: una reforma educativa frente a una laboral. Lo mismo sucede en el caso de la evaluación: la mejora y la calidad educativa versus la selección y despido de docentes. Probablemente después de que los docentes presenten su evaluación y, dependiendo de lo que suceda después, esa representación cambiará o se confirmará. Por el momento, los datos recabados indican que los docentes se presentarán a dicha evaluación con la creencia de que se trata de una medida para el despido.

Gráfica 6.2: Desacuerdos de los maestros ante diferentes elementos de la evaluación del desempeño docente



Fuente: Elaboración propia con datos del estudio empírico

6.3 La evaluación del desempeño que los maestros quisieran: expectativas

Una expectativa puede traducirse como una esperanza, sueño o ilusión de que algo suceda con o bajo determinadas características. La pregunta que se formuló para indagar sobre esta información fue: ¿Qué esperarían Usted de la evaluación del desempeño docente? Las respuestas de los profesores se clasificaron en: recibir ayuda de las autoridades educativas para mejorar sus conocimientos; que la aplicación fuera transparente y promoviera valores; conocer sus resultados para identificar sus aciertos y desaciertos; que los objetivos de la reforma educativa y en especial de la evaluación del desempeño se cumplan y, ninguna expectativa sobre esta evaluación.

6.3.1 Recibir ayuda de las autoridades educativas para mejorar

Los maestros que expresaron esta expectativa aceptan la idea de ser evaluados y de obtener malos resultados. En ese escenario, esperan que las autoridades educativas los apoyen para que superen sus fallas y mejoren su docencia.

Que fuera más como hay pues vamos a ver que tanto sabes y te vamos a ayudar, si no sabes tanto, que fuera una forma más de actualizarnos. Como que apoyar y decir bueno te voy a dar cursos y te voy a dar tiempo para que vayas a cursos (2MM25N).

Que fuera algo que nos promoviera, algo que si te juzgo te doy herramientas, te evaluó y te doy herramientas para que sigas mejorando (3JM25N).

Que sea una evaluación formativa que si tenemos aspectos en los que estamos mal, pues tener una capacitación en esos aspectos para ir mejorando y que haya seguimiento (4JM25N).

Pues ya con los resultados arrojados que pues nos dieran más herramientas, ¿no? No todos los maestros estamos mal o no todos los maestros pensamos que la evaluación sea mala, que salieran los resultados y en lugar de ir sacando maestros, nos dieran herramientas para seguir estudiando (8JM26N).

Que si la repruebo que me capaciten, pero una persona que realmente sepa (12VM27N).

Apoyo, más que nada apoyo. Es decir tú como maestra estás mal en este aspecto, no sé, te mando a cursos, te mando a capacitación para que ese defecto por llamarlo de alguna forma se convierta en fortaleza (13JM28E).

Llama la atención la solicitud de los docentes hacia las autoridades educativas para que les otorguen: *capacitación, cursos, herramientas y hasta tiempo*. En esta relación, el maestro es receptor de lo que la autoridad le proporciona. Esta situación podría ser explicada a partir del hecho de que la docencia es una profesión de Estado, por lo tanto, éste es el que debe orientar y proporcionar los insumos necesarios para el ejercicio de la profesión docente.

6.3.2 Una evaluación que sea transparente y promueva valores

Nueve de los 37 docentes entrevistados expresaron el tipo de evaluación que esperarían por medio de los siguientes calificativos:

*Transparente,
bien hecha,
formativa,
honesto,
correcta,
objetiva,
limpia,
justa,
sana
real.*

Me gustaría que fuera primero honesta. Que sea honesta primero, después que sea justa. Que nos evalúen sobre lo que hacemos, a lo que nos dedicamos (1VH24N).

Yo espero que sea una evaluación limpia, que sea una evaluación sana, correcta y que si llegara a hacer, que esos resultados sean los correcto. Que estos resultados sean verdaderos (7JM26N).

En estos discursos, el locutor se compromete con su enunciado. Habla en primera persona: “Me gustaría...”, “Yo espero...”. El maestro (1VH24N) expresa que desea que las autoridades educativas los evalúen sobre lo que hacen, mientras que la maestra (7JM26N) pide que los “resultados sean verdaderos...”.

6.3.3 Resultados que permitan identificar aciertos y desaciertos

En la fecha en la que se realizaron las entrevistas, las autoridades educativas no habían informado sobre los criterios que utilizarían para calificar la evaluación del desempeño, ni las formas en las que se darían a conocer los resultados y el tipo de retroalimentación que los maestros recibirían.

Que en verdad nos dieran tal cual los resultados y las sugerencias y las herramientas. Ahora sí que ayudarnos. No criticar si no al contrario, venir a apoyarnos en esta cuestión (5JM26N).

Que nos dieran unos resultados como tal, en qué estoy fallando y que pudiera yo ver realmente mis errores y un examen donde esté correctamente, el hecho de decir, no pues sí era esto (6JM26N).

Para que las expectativas de ambas maestras se cumplan, tendrían que tener acceso a la evaluación del desempeño que contestaron, situación que hasta el momento, las autoridades educativas han dicho que no estará permitido.

6.3.4 Cumplimiento de los objetivos de la reforma educativa y de la evaluación del desempeño docente

En el contexto de la reforma educativa de 2013, las autoridades hicieron diferentes compromisos con la ciudadanía, entre los cuales está el de garantizar la calidad educativa para todos. Lograr que eso se cumpla, beneficiaría a todos. No obstante, las acciones que el gobierno emprendió para alcanzar tan noble objetivo, se han visto obstaculizadas por diversos factores tanto materiales como humanos. Cuando se expresa el deseo de que se logren los objetivos prometidos, es porque se considera la posibilidad de que estos no se cumplan.

Que realmente se hiciera con la finalidad de mejorar nuestro sistema. Con la finalidad de fortalecer esas debilidades que tenemos (9JM26N).

Que se realice de una buena manera y que en verdad ayude a la calidad de la educación (11VM27N).

Algunos docentes manifestaron la idea de querer mejorar y hacer las cosas bien y con orden: “Que realmente se hiciera con la finalidad de mejorar nuestro sistema...”, “que en verdad ayude a la calidad de la educación...”. El reto del gobierno es enorme y sus objetivos son ambiciosos. Por ejemplo en la fase política del Pacto por México, en el segmento de Educación de calidad y con

equidad, se propone como uno de los tres objetivos iniciales: “Aumentar la calidad de la educación básica de manera que se refleje en mejores resultados en evaluaciones internacionales como el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) (INEE, 2015b, p.16).

6.3.5 Sin expectativas sobre esta evaluación

En general los profesores con más años de experiencia docente, manifestaron no tener ninguna expectativa hacia la evaluación del desempeño docente. La mayoría se mostró apática sobre todo hacia las promesas de mejora.

Pues nada, yo realmente no espero nada, para mí es algo que no es objetivo es algo que para mí es una carta sacada de la manga, para justificar el trabajo que no se ha hecho, para justificar, miren a nosotros sí nos interesa la educación, ellos son los que no quieren, para mí eso se me hace una falta total, sí, no espero yo nada de eso (25VH40E).

Pues yo creo que... pues se va a llevar a cabo, eso no va a tener implicaciones en que tengamos mayor calidad. O sea, se va a llevar a cabo y pues las cosas no creo que cambien mucho. Bueno cambios va a haber, yo pienso que va a estar peor. Va a haber mayores problemas y no creo que la calidad se fortalezca. No, la verdad yo tengo pocas esperanzas (28JM41E).

La posición del maestro y la maestra se puede interpretar como desalentadora, ya que lo que premia en ellos es una postura de incredulidad ante las promesas que las autoridades educativas han hecho de mejorar la educación con esta evaluación. El maestro (25VH40E), con 15 años de experiencia en el sistema público, utiliza la metáfora “es una carta sacada de la manga” para referirse a esta evaluación. La maestra (28JM41E) ha trabajado en el sistema privado varios años y nueve en el público; las respuestas que proporcionó durante toda la entrevista tienen el mismo tono de incredulidad y expresan su postura en contra de los procesos que las autoridades educativas proponen para la

evaluación del desempeño docente. La predicción que hace es: “Bueno cambios va a haber, yo pienso que va a estar peor. Va a haber mayores problemas y no creo que la calidad se fortalezca...”.

Para que una expectativa se genere debe tener algún tipo de respaldo; una posibilidad razonable de que algo se concrete, si no, se trataría más bien de un deseo. Otro aspecto importante es que una expectativa surge tras una incertidumbre, en momentos en los cuales aún no se ha confirmado qué es lo que puede llegar a pasar. Por eso en los discursos de algunos docentes se aprecian frases como: “Que realmente diseñaran...”, “Que en verdad ayuden...”, “Que fuera en realidad reconocido...”, “Que de verdad sea una evaluación...”. Se trata de suposiciones que de acuerdo a las circunstancias pueden ser más o menos realistas.

En el momento en el que se realizaron las entrevistas, la evaluación del desempeño estaba iniciando su operación; en concreto, acababan de publicarse las fechas para subir las evidencias de aprendizaje.³⁹ En las escuelas en las que realicé mi trabajo de campo, percibí un ambiente de inquietud y preocupación por esta evaluación. Los profesores, expresaron no tener certeza en cómo se llevaría a cabo dicha evaluación y desconocer sus propósitos.

6.4 La profesión docente en México en la actualidad

Después de haber presentado en este y los dos capítulos anteriores la tridimensionalidad de las representaciones sociales que los profesores entrevistados han construido sobre la evaluación del desempeño docente; en esta sección presento la manera en la que los maestros se refieren a su profesión.

³⁹ El calendario que el INEE publicó para establecer las fechas para que los docentes participaran en las diferentes etapas de la evaluación tuvo varias modificaciones. Esto provocó confusión entre los maestros.

La tradición de ser profesor en México es un asunto histórico, social, político, económico y cultural. De esa manera, el ser docente puede comprenderse por ejemplo como un llamado, un apostolado, una vocación, una forma de superar un nivel social, la única oportunidad de estudiar algo, una carrera técnica, una licenciatura, una profesión con ventajas o sin ventajas, una profesión valorada y una profesión devaluada.

Llama la atención que al solicitar a los maestros y maestras que describieran la situación por la que pasaba su profesión en la actualidad, ninguno haya señalado que el momento era bueno. Por el contrario, los profesores utilizaron más de 50 adjetivos calificativos para describir la situación de su profesión:

Cuadro 6.2: Descripción actual de la profesión docente

Descripción de la ejecución de su profesión	Percepción de los docentes sobre su profesión	Sentir del docente ante su profesión	Imagen social de la profesión
Pesada En crisis Crítica Inestable Demasiado exigente Incoherente Muy difícil Con muchas trabas Con mucho trabajo administrativo Angustiante Con miedo a la evaluación.	Deteriorada Devaluada Desprotegida Denigrada Decaída Precaria En declive Devastada Desgastante Disminuida Con muchas pérdidas Caída	Sin reconocimiento Sin apoyo Sin importancia Sin credibilidad Sin rumbo fijo Sin un espacio determinado Sin mérito No respetada Con docentes improvisados Como cualquier cosa No tan importante	Mal vista Mal Con mala reputación Poco atractiva Menospreciada Dañada socialmente Lo peor que puede haber Juzgada Señalada Tachada ante la sociedad

Fuente: Elaboración propia con datos del estudio empírico.

La descripción que los maestros hacen sobre su profesión, no necesita mucha explicación. Durante el estudio de campo pude verlos enseñando en sus salones de clases, vigilando los recreos y platicando con sus alumnos y sus compañeros; pude verlos trabajando en sus escuelas. La mayoría me expresaron que les gusta su trabajo y les agrada recibir el reconocimiento de sus alumnos, compañeros y padres de familia. Desafortunadamente sienten que su profesión

ya no es bien vista o reconocida por la sociedad en general. No importa si perteneces a la CNTE o no, o si nunca has ido a las marchas y eres un excelente maestro que nunca falta, los docentes, fuera del ámbito escolar, pocas veces señalan o se presentan diciendo que son maestros.

6.4.1 El docente y su reputación

En sus respuestas a la pregunta ¿Cómo describiría Usted la situación por la que pasa la profesión docente en la actualidad? Varios expresaron de manera reiterada que existía un vínculo entre su reputación y los medios de comunicación. En los últimos años, en estos medios, el tema de la profesión docente ha estado muy presente. De una u otra forma, las y los maestros han sido noticia. La televisión, radio, prensa escrita y hasta el cine, han contribuido a proporcionar información para que el público construya, valore y forme sus opiniones sobre lo que es y hace un docente en México. Los profesores en sus discursos señalan que existe una relación directa entre su mala reputación y los medios de comunicación:

Uy, Muy devastada, degradada, muy este, mal vista, estamos como que siendo muy afectados en la cuestión social que si de plano los maestros estamos cayendo en el centro de que nos ven feo por toda la cuestión mediática que están viendo a través de televisión y eso es lo que nos ha como que dado puntos menos a los maestros que realmente a la mejor queremos progresar o tener un buen desempeño Pero realmente no, yo siento que si estamos así, estamos así (17MH33E).

