



**Universidad Autónoma Metropolitana  
Unidad Xochimilco**

**División De Ciencias Sociales y Humanidades**

**Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación**  
Generación 2018-2020

**La evaluación docente**  
**Representaciones sociales de los profesores de una secundaria en**  
**Xochimilco, CDMX**

**TESIS**

Que para obtener el grado de  
Maestro en Desarrollo y Planeación de la Educación

**Presenta**

Luis Tomás Martínez Martínez

**Asesora:** Dra. Giovanna Valenti Nigrini

**Coasesor:** Dr. José María Duarte Cruz

**Sinodal:** Dr. Rodrigo Megchún Rivera

Ciudad de México, 15 de noviembre de 2022.

Para la realización de este trabajo de investigación se contó con una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

## **Dedicatoria**

Dedico este trabajo a la vida misma, a esa posibilidad de existir y de trascender a través del tiempo, de las enseñanzas, de los maestros, de los amigos, de la abundancia que hay en el universo y que recibí a lo largo de 2 años de maestría.

Por el placer de volver a estar en las aulas, de conocer excelentes profesores y compañeros que se volvieron amigos.

Por el afecto recibido de mil formas a través de la escucha, de la retroalimentación, de esos momentos de incertidumbre en donde la solidaridad de compañeros y maestros estuvo presente. Por el cobijo que recibí de la UAM, Xochimilco. Por el conocimiento obtenido, por el intercambio de ideas y formas contrarias de pensar que pusieron a prueba mi tolerancia y paciencia y me enfrentaron a esos temas pocos resueltos de mi ser.

Al reconocimiento de mi persona, como alguien en deconstrucción y reconstrucción en un mundo de millones de formas tan válidas como personas que existimos en el mundo.

Por la inspiración intermitente y a veces agotada, por los espejos que fueron para mí, cada una de las personas que estuvieron en mi vida a lo largo de este trayecto formativo. Por el apoyo que representó toda la abundancia recibida y en la que viví mi etapa como maestrante.

Y finalmente por comprender que la vida son retos y la tarea es la superación de estos. Por ello, este trabajo se dedica a honrar la vida de todos los que colaboramos en él, para que el fin máximo sea trascender y aportar al bienestar de quienes nos rodean.

## **Agradecimientos**

Es importante mencionar este apartado para que a través de estas líneas trascienda el aporte de cada persona e instituciones que contribuyeron al logro de este trabajo de investigación.

Primeramente, a la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, por aceptarme como uno de sus estudiantes a quien aportó una plantilla docente con extraordinaria vocación de enseñar, de guiar y formarme como un maestro en desarrollo y planeación de la educación.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por su invaluable apoyo al financiar esta investigación y mis estudios de posgrado. A mi asesora de tesis, la doctora Giovanna Valenti Nigrini, por su paciencia y espera; pues, como estudiante hoy agradezco y recordaré siempre, no solo por sus conocimientos, sino por su comprensión. Especialmente al doctor José María Duarte Cruz, que con empatía supo guiarme en este proceso y al Dr. Rodrigo Megchún Rivera quien participó como lector externo de este trabajo de investigación.

A mi familia, por su apoyo incondicional basado en el amor. Por ser mi apoyo en los momentos de flaqueza y la confianza depositada en mí.

Al equipo de sinodales, por enriquecer con sus comentarios este trabajo, pues fortalecen mi formación y abonan con sus puntos de vista al desarrollo de la ciencia.

A todos aquellos que directa o indirectamente han contribuido a culminar esta etapa.

Principalmente a mi persona, pues no solo estuvo en juego el estudiante, sino también el ser humano. Una lucha que hoy considero superada y que sin duda me hizo crecer en ambas facetas.

## Resumen

Comprender la realidad de un colectivo docente e indagar en los procesos evaluativos del que fue protagonista constituyó una tarea difícil. El movimiento magisterial que convocó una serie de marchas en nuestro país contra de la reforma educativa de 2013, constituyó el eje que llevó a establecer la ruta investigativa para la definición de objetivos, la delimitación del problema, el marco teórico, conceptual, metodológico y analítico de este proyecto de investigación.

Este trabajo investigación se planteó como punto de partida la pregunta ¿cuáles son algunas de las representaciones sociales que tienen los profesores de una secundaria ubicada en la alcaldía de Xochimilco CDMX sobre el proceso de evaluación docente en el que participaron y sobre la implementación de la Reforma Educativa del año 2013? Con la intención de dar respuesta a esta y otras preguntas relacionadas al tema de la evaluación docente en México, se propuso un protocolo de investigación cualitativo que utilizó la perspectiva de análisis de las representaciones sociales.

En la etapa de trabajo de campo hubo mucha disposición de algunos maestros a compartir sus experiencias relacionadas con el proceso de evaluación que proponía la reforma educativa. Se rescataron discursos relacionados con sus experiencias, consideraciones, inconformidades, limitaciones, expectativas, lo que estuvieron dispuestos a hacer, a dejar de hacer, a invertir, a sacrificar, a proponer, y a enfrentar para cumplir con los lineamientos establecidos en el proceso evaluativo.

El aporte principal de esta investigación constituye en primera instancia el reconocimiento de la importancia de escuchar las voces, materializadas en percepciones y experiencias de un conjunto de docentes que experimentaron en carne propia el impacto de la implementación de una política educativa. A través de los discursos de un grupo de profesores de una escuela secundaria en la alcaldía

de Xochimilco, fue posible conocer cómo se cristaliza una cultura de la evaluación en escuelas públicas, cómo vivieron el proceso evaluativo estos docentes, qué acciones implementaron para dar respuesta al llamado a ser evaluados, qué papel jugaron algunos actores estratégicos y también nos da pistas de qué elementos se deben considerar para proponer sistemas de evaluación docente más efectivos y eficaces.

## Tabla de contenido

<b>Dedicatoria</b> .....	<b>3</b>
<b>Agradecimientos</b> .....	<b>4</b>
<b>Resumen</b> .....	<b>5</b>
<b>Glosario</b> .....	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO I: Introducción</b> .....	<b>12</b>
<b>1.1. La evaluación docente como objeto de estudio</b> .....	<b>12</b>
<b>1.2. Evaluación docente y reformas educativas en México</b> .....	<b>18</b>
<b>1.3. Preguntas y objetivos de investigación</b> .....	<b>24</b>
<b>1.4. Justificación</b> .....	<b>25</b>
<b>CAPÍTULO II</b> .....	<b>30</b>
<b>2.1. Antecedentes de la evaluación docente en México</b> .....	<b>30</b>
<b>2.2. Marco curricular 2022</b> .....	<b>41</b>
<b>CAPÍTULO III</b> .....	<b>46</b>
<b>3.1. Marco teórico que fundamenta los sistemas y esquemas de evaluación de los docentes</b> .....	<b>46</b>
<b>3.2. La evaluación docente con un enfoque integral</b> .....	<b>53</b>
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	<b>59</b>
<b>4.1. Diseño metodológico</b> .....	<b>59</b>
<b>4.2. Lugar y contexto</b> .....	<b>61</b>
<b>4.3. Participantes en la investigación</b> .....	<b>68</b>
<b>4.4. Técnicas e instrumentos</b> .....	<b>69</b>
<b>4.5. Las representaciones sociales como propuesta analítica</b> .....	<b>71</b>
<b>4.6. Aspectos éticos</b> .....	<b>76</b>
<b>4.7. Limitaciones de la investigación</b> .....	<b>77</b>
<b>CAPÍTULO V</b> .....	<b>78</b>
<b>5.1. Análisis y resultados</b> .....	<b>78</b>
<b>1. Objetivos de la evaluación y la Reforma Educativa de 2013</b> .....	<b>82</b>
<b>2. Mecanismos de difusión de la Reforma Educativa y de los procesos de evaluación docente</b> .....	<b>84</b>
<b>3. Actores involucrados</b> .....	<b>85</b>
<b>4. Formación y capacitación profesional</b> .....	<b>88</b>

<b>5. Experiencias y percepciones sobre el proceso evaluativo.....</b>	<b>89</b>
<b>Conclusiones y reflexiones finales .....</b>	<b>94</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>104</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>113</b>



## Glosario

AASSA	Asociación de Escuelas Americanas de Sudamérica
ACE	Alianza por la Calidad de la Educación
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
ATP	Asesores Técnicos Pedagógicos
CEDA	Cuestionarios para la Evaluación de la Docencia
CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior
CONAEVA	Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior
DGE	Dirección General de Evaluación
EGEL	Exámenes Generales para el Egreso de Licenciatura
ENAMS	Examen Nacional para la Actualización de los Maestros en Servicio
ENCHD	Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes
ENLACE	Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares
ENLACE	Exámenes del Logro Académico en Centros Escolares
ETS	Servicio de Pruebas Educativas (Educational Testing Service)
EVEP	Programa de Evaluación de la Educación Primaria
EXANI III	Examen Nacional de Ingreso al Posgrado
EXANI-I	Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior
EXANI-II	Examen nacional de ingreso al a la Educación Superior
IDANIS	Instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria
IDCIEN	Instrumento de Diagnóstico para el Ingreso a Educación Normal
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INTASC	Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium
LGSPD	Ley General Del Servicio Profesional Docente

LLECE	Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación
NBPTS	Junta Nacional de Estándares de Enseñanza Profesional (National Board for Professional Teaching Standards)
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible.
OEIF	Órgano de Evaluación Independiente con Carácter Federalista
OREAL	Oficina Regional de educación para América y el Caribe
OSAC	Comité Asesor de las Escuelas en el extranjero
PARE	Evaluación del Programa para Abatir el Rezago Educativo
PARPRO	Denominación programa PARPRO
PASL	Denominación programa PASL
PERCE	Primer Estudio Comparativo y Explicativo
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos
PLANEA	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes
PNCM	Programa Nacional de Carrera Magisterial
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PPAT	Denominación programa PPAT
PROETHICA	Denominación programa PROETHICA
PRONAP	Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio
SEN	Sistema Educativo Nacional.
SEP	Secretaría de Educación Pública
SLS	Denominación programa SLS
SNEE	Sistema Nacional de Evaluación Educativa
SNFCSP	Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SPD	Servicio Profesional Docente

TAAS	Texas Assessment of Academic Skills / Evaluación de las aptitudes académicas en Texas
TIMMS	Trends in International Mathematics and Science Study
TPES	Sistema Integral de Estándares e Indicadores Múltiples para la Evaluación del Desempeño de Docentes
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

## **CAPÍTULO I: Introducción**

### **1.1. La evaluación docente como objeto de estudio**

Gairín, et al., definen evaluación como “el proceso de recogida, análisis e interpretación de resultados con el fin de valorarlos y que conlleva una toma de decisiones” (2009, p. 8). Si partimos de esta definición son tres los elementos fundamentales que caracterizan la evaluación: a) la recogida de información, denominada por algunos autores como medición, b) la valoración, que conlleva el proceso de interpretación de esa información, c) la toma de decisiones (Arribas, 2017).