O sea la imagen lamentablemente pues los medios de comunicación se han encargado , a ellos les debemos muchas cosas, se han encargado pues sí, de devaluar nuestro trabajo, nuestro desempeño (12VM27N).

Los medios de comunicación no nos ayudan a los maestros ¿sí? Y eh entonces los niños se van forjando esa imagen y se va perdiendo ese respeto que existía (29JM48E).

Los tres docentes (y tal vez cientos de miles más) no están cómodos con la imagen que se tiene en México de los maestros. Todos le atribuyen a los medios de comunicación, especialmente a la televisión, la visión que la sociedad en general ha construido sobre ellos: “nos ven feo por toda la cuestión mediática...”, “los medios de comunicación se han encargado de devaluar nuestro trabajo...”, “Los medios de comunicación no nos ayudan a los maestros...”.

La relación entre los docentes y los medios no ha sido sencilla.⁴⁰ La información que ha circulado ha ido y venido entre el crédito y el descrédito de la profesión. En un balance, se podría decir que las noticias han privilegiado los conflictos, las críticas y las quejas. Las designaciones de vándalos, guerrilleros, flojos, irresponsables, por mencionar sólo algunos, han sido utilizados en los medios de información para calificar a los docentes de México.

Estamos en una situación de que al docente la sociedad ya lo ve así, que es un guerrillero, que ya no está dentro de su aula, que ya no hace lo que es formar a los niños, que ya no fomenta valores. Entonces ya nos ven como que el profesor ya cerró Reforma, ya nos ven mal (7JM28N).

La maestra habla y representa a los maestros con los que interactúa al decir: “Estamos en una situación...”. Como locutora se responsabiliza de lo que enuncia de ella y los colegas con los que se relaciona, lo cual se sintetiza en la frase de: “ya nos ven mal...” El tema que expresa de manera implícita es la relación que percibe que existe entre los docentes y la sociedad en general. En este caso, señala que ahora, es la sociedad quien designa a los docentes como:

⁴⁰ Estoy consciente de que el hecho de que los maestros sean noticia no ha sido fortuito; sobran razones para que sean noticia en México. El problema es que las únicas noticias que se transmiten muestran sólo las imágenes negativas de los maestros. Considero que faltan imágenes y modelos positivos, de aquellos maestros que por la labor que realizan pueden ser considerados héroes. Los mexicanos debemos confiar en que los maestros que educan a nuestros hijos, de la misma manera en la que confiamos en un médico cuando lo necesitamos. Realmente me preocupa el grado de devaluación que percibo que gran parte de la sociedad tiene sobre nuestros maestros.

“guerrillero, que ya no está dentro de su aula, que ya no hace lo que es formar a los niños, que ya no fomenta valores que, ya cerró Reforma..”.

Algunos docentes, a sabiendas de que la sociedad en general se refiere a los maestros de una manera no favorable, construyeron sus discursos para explicar que ellos eran diferentes y estaban comprometidos con su trabajo. Sin embargo, expresaron que no dejan de sentirse afectados en su identidad profesional por todo lo que se dice socialmente sobre ellos y por lo que se transmite en los medios de comunicación.⁴¹

Hoy en día a los maestros se les denigra, se les discrimina en los medios, en la televisión no hablan de otra cosa más que de la mala reputación que tenemos como maestros y por uno o por pocos nos generalizan a todos (10JM27N).

La maestra se deslinda del grupo de maestros que sale en las noticias, pero acepta que eso también termina afectándola: “por uno o por pocos nos generalizan a todos...”.

6.4.2 La visión docente sobre el antes y el ahora de su profesión

Al describir la situación de la profesión docente, algunos maestros utilizaron referencias temporales; hubo quienes sólo hablaron de cómo era la profesión antes; otros se refirieron a situaciones actuales utilizando el término ahorita; y, finalmente hubo maestros que hicieron comparaciones entre el antes y el ahora de la profesión. Para seleccionar los testimonios que se presentan en esta sección, seleccioné de las 37 entrevistas, sólo aquellos enunciados que contenían términos temporales, como “antes, anteriormente, ahora y ahorita”. Llama la atención que de los 15 discursos seleccionados, 13 corresponden a docentes nóveles y dos a experimentados.

La profesión docente antes:

⁴¹ En varias ocasiones, las personas que saben que investigo el tema de la evaluación del desempeño docente, me han hecho una pregunta que parece que abunda en nuestra sociedad: ¿estás a favor o en contra de que los evalúen?

Antes era como muy sencillo todo (1VH24N).

Ya no es lo mismo que antes tanto en la forma en que nos ve la sociedad como en aquellas barreras que nos ponen para que uno como docente siga adelante y tenga esas energías que se necesitan para apoyar a los niños (8JM26N).

Antes me acuerdo que decían, no pues se maestro y pues el trabajo va estar seguro, vas a poder trabajar e integrarte con comunidades. Las comunidades van a estar contigo, te van a apoyar. Bueno era lo que yo antes oía, que decían es que los maestros eran todo, o sea eran maestros, eran psicólogos, eran casi, casi... gente que movía, que movía al pueblo (11VM27N).

Porque yo lo vivía tan bonito, antes yo tenía tantas satisfacciones (23MM39E).

Hemos perdido muchas cosas buenas que teníamos antes los maestros (26NH40E).

En lo que expresaron los docentes, se detecta un tono de añoranza por un momento de la profesión que consideran que era mejor que el actual: “era sencillo, la sociedad nos veía bien, no había tantas barreras, el trabajo era seguro, el maestro movía al pueblo, tenía tantas satisfacciones y teníamos muchas cosas buenas...”. Llama la atención que quienes manifiestan mayor añoranza por ese antes, sean los maestros nóveles, ya que narran lo que no vivieron; seguramente los maestros de mayor edad les transmitieron algunas ideas y vivencias.

La profesión docente ahora:

Ahorita ya las cosas se están poniendo como muy pesadas un poco en el ambiente docente... ahorita ya todo, que las reformas, que la evaluación, que si no tienes esto, que si no tienes el otro (1VH24N).

Yo creo que está como en crisis digamos que ahorita yo siento que quedó como desprotegida desde el momento en que quieren desaparecer en este caso pues la normal (3JM25N).

Pues yo creo que está un poco crítica la situación, porque ahorita está, este, muy en boga, ¿no? todos saben ahorita de la evaluación y pues sí, por eso viene como le había comentado antes, hay un rechazo mucho sin estar informados de lo que se va a evaluar, pues lo rechazan (6JM26N).

Pues ahorita, este, la encontramos o la vemos muy, o yo la veo muy inestable. Entonces como que yo sí veo esta inestabilidad, está incoherencia que dice “te exijo pero no te doy”(9JM26N).

Ahorita ya no creo que haya mucha gente que quiera estudiar para ser maestro. Ahorita no, ahorita ya es como que ah sí, el maestro (11VM27N).

Los maestros que hablan del momento actual de la profesión, son todos nóveles, su experiencia como maestros va de uno a cinco años. Sus opiniones sobre el ahora de la profesión son que: *“las cosas se están poniendo como muy pesadas, está desprotegida, hay rechazo a la evaluación, es inestable, te exigen pero no te dan y ya no hay mucha gente que quiera estudiar para maestro”*. Si se comparan las opiniones sobre el ahora de la profesión, con el contenido que se presentó en el cuadro 6.2, se interpreta que lo que los profesores transmiten, es la idea de que su profesión atraviesa por un mal momento.

El maestro más joven que se entrevistó en este estudio (1VH24N), menciona que “ahora las cosas se están poniendo muy pesadas...” El significado del término pesado, se interpreta como una sensación de molestia en el sentido de pesadez. Dicha sensación es coherente con lo que los otros maestros mencionan sobre la profesión: “está en crisis...”, “está un poco crítica...”.

Comparaciones entre el antes y el ahora de la profesión docente:

Antes era una persona muy respetada y era el que sabía, el que todo el mundo. De que estaba como en una posición alta ahorita no (2MM25N).

Anteriormente se inscribían 500 alumnos, ahorita con esta problemática se están inscribiendo 200, 250, ya es muy escasa (5JM26N).

Antes el docente había sido respetado y ahora no es así (7JM26N).

Porque anteriormente a los maestros no se nos trataba así como ahora (10JM27N).

No hay ese valor como antes lo había, ese aprecio de decir un maestro se esfuerza , hace esto, hace el otro...ya no es un valor como antes de esa admiración hacia mi maestro, hacia mi maestra y ahora ya no lamentablemente (12VM27N).

Los argumentos de estos cinco maestros nóveles, son diferente a los anteriores, ya que hacen comparaciones entre el antes y el ahora de manera explícita: “Antes el maestro era respetado, ahora no...”, “antes se inscribían 500 alumnos para convertirse en docentes, ahora sólo 200...”, “antes no trataban al maestro como lo tratan ahora...”.

En este estudio, el hecho de que la mayoría de los docentes nóveles fueran los únicos que utilizaron referencias temporales para opinar sobre su profesión, es un hallazgo. Una manera en la que se podría explicar esto, es haciendo referencia al hecho de que corroboré que los 13 docentes nóveles tenían algún familiar cercano dedicado a la docencia.⁴² Esto puede indicar que las experiencias en la profesión se transmiten sobre todo por personas cercanas y a través de la tradición oral.

En este capítulo denominado *Miradas docentes y sentimientos que afloran*, los maestros expresaron sus actitudes hacia la evaluación del desempeño docente para la permanencia y, las actitudes que consideraban que otros profesores tenían ante ésta. En ese ejercicio, hablaron de ellos mismos y de los otros.⁴³ Algunas expectativas que mencionaron dan cuenta de que desean un cambio hacia la mejora educativa. Empero, hay que considerar que en las experiencias

⁴² Los docentes (5JM26N) y (11VM27N) fueron los únicos que dijeron no tener familiares cercanos dedicados a la docencia.

⁴³ Definir la postura individual y hacerla pública es un asunto complejo, máxime cuando se pertenece a una colectividad en la que existe la presión a la inferencia; la presión a la acción.

pasadas también les han ofrecido mejorar la educación y eso no se ha alcanzado. Esto podría explicar las expresiones de incredulidad y desconfianza que aparecieron en algunos de sus discursos.

Con la información presentada hasta ahora, considero que es posible sostener que algo está cambiando o que ya cambió en el ámbito educativo de México. El señalamiento que hace la maestra (11VM27N) sobre el hecho de que ahora “no hay mucha gente que quiera estudiar para ser maestro...”, requiere de respuestas que expongan las razones de esa situación. Tal vez habrá que descubrir o construir nuevos argumentos para estudiar y ejercer la profesión docente. El problema que existe y que se corrobora con los datos que se obtuvieron en este estudio, es que hoy, lo que los maestros expresan, es una postura no favorable hacia la evaluación del desempeño docente para la permanencia y que consideran que ejercen una profesión muy lastimada, señalada y devaluada socialmente.

En los tres últimos capítulos expuestos, se presentaron las dimensiones del campo de la imagen, información y actitud que Moscovici (1979) propone para estructurar los componentes de una representación social. En el siguiente capítulo, se hace un intento por integrar esta información y dar cuenta de una manera más cabal, de las representaciones sociales sobre la evaluación del desempeño docente identificadas en este estudio.

CAPÍTULO VII

UN DIÁLOGO ENTRE COINCIDENCIAS Y DIFERENCIAS

La evaluación es un arma poderosa, temida y respetada en el campo educativo. Poderosa en emitir las señales que marcan el rumbo de lo prioritario por hacer a nivel del sistema, las escuelas y las aulas; temida, por las consecuencias políticas, personales y profesionales que sus evidencias acarrearán, y respetada, por su creciente sofisticación y desarrollo técnico y metodológico que hacen que sea cada vez más complejo y arriesgado “discutir” con sus resultados.

Javier Murillo y Marcela Román,
*Retos en la evaluación de la calidad
de la educación en América Latina.*

El interés principal de esta investigación fue identificar las representaciones sociales que los maestros y maestras de tres escuelas primarias públicas de la Ciudad de México han construido sobre la evaluación del desempeño docente. En otras palabras, se trató de encontrar aquellos conocimientos de sentido común que los profesores comparten sobre lo que constituye dicha evaluación: la imagen; los propósitos que persigue; los contenidos que la constituyen; las formas para enfrentarla; las emociones que moviliza; los juicios que hacen de ella los docentes; y, por último, las expectativas generadas ante esta evaluación. El acceso a dicha información permitió, desde la aproximación teórico-metodológica de las representaciones sociales, captar las imágenes, conocimientos y actitudes sobre la evaluación del desempeño docente de un grupo social y determinar las coincidencias y diferencias que guardan éstas con la propuesta de evaluación del desempeño docente que presentan las autoridades educativas.

La separación de la tridimensionalidad de los campos señalados por Moscovici (1979) obedeció exclusivamente a fines operativos, ya que como señala él, las representaciones sociales no son algo aparte de su imagen, su conocimiento y

su actitud. Para un mejor entendimiento de esto, recorro a lo que Mireles explica al respecto:

De acuerdo con Moscovici (1979) acercarse a cada una de estas dimensiones (información, actitud y campo de representación) permite determinar el grado de estructuración de las representaciones en los grupos estudiados. Si se encuentra la tridimensionalidad se habla entonces de una representación coherente. La presencia única, aislada, de cualquiera de estas dimensiones indica que no se tiene una representación social, situación que evidencia que un grupo tiene pocas coincidencias; es decir que es muy diverso en lo que toca a un objeto representacional (2014b, p.59).

En este capítulo integro los hallazgos de esta investigación. Primero expongo una síntesis del perfil de los docentes entrevistados, puesto que son ellos quienes representan la evaluación del desempeño.⁴⁴ Después, planteo las ideas que los maestros expresaron sobre la noción del buen docente y del desempeño. Este es el encuadre necesario para presentar la sección en la que se identifican las representaciones sociales que los docentes han construido sobre la evaluación en cuestión. Finalmente, desarrollo el tema de las coincidencias y diferencias que identifiqué entre dichas representaciones y la evaluación del desempeño docente propuesta por las autoridades educativas.

7.1 El docente como sujeto y como grupo

Los sujetos entrevistados en este estudio tienen rasgos de identidad individual, tales como su origen de nacimiento, su formación, la institución en la que estudiaron, su desarrollo profesional y su edad. A partir de sus características individuales, los sujetos se identifican con sus compañeros y conforman subgrupos tales como: las maestras de la normal rural; los pedagogos; los de la

⁴⁴ El docente como sujeto posee una historia propia. Cuando identifica en otros coincidencias de su historia, generalmente se propicia la construcción de grupos. Por ejemplo, como sujeto se habla del perfil de una maestra que estudió en la normal rural, pero si en la población varios comparten dicha característica, se puede identificar el perfil de los maestros de la normal rural.

UPN; los docentes jóvenes, los experimentados y los veteranos. Sin embargo, independientemente de las individualidades, todos los sujetos entrevistados en este estudio se reconocen como parte del grupo del magisterio, todos trabajan en escuelas públicas, comparten el estar en un grupo enseñando a alumnos de primaria y, que en el transcurso de los próximos cuatro años deberán presentar la evaluación del desempeño docente.

Retomando lo mencionado por García-Huidobro (2014) acerca de la existencia de cambios significativos según la etapa en la vida profesional de los docentes, durante las entrevistas que realicé puse especial atención a los discursos enunciados por los maestros nóveles, experimentados y veteranos; con la finalidad de conocer si existía alguna diferencia en los contenidos y formas en las que se referían a la evaluación del desempeño. La mayoría de los docentes nóveles explicaron y describieron los elementos y los procesos de la evaluación del desempeño. Mientras que los maestros experimentados, además de describirla, utilizaron frases sarcásticas o satíricas para desacreditar el valor de esta evaluación. También usaron frases en las que retaban a las autoridades educativas a ir más allá de lo que proponían. Por último, los docentes veteranos expusieron su postura hacia una mayor aceptación de la evaluación del desempeño. Sus argumentos parecían ser consejos que daban a sus compañeros para enfrentar esta evaluación. No obstante, los veteranos no se incluyeron en su discurso como parte de los docentes que serían evaluados, por lo que deduzco que no se visualizan como sujetos de esa evaluación.

Algunas diferencias que fueron evidentes en los discursos que los docentes señalaron y que pueden encontrar relación con sus años de experiencia docente son las siguientes:

- 1.- Los maestros nóveles al definir al buen docente mencionan primero lo que el docente es, mientras que los expertos y los veteranos señalan los que el docente hace.

2.- Los noveles sugieren buscar en Internet para prepararse para la evaluación del desempeño, mientras que los veteranos aconsejan asistir a cursos.

3.- Al hablar sobre el sentir de la profesión docente, los noveles recurren a hacer comparaciones con un antes que no vivieron y un ahora en el que se encuentran. Esta comparación no la hicieron ni los docentes expertos, ni los veteranos.

Debido a que la evaluación del desempeño en México se fundamenta en un enfoque basado en el mérito, y no en la idea de que aprender a enseñar es una experiencia acumulativa; la edad de los profesores, su experiencia y los grados de estudio que posean, no son considerados para dicha evaluación. Los profesores sabían que todos harían la misma evaluación, por lo que independientemente de su edad y experiencia, compartieron ideas, creencias, pensamientos y opiniones sobre la misma.⁴⁵

7.2 La noción del *buen docente* y el desempeño

Esta sección es el encuadre para comprender el contexto en el que los docentes construyen sus representaciones sociales sobre la evaluación del desempeño. Dicho encuadre se compone por dos ejes: 1) las ideas que expresaron los docentes para caracterizar a un “buen maestro” y 2) sus definiciones sobre la noción del “desempeño docente.” Contar con esta información permite identificar qué tan cerca o lejos se encuentran los referentes de los maestros, con el perfil docente que las autoridades educativas proponen. Por otro lado, conocer lo que los maestros comprenden por desempeño y compararlo con lo que las autoridades educativas proponen evaluar, permite saber si el objeto de evaluación; o sea, el desempeño docente, se comprende o no por ambas partes de la misma manera.

⁴⁵ El sistema educativo mexicano tiene las mismas exigencias para un maestro de nuevo ingreso que para uno que está a punto de jubilarse.

A partir de la reforma de 2013, todos los docentes del sistema público de los niveles de educación básica y media superior están obligados constitucionalmente a presentar la evaluación del desempeño docente. La introducción de esta política se ha acompañado del uso reiterado de vocablos como: evaluación, idóneo, desempeño docente, permanencia y calidad. Por su carácter, estos términos pueden tener diferentes interpretaciones. Específicamente la palabra idóneo (cuyos sinónimos son adecuado, apto, conveniente y, en este caso, también "*bueno*"), requiere de un referente para determinar el calificativo con respecto a qué o a quién. Lo mismo sucede cuando la noción "*desempeño docente*" se intenta delimitar, ya que en un sentido amplio, éste puede ser todo aquello que un profesor realiza o bien hacer referencia sólo a determinadas cuestiones.

Si bien, el tema central de esta investigación no fue el estudio de la noción del "*buen docente y su desempeño*" el análisis que se realizó en torno a estos temas provee algunos indicadores para saber lo que los profesores piensan al respecto. Finalmente, se considera que dicha información contribuye a interpretar con mayor precisión las representaciones sociales sobre la evaluación del desempeño docente.

Una primera interpretación que se desprende de los datos analizados es que el *buen docente* es quien tiene *buenos* resultados con sus alumnos. Por esa razón la categoría más importante para los maestros entrevistados se refiere al saber hacer; esto es, a todo aquello que el maestro hace para lograr que sus alumnos aprendan. Además de lo que el docente hace por el aprendizaje de sus alumnos, los maestros señalaron la importancia de considerar las cualidades personales que un *buen docente* debe tener, tales como: entrega, responsabilidad, compromiso, entre otras. Esta información es relevante debido a que el Estado debe garantizar la idoneidad de los docentes para que logren el máximo de los aprendizajes en sus alumnos. Sin embargo, al ser la evaluación del desempeño una prueba a gran escala, los detalles sobre las características personales de los

docentes, así como los resultados de los alumnos, quedan como asuntos pendientes en esta evaluación.

A partir de los hallazgos sobre este tema, se deduce que entre el perfil del docente idóneo que proponen las autoridades educativas y la idea que los profesores expresaron sobre lo que es un *buen docente*, existen coincidencias sobre todo en el hecho de que ambos consideran que debe ser un docente preparado, que planee sus enseñanzas y que tenga conocimientos sobre su materia y sus alumnos. Empero, por el carácter de esta evaluación, las características personales y los resultados de las enseñanzas de los docentes faltarían ser consideradas para empatar las visiones de los maestros y las autoridades educativas. Por los discursos de los docentes, intuyo que muchos sabían de antemano, que ni las características personales, ni los resultados de sus alumnos serían considerados para la evaluación de su desempeño.

Como lo señalan Darling-Hammond (2001; 2013) y Danielson (2007;2011), en un caso ideal, lo deseable en una evaluación de desempeño docente sería dar cuenta de su saber, saber hacer y saber ser. En México se está avanzando en esta materia. Pero, aún no se han encontrado las formas para conseguir que una evaluación a gran escala integre los tres aspectos mencionados.

Los datos sobre el tema del *maestro idóneo* los relacioné con las definiciones que los entrevistados dieron sobre el término *desempeño docente*. De esta manera confirmé que los profesores al delimitar su desempeño, lo que consideran en primer lugar es el saber hacer, o sea, se trata del ámbito procedimental de su quehacer, el cual por supuesto no podría suceder sin los conocimientos necesario sobre la materia que enseñan. De esta manera, las capacidades pedagógicas ocupan el primer lugar, cuando definen su desempeño, seguidas de manera muy cercana de los aspectos emocionales que se ponen en juego en la práctica docente.

Los datos indican que para la mayoría de los entrevistados, su desempeño es considerado como su trabajo en general y como lo que hacen en el aula en particular. Es importante señalar que en esta sección lo único que se trató de comprender fue la manera en la que los maestros delimitaban el campo de su desempeño. Al indagar sobre la manera en la que las autoridades educativas delimitaban el desempeño docente, encontré un vacío. El término “*desempeño docente*” como tal no se define en ninguna de las leyes que surgieron a raíz de la reforma educativa de 2013.

Si se compara el perfil propuesto por las autoridades educativas con las definiciones que dieron los docentes, se vuelve a encontrar que coinciden principalmente en la dimensión del saber docente, seguida en menor medida por la del saber hacer. La dimensión del saber ser; aquella que considera las características personales del docente, no se contempla en el perfil oficial. No obstante, esta última dimensión (el saber ser) fue la más nombrada por los profesores al solicitarles palabras que pudieran resultar para ellos sinónimos del término *desempeño docente*.

Intuyo que los maestros sabían de la complejidad que representa para las autoridades delimitar la noción del “*desempeño docente*.” También sabían que su práctica docente en el aula no sería tomada en cuenta para esa evaluación y por ello, en algunos de sus discursos, los maestros retaron a las autoridades, exigiéndoles que asistieran a ver su desempeño *in situ*.

Habiendo establecido que para los docentes el *buen maestro es una persona preparada y responsable, que se capacita y planea y que tiene la formación necesaria para enseñar y, que el desempeño docente es lo que hace el maestro en su clase para que sus alumnos aprendan*, así como la forma en la que se entrega a su enseñanza, a continuación se identifican las representaciones sociales sobre la evaluación del desempeño docente.

7.3 Identificación de las representaciones sociales sobre la evaluación del desempeño docente

Los datos que se obtuvieron en este estudio corroboran que los entrevistados tienen una imagen de la evaluación del desempeño anclada en las experiencias previas de evaluación con las que han estado relacionados. Por otro lado, también se corroboró que los profesores han construido un conocimiento específico sobre dicha evaluación, que aunque menciona algunos elementos de la propuesta que hacen las autoridades educativas, en general es diferente a ésta. El conocimiento que tienen los docentes sobre esta evaluación lo construyeron a partir de diferentes informaciones que obtuvieron de los medios de comunicación y de sus pláticas y conversaciones con sus compañeros. Finalmente, se reconoció que los profesores tenían una actitud y sostenían una postura específica hacia esta evaluación. De tal manera se señala que existe la presencia de la tridimensionalidad del campo representacional, el de la información y el de la actitud sobre la evaluación del desempeño docente. En el grupo entrevistado hubo consenso suficiente en cuanto a algunos aspectos de dicha tridimensionalidad, por lo tanto, se puede hablar que existen representaciones sociales sobre la evaluación del desempeño docente.

Al conjuntar la información sobre la tridimensionalidad de las representaciones sociales, identifiqué que los docentes en sus discursos expresaron, posturas, opiniones, creencias e ideas sobre la evaluación del desempeño docente en las que coincidían. Para explicarme mejor, sobre las que existía un amplio consenso tanto en el campo de la imagen, la información y la actitud. A partir de esto identifiqué que los maestros compartían una representación social sobre la evaluación del desempeño docente que a continuación presento en la siguiente gráfica:

Gráfica 7.1 Representación social sobre la evaluación del desempeño docente para la permanencia, construida por los maestros de tres primarias públicas de la Ciudad de México



Fuente: Elaboración personal con datos del estudio empírico.