Dos son las funciones principales que tiene la evaluación, la formativa y la pedagógica. Ambas constituyen elementos imprescindibles no solo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino en cualquier actividad humana, ya sea por ejemplo en los deportes, en el ámbito académico, laboral, personal o grupal.

El concepto de evaluación es descrito por Arribas (2017), como la brújula que nos va indicando si llevamos la dirección y velocidad adecuada hacia la consecución de nuestros objetivos. También nos indica la dirección que debemos tomar para lograr el alcance de nuestras metas, esto con el fin de corregir errores, realizar cambios, implementar otras acciones, medir el avance, o proponer en su debido momento otros nuevos objetivos.

En el proceso educativo son diversas las actividades evaluativas que se realizan, algunas de ellas son las evaluaciones para el ingreso a la carrera docente, el proceso de evaluación para la adquisición de plazas, los diagnósticos que se aplican a estudiantes al inicio de los ciclos escolares, los exámenes de comprensión y adquisición de aprendizajes que se realizan mensual y/o bimestralmente a los

estudiantes, el procedimiento para la promoción, permanencia y ascenso de los profesores, entre otros.

Durante las últimas tres décadas, el gobierno mexicano ha implementado acciones y políticas de evaluación docente como una estrategia que comprende tres objetivos principales: a) recuperar la rectoría del Estado en materia educativa, b) elevar la calidad de los servicios públicos de educación y c) establecer dispositivos administrativo-laborales de control sobre el ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento en el Servicio Profesional Docente (Guzmán Marín, 2018).

La evaluación en general y más concretamente, la evaluación de la profesionalización docente, es un tema muy controvertido (Arribas, 2017, Guzmán, 2018; Ornelas, 2008). A partir de la divulgación del proceso de evaluación docente de la Reforma Educativa implementado en el sexenio 2012-2018, que incluyó no solo a profesores de nuevo ingreso, sino a docentes con varios años de antigüedad en el SEN<sup>1</sup> mexicano, hubo manifestaciones de descontento que se hicieron visibles a través de diversos mecanismos de movilización como marchas, huelgas, comunicados en diversas ciudades del país. En la Ciudad de México miles de profesores de educación básica marcharon en contra de los lineamientos que establecía la reforma educativa que estableció los siguientes objetivos rectores:

- Responder a una exigencia social para fortalecer a la educación pública, laica y gratuita.
- Asegurar una mayor equidad en el acceso a una educación de calidad.
- Fortalecer las capacidades de gestión de la escuela.
- Establecer un servicio profesional docente con reglas que respetan los derechos laborales de los maestros.

---

<sup>1</sup> Sistema Educativo Nacional.

- Propiciar nuevas oportunidades para el desarrollo profesional de docentes y directivos.
- Sentar las bases para que los elementos del Sistema Educativo sean evaluados de manera imparcial, objetiva y transparente (SEP, 2022).

En el centro de batalla se encontraba el proceso de evaluaciones a las que el profesorado debía someterse por parte del gobierno, lo que provocó una percepción de vulnerabilidad sobre su estabilidad laboral. Las condiciones precarias de formación y capacitación fueron otro de los principales motivos de manifestación, ya que, para presentar las diferentes evaluaciones, era necesario cumplir una serie de requisitos que no eran del todo comprendidas por el grueso de los docentes del país, es decir, había descontento en la operatividad de los criterios establecidos en la evaluación, lo que a su vez demostró la deficiente infraestructura tecnológica y organizativa de las autoridades educativas del país para evaluar a los profesores.

En la construcción de una cultura de la evaluación docente, México ha permanecido en un proceso de reformas de distinta índole; entre ellas la educativa, en la que inicialmente el foco principal del proceso de evaluación era el aprendizaje de los estudiantes (Arboites, 2012; Murillo y Román, 2010; Guadarrama, 2012). Países como Perú, Chile y México tienen una cultura de la evaluación muy reciente; esto no es el caso de países anglosajones, que tienen una larga trayectoria en procesos de evaluación docente (Martínez y Blanco, 2010).

Fue en los primeros años de este siglo que los procesos de evaluación se centraron en el docente, reconociendo que este es un actor fundamental en el proceso educativo; lo que llevó a desarrollar, no solo, sistemas de evaluación, sino esquemas de compensación y sistemas de pago al mérito con la particularidad de que estos procedimientos aparecían en múltiples ocasiones aislados de otros componentes del sistema, en especial de la evaluación de las escuelas (Arribas, 2017; Murillo y Román, 2010).

De acuerdo con Martínez y Blanco (2010), históricamente, se identifican tres momentos de la evaluación en México. El primero se desarrolló en la década de los ochenta, cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP), recolectó información para construir una base estadística nivel nacional, así como el desarrollo de pruebas de aprendizaje. El segundo momento que va de 1990 al año 2002, se caracterizó por la evaluación de los aprendizajes, específicamente de estudiantes de educación básica. En este período, el despliegue de las estrategias de evaluación dio paso a la creación de programas como Carrera Magisterial<sup>2</sup> en 1994 y Estándares Nacionales en 1998. Este proceso fue a la par de la aplicación de instrumentos internacionales como las pruebas TIMSS<sup>3</sup> en 1995; el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)<sup>4</sup> en 1997 y PISA<sup>5</sup> en el año 2000.

La tercera etapa del proceso histórico en el que se implementó la evaluación docente en México se identifica a partir del año 2002. Como parte del impulso y la importancia de la evaluación, se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Esta dependencia tuvo como objetivo evaluar el sistema educativo del país en su conjunto.

---

<sup>2</sup> Carrera magisterial es un sistema de promoción horizontal, en donde los profesores participan de forma voluntaria e individual y tienen la posibilidad de incorporarse o promoverse, si cubren todos los requisitos y se evalúan conforme a lo indicado en los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial.

<sup>3</sup> TIMSS por sus siglas en inglés (Trends in International Mathematics and Science Study) es un estudio de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA). Fundada en 1959, la IEA ha dirigido estudios sobre las políticas, las prácticas y los resultados educativos en más de 60 países de todo el mundo. El primer estudio TIMSS se realizó en 1995 y desde 1999 se lleva a cabo en ciclos de cuatro años (2003, 2007 y 2011). La población evaluada la forman muestras representativas del alumnado de educación básica de cada país participante.

<sup>4</sup> LLECE es el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación y constituye la red de los Sistemas Nacionales de Medición y Evaluación de la Calidad Educativa de los países de América Latina, la cual es coordinada por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO.

<sup>5</sup> El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), evalúa el desarrollo de las habilidades y conocimientos de los estudiantes de 15 años a través de tres pruebas principales: lectura, matemáticas y ciencias.

Por su parte la Secretaría de Educación Pública desarrolló los Exámenes del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) en el año 2006. En su etapa inicial, esta prueba tenía como objetivo retroalimentar a los actores educativos que conforman la triada de la educación: profesores, estudiantes, padres y madres de familia. Años más adelante los resultados obtenidos se convirtieron en el parámetro para determinar el otorgamiento de estímulos económicos para los profesores que obtuvieran los resultados más sobresalientes (Bensusán, 1995; Bizberg, 1990).

Dado que las reformas e implementación de estrategias de evaluación, así como los sistemas de estímulos económicos son tarea del ámbito político; se firmó en México el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica por parte del gobierno federal, los gobiernos estatales y el SNTE en el año 1992. Años más tarde, el 15 de mayo del año 2008, el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) firmaron la Alianza por la Calidad de la Educación, acuerdo que buscó la transformación del modelo educativo por medio de políticas públicas que impulsaran una mayor calidad y equidad de la educación en el país (Buenfil, 2000; Ceballos y Montaña, 2014; CIDE, 2012; CNTE, 2013; Ramírez, 2000).

De acuerdo con Aguerrondo (1993), el concepto calidad de la educación en nuestro país aparece históricamente dentro de un contexto específico, viene de un modelo de calidad de resultados, es decir, la calidad como un producto final, lo que va acompañado de la ideología de “eficiencia social”, que considera al docente como un obrero que emplea paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y en el cual la “calidad” se mide por fenómenos casi aislados, que se recogen en el producto final (Aguerrondo, 1993: 1).

En el año 2012, y en el marco de una serie de reformas estructurales en el país bajo el mandato de ex presidente Enrique Peña Nieto, que se reforma el artículo 3ro y se promulgó la Reforma Educativa (2012-2018); la cual señalaba que, para mejorar



el sistema educativo en México, era necesario la evaluación de la calidad de los docentes. Para lograr este objetivo, se creó un sistema que integró la evaluación en la selección, desempeño, permanencia y promoción de las distintas figuras educativas del sistema educativo del país.

Este proceso de cambio implicó modificaciones en la cultura escolar de los centros educativos y en sus diferentes actores. En el caso específico de los profesores, la evaluación fue aplicada a docentes frente a grupo, directivos, supervisores y asesores técnico-pedagógicos, tomando como premisa los conceptos de calidad de la educación y accountability o rendición de cuentas (Moreno Olivos, 2011).

Según Backhoff (2019) el quehacer cotidiano de los profesores se puede evaluar de dos formas, una es denominada de manera directa y la otra de forma indirecta. La evaluación directa puede realizarse mediante la observación de la práctica en el salón de clases, y puede implementarse por docentes pares capacitados, externos a las escuelas. La experiencia -con la implementación de la Reforma Educativa-, nos indicó que esta forma de evaluación “es muy costosa y puede ser imprecisa, sesgada y poco confiable”. Aunque está comprobado que esta forma de evaluación es la más aceptada y mejor valorada por los docentes en nuestro país.

El segundo tipo de evaluación docente es la indirecta, se puede realizar a través de varios instrumentos de recolección de información. Una metodología socorrida en este sentido es el uso de diseño e implementación de proyectos pedagógicos, elaboración de portafolios de evidencias, planeaciones didácticas, diseño de actividades evaluativas, etc. (OCDE, 1991-2012).