Los docentes entrevistados han construido una imagen de esta evaluación, la han objetivado, materializado, hecho concreta, para referirse a ella, como un examen escrito, que mide conocimientos y con el que habrá desempleo;⁴⁶ Por eso en el núcleo de la representación los términos examen, conocimientos y desempleo, son los más presentes en la mente de los docentes. Al indagar sobre lo que pensaban que las autoridades educativas evaluarían para determinar su desempeño, la mayoría se refirió a los contenidos que vienen en el plan y programa de estudios 2011 y a la legislación educativa; básicamente el artículo 3º, y la Ley General de Educación. Cuando les pregunté por el propósito de dicha evaluación, su respuesta fue que el despido era su propósito o finalidad principal. En cuanto a las formas que los profesores recomendaron para enfrentar o prepararse para esta evaluación, hay consenso en que tienen que estudiar los planes y programas, buscar información en internet y formar grupos de estudio. La mayoría de los profesores opinó que los sentimientos que movilizaba esta evaluación eran principalmente el miedo y la angustia. La respuesta individual de la mayoría de los maestros fue que no le tenían miedo a esa evaluación, puesto que estaban preparados y tenían los conocimientos. Sin embargo, cuando contestaron sobre la imagen que pensaban que tenían en general los maestros de México sobre dicha evaluación hubo un consenso amplio en señalar que la imagen principal era de miedo: “yo no tengo miedo...”, “los maestros le tienen miedo...”. Hubo consenso en señalar que la actitud que tenían los docentes ante esta evaluación era desfavorable: “está mal...”, “es mala...”. Finalmente, las expectativas que comparten y expresan es que esperan que ante todo sea una evaluación transparente y justa y, que les indique de forma precisa en dónde están mal.

⁴⁶ Probablemente si se presentaran las palabras examen y conocimientos, o conocimientos y desempleo, a un grupo de maestros, las respuestas o imágenes podrían ser múltiples, pero si se presentan las palabras examen y desempleo, seguramente la imagen mental a la que los docentes mexicanos recurrirían, sería a la de la evaluación del desempeño docente. Este ejercicio sería propio de un estudio de representaciones sociales de corte estructural, por tal motivo sólo lo menciono como una hipótesis que sería interesante resolver en futuras investigaciones.

La representación social que los docentes han construido sobre la evaluación del desempeño no podría comprenderse sin remitirnos a los contextos o experiencias previas de evaluación en las que los maestros han participado. Retomando a Raiter (2001), habrá que recordar que en la construcción de las representaciones sociales las imágenes previas existentes condicionan la construcción de la nueva representación. De esta manera se establece que antes de la actual evaluación del desempeño, los maestros en servicio tenían como referencia la existencia de un sistema de evaluaciones con las siguientes características:

[...] podían evaluarse de manera voluntaria en tres situaciones diferentes: para tener acceso a la promoción de una categoría inferior a una categoría superior mediante el escalafón vertical; para obtener un aumento de salario dentro de cada rango del escalafón vertical por medio del Programa Nacional de Carrera Magisterial, y para tener derecho a un estímulo económico colectivo e individual con base en los resultados de las evaluaciones estandarizadas del alumno por medio del Programa de Estímulos a la Calidad Docente. Además, el gobierno diseñó un proceso obligatorio de evaluación docente para todos los maestros (la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica)” (Bracho y Zorrilla, 2015, p. 28).

Antes de la reforma educativa de 2013, muchas propuestas educativas que provenían de las autoridades educativas se pactaban de manera pública o abierta, en negociaciones entre el SNTE y la SEP. Los profesores expresaron en sus discursos la creencia de que aquellos maestros que tenían algún conocido o contacto con las autoridades educativas y del SNTE, tenían mayores posibilidades de resultar beneficiados en su evaluación del desempeño.⁴⁷ Esto es relevante, porque en este nuevo contexto, las autoridades educativas deben garantizar que no habrá favoritismos, ni los llamados arreglos discrecionales,

⁴⁷ Los beneficios podrían ser obtener una plaza o un ascenso por medio de procesos discrecionales.

esto con la finalidad de que el nuevo procesos se fundamente en una necesaria y urgente base de credibilidad.

La datos recabados y el contacto directo con los profesores y sus ambientes escolares, me proporcionaron elementos para inferir que en general, en el momento que se hicieron las entrevistas, la información que poseían los maestros sobre la evaluación del desempeño no era suficiente y, en muchos casos ni siquiera verídica. Pero esto, no fue un impedimento para que los profesores construyeran su versión para explicar lo que no sabían o comprendían de la nueva evaluación. En sus discursos señalan que lo que estudiarían para su evaluación del desempeño serían: “*los planes y programas de 2011 y la legislación educativa*”. Considero que el mensaje que transmiten en sus discursos es que creen que se enfrentarán a una evaluación que en esencia es del mismo tipo de los exámenes que durante los últimos años han venido presentando; me refiero a Carrera Magisterial, el examen Universal y los del ingreso al servicio educativo. Por supuesto que la diferencia evidente y reconocida por todos los profesores, es que en la actual evaluación, las autoridades educativas establecieron el despido o reubicación de los maestros condicionada a los resultados que obtengan en dicha evaluación.

Los maestros indicaron que para la evaluación del desempeño estudiarían los mismos contenidos que han estudiado para presentar otros exámenes, con los cuales han medido sus conocimientos. En el capítulo cinco mencioné que para las autoridades educativas y para los maestros, el concepto de desempeño significa cosas diferentes. El hecho de que los profesores indicaran que para su evaluación se prepararían básicamente estudiando los contenidos de los planes y programas de estudio del 2011, es un indicador, de que la evaluación del desempeño se ancla en la idea de un examen tradicional de corte sumativo, compuesto por contenidos conceptuales; conformado por preguntas que se hacen sobre hechos, datos, conceptos y principios. Generalmente quien se

prepara para este tipo de evaluaciones estudia básicamente a través de repeticiones y memorización.

En esta sección expuse que aunque los maestros no habían sido informados por las autoridades educativas sobre qué contenidos estudiar para enfrentar la evaluación del desempeño docente, ellos decidieron que debían consultar los mismos contenidos que comúnmente habían revisado para afrontar las evaluaciones que habían hecho anteriormente. La única diferencia detectada se encuentra en las formas en que los profesores indicaron que se organizarían para estudiar. En vez de estudiar de manera individual, la evaluación del desempeño docente propició que los maestros conformaran de manera voluntaria y espontánea grupos de estudio y además, compartieran todo tipo de información que consideraban que podía apoyarlos para afrontar su evaluación.⁴⁸

7.4 Metáforas, en el discurso de los docentes y otros recursos lingüísticos

Dejo hasta el final la sección de *Las metáforas* que utilizaron los maestros a lo largo de todas las entrevistas. El uso de las metáforas y recursos lingüísticos contribuyeron a que la palabra y el objeto se correspondieran de una manera más sencilla. Su uso también remite al proceso de objetivación de la representación social.

De acuerdo con Rodríguez, la objetivación de una representación puede ser rastreada a partir del uso de metáforas. Las metáforas y las analogías son recursos cotidianos que de manera inconsciente se emplean para significar algunos fenómenos de la vida diaria. “Las metáforas y las aseveraciones fácticas constituyen significados que han sido transmitidos y retransmitidos a través de la socialización y asumidos como modos de comprensión práctica” (2002, pp.32-

⁴⁸ Independientemente de que hubieran sido seleccionados o no para presentar la evaluación del desempeño docente para la primera etapa, los maestros formaron y participaron activamente en grupos de estudio.

33). La metáfora, lejos de ser entendida como un adorno del lenguaje, “impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino el pensamiento y la acción. Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica” (Lakoff y Johnson 2004, p. 39).

En general, se puede decir que el discurso de los docentes fue extenso. En él se identificaron los temas en los que los profesores utilizaron diferentes recursos lingüísticos tales como metáforas, analogías, refranes, dichos y expresiones que les permitieron referirse a los temas de la evaluación del desempeño de una manera más libre y desapegada. Los temas identificados en este ejercicio fueron: La evaluación, los propósitos, los contenidos, la información, las expectativas, el maestro, la profesión, la corrupción, la ironía y el uso de términos bélicos. A continuación se presenta un cuadro que permite profundizar más en la interpretación de sus discursos, así como corroborar algunos hallazgos que se han presentado a lo largo de esta investigación:

Cuadro 7.1 Metáforas y otros recursos lingüísticos

Temática	Metáfora, analogías y expresiones	Interpretación
La evaluación del desempeño docente	<p>Le diría que es una especie de <u>radiografía</u> para ver su <u>interior</u> (37MH69V).</p> <p>El <u>numerito</u> finalmente no te va a decir nada (27MH40N).</p> <p>Es <u>un resultado equis</u> (26MH49E).</p> <p>Es algo que para mí es <u>una carta sacada de la manga</u> (25VH40E).</p> <p>Como dijo Chuayffet “<u>lleva, truene o relampaguee</u>, la evaluación de los maestros se va a hacer” y le faltó decir que <u>para todos hay en este momento o en el que sigue</u> (9JM26N)</p>	<p>El maestro veterano, hace la analogía de radiografía. Ésta es una técnica para obtener una imagen de los órganos internos. La evaluación es el instrumento que se utiliza para conocer el desempeño de los maestros.</p> <p>Cuando los maestros mencionan “numerito...”, “un resultado equis”, están intentando minimizar la importancia de dicha evaluación.</p> <p>La metáfora que usa el maestro (25VH40E) para la evaluación “es una carta sacada de la manga” indica que la evaluación no es un proyecto previsible o anticipación.</p> <p>Por último, la maestra que parte de la idea de crear una nueva: “para todos hay en este momento o en el que sigue...”, transmite la idea de que las evaluaciones educativas han difundido es que esta evaluación es obligatoria y esto se hará cumplir.</p>
Los propósitos de la evaluación	<p>Lo que quieren hacer es <u>limpiar</u> esa parte <u>de los que no tienen nada que hacer en el servicio público de educación</u> (21MM36N).</p>	<p>Las analogías que utilizan los maestros para los propósitos de la evaluación son: “<u>limpiar</u>” que no debe estar ahí, que no y que no...</p>

Temática	Metáfora, analogías y expresiones	Interpretación
	<p>Lo que pretenden ellos es que ya no tengamos ese intermediario entre lo que es el patrón y lo que es el empleado. Ya no quieren que haya ese <u>punto medio</u> (25VH40E).</p> <p>O sea <u>el chiste</u> es ya no tener maestros que tuvieran su jubilación (15JM30E).</p> <p>Para mí es como <u>detectar puntos rojos</u>. Sería detectar esos puntos rojos y bueno <u>dar pie a</u> que se dé un balance entre lo que está bien y lo que está teniendo defectos podrías llamarle (16MM31E).</p> <p>Retirar a muchos maestros ¿no? tal vez irresponsables, porque <u>por uno pagamos todos</u> (18MM31E).</p> <p>Es para ver la preparación y el trabajo de nosotros. Es como le decía, <u>si es real y limpia</u> (32MM50V).</p>	<p>entre maestros y autoridades educativas utiliza como una analogía de objeto deshacerse de las jubilaciones.</p> <p>La maestra (16MM31E) utiliza la m para referirse a los malos maestros educativo. La maestra (18MM31E) pagamos todos...”, esto se identifica <i>justos por pecadores</i>”. Por último (32MM50V) se refiere a una evaluación los atributos de honestidad y justicia.</p>
Los contenidos	<p>Es el plan y programas, digo eso es como <u>nuestra Biblia que debemos llevar en mano para poder manejar la educa...</u> bueno el proceso de la enseñanza (32MM50V).</p> <p>El plan y programas que sabemos que de por si es... casi siempre <u>lo manejan de cajón</u> (5JM26N).</p>	<p>La metáfora “el plan y programas... llevar en mano para poder manejar que ese es el elemento al que los m importancia. Es el instrumento que enseñar y cómo avanzar.</p> <p>Decir que los planes y programas <i>cajón</i>”. es una expresión que signifi</p>

Temática	Metáfora, analogías y expresiones	Interpretación
		falta en los exámenes que las autoridades
La información	<p><u>Somos un teléfono descompuesto</u> que cada quien va a decir a su manera (12VM27N).</p> <p>Lamentablemente <u>no estoy muy empapado</u>, o sea no me gusta pues ir a las marchas o sea a mí sí me gusta mi trabajo (31VH49E).</p> <p>La verdad ahorita <u>andamos en un mar de dudas</u> todos los maestros (5JM26N).</p>	<p>Al hacer la analogía de que “<i>los descompuesto</i>”, se transmite la idea de desorden en la información que maneja.</p> <p>El antónimo de empapado es seco. Al no estar “<i>empapado</i>”, hace referencia a la falta de información sobre la evaluación del docente.</p> <p>Por último la metáfora de que los maestros están “<i>en un mar de dudas</i>”, el mensaje es que sientes que</p>
Lo que le dirían a un compañero al explicarle la evaluación	<p>Lloro con él seguramente (risa) (21MM36N).</p> <p>Ir de rodillas a la villa (risa) (26MH40E).</p>	<p>Las expresiones de los maestros tienen un tono de burla. Al decir, “Lloro con él”, la maestra no encuentra en la misma situación de su compañero al que le tendría que explicar la evaluación.</p> <p>El consejo de “ir de rodillas a la villa” es una burla a la idea de que considera que esta evaluación es una</p>
Las expectativas	<p>Que no lo vean como que <u>soy una enciclopedia</u>, porque entonces estamos cayendo en el memorismo (37MH69V).</p> <p>Te doy <u>herramientas</u> para que sigas mejorando (1VH24N).</p>	<p>Pedirle a las autoridades que no lo vean como un “<i>enciclopedia</i>”, se interpreta como un maestro para que las autoridades no lo vean como un tipo memorístico.</p>

Temática	Metáfora, analogías y expresiones	Interpretación
		<p>Las herramientas son los instrumentos de una actividad. En este caso se i considera que no tiene los conocimientos examen que proponen las autoridades que le den esos conocimientos (herramientas).</p>
La profesión	<p>Como que <u>los parámetros están apretando mucho</u> al profesor. O sea no dan chance de que uno pueda aplicar diferentes formas (27MH40N).</p> <p>Aquí han llegado maestros que son licenciados en educación y créame que no tienen el conocimiento. Más bien, el refrán o el dicho dice ¿no? <u>la práctica hace al maestro y ellos no la tienen</u> (32MM50V).</p> <p>La docencia no paga bien. <u>Es un trabajo que alimenta el espíritu</u> (27MH40N).</p> <p>Dicen que la educación primero es la de los papás, pero pues <u>nos dejan a los niños como a la deriva</u>. Aquí en México <u>hacemos todo al revés</u> (17MH33E).</p> <p>Las normales <u>van para abajo</u> (1VH24N).</p> <p>No sé si ponga <u>un dedo en la llaga</u>, los que vienen de la UPN, esos <u>vienen muy cerrados, muy cuadrados</u> (1VH24N).</p>	<p>Cuando el maestro dice que los “<i>parámetros</i>” es una expresión que significa que éstos limitan al docente.</p> <p>El dicho que señala la maestra (32MM50V) “<i>la práctica hace al maestro</i>”, significa que un maestro se forma en la práctica, ya que lo que dicen los libros no sucede en la experiencia en el aula.</p> <p>La maestra (27MH40N) usa la metáfora “<i>un trabajo que alimenta el espíritu</i>”, que piensa que se compensa el trabajo que reciben los maestros.</p> <p>El maestro (17MH33E) menciona que “<i>nos dejan a los niños como a la deriva</i>”, esta expresión significa que los niños van a la deriva en la dirección.</p> <p>El maestro (1VH24N) indica que la maestra pone “<i>un dedo en la llaga</i>”, el sentido de que los estudios que</p>

Temática	Metáfora, analogías y expresiones	Interpretación
		<p>perdiendo popularidad ante la sociedad.</p> <p>Por último el maestro (1VH24N) utiliza metáforas para expresar lo que pienso. Los estudiantes que forman en la UPN: “<i>Poner el dedo en la llaga</i>” es una metáfora de algo que es doloroso. Al expresarlo los estudiantes de la UPN son muy cerrados o cuadrados y no siempre aceptan fácilmente las ideas que otros proponen.</p>
El maestro	<p>Yo considero que hay muchos maestros buenos, pero pues <u>hay de todo en esta vida</u> (22MM38E).</p> <p>Lo que agarramos de los medios de comunicación, vienen y nos dicen... no, es que siempre está el maestro flojo y el maestro aquí y el maestro allá que no hace su trabajo correctamente y como dicen, <u>por unos pagan todos</u> (5JM26N).</p> <p>Estamos en una situación de que al docente ya lo vemos así, que es un <u>guerrillero</u> (7JM26N).</p>	<p>La expresión que hacen las maestras <i>vida y por unos pagan todos</i>, las interpreta como que las profesoras saben que existe la división entre el hacer y del hacer de los docentes y que esa división es la que termina afectándolas también a ellas.</p> <p>El maestro (7JM26N) utiliza la analogía del guerrillero en el ambiente social, mencionando que el docente es un guerrillero.</p>
La corrupción	<p>Yo sé que yo domino los contenidos, yo sé que yo puedo, que <u>tengo las palancas</u> y me va a llegar el examen de alguna manera o lo que va a venir, no hay problema, lo siento mucho (28JM41E).</p> <p>Siempre hay <u>gente que tiene contactos</u> que puede sacar los</p>	<p>Cuando las maestras mencionan <i>palancas... la gente que tiene contactos</i> se refieren a las personas que no hacen las cosas correctamente, se establecen, y por lo tanto al recurrir a ellos se producen actos de corrupción.</p>

Temática	Metáfora, analogías y expresiones	Interpretación
	<p>exámenes, el que usted quiera. La verdad es que llegan las cosas y llegan tal cual y se meten muchas escuelas (28JM41E).</p> <p>Ya hay un vicio de entrada. Porque ya están queriendo quedar bien con el patrón o ya hay discrepancia con el patrón, entonces eso <u>va a poner como una especie de neblina que no va a permitir ver la transparencia de la realidad</u> (37MH69V).</p>	
Elementos bélicos	<p>En lugar de <u>atacar a</u> la persona que está haciendo el servicio, deberían <u>atacar</u> primero los contenidos, primero el plan y programas (14JH28N).</p> <p>Los medios de comunicación nos están <u>bombardeando</u> (5JM26N).</p> <p>Los medios de comunicación nos están <u>invadiendo</u> (3JM25N). <u>un arma para tener motivos de invertir</u> menos en la educación, buscando desviar esos recursos a situaciones personales de la gente que está en el poder, es una ruptura (9JM26N).</p> <p>algo sin fundamento. Una <u>estrategia</u> del gobierno para el desempleo (15JM30E).</p>	<p>Lo que llama la atención en estos discursos son los términos bélicos que utilizan los profesores en la evaluación del desempeño docente:</p> <p>“<i>Atacar</i>”: acción violenta o impetuosa. En el discurso, el ataque se refiere a la crítica a una cosa. En el discurso, el ataque se refiere a la crítica a una cosa.</p> <p>“<i>Bombardeando</i>”: Serie insistente o repetitiva de ataques. En este caso los profesores se refieren a la crítica constante.</p> <p>“<i>Invadiendo</i>”: introducirse sin consentimiento o atribuciones ajenas. la invasión a la calidad de los medios de comunicación en el discurso.</p> <p>“<i>Armas para tener motivos de intervenir</i>”: argumentos o pretextos.</p> <p>“<i>Estrategia</i>”, es un término utilizado por la maestra lo utiliza como un modo de abordar los objetivos políticos sobre los asuntos educativos.</p>

Elaboración propia con datos del estudio empírico.

En esta sección, las metáforas, analogías, expresiones y demás recursos lingüísticos que utilizaron los docentes en sus argumentos, dan cuenta de la síntesis de la información recabada a lo largo de la presente investigación. Como bien sostiene Moscovici:

“Toda representación está compuesta de figuras y expresiones socializadas... una representación social es una organización de imágenes y de lenguaje, porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes... Por lo demás, lo dado externo nunca resulta acabado ni unívoco... Se aprovecha el lenguaje para cercarlo, arrastrarlo en el flujo de sus asociaciones, investirlo de sus metáforas y proyectarlo en su verdadero espacio, que es simbólico” (1979, pp. 16-17).

7.5 Entre coincidencias y diferencias

Fui construyendo esta introspección a lo largo del análisis de los datos recopilados en cada capítulo y sección de esta investigación. Una interpretación del conjunto de información me permite establecer que los docentes entrevistados tienen el deseo de que la educación en México cambie, así como las ganas de que esos cambios se dirijan a organizar el sistema educativo para que se logre alcanzar la calidad educativa. Este es el primer punto que encuentro como coincidencias entre las autoridades educativas y los docentes consultados. No obstante, cuando los profesores expresan sus expectativas, las acompañan con un sentimiento de desconfianza e incredulidad de que ese cambio no va a suceder. Tal vez eso se deba a que los profesores han sido testigos no sólo de promesas educativas, sino de hechos que han iniciado como las mejores soluciones a los problemas educativos del país y, desafortunadamente, han terminado siendo señalados por las mismas autoridades como grandes errores y fracasos cometidos en la educación de México. De acuerdo con lo averiguado en esta investigación, existe una diferencia al considerar que mientras las autoridades educativas sostienen que con la evaluación habrá mejora, calidad y se identificarán a los docentes

idóneos, los maestros sujetos de esta evaluación consideran que no habrá mejora en el desempeño de los docentes; que un examen no puede dar cuenta de lo que hace un maestro en su salón de clases, y que el propósito de la evaluación del desempeño docente es el despido de maestros.

Con base en lo anterior, señalo que otra coincidencia detectada es que ambas partes están de acuerdo en que parece ser que el Estado está recuperando la rectoría del Sistema Educativo Nacional. Llama la atención que la mención al SNTE fue mínima en los discursos de los docentes. A continuación se presenta un cuadro en el que expongo las coincidencias y diferencias que inferí que existían entre los discursos de los docentes y la propuesta de la evaluación del desempeño hecha por de las autoridades educativas:

Cuadro 7.2: Coincidencia y diferencias entre el pensamiento docente y la propuesta de las autoridades

Temática	Docentes entrevistados	Autoridades educativas	
Delimitación del desempeño	Las dimensiones de la evaluación del desempeño incluyen el saber hacer, el saber ser y el saber del docente	La evaluación del desempeño considera el saber y el saber hacer del docente.	En ese rubro ha el desempeño incluyeron el autoridades edu instrumento de <i>cumplimiento profesionales</i> e relacionados co la calificación c considera para c de la evaluación a la permanenci
Formas de distinguir el desempeño	El desempeño se distingue en primera instancia con los resultados de los alumnos y las referencias de los padres de familia y en segunda, a partir de la observación	El desempeño se distingue a partir de una evaluación escrita; una planeación argumentada desarrollada bajo las condiciones de un examen; dos o cuatro evidencias que el docente sube a la red para dar cuenta de un alumno que logra un aprendizaje y de otro que no lo alcanza y un informe de responsabilidades que el director de la escuela responde sobre qué relación guarda el docente con el cumplimiento de la normatividad mínima escolar.	Existen difer expresaron qu determinaba po resultados de su de los padres de fuentes más co educativas p desempeño doc dichos aspectos.

Temática	Docentes entrevistados	Autoridades educativas	
Difusión de la información sobre los procesos de la evaluación del desempeño	Los docentes esperan una información oficial. Que alguna autoridad educativa acuda a las escuelas para informales, o en su caso que el comunicado se haga en sus centros de trabajo por medio de los supervisores escolares o directivos.	Los docentes deben indagar sobre la información publicada en los sitios de internet oficiales. Obtener información sobre esta evaluación es responsabilidad de cada maestro.	Existen diferencias en las formas tradicionales de recibido información por autoridades educativas y éstas difundieron en portales de Internet personal de las autoridades independientes (supervisores, etc.) que consultarlo
Propósitos de la evaluación del desempeño	Los docentes identifican el despido como el propósito de la evaluación del desempeño docente	Los propósitos de la evaluación son garantizar un nivel de suficiencia en quienes ejerzan labores de enseñanza; identificar necesidades de formación de los docentes y regular la función docente para definir los procesos de promoción en la función y de reconocimiento profesional del personal docente	Existen diferencias que circulan que se descontextualizan relacionados con el despido. En otras palabras información se asocia a la promoción de la información a aludían a alta calidad.
Contenido que se evaluará en el examen del desempeño	Básicamente el contenido de los planes y programas de estudio de 2011, el artículo 3º constitucional y diferentes acuerdos.	No se define, se mencionan perfiles, parámetros e indicadores	Hay diferencias de referencia a los exámenes ante autoridades educativas documento de indicadores autoridades educativas por los docentes

Temática	Docentes entrevistados	Autoridades educativas	
Preparación de los docentes para la evaluación del desempeño	Los docentes proponen estudiar los planes y programas de estudio de 2011 y la legislación educativa y los acuerdos. La búsqueda de información en internet y la conformación de grupos de estudio y asistencia a cursos de actualización.	Búsqueda de información en internet para consultar los materiales sobre el perfil docente y las etapas, aspectos, métodos e instrumentos de la evaluación del desempeño docente, así como los manuales técnicos de cada instrumento	de la evaluación Hay coincidencia tanto las autoridades docentes sugieren información e preparase para el desempeño
La actitud hacia la evaluación del desempeño docente	La actitud hacia la evaluación del desempeño docente fue expresada por los maestros como desfavorable con calificativos como está mal y es injusta e indicando que no estaba bien utilizar sólo el examen para determinar el desempeño docente así como utilizar sus resultados para determinar la permanencia.	Se entiende como una evaluación para mejorar la calidad de la educación para todos, por lo que con ella se garantizará que sólo los docentes idóneos permanezcan frente a grupo.	Hay diferencias educativas es una herramienta p educativa, mientras es una herramienta despedirlos y p ésta es desfavorable
Las expectativas hacia la evaluación del desempeño	Las expectativas son que sea honesta y justa.	Los principios de la evaluación son: La mejora educativa; La equidad; Una evaluación justa; Que atienda la diversidad y que logre el consenso para la participación de los docentes bajo la idea de que es una evaluación para crecer y mejorar.	Hay coincidencia docentes como proponen y esperan para la mejora.