Los expertos en el tema señalan que mientras más indirecta es la evaluación del desempeño profesional de un profesor, menor será su autenticidad y el nivel de validez de los resultados. Una recomendación utilizada es el diseño de evaluaciones docentes indirectas de buena calidad, que cumplan razonablemente bien con su propósito; también se pueden combinar elementos de las evaluaciones directas e

indirectas a modo de complemento, que hagan más factible su implementación a gran escala (Backhoff, 2019; Popkewitz, 2000).

## **1.2. Evaluación docente y reformas educativas en México**

Es importante rescatar que, desde los sexenios de los expresidentes Carlos Salinas de Gortari, Ernesto Zedillo Ponce de León, Vicente Fox Quesada, Felipe Calderón Hinojosa y Enrique Peña Nieto; se generaron una serie de políticas y disposiciones gubernamentales que tuvieron un impacto en el sistema educativo del país, algunas de ellas se enlistan a continuación:

1. Programa Escuelas de Calidad en 2001.
2. Creación y fortalecimiento del Sistema Nacional de Evaluación Educativa<sup>6</sup> (SNEE) en 2002.
3. El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio en 2004.
4. Creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), en 2008.
5. Creación de la Reforma Educativa (2013).
6. Creación de la Ley General Del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (2013).

La Reforma Educativa (2012-2018), promovió entre muchas cosas la autonomía del INEE para que se encargara de aplicar las evaluaciones a nivel nacional y también para que coordinara los procesos evaluativos que provenían de organismos internacionales como las pruebas PISA. La reforma también impulsó la estructura del SNEE, y promovió la creación de la LGSPD. Esta ley establecía un

---

<sup>6</sup> Es el conjunto de organismos, normas y procedimientos estructurados e integrados funcionalmente, destinados a definir y establecer los criterios, estándares y procesos de evaluación, acreditación y certificación a fin de asegurar los niveles básicos de calidad que deben brindar las instituciones a las que se refiere la Ley General de Educación en México y promover su desarrollo cualitativo. El sistema tiene por objeto contribuir a garantizar la calidad de los servicios educativos prestados por el Estado y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios.

procedimiento sistemático y estructurado mediante una serie de lineamientos que señalaban las etapas evaluativas, los aspectos a evaluar, los productos y requerimientos que los docentes debían entregar (Chuayffet, 2012; Ornelas, 2008, 2009).

El proceso de evaluación docente se desarrolló en tres etapas, cada una de ellas tenía sus lineamientos establecidos. La primera etapa fue conocida como el Informe de responsabilidades profesionales. Aquí los directores de las escuelas eran las personas encargadas de emitir una valoración de los profesores, y lo hacían por medio de un cuestionario que tenía 20 ítems. Esta evaluación era capturada en una plataforma virtual destinada para ello. Los directores proponían una calificación para cada docente que iba de 0 a 5 puntos y se señalaban en los lineamientos las rúbricas de evaluación de los profesores.

En esta primera etapa del proceso, los docentes también debían ingresar a una plataforma y realizar una evaluación personal de su práctica cotidiana en las escuelas. El cuestionario tenía cerca de 30 preguntas que al final eran promediadas para obtener una puntuación que era sumada a la evaluación que realizaban los directores.

Durante la segunda etapa del proceso de evaluación docente, los profesores debían crear, implementar y evaluar un Proyecto de enseñanza, también tenían que realizar una serie de diagnósticos. En ellos tenían que explicar los procedimientos sobre cómo realizaron el diagnóstico con estudiantes, con las familias y la comunidad. El objetivo de estos diagnósticos era constituirse como el insumo para la realización del proyecto de enseñanza. De manera resumida, los profesores tenían que describir el contexto general de la escuela y la comunidad, agregar información socioeconómica y familiar de los estudiantes. Un apartado específico era cómo impactaba el contexto sociofamiliar y económico en el aprovechamiento de los estudiantes. Los profesores debían realizar un diagnóstico pedagógico de los estudiantes, aquí se describían los estilos de aprendizaje, las dificultades, los

recursos con los que cuentan, y las principales actividades que realizaban al interior de las aulas para alcanzar los objetivos del programa de estudio. Un elemento fundamental de esta etapa era la redacción de una planeación didáctica, que incluyera los objetivos, contenidos, metodologías, recursos, actividades y formas de evaluación de los estudiantes.

En la tercera etapa de la evaluación profesional de los profesores se aplicaba un Examen de conocimientos didácticos y curriculares. Este examen evaluaba una serie de conocimientos didácticos y curriculares de la carrera docente. Se preguntaban temas de didáctica, metodología, disciplina escolar, también incluía preguntas administrativas y normatividades, que incluía diversas disposiciones y leyes en materia educativa.

Todo el proceso evaluativo implementado en las tres etapas tuvo críticas, resistencias, impactos negativos y crisis en los profesores de todos los estados del país. Algunos especialistas en materia educativa como Guzmán (2018); Arnaut (2015); López (2013); Rockwell (1997, 2013, 2018), Rueda (2016); Silas (2019) y Weiss (2019), señalaron una serie de críticas y comentarios negativos sobre la implementación de la reforma educativa y en especial del proceso de evaluación docente, al que fue descrito por alguno de ellos como un “campo de batallas”. A continuación, se presentan algunas de ellas:

Según el Dr. Francisco Guzmán (2018), los instrumentos de evaluación en México fueron “impuestos al magisterio” por las autoridades educativas. Los procedimientos “son inconsistentes frente a los modelos y estrategias de evaluación implementadas por los sistemas educativos con mayor rendimiento académico en el mundo”; de manera más consistentes, este investigador señaló que la Reforma Educativa y el propio sistema de evaluación docente “no coadyuvan al propósito manifiesto de elevar la calidad de los servicios de educación en el país”.

El investigador Alberto Arnaut (2015), también cuestionó el proceso de evaluación de los profesores en el país; señaló que los exámenes escritos “no son el fuerte del magisterio, sino su desempeño frente a los estudiantes”. El investigador señaló que esta reforma educativa fue diseñada y coordinada “sin que los maestros tuvieran ninguna participación” en el diseño, en la ley, ni en los componentes específicos de su implementación”, pero sí debían “someterse obligatoriamente a las evaluaciones” y al proceso mismo de evaluación. Al analizar hermenéuticamente la LGSPD, Arnaut señala que este instrumento “es punitivo”, busca “someter a los profesores” mediante amenazas, y su implementación se ha hecho de manera apresurada y hasta improvisada, lo que ha generado una serie de malestares en el colectivo docente del país.

Otra de las investigadoras que expuso su descontento con las formas en que se implementó la LGSPD fue la Dra. Elsie Rockwell (2018). Esta profesora señaló que “es improbable que una ley determine por sí sola la orientación y calidad del desempeño docente en las aulas, aunque posiblemente influya sí en la práctica”; esto nos señala que aunque sí ha habido avances en las escuelas con la implementación de la reforma educativa, estos cambios no son todos positivos, por un lado señala que los profesores no son capacitados, no reciben apoyos necesarios y la reforma no responde a las necesidades específicas del contexto social, económico y cultural de las escuelas en el país.

Rockwell (2013), también advirtió que la aplicación de exámenes para profesores en el contexto de una evaluación docente es riesgosa, y lo es porque no hay evidencia que este tipo de evaluaciones tenga efectos de mejora en la calidad de la educación, por el contrario, estos instrumentos generan impactos negativos en la práctica pedagógica, sus resultados pueden ofrecer apreciaciones equivocadas y alejadas de la realidad educativa y del desempeño de estos docentes.

Dos aspectos que causaron otras problemáticas entre los profesores que participaron en los procesos de evaluación fueron la valoración de los directivos

sobre el trabajo pedagógico de los docentes y el uso de los medios informáticos. Sobre el primer aspecto Arnaut (2015), señaló que en ocasiones el mismo no contenía información verídica sobre su trabajo pedagógico, y se prestaba para valoraciones poco confiables, ya que estaban basadas en la amistad o enemistad, cercanía o distanciamiento de profesores y sus respectivos directivos. Sobre el segundo asunto, el Dr. Eduardo Weiss (2019), comentó que los profesores en México no cuentan con habilidades tecnológicas suficientes, lo que provocó mucho estrés en el personal a la hora de subir evidencias, llenar formularios, contestar preguntas, etc.:

Hubo mucho estrés para los docentes al tener que estar sentados ante computadoras en sedes lejanas a su hogar y escuela; en algunos estados, los maestros estuvieron frente a la computadora por ocho horas al juntarse el examen de conocimientos y la planeación didáctica argumentada en un solo día y, en algunos casos, con fallas en las computadoras, los programas y las conexiones (Weiss, 2019).

Un asunto que tuvo repercusiones importantes en los profesores evaluados fue la redacción concisa. Los docentes debían elaborar escritos con precisión, ya que tenían cierta cantidad de caracteres para hacerlo, esto aunado a las fallas de las plataformas informáticas, generaba descontento y situaciones de preocupación entre el personal docente. Al respecto, Weiss (2019) y Arnaut (2015) comentaron que los profesores en su mayoría no cuentan con habilidades para la redacción concisa, tampoco para la creación e implementación de proyectos.

Hubo profesores que manifestaron que el tiempo destinado para el diseño, implementación y la entrega del proyecto con todas las evidencias solicitadas, así como el proceso de subir los archivos a las plataformas, aunado a las exigencias de la cotidianidad de su labor diaria en las aulas, generó situaciones de estrés, tensión, miedo, enfermedades; las fallas en los sistemas informáticos y la presión por pasar el examen, ocasionaron que en general un alto porcentaje de docentes sintieran

estrés, que era materializado en tensión permanente, alteraciones en la presión arterial, inseguridad, insomnio, taquicardia, cansancio, entre otras (Arnaut, 2015; Guzmán, 2018; Silas, 2019).

Las diversas etapas del proceso de evaluación impactaron también de forma negativa en el rendimiento de los profesores en su labor cotidiana en las escuelas. Para el investigador Juan Carlos Silas (2019), los profesores tienen una agenda de actividades “repletas de actividades diarias”, a lo que deben “sobrevivir en la evaluación”. De acuerdo con Weiss (2019), no hubo una buena comunicación hacia los profesores seleccionados sobre los lugares, fechas e instrumentos que aplicarían, “se diseñaron procedimientos y cuestionarios de manera apresurada, se ensayaron innovaciones sin probarlas antes de su aplicación”. A los docentes se les pedían subir una serie de evidencias en poco tiempo y de manera urgente, en ocasiones “descuidaron su trabajo en clases”, lo que provocó rezagos y problemas de aprovechamiento educativo de los estudiantes.