El cuadro anterior en el que presento las coincidencias y diferencias entre las posiciones, creencias e ideas entre los docentes entrevistados y las propuestas de las autoridades educativas, carga su balanza hacia la existencia de las diferencias. Este dato es relevante, ya que es un indicador de que la operación de la evaluación del desempeño docente enfrentará algunas posturas y creencias contrarias.

Además de haber entrevistado a los 37 maestros de primaria cuyos discursos conformaron el corpus de esta investigación, tengo la posibilidad de mantener contacto con otros grupos de profesores, directores y supervisores, así como con otras personas que también se encuentran investigando las representaciones sociales de la reforma educativa de 2013, con quienes he comentado algunos de los resultados de esta investigación. En los comentarios recibidos, encuentro que existe acuerdo con la representación social de la evaluación del desempeño docente que expongo en este estudio.

Con esas reflexiones cierro; y confirmo la tesis que sostuve para llevarla a cabo: *Los docentes colocaron en el centro de sus conversaciones a la evaluación del desempeño docente y la comprendieron como una propuesta de la reforma educativa de 2013. En sus intercambios comunicativos, los maestros construyeron un conocimiento de sentido común que les permitió comprenderla y explicarla. De esta manera existe una representación social sobre la evaluación del desempeño docente construida por los maestros de primarias públicas que participaron en este estudio.*

CONCLUSIONES

La tesis que sostuve en esta investigación fue que los docentes en México habían construido un conocimiento de sentido común sobre la evaluación del desempeño docente para comprenderla y explicarla. El acercamiento teórico metodológico por el que opté para corroborar o refutar dicha tesis fue el de la teoría de las representaciones sociales propuesta por Serge Moscovici. La elección de esta teoría permitió dar cuenta del estatus epistemológico sobre el tema de la evaluación del desempeño docente que un grupo de maestras y maestros de tres escuelas primarias públicas al sur de la Ciudad de México, han construido en forma de representación social. Ese conocimiento permitió conocer la riqueza de la información que sobre la evaluación del desempeño docente circula entre ese grupo de maestros, así como la manera en la que la materializan y las posturas que han adoptado ante ella.

A partir de los datos y la información presentada a lo largo de esta investigación, respondí a las cuatro preguntas que la orientaron. También, corroboré la tesis de que entre los docentes entrevistados existía el consenso suficiente para afirmar que habían construido una representación social sobre la evaluación del desempeño docente en la que comparten que su imagen se objetiva en las palabras: examen, conocimientos y desempleo; su propósito es el despido y para prepararse para afrontarla hay que recurrir al estudio de los planes y programas de 2011, porque para ellos, éstos son como su *Biblia* y también porque eso siempre *viene de cajón* en los exámenes que las autoridades educativas aplican. Por último, la mayoría de los profesores expresaron que esa evaluación: *está mal, que no debería utilizarse asociada a su permanencia* y por lo tanto sus posturas hacía la misma se inclinaron hacia valorarla desfavorablemente.

Para ir más allá de lo que se acaba de exponer, retomo la frase que los maestros han dicho de manera reiterada: *“no estamos en contra de la evaluación, estamos en contra de que condicionen nuestro trabajo con esa evaluación”*. Con esa frase, la coincidencia que se percibe entre las autoridades educativas y los

docentes entrevistados es que ambos desean un cambio para mejorar, ambos quieren que se garantice la calidad educativa para todos y ambos están de acuerdo en las evaluaciones. Esas ideas compartidas fueron las que convirtieron a la reforma educativa en la *primera reforma que se puso en marcha al inicio del sexenio del presidente Enrique Peña Nieto*. Sin embargo, las diferencias y discrepancias se presentan en el cómo y el para qué de esa evaluación. Estas diferencias no han encontrado acuerdo alguno. Aquí es en donde recurrir a expertos en el tema como Charlotte Danielson, Linda Darling-Hammond y Héctor Valdés, entre otros, y a las diferentes experiencias que sobre evaluación del desempeño docente han tenido otros países, resulta indispensable para encontrar líneas orientadoras que permitan que México transite a un terreno en el que cada día se alcancen más consensos entre los maestros y las autoridades educativas en cuanto a las formas de evaluar el desempeño docente.

Si bien, el propósito de esta investigación fue presentar un conocimiento que diera cuenta de lo que los maestros en México piensan, dicen, creen y sienten acerca de la evaluación del desempeño docente sustentado en una plataforma teórica. Habrá que considerar que al ser estudiante de doctorado me encontré limitada para ampliarla a más escuelas y docentes, ya que no conté con los recursos materiales, económicos y humanos que lo permitiera. De esta manera, este estudio sólo proporciona el conocimiento que sobre la evaluación del desempeño asociada a la permanencia, un pequeño grupo conformado por 37 profesores de tres escuelas primarias públicas al sur de la ciudad de México expresó. Por esa razón, los resultados que se presentan pueden ser orientadores, pero no generalizarse.

El tema de la evaluación del desempeño tiene diferentes momentos; existe un antes, un durante y un después. Asimismo, un número de actores que se encuentran involucrados: autoridades, maestros, padres de familia, sociedad civil, alumnos, académicos y comunicadores; y de elementos como: materiales y procesos. Cada uno de esos momentos, actores y elementos, constituyen

oportunidades para realizar investigaciones. Ésta logró construir un conocimiento que da cuenta del momento que experimentaron los profesores antes de que por primera vez se aplicara en México la evaluación del desempeño docente en el marco de la nueva legislación, esto es, la LGSPD. Ese conocimiento puede ser utilizado como un referente para conocer el curso de los hechos y determinar sus cambios. De esta manera, futuras investigaciones podrían dar cuenta de las transformaciones o construcciones de nuevas representaciones sociales sobre dicha evaluación en México.

El interés por construir un conocimiento que permita una mejor comprensión de los sucesos alrededor de esta evaluación, se fundamenta en el deseo de que en México sucedan acuerdos y consensos que posibiliten garantizar una educación de calidad para todos, dentro de un marco de corresponsabilidades. Es decir, en un sistema educativo en el que predominen docentes de calidad trabajando en ambientes de calidad.

Sé que estamos ante el comienzo de algo nuevo; ante algo que está cambiando. También sé que la puesta en marcha de la evaluación para el desempeño docente no ha estado exenta de errores. Habrá que tener paciencia y estar atentos a los resultados y vigilar y cuidar de una manera muy especial todos los procesos de esta compleja evaluación. Terminó esta investigación sosteniendo que la evaluación del desempeño docente para la permanencia sólo se reconocerá y legitimará por sus logros y por el cumplimiento de sus promesas como factor de desarrollo profesional docente.

EPÍLOGO

Desde el inicio del mandato del Presidente Enrique Peña Nieto, hasta el mes de octubre de 2016, sólo se han presentado a la evaluación del desempeño docente 134 140 profesores de un total de un millón 484 mil 811, que las autoridades educativas se propusieron evaluar antes del término del presente sexenio. Este dato es un indicador de que alrededor de este asunto han sucedido y continúan pasando muchas cosas.

Pensar en un antes, un durante y un después de la primera aplicación de la evaluación del desempeño docente para la permanencia, es una buena estrategia para organizar y tratar de comprender mejor este proceso.

El antes tomó su fuerza del sustento jurídico que logró modificar la Constitución para decretar la obligatoriedad de los procesos de evaluación para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio profesional docente. Con esa plataforma, las autoridades educativas empujaron un proyecto de grandes dimensiones que dependió, ante todo, de la comunicación, voluntad y armonía, tanto institucional como interinstitucional.

El durante, lo identifiqué con el momento en el que se llevó a cabo la evaluación del desempeño. Estoy segura que las experiencias logísticas y operativas de ese ejercicio dejaron muchas enseñanzas. El ambiente en las sedes de aplicación fue tenso; los maestros tenían que acudir a presentar su evaluación, so pena de ser despedidos. Este mensaje fue enviado reiterada y contundentemente por el secretario de Educación Pública Aurelio Nuño.

En el después, identifiqué dos altibajos que considero relevantes: 1) las autoridades educativas se tardaron demasiado tiempo en cumplir las promesas hechas a los profesores; tales como los aumentos salariales y la asignación de puestos y, 2) las protestas de las CNTE y otros grupos de maestros disidentes se recrudecieron exigiendo el diálogo con las autoridades educativas.

En ese escenario, en el que el gobierno abrió un espacio importante para la escucha de críticas y señalamientos sobre diferentes aspectos de la evaluación del desempeño docente, las autoridades educativas vislumbran cambios y nuevas propuestas que buscan mejorarla.

Por lo pronto, en noviembre de 2016 se aplicará nuevamente la evaluación del desempeño docente para la permanencia. El INEE la ha denominado “*evaluación en transición*”, ya que no habrá variación en sus instrumentos, pero sí en su proceso de registro. Por esta ocasión, en vez de que los profesores reciban la notificación para presentarla, las autoridades educativas han establecido que el registro sea voluntario, por lo que nadie puede obligar a los maestros a inscribirse.¹ Asimismo, el INEE anunció que para 2017 presentará un *nuevo modelo de evaluación del desempeño docente*. Las cosas apuntan a que los cambio considerarán las inquietudes que el gremio magisterial y los académicos han señalado en cuanto a las debilidades que se detectaron en el primer ejercicio de esta evaluación.

De acuerdo con una nota periodística, el número de maestros que se registraron voluntariamente para presentar la evaluación del desempeño docente en noviembre de 2016, no alcanzó ni el 10% de los que la presentaron en 2015 (Del Valle, 5 de octubre 2016). Una explicación podría ser que la mayoría de los profesores, esperan que las autoridades educativas mejoren los instrumentos y procesos de esta evaluación, para presentarla en 2017 con el formato del nuevo modelo.

Concluyo esta investigación con la idea de que en México todos merecemos que se garantice una educación de calidad. El camino es largo; se ha empezado, sólo me queda la firme esperanza de que, en éste, se mantenga el paso correcto y constante, aunque sea lento.

Octubre, 2016.

¹ Los docentes que presentaron la evaluación del desempeño en el periodo de septiembre a noviembre de 2015 y que obtuvieron resultados insatisfactorios están obligados a presentarla nuevamente en el periodo de noviembre de 2016.

BIBLIOGRAFÍA

- Alasino, N. (2011). Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación. En *Revista Iberoamericana de educación* N° 56/4. Consultado el 18 de febrero de 2015, <http://rieoei.org/deloslectores/4341Alasino.pdf>.
- Álvarez, B. J. (2004). El contexto social y teórico del surgimiento de la teoría de las representaciones sociales. En E. Rodríguez, *Representaciones sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas* (págs. 29-53). México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Abric, J. C. (2001). *Las representaciones sociales: aspectos teóricos*. En J. C. Abric, *Prácticas sociales y representaciones* (págs. 11-32). México: Ediciones Coyoacán.
- Arbesú, G., Gutiérrez, V., y Piña, O. (2008). Representaciones sociales de los profesores de la UAM-X sobre la evaluación de la docencia e investigación. (págs. 85-96). *Reencuentro*, N°53.
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. Cuadernos de discusión No. 17. México: SEP
- Arnaut, A. (2014). Lo bueno, lo malo y lo feo del servicio profesional docente. En Del Castillo y Valenti (coords.), *Reforma Educativa ¿Qué estamos transformando? Debate informado*, (págs. 31-46). México: FLACSO.
- Arruda, A. (2000). Representaciones sociales y cultura en el pensamiento ambientalista brasileño. En D. J. Tapia, *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales* (págs. 31-60). México: UNAM.
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. *Papers on Social Representations* (págs. 3.1-3.15).
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*, N° 41. PREAL. Consultado el 21 de abril de 2015, http://www.oei.es/histórico/pdfs/documento_preal41.pdf
- Barrera, I., y Myers, R. (2011). *Estándares y evaluación docente en México: el estado del debate* (Vol. No. 59). Santiago, Chile: PREAL. Consultado el 21 de abril de 2015, <http://www.empresariosporlaeducacion.org>

- Blanco, R. (Responsable general) (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. II reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC) Buenos Aires, Argentina: UNESCO. Disponible en www.unesco.cl
- Bracho, T., y Zorrilla M. (2015). *Perspectiva de un gran reto*. En INEE, Reforma Educativa. Marco Normativo (págs. 15-38). México: INEE.
- Bridges, E. M. (1997). Evaluación del profesorado para su permanencia o despido. En Millman y Darling-Hammond, *Manual para la evaluación del profesorado*, (págs. 208-221). Madrid: La muralla.
- Castorina, J., y Barreiro, A. (2006). Las representaciones sociales y su horizonte ideológico una relación problemática. *Boletín de psicología* (86), (págs. 7-25). Consultado el 3 de marzo de 2015, <https://dilanet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=2170516>
- Castorina, J. A. (2008). El impacto de las representaciones sociales en la psicología de los conocimientos sociales: problemas y perspectivas. *Cuadernos de Pesquisa*, Vol 38 No. 1351 (págs.757-776). Consultado el 23 de junio de 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742008000300010>
- Coll, C. (2003). La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos. *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales* (págs. 15-56). COMIE.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum*. Barcelona, España: Paidós.
- Cordero, G., Luna, E., y Patiño, N. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Revista electrónica de educación Sinéctica* 41. Consultado el 27 de junio de 2014, <http://www.siectica.iteso.mx>
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. En *Revista Cultura y representaciones sociales*, (págs. 109-140). Año 11, N° 21, Septiembre. Consultado el 18 de octubre, <https://www.culturayrs.org.mx/revista/num21/5Cuevas16>
- Danielson, C. y. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*, Association for Supervision and curriculum development. Alexandria, Virginia
- Danielson, C. (2007). *Enhancing Professional Practice. A framework for teaching* (2nd edition). USA: ASCD.
- Danielson, C. (2011). *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación*. Chile: PREAL. Recuperado el 22 de marzo de 2015 en

<http://www.facultaddeeducacion.urc.ac.cr/recursos/docs/PREAL%2051.Danielson.pdf>

- Darling-Hammond, L. (1986). *Teacher evaluation in the organizational context: A review of the literature*. En E. House, *New Directions in educational evaluation* (págs. 203-244). Gran Bretaña: The Palmer Press.
- Darling-Hammond, L. (1997). Evolución en la evaluación de profesores: nuevos papeles y métodos. Millman y Darling-Hammond. *Manual para la evaluación del profesorado*, (págs. 23- 45). Madrid, España: La muralla.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender*. España: Ariel.
- Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right*. USA: Teachers College, Columbia University.
- De Alba, M. (2004). De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: algo más que un cambio de adjetivo. En E. R. Rodríguez, *Representaciones sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas* (págs. 55-83). México: Benemérita Universidad de Puebla.
- De Montmollin, G. (1985). El cambio de actitud. En *Psicología social, I*. (págs. 117-174) España: Paidós
- Del Castillo, A. G. (2014). El Servicio Profesional Docente: los ejes de discusión y debate. En Del Castillo y Valenti (coords.), *Reforma Educativa ¿Qué estamos transformando? Debate informado*, (págs. 13-30). México: FLACSO.
- Del Valle, S. (24 de junio del 2015). Tunden a Chuayffet. *Reforma*.
- Del Valle, S. (5 de octubre del 2016). Disminuye inscripción a prueba docente. *Reforma*.
- Díaz Alcaraz, F. (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Madrid, España: Praxis Wolters Kluwer.
- Doise, W., Clémence, A., y Lorenzi, F. (2005). *Representaciones sociales y análisis de datos*. México: Instituto Mora.
- Farr, R. (Abril-Junio de 1983). Escuelas europeas de psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia. En *Revista Mexicana de Sociología*, págs. 641-658.
- Farr, R. (1985). Las representaciones sociales. En S. Moscovici, *Psicología social, II Pensamiento y vida social Psicología social y problemas sociales*. (págs. 495-506). Barcelona, España: Paidós.

- Farr, M. R. (2008). De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta. En Castorina J.A. (compilador), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (págs. 153-175). Argentina: Gedisa.
- Flores, I. J. (2005). Presentación. En W. Doise, Clémence y Lorenzi, *Representaciones sociales y análisis de datos*. (págs. 9-17) México: Instituto Mora.
- Flores, S. D. (2012a). Reflexiones alrededor del método Stallings. *Claroscuros en la educación. Revista electrónica* (23). Recuperada el 11 de mayo de 2015, <http://www.palido.deluz.mx/articulos/801>
- Flores, S. R. (2012b). *La carrera magisterial como instrumento para mejorar la calidad educativa*. Tesis de licenciatura. UAM-X.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: siglo XXI.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio*. Madrid: Akal.
- Gálvez, V. (2001). *Las representaciones de la ciencia en la televisión educativa. El caso de la biología en telesecundaria*. Tesis doctoral, Centro de investigación de estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de investigaciones educativas, México.
- García-Huidobro, J. E. (2014). Desarrollo profesional. Reflexiones de cara a la carrera docente. *Docencia* (54), 65-77. Recuperado el 18 de diciembre de 2015 en <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20141126235337.pdf>
- Garnique, C. F. (2010). *Las representaciones sociales sobre la inclusión. Una mirada desde el campo de la educación básica*. Tesis doctoral. México: UAM-X.
- Giroux, H. (2012). *La educación y la crisis del valor de lo público: Desafiando la agresión a los docentes, los estudiantes y la educación pública*. Uruguay: criaturaeditora.
- Grize, J.-B. (1985). Los objetos del discurso: conexión y oposición. En *Discurso, Cuadernos de teoría y análisis*. Año 2, núm. 6, enero-abril.
- Grize, J.-B. (2009). El punto de vista de la lógica natural: demostrar, probar, argumentar. En Doury, M y Moirand, S. *La argumentación hoy* (págs. 43-53). Madrid: Montesinos.

- Groult, B. N. (2010). *Representaciones y prácticas acerca de la evaluación: el caso de los profesores de francés como lengua extranjera del CELE de la UNAM*. tesis doctoral. México: UNAM.
- Gutiérrez, V. S. (2003). Las representaciones sociales del campo de la comunicación. En *Anuario de Investigación de la Comunicación Coneicc X* (págs. 105-132). México.
- Gutiérrez, V. S. (2004). Representaciones sociales, argumentación y lógica natural. En *Anuario de investigación 2003 UAM-X* (págs. 620-634). México: UAM-X.
- Gutiérrez, V. S. (2006). Las representaciones sociales desde una perspectiva discursiva. En *Versión 17. UAM-X* (págs. 231-256). D.F., México: UAM-X.
- Gutiérrez, V. S. (2007a). Los asalariados frente a las nuevas tecnologías: cuestiones metodológicas para el análisis de representaciones sociales. Revista electrónica *Cultura y Representaciones Sociales. Un espacio para el diálogo transdisciplinario* 1 (2), 153-161.
- Gutiérrez, V. S. (2007b). *El análisis de las representaciones sociales desde una perspectiva discursiva*. Conferencia Brasileira sobre Representaciones Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
- Gutiérrez, V. S., y Piña, J. M. (2008). Representaciones sociales: teoría y métodos. En Arbesú, *Educación superior. Estudios de representaciones sociales*. México: Gernika.
- Gutiérrez, V. S. (2011). *El campo de la comunicación. Un estudio de representaciones sociales*. USA: Editorial Académica Española.
- Gutiérrez, S., Arbesú, M., y Piña, J. (2014). Emociones y representaciones sociales. El caso de los estímulos académicos (págs. 21-52). En Mireles Vargas (coord.). *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior*, México, IISUE.
- Hernández, F., Mariscal, A, Martínez, D., y Reyes, L. (20 de junio de 2015) Protestas de maestros frenan evaluación en Oaxaca y Michoacán. *Expansión en alianza con CNN*. Consultado el 20 de agosto de 2015, www.expansion.mx
- Hernández, L. (25 de abril de 2012). Magisterio justifica rechazo a la Evaluación Universal Docente. *Excelsior*. Recuperado el 13 de febrero de 2015 en www.excelsior.com.mx/topico/reforma-educativa
- House, R. (2000). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.

- Hunt, B. (2009). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. PREAL (43). Recuperado el 8 de enero de 2015 en http://www.oei.es/historiuco/pdf2/documento_preal43.pdf
- Ibáñez, T. (1994). Representaciones sociales, teoría y método. En *Psicología social constructorista* (págs.153-216). Universidad de Guadalajara.
- Isoré, M. (2010). *Evaluación docente: prácticas vigentes en los países de la OCDE y una revisión de la literatura*. Chile: PREAL. Recuperado el 4 de diciembre de 2015 en <https://www.preal.org/IDasp?ID=66889>
- Iwanicki, F. E. (1997). Evaluación de profesorado para la mejora de escuelas. En Millan y Darling-Hammond, *Manual para la evaluación del profesorado* (págs. 222-239). Madrid, España: La muralla.
- Jodelet, D. (1985). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social, II Pensamiento y vida social Psicología social y problemas sociales*. (págs. 469- 494). Barcelona, España: Paidós.
- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribuciones a un saber sociocultural sin fronteras. En Jodelet y Guerrero. *Develando la cultura*. (págs. 7-30). México: UNAM.
- Jodelet, D. (2003). Jornada sobre representaciones sociales CBC-UBA. Conferencia. Consultada el 14 de septiembre de 2016. <http://www.cbc.uba.ar/dat/sbe/repso.html>
- Jodelet, D. (2008). El movimiento del retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales* (5), 32-63. Consultado el 22 de abril de 2015, www.journals.unam.mx/index.php/crs/article/view/16356
- Lakoff, G., y Johnson, M. (2004). *Metáforas de la vida cotidiana*. España: Cátedra Teorema.
- León, Z. M. (2004). Enfoque sociológico de la representación social. En E. R. Rodríguez, *Representaciones sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas* (págs. 229-237). México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Marcelo, G. C. (2011). *La profesión docente en momentos de cambios. ¿qué nos dicen los estudios internacionales?* Consultado el 13 de abril de 2016, de www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-marcelo-garcia.pdf
- Marcelo, G. (2011). *Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. Santiago, Chile: PREAL.

Recuperado el 23 de abril de 2015 en https://empresariosporlaeducación.org/sites/.../4_doc52_incersiondocencia_2011.pdf

- Marina, J. Y López, M. (2007). *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona, España: Anagrama.
- Martínez, G. (4 de noviembre, 2014). *¿Qué pasará con los estímulos de calidad docente?* Recuperado el 5 de marzo de 2015 en [www. profelandia. com](http://www.profelandia.com).
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona, España: ICE- Horsori.
- Mireles, O. (2014a). Presentación. En O. Mireles. (coordinadora), *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior* (págs. 15-19). México: IISUE educación.
- Mireles, O. (2014b). *¿Qué es la excelencia académica? Representaciones sociales en el posgrado*. En Mireles. (coordinadora), *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior* (págs. 53-84). México: IISUE educación.
- Moliner, P. (2001). *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble: PUG
- Moliner, P., Rateau, P., y Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales. Pratiques des études de terrain*. Rennes: PUR
- Montenegro, A. (2003). *Evaluación del desempeño docente Fundamentos, modelos e instrumentos*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Monterroso, A. (1998). *La oveja negra y demás fábulas*. Madrid: Alfaguara.
- Moreno, O. (2013). Formación y evaluación, acreditación, certificación. En Ducoing y Fortoul. *Procesos de formación* (Vols. II 2002-2011, págs. 237-295). México: Anuiés y COMIE.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1985). Introducción. En Moscovici, *Psicología Social, II*. España: Paidós.
- Moscovici y Hewstone. (1985). De la ciencia al sentido común. En S. Moscovici, *Psicología social, II Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (Vol. II, págs. 679-710). España: Paidós.
- Moscovici, S. (1994) *Psychologie sociale des relations â autrui*. Paris: Nathan

- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Moscovici, S., y Marková (2008). La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici. En Castorina, J. A. *Representaciones sociales*. (págs. 111- 152). Argentina: Gedisa.
- Mutis, I. L. (2003). *El desempeño docente*. Bogotá: Bogotá.
- Murillo, T. F. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago, Chile: ORELAC/UNESCO. Consultado el 16 de noviembre de 2015 en www.unesdoc.unesco.org/images/0015/001529/152934s.pdf
- Murillo, J. F. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de educación* (53), 97-120. Consultado el 24 de noviembre de 2015, rieoei.org/rie53a05.pdf
- Narro, R.; Martuscelli, Q. y Bárzana, J. (coords.) (2012). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*, México: UNAM.
- Notimex. (2015). Maestro que no acepte evaluarse perderá su empleo. *Excélsior*. 8 de octubre de 2105. Consultado el 23 de octubre de 2015, <http://www.excelsior.com.mx>
- Ornelas, C. (2002). Incentivos a los maestros: La paradoja mexicana. En Ornelas, (compilador), *Valores, calidad y educación* (págs. 137-161). México: Santillana/ Aula XXI.
- Ornelas, C. (2011). *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. México: FCE.
- Ornelas, C. (12 de agosto de 2015). Del diseño a la práctica. *Excélsior*.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: GRA .
- Perales, C., y Vizcaíno, M. (2007) Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: Momentos para una integración conceptual. *Revista latinoamericana de psicología* Vol. 39 No. 2 351-361. Consultado el 21 de noviembre de 2015, www.redalyc.org/pdf/805/80539210.pdf
- Profelandia*. (3 de febrero de 2014). Chuayffet cancela ENLACE. Consultado el 16 de mayo de 2014, www.profelandia.com