Finalmente, uno de los aspectos que generó mayor polémica, fueron los espacios de formación y capacitación. Según los investigadores Arnaut (2015), Guzmán (2018); Silas (2019) y Weiss (2019), no hubo procesos de acompañamiento docente, algunas sesiones de formación se desarrollaron en modalidad virtual, acentuando las dificultades de comprensión; hubo quejas de poco conocimiento de los facilitadores, cursos en lugares distantes a las escuelas, mucha información en poco tiempo, pocas habilidades para la transmisión de los contenidos, uso de metodologías tradicionales y poco manejo de los temas.

El magisterio mexicano ha manifestado su desagrado a las reformas educativas planteadas y sus manifestaciones propician hipotetizar que las representaciones sociales de los profesores asumen a la evaluación del desempeño docente como un medio para normar y controlar la profesión docente, algo que el estado no había realizado (Cuevas y Moreno, 2016; López, 2009; Loyo, 2002).

A partir de todo lo anterior, surge el interés de realizar esta investigación, la cual se centra en indagar las percepciones que tienen un grupo de docentes de educación secundaria sobre la evaluación docente y la implementación de la reforma educativa de 2013 mediante el análisis de sus representaciones sociales. Se considera importante abordar el tema de las representaciones sociales desde diversas aristas (personales, profesionales, operativas, políticas y laborales). Las preguntas y objetivos que orientan esta investigación se describen a continuación.

### **1.3. Preguntas y objetivos de investigación**

La pregunta principal que orientó la presente investigación fue:

- ¿Cuáles son algunas de las representaciones sociales que tienen los profesores de una secundaria ubicada en la alcaldía de Xochimilco CDMX sobre el proceso de evaluación docente en el que participaron y sobre la implementación de la Reforma Educativa del año 2013?

Para dar respuesta a la pregunta de investigación central fue necesario establecer una serie de preguntas complementarias que ayudaran a su desarrollo:

- ¿Qué ideas sobre la cultura de la evaluación docente tienen los profesores de una secundaria en Xochimilco?
- ¿Cuáles son las percepciones que tienen los docentes sobre los objetivos que planteaba la evaluación?
- ¿Qué percepciones tienen los profesores de una secundaria sobre los procesos de formación profesional implementados en la Reforma Educativa de 2013?
- ¿Cuáles fueron los actores políticos, sindicales y sociales que participaron en la implementación de la evaluación docente en la Reforma?
- ¿Qué percepciones tienen los profesores evaluados sobre su situación laboral?



## **Objetivo general**

- Analizar algunas representaciones sociales que tienen los profesores de una secundaria ubicada en la alcaldía de Xochimilco CDMX sobre el proceso de evaluación docente en el que participaron y sobre la implementación de la Reforma Educativa del año 2013.

## **Objetivos particulares**

- Indagar en las ideas sobre la cultura de la evaluación docente que tienen los profesores de una secundaria en Xochimilco.
- Analizar las percepciones que tienen los profesores sobre los objetivos que planteaba la evaluación docente en la Reforma Educativa de 2013.
- Conocer las percepciones que tienen los docentes evaluados sobre los procesos de formación profesional implementados en la Reforma Educativa de 2013.
- Identificar los actores políticos, sindicales y sociales que participaron en la implementación de la evaluación docente.
- Analizar las percepciones de los profesores sobre la evaluación docente y su situación laboral

### **1.4. Justificación**

La importancia de esta investigación descansa en varias razones, no solo porque a lo largo de varios sexenios de gobierno; la evaluación, primero de los aprendizajes de los estudiantes y después de la idoneidad y calidad del trabajo docente, como parte de un conjunto de actores educativos, ha sido parte de la agenda política y de diferentes reformas, acuerdos y cambios en el modelo educativo del país.

México, al pertenecer a los países de la OCDE seguirá recibiendo recomendaciones de los organismos internacionales, con la finalidad de mejorar la calidad de la educación y que esta se perfile a desarrollar las habilidades que los estudiantes necesitan para enfrentar los retos cambiantes del mundo contemporáneo.

En función de lo anterior, pese a que el gobierno actual derogó la reforma de 2013, es importante continuar realizando investigaciones que ofrezcan informaciones sobre los fenómenos que oscilaron en torno al diseño, la implementación, incluso, derogación de las políticas; pues en un futuro, la postura de otro u otros presidentes, se encaminen a retomar las reformas estructurales del país para cumplir con los estándares de desarrollo que los organismos internacionales recomiendan, pues es importante rescatar la visión de la teoría del capital humano, en la que es tarea del estado, preparar a sus ciudadanos para propiciar el desarrollo del país y un medio para lograrlo es la educación.

En términos de planeación estratégica y prospectiva que representa la toma de decisiones a futuro; la Agenda 2030, en la cual México participa; plantea en su ODS<sup>7</sup> número cuatro “Educación de calidad” y establece las siguientes metas y finalidades:

**Tabla 1: Objetivo de Desarrollo Sostenible relacionado con la educación.  
Metas y finalidades.**

ODS	Metas	Finalidad
N 4. Educación de calidad: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente	4.1 Asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria,	Que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.
	4.2 Garantizar que niñas y niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad,	a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.
	4.3 Asegurar el acceso para todos los hombres y las mujeres a	en condiciones de igualdad

<sup>7</sup> Objetivos de Desarrollo Sostenible.

---

para todas y formación técnica, profesional y todos. superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

---

4.4 Aumentar el número de jóvenes para acceder al empleo, el y adultos que tienen las trabajo decente y el competencias necesarias, en emprendimiento. particular técnicas y profesionales.

---

4.5 Garantizar el acceso igualitario Eliminar las disparidades de de las personas vulnerables, género en la educación y incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.

---

4.6 Asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética.

---

4.7 Garantizar que todos los 4.a Construir y adecuar estudiantes adquieran los instalaciones escolares que conocimientos teóricos y prácticos respondan a las necesidades necesarios para promover el de los niños y las personas desarrollo sostenible, en particular discapacitadas y tengan en mediante la educación para el cuenta las cuestiones de desarrollo sostenible y la adopción género, y que ofrezcan de estilos de vida sostenibles, los entornos de aprendizaje seguros, no violentos, derechos humanos, la igualdad entre inclusivos y eficaces para los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la todos.

---

---

ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.

4.b Para 2020, aumentar a nivel mundial el número de becas disponibles para países en desarrollo.

---

4.c Aumentar considerablemente la oferta de maestros calificados, en particular mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo.

---

En el discurso de una estrategia como lo es la Agenda 2030, en su objetivo número 4, se establece que las metas a realizar para la obtención de las finalidades apuntan a que el SEN en su conjunto, deberá regirse en sus acciones hacia la obtención de la calidad educativa; para lo cual, en temas de trabajo docente se apuesta a la formación y/o profesionalización, con la posibilidad que deba evaluarse (SEP, 2016). En este sentido, sí es el diálogo uno de los mecanismos a considerar como vía para rescatar los elementos que no se han considerado en el diseño y la implementación de las políticas educativas y el proceso de evaluación docente.

Este trabajo de investigación aporta un marco de análisis que indaga las percepciones de un grupo de docentes que laboran en una escuela secundaria, sus experiencias en torno al proceso de evaluación del que formaron parte durante la implementación de la reforma educativa de 2013, constituyen la médula del proyecto; a través de los discursos y las voces de quienes fueron evaluados se pueden conocer los límites y dimensiones que las políticas educativas tienen en los actores educativos.

Así, este tipo de investigaciones contribuyen con la obtención de información que puede abonar en el diseño y puesta en práctica de disposiciones gubernamentales o para la evaluación de las propuestas existentes. Al ser de corte cualitativo, el proyecto suma para la comprensión de los fenómenos complejos que requieren, no solo, de un análisis cuantitativo; que en ocasiones son el fundamento de la evaluación de las políticas públicas y no se consideran los aspectos que no pueden medirse, como la percepción que algunos agentes educativos tienen sobre un aspecto de las políticas, en este caso de la evaluación docente.

## **CAPÍTULO II**

### **2.1. Antecedentes de la evaluación docente en México**

En México la evaluación del desempeño profesional de los profesores es una de las áreas que tiene menor grado de desarrollo en el sistema educativo nacional (Banegas y Blanco, 2006; Blanco, 2010; Cordero, Luna y Patiño, 2013; Garduño, 2005; Guzmán, 2018; Martínez, 2001; Martínez, Guevara y Valles, 2016; Treviño, 2015; Zorrilla y Fernández, 2003). El desarrollo de investigaciones, así como los procesos administrativos de la implementación de reformas educativas que abanderan la mejora de la calidad educativa son acontecimientos recientes (INEE, 2014).

A continuación, se presenta una cronología de algunos acontecimientos que dan cuenta de cómo se han desarrollado algunas disposiciones, programas y acciones relacionadas con la evaluación del desempeño de los docentes en México.

Durante el gobierno interino de Emilio Portes Gil (1928-1930) la Secretaría de Educación Pública (SEP) propuso la Ley de Escalafón del Magisterio de las Escuelas Primarias y de los Jardines de Niños; esta Ley estableció como sujetos de derechos al personal docente, tipificó los perfiles, servicios y funciones educativas, también estableció los procesos de ascensos y remociones. Se creó la Comisión de Escalafón que sirvió como un cuerpo consultivo, de vigilancia y auxilio en aspectos relacionados con la clasificación de los docentes, la atención de quejas de inconformidad, los procesos de perfeccionamiento profesional, entre otros aspectos (Velasco, 1999).

El sistema escalafonario durante este período operó mediante la acumulación de puntos, considerándose para la evaluación los siguientes factores: estado de salud

del maestro; años de preparación profesional; tiempo de servicios oficiales; espíritu de cooperación y de servicio social; espíritu de iniciativa y capacidad organizadora; servicios notorios prestados a la educación; y la eficiencia profesional (Ley de Escalafón del Magisterio de las Escuelas Primarias y de los Jardines de Niños, 1930).

Las disposiciones jurídicas de la ley configuraron un régimen laboral que garantizó a los docentes el ingreso al sistema, su estabilidad y promoción. El sistema escalafonario estuvo muy permeado por la representación sindical, fue administrado por comisiones mixtas integradas por representantes del gobierno, del sindicato y por agentes externos designados de común acuerdo por ambas partes (Arnaut, 2013). La actualización de la ley se dio en 1947 y en 1973, esta última con la publicación del Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública, en el Diario Oficial de la Federación.

Meneses (1977), desarrolló desde finales de los años 60 y durante la década de los 70 diversos estudios sobre las características de los docentes eficaces en México; para ello introdujo y adaptó los Cuestionarios para la Evaluación de la Docencia conocidos como (CEDA), desarrollados en los Estados Unidos. Después de años de investigación identificó un perfil ideal del profesor mexicano, relacionado directamente con la eficacia docente, señaló que éstos debían transmitir y dominar el conocimiento; comunicar un método (utilizar la didáctica), y comunicar también su personalidad (García y Medécigo, 2014).

En 1972 se creó el Departamento de Estudios Cualitativos de la Educación, instancia encargada de realizar el primer estudio sobre la aptitud para el aprendizaje en adolescentes egresados de la Educación Primaria del Área Metropolitana de la Ciudad de México. En 1974 la Subdirección de Evaluación y Acreditación, adscrita a la Dirección General de Planeación Educativa, organizó la primera evaluación de cobertura nacional mediante el Examen de Ingreso a la Educación Secundaria.

Durante las décadas de los años setenta y ochenta, la SEP recopiló información estadística sobre el panorama educativo del país, se hicieron investigaciones sobre eficacia docente y aprovechamiento educativo mediante el desarrollo de algunas pruebas de aprendizaje (Martínez y Blanco, 2010).

En el sexenio de José López Portillo (1976-1982) se desarrolló una investigación a nivel nacional sobre evaluación del rendimiento académico de estudiantes de 4° y 5° grado de educación primaria; se establecieron muestras representativas y se aplicaron las primeras pruebas de evaluación de aprendizajes en estudiantes de educación primaria (Banegas y Blanco, 2006).

Durante el gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) se implementó un Modelo Integral de Evaluación, cuyo objetivo fue determinar el nivel de aprovechamiento escolar en el país. En 1984 la Subdirección de Evaluación y Acreditación se convirtió en la Dirección General de Evaluación (DGE). Este organismo fue el encargado de diseñar y aplicar a nivel nacional las pruebas de rendimiento escolar (García, 2005).

En el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), se propuso el Programa para la Modernización Educativa. Durante este período la evaluación docente empezó a tener un papel estratégico dentro del sistema educativo nacional. Se recopiló información sobre el aprovechamiento educativo de los estudiantes que apoyaron la acreditación de niveles educativos y la asignación de incentivos a docentes que cumplieran con los criterios de evaluación (INEE, 2014).

En 1989 se proponen evaluaciones a estudiantes de preescolar, educación básica y escuelas normales. Se aplicó el Instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria (IDANIS), dirigido a estudiantes de sexto grado. Para el ingreso de estudiantes a escuelas normales, se aplicó el Instrumento de Diagnóstico para el Ingreso a Educación Normal (IDCIEN); de igual forma se



aplicaron evaluaciones para docentes aspirantes a plazas federales (Guzmán Marín, 2018).

En 1992 se expidió el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y se creó el Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM<sup>8</sup>). Concebido como un sistema de promoción horizontal y secuencial; el programa representó la primera experiencia de evaluación docente en el nivel básico de México y fue considerado un programa pionero en los sistemas de incentivos docentes en el ámbito mundial (Santibáñez y otros, 2006).

La acreditación se daba mediante la promoción de niveles y la acumulación de puntos establecidos por seis factores a) antigüedad, b) grado académico, c) preparación profesional, d) cursos de actualización, e) desempeño profesional, f) aprovechamiento escolar (primera y segunda vertiente) y Apoyo Educativo (tercera vertiente). Un aspecto característico de carrera magisterial fue el reconocimiento del desempeño docente otorgando incentivos económicos a quienes aprobaban los seis factores (SEP-SNTE, 1998).

Carrera Magisterial fue un programa basado en el desempeño de los estudiantes, lo que produjo, por un lado, el desarrollo de prácticas deshonestas por parte de muchos docentes (Backhoff y Contreras, 2014; Berliner, 2016; Martínez y Navarro, 2018), y por el otro, comportamientos de simulación (Díaz Barriga, 2017).

Para fortalecer la calidad del desempeño y la formación en la educación media superior y superior, se creó la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) y el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL, 1994). Esta última instancia elaboró, aplicó y sistematizó los resultados de pruebas como el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-I), el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior

---

<sup>8</sup> Este programa deviene del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), suscrito entre el gobierno federal, los gobiernos estatales y el SNTE, dentro del marco de los procesos de la descentralización educativa.

(EXANI-II); el Examen Nacional de Ingreso al Posgrado (EXANI-III), y los Exámenes Generales para el Egreso de Licenciatura (EGEL).

Durante el gobierno de Ernesto Zedillo (1994-2000) la DGE creó el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE, 1995), con el objetivo de consolidar y articular los programas educativos implementados en las instancias federales y estatales. La SEP continuó el uso del IDANIS y se implementaron otros dispositivos de evaluación como la Evaluación del Factor de Aprovechamiento Escolar (1994), la Evaluación del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE, 1994), el Programa de Evaluación de la Educación Primaria (EVEP, 1996) y en 1998 se aplicaron pruebas de Estándares Nacionales de español y matemáticas.

En este período también se instrumentaron las pruebas internacionales del TIMSS (1995), el Primer Estudio Comparativo y Explicativo (PERCE) del Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, 1997), de la OREAL-UNESCO, y PISA (2000), (Cordero, Luna y Patiño, 2013).

Una de las críticas durante este período fue que, pese a los grandes esfuerzos por obtener información sobre el aprovechamiento educativo en el país, los resultados fueron mantenidos bajo reservas y no hubo mecanismos para facilitar los datos de manera abierta. En este sentido, Guzmán (2018) sostiene:

Prevalece en el ánimo de las autoridades educativas mexicanas una cierta reserva, recelo, cuando no una plena resistencia, para difundir abierta y públicamente los resultados derivados de las pruebas y exámenes de rendimiento académico, tanto nacionales como internacionales, pese al significativo impulso oficial que recibe la evaluación, en cuanto factor estratégico de los propósitos de desarrollo de la educación [...] por consecuencia, su emplazamiento en tanto recurso decisivo del esfuerzo de promoción, fortalecimiento y mejoramiento de la calidad educativa (Guzmán, 2018:145).

Desde la década de los noventa hasta el año 2000, el interés se orientó a la evaluación de los aprendizajes, en particular en educación básica (Cordero, Luna y Patiño, 2013). Durante el gobierno de Fox Quesada (2000-2006), el énfasis de la política educativa en materia de evaluación docente fue su orientación como un elemento necesario para la planeación de la educación formal y la rendición de cuentas ante las autoridades educativas.

En este sexenio se establecieron los soportes normativos y organizacionales para articular, coordinar y orientar la evaluación educativa del país y en particular, se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2002). También se promovieron vínculos con organismos internacionales como la OCDE, la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA) y el LLECE, (Banegas y Blanco, 2006; Cordero, Luna y Patiño, 2013; Zúñiga, 1993).

La misión del INEE fue evaluar en su conjunto el sistema educativo del país y no sus componentes individuales, para ello se establecieron cuatro áreas de trabajo: construcción de indicadores, elaboración de pruebas, evaluación de recursos y procesos de las escuelas y proyectos internacionales (Cordero, Luna y Patiño, 2013).

En el 2004 el CENEVAL diseñó e instrumentó los Exámenes Generales e Intermedios de Conocimientos para el cuarto y octavo semestre de formación normal. Se aplicaron los Exámenes de la Calidad y Logro Educativo (EXCALE, 2005) a estudiantes de tercer nivel de preescolar, tercero y sexto de primaria, y tercero de secundaria. Estos exámenes se utilizaron durante cuatro años con muestras nacionales y estatales. Además, se elaboraron instrumentos para la evaluación de recursos y procesos escolares.

La SEP desarrolló durante el 2006 los Exámenes Nacionales del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Estas pruebas fueron aplicadas de manera censal

en un inicio en estudiantes de tercero a sexto de primaria y en grupos de tercero de secundaria, posteriormente se diseñaron para todos los estudiantes de secundaria y media superior. El enfoque inicial de las pruebas era formativo, consistía en medir aprendizajes en estudiantes y retroalimentar a docentes, estudiantes y familias, luego se utilizó para medir el desempeño de los docentes. Los resultados eran considerados para el ingreso o movilidad de éstos en carrera magisterial, y el consecuente otorgamiento de estímulos salariales (Arnaut, 2013).

En este sentido, Rockwell (2013) señala que:

[...] todas las experiencias de administración de exámenes en un sistema de alto impacto, es decir, con consecuencias para la trayectoria escolar de los estudiantes, la situación laboral de los docentes o la valoración social de cada escuela, han mostrado propiciar múltiples mecanismos de corrupción y distorsión: abundan las formas de hacer trampa, como seleccionar a los estudiantes que se someterán al examen, modificar los parámetros de calificación para aparentar logros, anticipar o incluso dictar de antemano las respuestas a las preguntas, entre muchas otras prácticas (Rockwell, 2013:100).

A lo largo del sexenio de Felipe Calderón Hinojosa (2007-2012), la política educativa relacionada con los concursos de ingreso, los estímulos a la calidad, la profesionalización continua de los docentes y la evaluación universal se establecieron en cinco líneas de acción: a) la modernización de los centros escolares, b) profesionalización de los docentes y de las autoridades educativas, c) bienestar y desarrollo integral de los estudiantes, d) formación integral de los estudiantes para la vida y el trabajo y e) la evaluación para la mejora.

El gobierno federal estableció acuerdos con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Se firmó la Alianza por la Calidad Educativa (ACE, 2008), que promovió una reforma curricular basada en el desarrollo de competencias, la profesionalización de los docentes y autoridades educativas, así como la implementación de un Programa de Estímulos a la Calidad Docente (SEP, 2011).

Este programa constituyó un sistema de evaluación indirecta del desempeño docente. Su propósito fue el reconocimiento individual y colectivo de los docentes que presentaban los mejores logros de aprendizaje de sus estudiantes en las pruebas nacionales de ENLACE por medio de estímulos salariales. La participación en el programa no era obligatoria y los estímulos se asignaban de manera colectiva e individual (Guzmán, 2018).

En el 2008 se estableció el Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes. Durante este período el CENEVAL estuvo encargado de diseñar, coordinar y aplicar 24 instrumentos estandarizados del Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes (ENCHD). Estas pruebas consideraron cuatro tipos de dominio: contenidos curriculares, competencias didácticas, habilidades intelectuales específicas y normatividad, gestión y ética docente, desglosados en 80 reactivos de opción múltiple y 30 reactivos (Arnaut, 2013). Una de las críticas más referidas que tuvo la aplicación es que este examen carece de un referente preciso sobre el perfil profesional que deben detentar quienes aspiran a incorporarse al magisterio (Nájera y Mendieta, 2014 en Guzmán, 2018).

La evaluación de los docentes en servicio fue responsabilidad de la DGE durante el 2009. La SEP y el SNTE formalizaron el Órgano de Evaluación Independiente con Carácter Federalista (OEIF). Este organismo tenía como responsabilidad la dictaminación técnica y académica de los criterios de acreditación del concurso de docentes, los aspectos que comprenderían las evaluaciones estatales, los reactivos de los exámenes y las guías de estudio para los participantes. Se aplicó el Examen Nacional para la Actualización de los Maestros en Servicio (ENAMS<sup>9</sup>), prueba que

---

<sup>9</sup> Los ENAMS eran pruebas estandarizadas, no obligatorias, que estaban dirigidas a los profesionales de educación básica que se desempeñaban como docentes frente a grupo, en funciones directivas o como ATP; son específicos para cada curso ofertado por el sistema. La acreditación era comprobada mediante un diploma de la SEP y un informe personal sobre las principales áreas de mejora del sustentante (SEP, 2008; Santiago y otros, 2012).

valoró contenidos de enseñanza, competencias didácticas y habilidades intelectuales básicas, distribuidas en 80 reactivos.

Entre los años 2008-2010, se desarrolló un diagnóstico sobre la situación educativa del país, esto orientado por la firma del Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación en el país. El informe denominado: *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*, presentó 15 recomendaciones que consolidarían la gestión escolar y la política docente: 1) definir la enseñanza eficaz, 2) atraer mejores aspirantes docentes, 3) fortalecer la formación inicial docente, 4) mejorar la selección docente, 5) abrir todas las plazas a concursos, 6) crear períodos de inducción y de prueba, 7) mejorar el desarrollo profesional, 8) evaluar para ayudar a mejorar, 9) definir la dirección escolar eficaz, 10) profesionalizar la formación y el nombramiento de directivos, 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).

En cuanto a la formación continua de los docentes en servicio, el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP, 1994), se transformó en el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional (SNFCSP). Este sistema aunado a los exámenes de actualización profesional (ENAMS), constituyeron los dispositivos de acreditación de los dominios de aprendizaje y de la práctica docente; para ello se establecieron tres áreas: a) el conocimiento de las disciplinas y de los enfoques de enseñanza, de los procesos de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes, b) el manejo de los materiales educativos y c) la comprensión general de los problemas educativos y de la gestión escolar.

La evaluación de la docencia cobra fuerza institucional a partir de 2011 (Cordero, Luna y Patiño, 2013) mediante la firma del Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica. El acuerdo tuvo varios

propósitos, por un lado, el diseño y aplicación de políticas educativas eficaces en la consecución de la calidad del sistema educativo nacional y del aprendizaje deseable en los estudiantes; la construcción de un diagnóstico integral de las competencias profesionales de los docentes frente a grupo, directores y ATP, así como del logro académico de sus estudiantes. De igual forma, focalizar los trayectos de formación continua en las áreas de oportunidad que se detecten y la orientación hacia la calidad y la pertinencia de los programas de estudio de la educación básica y normal (SEP/SNTE, 2011).

La evaluación de los docentes, directivos y personal de apoyo escolar de escuelas públicas y particulares se estableció como universal y obligatoria; los resultados se consideraron para la acreditación de los factores respectivos de Carrera Magisterial y de los estímulos a la calidad docente (Guzmán, 2018).

Con el objetivo de asegurar la pertinencia y evitar el uso unilateral o tendencioso de los instrumentos, el INEE en conjunto con docentes destacados, directivos, especialistas y asesores, diseñaron los instrumentos de la evaluación universal (SEP, 2012). El propósito de esta evaluación fue apoyar a los docentes participantes para crear su trayecto formativo de acuerdo a los resultados obtenidos, con esta información se tomarían cursos de acuerdo a las necesidades detectadas, lo que repercutiría directamente en las prácticas de enseñanza y por ende en el aprovechamiento escolar de sus estudiantes (Martínez; Guevara y Valles, 2016).

En el 2011, la SEP propuso ajustes al Programa Nacional de Carrera Magisterial, expresados en los Lineamientos Generales del Programa (SEP-SNTE, 2011), se establecieron compromisos mediante dos programas adicionales: la Evaluación Universal y los Estímulos a la Calidad Docente.

Con el objetivo de institucionalizar los procesos evaluativos de los profesores en el país, el gobierno encabezado por Enrique Peña Nieto (2012-2018) promovió una Reforma Educativa. Con su creación se impulsaron acciones concretas como la consolidación de la autonomía plena del INEE como órgano responsable de la

coordinación e implementación de las evaluaciones nacionales e internacionales en la educación obligatoria; el fortalecimiento de la estructura organizacional del SNEE; la promulgación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD, 2013), que reguló los procesos de ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento de los docentes en el Servicio Profesional Docente en la Educación Básica y Media Superior.

Esta ley estableció perfiles de los docentes e indicadores de cómo serían evaluados, también estableció diversos mecanismos de transparencia y rendición de cuentas en el servicio profesional. Se implementó el Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica (2015) y se desarrolló un sistema de evaluación de la profesión docente. El presidente de la república en su Plan Nacional de Desarrollo (PND-2013), tenía establecido que, para el logro en la mejora de la calidad de la educación de nuestro país, era imprescindible que se creara un sistema de profesionalización para los docentes que abarcara componentes desde la formación de los maestros y maestras, la sistematización de cómo fueran seleccionados para las asignaciones de plazas, y esto debía ir acompañado de un sistema de capacitación y formación docente.

Para lograr este cometido delegó en la Secretaría de Educación Pública la pauta para que se aplicaran criterios evaluativos que indagaran a modo de diagnóstico, las fortalezas, debilidades, áreas de oportunidad y conocimientos de los profesores en servicio y de sus estudiantes (Martínez; Guevara y Valles, 2016).

Actualmente, las políticas de evaluación de la profesionalización de los profesores en México han tomado una especie de recesión, en el discurso, al iniciar la administración del actual presidente de la república-Andrés Manuel López Obrador, se declaró que la reforma educativa implementada en el gobierno de Peña Nieto se pondría en consulta y solamente se conservaría lo que fuese útil. Una de sus primeras acciones al tomar la presidencia del país fue dejar sin efectos las medidas



contempladas dentro de la reforma educativa de 2013 y la derogación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013).

El énfasis en las políticas educativas referidas a la evaluación de la profesionalización de los profesores está en la formación y capacitación permanente, para ello la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos de la SEP se ha encargado de normar y orientar la formación hacia el desarrollo profesional del personal de educación básica, con el fin de impulsar la mejora continua de su desempeño, de acuerdo con las exigencias de los retos nacionales y globales.

## **2.2. Marco curricular 2022**

Con la declaración de la pandemia en México en enero de 2020, el país se enfrentó a una situación que cambió las formas de convivencia, donde el aislamiento en los hogares de cada uno de los mexicanos fue el mecanismo de contención de contagios, lo que implicó que las actividades de todos los sectores del país buscaran que el trabajo estuviera lejos del contacto físico y del trato cara a cara; así, la tecnología fue el principal aliado para optar por la modalidad home office. La educación por su cuenta no fue la excepción; pues, con plataformas como ZOOM o google drive, se establecieron mecanismos de comunicación para lograr los objetivos de aprendizaje que los planes y programas de estudio indicaban.

De esta forma, el trabajo docente se enfrentó a una era tecnologizada y en la que se puso a prueba la educación virtual, las prácticas autodidácticas, el seguimiento puntual de los padres y madres de familia en las actividades de los estudiantes, lo que llevó en gran medida a que estos, tomaran clases al lado de sus hijos e hijas para estar al corriente de los contenidos que debían abordar en clases a distancia mediante plataformas virtuales.

En el caso de las etapas de evaluación docente; con la entrada al gobierno del actual presidente de México Andrés Manuel López Obrador, como parte de su filosofía de gobierno, se estableció, primero, consultar a los maestros acerca de la evaluación docente con la finalidad de identificar los lineamientos que se evaluarán bajo un marco jurídico no punitivo.

Actualmente el gobierno está implementando una política educativa que han denominado Marco Curricular 2022. La propuesta plantea una serie de cambios en la educación básica nacional en plano epistemológico, metodológico, axiológico, pedagógico y estructural. La política plantea que sea la comunidad en su sentido más amplio:

...la que se constituya en el espacio que articule los procesos educativos para que las niñas, niños y adolescente tengan la posibilidad de formarse de manera efectiva en sujetos de derecho, en un marco de interacción entre la escuela y la comunidad. Asimismo, se reconoce la autonomía curricular de las maestras y los maestros, en tanto profesionales de la educación y la cultura, para decidir sobre su ejercicio didáctico, los programas de estudios y para establecer un diálogo pedagógico en los procesos de enseñanza y aprendizaje (SEP, 2022: 5).

El marco curricular 2022 propone cambios en la estructura de los campos formativos que favorecen la integración del conocimiento, para lograrlo, se incorpora un conjunto de ejes articuladores relacionados con la igualdad de género, la interculturalidad crítica, la inclusión, el pensamiento crítico, la educación estética, la vida saludable y el fomento a la lectura y escritura, que atraviesan todos los procesos formativos de la educación básica.

La transformación curricular también busca transitar de grados escolares al establecimiento de contenidos por fases de aprendizaje, lo cual permitirá dedicar mayor tiempo a los procesos cognitivos, emocionales, sociales, culturales que las y los estudiantes requieren para el desarrollo óptimo de sus capacidades. Mediante

el trabajo por medio de proyectos, los estudiantes y docentes van desarrollando los contenidos curriculares involucrados en los distintos campos y se realizan las articulaciones pertinentes, posibilitando formas de aprendizaje diferentes a las que habitualmente se desarrollan en las escuelas (SEP, 2022).

En la propuesta del marco curricular 2022, los profesores no son empleados que facilitan conocimientos, ni tienen la función de reproducir mecánicamente contenidos, actividades didácticas y criterios de evaluación a sus estudiantes. Su misión es conducir procesos formativos y dialogar con ellas y ellos en un sentido crítico, de respeto mutuo, incluyente y equitativo, para que aprendan saberes, conocimientos, técnicas, operaciones, artes, prácticas, proyectos, habilidades y valores que sean significativos para su vida individual y colectiva (SEP, 2022).

En este sentido, el trabajo pedagógico implica, principalmente, el conocimiento del contexto social, cultural e histórico, los saberes, experiencias cultural y socialmente significativas en los que se ejerce la docencia y el aprendizaje de las y los estudiantes, considerando para ello las interacciones comunitarias e institucionales.

...el magisterio tiene la responsabilidad de transmitir a las nuevas generaciones, a través del diálogo, los valores, reglas, tradiciones, herencias simbólicas, saberes y relaciones históricas locales, regionales, nacionales y universales, con el propósito de que las y los estudiantes redefinan su relación con el saber y establezcan nuevos vínculos con su realidad (SEP, 2022, 66).

En el ámbito de la evaluación docente, la propuesta del Marco Curricular 2022 señala que:

...desaparece la práctica, conceptualización, procesos e instrumentos de evaluación de la educación básica y de la práctica docente vinculada al cumplimiento de estándares para validar y revalidar la calidad educativa en cualquier ámbito del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya sea para la evaluación de los aprendizajes

de las y los estudiantes, así como cualquier intento de certificación de competencias docente, ni muchos menos como criterio de permanencia laboral de las maestras y los maestros (SEP, 2022:74).

Un concepto que tiene un enorme peso en la propuesta del Marco Curricular 2022 es el de autoevaluación. La autoevaluación según Glazman Nowalski (2020), se refiere a:

...la valoración que hacen las maestras y maestros para reconocer que hay situaciones históricas, psicológicas, formativas, rutinas de la práctica cotidiana que impiden mejorar la práctica docente. Por lo que un ejercicio metódico y colegiado de autoevaluación demandan revisar las contradicciones, ambigüedades y autoengaños propios, así como los elementos ideológicos e identitarios a la hora de hacer juicios sobre la propia práctica. Es fundamental que se identifiquen en la actividad cotidiana el manejo de supuestos basados en prejuicios, estereotipos racistas y creencias arbitrarias con el fin eliminarlos de la práctica educativa, que impiden una justa ponderación de las prácticas de enseñanza, como de las acciones de las y los estudiantes (Glazman Nowalski, 2020: 77).

La propuesta del Marco Curricular 2022 establece que se debe considerar a la autoevaluación como una etapa fundamental en el proceso de valoración de la práctica docente, lo que incluye procesos de reflexión sobre la práctica cotidiana (individuales y colegiados), con el propósito de diseñar acciones o estrategias para el mejoramiento de sus actividades y funciones. Para lograr procesos efectivos de autoevaluación, es necesario garantizar la participación activa de los/as docentes durante el proceso pedagógico y no solo al final, además, establecer criterios para la recuperación de las informaciones derivadas del proceso de autoevaluación, que ésta sea realizada de forma periódica y se estimen los resultados con el propósito de mejorar los procesos educativos.

Impulsar una cultura de la evaluación promoverá y fortalecerá la reflexión, discusión, valoración y autoevaluación participativa del colectivo docente, a fin de caminar

hacia la consecución de resultados que fortalezcan y mejoren sus saberes docentes, así como el aprendizaje de las y los estudiantes.

En síntesis, podemos recapitular que toda reforma se inserta en una compleja y larga historia de formación de culturas escolares y magisteriales particulares en la nación, incluso de las entidades, cada una con su propia lógica. Los supervisores, directivos y docentes se apropian parcialmente de lo nuevo desde lo que ya saben hacer y lo moldean a las condiciones reales de trabajo en cada escuela. Esto no constituye una desviación de la reforma, sino que es la única manera en que una reforma se puede hacer realidad (Rockwell, 2013).

Algunas de las recomendaciones en materia de evaluación docente ponen atención en fortalecer el trabajo pedagógico de los profesores, en establecer comunidades de aprendizaje, en colocar al estudiante como el centro del proceso pedagógico y en establecer gestiones educativas efectivas basada en la distribución de liderazgo, en la autoevaluación de los docentes como un mecanismo de reflexión sobre la práctica que ayude a su mejora continua.

## **CAPÍTULO III**

### **3.1. Marco teórico que fundamenta los sistemas y esquemas de evaluación de los docentes**

Evaluar la profesionalización de los docentes no es una tarea fácil. A nivel internacional existe la tendencia a evaluar a los profesores mediante la combinación de criterios, unos cuantitativos y otros cualitativos. Diversos expertos y grupos de investigadores han diseñado diversos estándares y criterios para la evaluación del trabajo de los docentes en el mundo. Algunos criterios comunes que comparten establecen que es necesario considerar las competencias personales, las académicas y las profesionales. Entre las estrategias más socorridas están la aplicación de cuestionarios y encuestas, la presentación de clases muestra, o en su defecto las observaciones en el aula de clases, la entrega de portafolios de evidencia, la capacitación continua, que incluye la acreditación de cursos, talleres formativos, la autoevaluación y coevaluación son algunos ejemplos utilizados.

Uno de los países que ha desarrollado a lo largo de muchos años diversos sistemas y esquemas de evaluación de los docentes es los Estados Unidos. Desde la década de los años 80 este país inició el uso extensivo de sistemas de evaluación docente basados en estándares e indicadores múltiples. Las experiencias más exitosas y que se han mantenido por más de cuarenta años de investigación son: la Junta Nacional de Estándares de Enseñanza Profesional (National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS<sup>10</sup>), el Sistema Integral de Estándares e Indicadores

---

<sup>10</sup> Desarrollado desde 1987 a partir del trabajo de Shulman y sus colaboradores en la Universidad de Stanford, con el apoyo inicial de la Fundación Carnegie, de varias organizaciones de maestros y del gobierno federal (NBPTS, 1989; Ingvarson y Hattie, 2008).

Múltiples para la Evaluación del Desempeño de Docentes (TPES<sup>11</sup>), y el Sistema de evaluación denominado Praxis<sup>12</sup>.

Los grupos de investigación que han trabajado en estos tres sistemas coinciden en sugerir programas de evaluación complejos que combinen pruebas de conocimientos sobre estrategias pedagógicas, contenidos curriculares, protocolos de observación y recolección de información a través de portafolios de evidencias. A continuación, se presentan los principales sustentos teóricos y metodológicos de estos tres modelos de evaluación implementados en los Estados Unidos.

#### **a. La Junta Nacional de Estándares de Enseñanza Profesional (NBPTS)**

En 1987 se fundó la NBPTS para diseñar un conjunto de estándares para la enseñanza, promover procesos de certificación de la profesionalización de los docentes y proponer políticas educativas que mejoraran la calidad educativa en los EE. UU. A fines de los años 90 en casi todo el país se aplicaron pruebas escritas para la titulación de docentes y para quienes laboraban los primeros años del ejercicio profesional. Durante este período se utilizaron portafolios de evidencias y mecanismos de observación de clases como parte de la certificación de la formación o de la docencia (Vaillant, 2008).

En la actualidad en los EE. UU. se utilizan sistemas de evaluación y certificación docente basados en estándares de desempeño profesional (Thorpe, 2016). Estos estándares constituyen afirmaciones sobre los tipos de enseñanza y aprendizaje que más se valoran en la profesión; reflejan el conocimiento, las aptitudes, opiniones y disposiciones para ofrecer una educación de alta calidad; expresan de forma

---

<sup>11</sup> Diseñado por Stronge en colaboración con el Comité Asesor de las Escuelas en el extranjero (OSAC) y la Asociación de Escuelas Americanas de Sudamérica (AASSA).

<sup>12</sup> Desarrollado por el Educational Testing Service; el Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC).

explícita los valores centrales de la educación que guían a los profesores eficaces e identifican las características y tareas exclusivas de la enseñanza como profesión.

Los estándares para la enseñanza de alta calidad dejan claro qué necesitan saber y hacer los docentes para mejorar a largo plazo su práctica pedagógica (Ingvarson y Kleinhenz, 2006). La propuesta de la NBPTS integra la preparación profesional continua para docentes aspirantes al magisterio, para profesores principiantes, consolidados y certificados, así como para quienes deseen ser líderes administrativos de las escuelas. Para lograrlo, se establecieron cinco proposiciones básicas en los ámbitos de contenidos pedagógicos teóricos y prácticos. Estas propuestas fueron creadas por grupos de docentes y en la actualidad son reconocidas a nivel internacional:

1. Los maestros están comprometidos con los estudiantes y su aprendizaje.
2. Los maestros conocen las materias que aprenden y cómo enseñarlas a los estudiantes.
3. Los maestros son responsables de administrar y monitorear el aprendizaje de los estudiantes.
4. Los maestros piensan sistemáticamente sobre su práctica y aprenden de la experiencia.
5. Los maestros son miembros de comunidades de aprendizaje (NBPTS, 1989).

Más de una década de investigación en los EE. UU. confirma que los estudiantes educados por docentes certificados mediante la NBPTS aprenden más que los estudiantes educados por docentes sin certificación; además, el impacto positivo es aún mayor para los estudiantes con mayores necesidades y grupos vulnerables (Cowan y Goldhaber, 2015). Los estudios también señalan que la calidad de la instrucción es el aspecto que más beneficia al aprendizaje de los estudiantes.



La identificación de la relación entre calidad de la enseñanza y el aprendizaje del estudiante exige esfuerzos concretos para descubrir, definir y comunicar los aspectos de una buena enseñanza (Ingvarson y Kleinhenz, 2006). En este sentido, Thorpe (2016) sostiene que existe consenso en que la calidad y compromiso del docente es la variable escolar más importante que determina qué tan bien aprende un estudiante.

Las autoridades educativas en los EE. UU. están trabajando para certificar cada vez en mayor escala a profesores mediante la NBPTS, están convencidos que el verdadero éxito de cualquier sistema de certificación y aprendizaje profesional basado en estándares dependerá del compromiso del docente y la comunidad educativa, de la eficiencia de los sistemas de certificación y el empleo de procesos de evaluación justos, válidos, rigurosos y consistentes (Ingvarson y Kleinhenz, 2006).

#### **b. El Sistema Integral de Estándares e Indicadores múltiples para la Evaluación del Desempeño de Docentes (TPES)**

Stronge (2010) diseñó un Sistema Integral de Estándares e Indicadores Múltiples para la Evaluación del Desempeño de Docentes (TPES). Apoyado por el Comité Asesor de las Escuelas en el extranjero (OSAC) y la Asociación de Escuelas Americanas de Sudamérica (AASSA). Stronge y su equipo desarrollaron un conjunto de procedimientos flexibles, sistemáticos, justos y equitativos para promover el crecimiento continuo de los docentes.

El TPES busca mejorar la calidad educativa, optimizar el aprendizaje de los estudiantes, contribuir al avance de las escuelas, a la consecución de las metas educativas, así como proporcionar información valiosa sobre el desempeño y desarrollo profesional de los docentes; todo ello por medio del análisis, supervisión y acompañamiento docente; se implementan además, estrategias de recopilación

de información, procesos de autoformación, trabajo colaborativo entre docentes, administrativos y familias; se promueve la participación de los profesores en el proceso de evaluación y se crean espacios de reflexión para la mejora continua de éstos y de las escuelas (Stronge, 2010).

Uno de los aportes más significativos del TPES es el diseño de un conjunto detallado de estándares e indicadores de desempeño docente; el mismo proporciona un perfil definido con precisión sobre lo que se espera tanto del docente evaluado como de quienes son evaluadores. Los seis estándares de desempeño propuestos son: a) planeación educativa; b) impartición de conocimientos; c) evaluación de los aprendizajes de estudiantes; d) entorno de aprendizaje; e) profesionalismo y ética docente; f) progreso de los estudiantes. Cada uno de ellos contiene indicadores de desempeño y diversas fuentes de evidencia que apoyan la recopilación de información sobre la práctica pedagógica (Stronge, 2010).

Dada la complejidad para la obtención de información válida y confiable sobre el trabajo de los docentes en el aula, el sistema propone estrategias de observación sistemática, encuestas sobre aprovechamiento educativo de estudiantes, un portafolio de evidencias y un plan para monitoreo y acompañamiento pedagógico en la escuela.

Las observaciones tienen por objeto proveer información sobre la variedad de contribuciones de los docentes en las escuelas y comunidad. Los administrativos observan periódicamente las aulas, los espacios no educativos, asisten a reuniones y participan en las actividades de la escuela. Estas visitas pueden ser anunciadas o no anunciadas y pueden o no ser registradas por escrito. Es improbable que un evaluador tenga la oportunidad de observar y proporcionar una opinión de todos los estándares de desempeño en una sola visita.

El propósito del portafolio es proporcionar evidencias del desempeño relacionado a los estándares específicos, el progreso de los estudiantes y el registro de su

desarrollo profesional. Se sugiere incluir los registros de asistencia, actividades extraescolares, evidencias de evaluación del aprendizaje y otros. La carpeta proporciona al docente la oportunidad de autorreflexión, demostrar su calidad de trabajo y una base para una comunicación bidireccional con los directivos. El énfasis está en la calidad del trabajo y no en la calidad del material presentado.

Un elemento importante para el TPES es el diseño de encuestas para estudiantes, su propósito es recabar información que ayude a la reflexión docente sobre el progreso y desarrollo de su práctica. Se suelen aplicar instrumentos durante las primeras semanas del ciclo escolar a todos los estudiantes. Los docentes tienen acceso a los resultados de las encuestas y comparten la información por medio de informes y presentaciones con sus colegas (Stronge, 2010).

El acompañamiento es un aspecto de suma importancia en el TPES, se establece un cronograma de evaluaciones que incluye un plan de mejoramiento del desempeño que busca apoyar al docente a direccionar sus áreas de oportunidad a través de supervisiones específicas y recursos adicionales.

### **c. El Sistema de evaluación docente denominado PRAXIS**

El Servicio de Pruebas Educativas (Educational Testing Service, ETS) es una organización sin fines de lucro fundada en 1947 dedicada a la investigación y evaluación educativa con sede en la Universidad de Princeton (EE.UU). Trabaja con instituciones educativas, empresas y gobiernos en más de 180 países y regiones en el mundo, administrando y evaluando exámenes con una visión innovadora, rigurosa y basada en investigaciones de calidad (ETS, 2019).

Los investigadores de la ETS han diseñado y aplicado evaluaciones, productos y servicios para mejorar la calidad educativa, ampliar las oportunidades para las comunidades educativas, proponer políticas educativas, avanzar en el campo de la

medición educativa y ofrecer procesos efectivos para la certificación docente (ETS, 2019). Para llevar a cabo estos objetivos, la ETS ha diseñado algunos programas de evaluación de desempeño docente, entre ellos:

- PPAT: consiste en ofrecer seguimiento personalizado de la experiencia de aprendizaje profesional y la práctica profesional de los docentes en servicio.
- SLS: evalúa las habilidades de liderazgo de los administrativos escolares.
- ParaPro: es un examen que mide los conocimientos y habilidades de los aspirantes a docentes en lectura, escritura y matemáticas.
- PASL: propone un conjunto de acciones para documentar la experiencia de los administrativos escolares que inician su función directiva,
- ProEthica: ayuda a los educadores a equilibrar el cuidado de los estudiantes con el mantenimiento de la distancia profesional.
- PRAXIS: son exámenes que miden el conocimiento y las habilidades de los docentes y aspirantes a docentes para obtener certificación y licencias.

El sistema Praxis fue creado por investigadores del ETS y del Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC<sup>13</sup>). En la actualidad algunas universidades y colegios de los EE.UU. y en diversos países utilizan los exámenes Praxis como parte del proceso de selección de personas que desean estudiar pedagogía; también se utilizan estos exámenes para calificar, otorgar licencias y certificación de docentes en ejercicio (Martínez, 2016).

---

<sup>13</sup> El Consorcio Interestatal de Apoyo y Evaluación de Maestros Nuevos (INTASC) es un grupo de agencias de educación estatales y organizaciones educativas nacionales dedicadas a la reforma de la preparación, la concesión de licencias y el desarrollo profesional continuo de los docentes. Creadas en 1987, estas agencias son responsables de otorgar licencias a los educadores, la aprobación de programas y el desarrollo profesional. El INTASC tiene como premisa que “un docente eficaz debe ser capaz de integrar el conocimiento del contenido con las fortalezas y necesidades específicas de los estudiantes para asegurar que todos aprendan y tengan altos niveles de desempeño”.

Las pruebas Praxis consisten en una serie de exámenes diseñados para medir habilidades, conocimientos pedagógicos, fortalezas y áreas de oportunidad en docentes. El sistema se complementa con plataformas interactivas, guías de estudios, cursos en línea, pruebas de práctica gratuitas que ayudan a los solicitantes a prepararse para la obtención de licencias en pedagogía. Estos exámenes permiten retroalimentación inmediata, proporcionan las respuestas y sugerencias sobre los temas que se deben reforzar.

Las guías de estudios incluyen videos y actividades entretenidas con explicaciones sobre los temas específicos que se preguntarán, además son ensayos de los formatos que contienen los exámenes, de esta forma, el aspirante se familiariza con la prueba. Las lecciones de preparación para los exámenes son cortas, atractivas y efectivas. Un grupo de expertos ayudan a los solicitantes durante todo el proceso. Los materiales están disponibles y pueden ser descargados en dispositivos móviles. Los aspirantes pueden obtener materiales didácticos y herramientas para su uso didáctico en clases haciendo un pago mensual de suscripción a las plataformas. Las evaluaciones de desempeño propuestas por la ETS son apreciaciones basadas en evidencia, diseñadas para promover el aprendizaje y guiar la práctica reflexiva para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Estas evaluaciones miden las habilidades claves en diferentes etapas de la carrera docente.

### **3.2. La evaluación docente con un enfoque integral**

Guzmán (2018), diseñó una matriz sobre algunos tipos de modelos de evaluación docente, los objetivos que éstos persiguen y algunas de sus características.

**Tabla 2. Cinco modelos de evaluación docente según Guzmán, 2018.**

<b>Objetivo</b>	<b>Características</b>	<b>Ejemplos</b>
Centrado en resultados	Es un modelo de evaluación indirecta del docente. Su énfasis se concentra en la cantidad	-La ponderación del Texas Assessment of Academic

	<p>y calidad del logro de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes: ¿qué aprendieron?, ¿cuánto aprendieron? y ¿qué tan bien lo aprendieron?</p> <p>El principio fundamental lo constituye el reconocimiento de que la función sustantiva de cualquier docente es la transmisión, enseñanza y/o facilitación de conocimientos propuestos en los planes y programas de estudio. La ponderación se dirige hacia el grado de consecución del aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>Skills (TAAS), en Estados Unidos.</p> <p>-La valoración de la calidad de los docentes se deriva de los resultados de la prueba PISA.</p> <p>-La evaluación de las competencias básicas de los estudiantes en Colombia.</p>
<p>Centrado en el perfil profesional</p>	<p>Define competencias profesionales, rasgos personales y/o estándares de desempeño deseables, conforme al perfil del docente ideal, proyectado por especialistas en la materia o por principios pedagógicos de la teoría educativa y que son convertidos en disposiciones institucionales.</p>	<p>-El perfil del docente del siglo XXI de la UNESCO.</p> <p>-Las diez competencias para la enseñanza de Philippe Perrenoud.</p> <p>-Las ocho competencias docentes de la RIEMS en México.</p>
<p>Centrado en el comportamiento docente</p>	<p>La evaluación se dirige hacia el conjunto de actitudes, aptitudes, disposiciones, acciones, recursos y tiempos que el docente compromete en el desarrollo cotidiano de su práctica. El aspecto principal es la valoración del tipo de esfuerzo y el compromiso del docente en el proceso de adquisición de los aprendizajes de sus estudiantes. El reto es la sobrevaloración del activismo docente (Montenegro, 2007).</p>	<p>-El Sistema de Evaluación Profesional de los Docentes en China.</p>
<p>Centrado en la práctica reflexiva</p>	<p>La intención central es que los docentes reflexionen metódicamente sobre su práctica pedagógica, a fin de identificar sus áreas de oportunidad. El enfoque es la autoevaluación docente y apuesta al compromiso profesional</p>	<p>-El sistema de evaluación del desempeño profesional docente en Chile y los criterios e indicadores establecidos en el Marco</p>

---

	para diseñar e instrumentar acciones de transformación de su quehacer formativo, (MBE) dentro de un proceso sistemático de mejora (Montenegro, 2007:32).	para la Buena Enseñanza
Modelo integrado	Define cuatro campos prioritarios de la actuación profesional: el docente como persona; el espacio donde se desarrolla la relación pedagógica; la institución educativa; el