- Quesada, J. (18 de abril de 1988). Schopenhauer: de la risa a la nada. *El país*.
- Raiter, A. (1999). *Lingüística y política*. Buenos aires: Biblos.
- Raiter, A. (2001). *Representaciones sociales*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Ravitch, D. (2011). *The death and life of the great american school system. How testing and choice are undermining education*. United States of America: Diane Ravitch.
- Reforma* (2 de junio de 2012). Aplicarán evaluación... pero sin consecuencias. Periódico *Zócalo Saltillo*. 04.23.2015. <http://www.zocalo.com.mx>
- Rockwell, E. (1985). *Ser Maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México: El caballito SEP.
- Rodríguez, T. (2002). Representar para actuar, representar para pensar. En Montiel, *Cultura, comunicación y política* (págs. 25-39). México: Universidad de Guadalajara.
- Santibáñez, L., Martínez, J., Datar, A., McEwan, P., Messan, C., y Basurto R. (2007), *Haciendo camino: análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes Carrera Magisterial en México*. Santa Mónica, CA: RAND. Recuperado el 5 de noviembre de 2014 en www.rand.org
- Santibáñez, L. (2008). Reforma educativa: el papel del SNTE. *Revista mexicana de investigación educativa* , 13 (37). Consultado el 23 de noviembre de 2015, www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003705
- Santizo, R. (2014). La Ley General del Servicio Profesional Docente define el modelo de escuela y el perfil del docente. En Del Castillo y Valenti. (coordinadoras), *Reforma educativa ¿qué estamos transformando?* (págs. 23-30). México: FLACSO.
- Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D. Ravela. P y Toledo, D. (2014). *Revisiones de la OCDE sobre la evaluación en educación: México 2012*. (INEE, Trad.) Paris: OCDE, SEP, INEE.
- Scriven, M. (1997). Selección del profesorado. En J. Millan, & L. Darling-Hammond, *Manual para la evaluación del profesorado* (págs. 107-147). Madrid, España: La muralla.

- Shmelkes, S. (2014). *La evaluación del desempeño docente: estado de la cuestión*. En *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe* (págs. 154-187). Chile: ORELAC/UNESCO.
- Shmelkes, S. (2015). *La evaluación del desempeño docente en México*. México.
- Sokolova, G. (2010). *Representaciones sociales del inglés: El caso de los alumnos de la UAM-Xochimilco*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Teutli, C. J. (2011). *Normalismo: un modelo educativo en cuestión*. México: B y V editores; Benemérita Escuela Normal Veracruzana.
- Uribe, P. J., y Acosta, M. T. (2004). Las representaciones sociales: in tempore opportuno. En E. R. Rodríguez, *Representaciones Sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas* (págs. 119-137), México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Valdés, F. U. (2014). Palabras inaugurales. En Del Castillo y Valenti. *Reforma educativa ¿qué estamos transformando?* (págs. 7-8). México: Flacso.
- Valdés, H. (2004). *El desempeño del maestro y su evaluación*. Cuba: Pueblo y educación.
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, vol. 1 No2 (págs. 8-22). Consultado el 27 de julio 2015, www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art1.pdf
- Vaillant, D. y Rosssel. (2010). *El reconocimiento de la docencia efectiva: la premiación a la excelencia*. Chile: PREAL. Consultado el 23 de octubre de 2015, www.preal.org/NoticiaDetalleNN.asp?Id_Noticia=506
- Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional, la carrera y la evaluación docente. En COMIE, *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aportes y reflexiones de la investigación para la equidad y la mejora educativa* (págs. 101-128).
- Vignaux. G. (2004). Un enfoque cognitivo sobre argumentación. En Grize. *La argumentación hoy*. Madrid: Montesinos (págs.111-131).
- Wagner, W., y Elejabarrieta, F. (1994). Representaciones sociales. En M. J. (coord.), *Psicología social* (págs. 816-842). Madrid, España: McGraw Hill.
- Wagner, W., y Hayes, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. España: Anthropos.

Zorrilla, F. (7 de agosto de 2014a). Conferencia "*La Reforma en educación. Evaluación y servicio profesional docente*". Tlaxcala, México.

Zorrilla, M. (2014b). Una perspectiva de la reforma educativa mexicana. (L. E. Pérez, Ed.) *Revista Conocimiento UANL* (129), 24-28.

Otras referencias

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. 2013. México: Poder Ejecutivo Federal. Consultado el 14 julio de 2015, www.diputados.mx/constitucion/marzo_2014_constitucion.pdf

Discurso de Enrique Peña Nieto, Presidente de la República Mexicana, durante la promulgación de la reforma constitucional en materia educativa. (25 de febrero de 2013). Consultado el 18 de mayo de 2014, www.sep.gob.mx/es/sep1/DiscursoEPN250213

INEE. (s.f.). *Cifras básicas. Inicio del ciclo escolar 2012-2013*. Consultado el 31 de junio de 2015, <http://www.publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/B/103/P2B103.pdf>

INEE. (2013). *Lo que debe saber de la evaluación del desempeño docente*. Consultado el 17 de marzo de 2015, <http://www.inee.edu.mx/webarchive>

INEE. (2014a). *Programa de mediano plazo para la evaluación del servicio profesional docente 2015-2020*. México: INEE. Consultado el 10 de diciembre de 2015, <http://www.servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx>

INEE. (2014b). *Bases para la formulación del programa de mediano plazo para la evaluación del servicio profesional docente (2015-2017)*. México: INEE. Consultado el 10 de diciembre de 2015, <http://www.snte.org.mx>

INEE. (2015a). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.

INEE. (2015b). *Reforma educativa. Marco Normativo*. México. Edición conmemorativa 2015.

INEE. (2016). *Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia en educación Básica, 20015-2016*. México. Recuperado el 14 de junio de 2016 en <http://www.inee.edu.mx>

Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2013, México: Poder Ejecutivo Federal. Consultado el 18 de enero de 2014 en www.dof.gob.mx

Ley general del servicio profesional docente. 2013, México: Poder Ejecutivo Federal. Consultado el 18 de enero de 2014, www.dof.gob.mx

Ley General de Educación, 2013, México: Poder Ejecutivo Federal. Consultado el 18 de enero de 2014, www.dof.gob.mx

Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño docente de quienes realizan funciones de docencia, dirección y supervisión en educación básica y media superior. LINEE-05-2015: DOF. Consultado el 6 de mayo de 2015 en www.dof.gob.mx

OCDE. (2009). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes.* México: OCDE. Consultado el 23 de septiembre de 2014, <https://www.waece.org>

OCDE; SEP. (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategia para la acción en México.* Consultado el 4 de octubre de 2014, <https://www.oecd.org>

OCDE. (2012). *Avances en las reformas de la educación básica en México: una perspectiva de la OCDE.* OCDE. Consultado el 18 de octubre de 2014 en <https://www.oecd.org>

OEI. (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación.* Madrid, España: OEI. Consultado el 13 de enero de 2015, www.oei.es/noticias/spip.php?article12891

OEI. (2014). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Avances en las metas educativas 2021.* Madrid, España: OEI.

ORELAC/UNESCO Santiago (2007). *El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, Vol. 5 No 3. Consultada el 23 de marzo de 2015, <http://www.biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100427082535/3.pdf>

SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012.* México: SEP. Recuperado el 3 de junio de 2015 en www.sep.gob

SEP. (2009). *Plan de estudios 2009 primaria.* México: SEP. Recuperado el 17 de octubre de 2015 en www.sep.gob

SEP. (2010). *Alianza por la Calidad de la Educación.* México: SEP. Recuperado el 17 de octubre en www.sep.gob

SEP. (2012). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro Educación primaria. Cuarto grado.* México: SEP. Recuperado el 19 de octubre de 2015 en www.sep.gob

- SEP. (2014). *Perfil, Parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes, y etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación. Concurso de oposición para el ingreso a la educación Básica*. México: SEP. Recuperado el 23 de enero de 2014 en www.servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx
- SEP. (2015a). *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. proceso de evaluación del desempeño docente . Educación Básica 2015-2016*. México: SEP. Recuperado el 30 de abril de 2015 en www.servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx
- SEP. (2015b). *Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. Evaluación del desempeño docente*. México, México: SEP. Recuperado el 30 de abril de 2015 en www.servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx

ANEXO

Número de entrevista_____

Fecha:_____

Hora: inicio: _____

Concluye:_____

Estimado profesor@

La siguiente entrevista se elaboró en el marco de una investigación de doctorado en Ciencias Sociales y es acerca del desempeño docente y su evaluación.

Sus respuestas y puntos de vista no serán juzgados como buenos o malos, correctos o incorrectos.

Los datos serán tratados con la mayor confidencialidad y se respetará el anonimato al presentar los resultados.

Cualquier comentario adicional que quiera expresar será bienvenido

Muchas gracias por su colaboración

Mi nombre es Carolina Crowley

I. Datos personales

1. Género: **(Masculino) (Femenino)**
2. ¿Cuántos años cumplidos tiene?
3. ¿Cuál es su lugar de nacimiento?
4. ¿Cuál es su estado civil? ¿Tiene hijos?

II. Formación académica

5. ¿Qué estudios realizó para ser docente?
6. ¿En qué institución estudió? (Nombre y lugar)
7. ¿Cómo considera la formación inicial que recibió para ser docente?
8. ¿Consideró alguna ventaja para dedicarse a la docencia? ¿y desventajas?

9. ¿Qué significó para usted estudiar su carrera?

10. ¿Tiene familiares docentes?

III. Experiencia docente

11. ¿Cómo ingresó al servicio educativo ?

12. ¿Cuántos años de experiencia tiene en el servicio público como docente?

13. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en esta escuela? ¿Qué grado enseña? ¿Actualmente trabaja en otra escuela? ¿Qué tipo de escuela? ¿Qué función desempeña? ¿Cuántos años tiene trabajando doble turno?

14. Desde que inició en el servicio educativo, ¿en cuántas escuelas ha trabajado?

15. ¿Qué tipo de plaza o nombramiento tiene?

IV. Desarrollo profesional

16. ¿Ha concursado para ingresar a carrera magisterial? ¿Logró ingresar? ¿Cuántas veces lo intentó? ¿Qué opinión tiene de esos exámenes? ¿Qué nivel de carrera magisterial tiene?

17. A parte de la docencia, ¿trabaja Usted en otra cosa que no tenga que ver con la educación?

18. Si tuviera la oportunidad, ¿dejaría de dar clases ahora? ¿Por qué?

V. Desempeño docente y su evaluación

19. Todos tenemos una idea de lo que es un buen docente Usted, ¿cómo describiría a un buen docente?

20. ¿Qué es para Usted el desempeño? / ¿Qué palabra utilizaría Usted como sinónimo de desempeño?

21. ¿Qué haría usted para conocer el desempeño de los maestros en México?

22. Si escucha la frase EVALUACION DEL DESEMPEÑO ¿qué palabras

vienen a su mente? Trate de mencionar por lo menos cuatro.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Complete la siguiente oración: Para mí, la evaluación del desempeño docente es: _____

23. ¿Cómo se enteró usted de que evaluarían su desempeño docente?
24. ¿Qué ha consultado sobre esa evaluación?
25. ¿Por qué cree usted que se quiere evaluar el desempeño de los docentes en México?
26. Supongamos que Usted tiene un compañero que desconoce la evaluación del desempeño docente ¿Cómo se la explicaría? Explíqueme primero lo que considera más importante.
27. Supongamos que un compañero le pide consejos para prepararse para la evaluación del desempeño docente. ¿Qué recomendaciones le daría? Puede empezar con lo que le parezca más importante o imprescindible.
- 28.- ¿A qué elemento le daría usted mayor peso en una evaluación de desempeño docente?
29. ¿Que cree que piensan los maestros de México sobre la evaluación del desempeño? ¿Y Usted?
30. ¿Cuál cree Usted que es el verdadero propósito de la evaluación del desempeño docente?
31. ¿Cómo describiría la situación por la que pasa la profesión docente en la actualidad?
32. ¿Qué espera Usted de la evaluación del desempeño docente?
33. ¿Cómo se ve dentro de 4 años?
34. ¿Sabe usted quiénes hacen esta evaluación? Y ¿Quiénes la califican?

¿Quisiera usted agregar algo a nuestra plática?

MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN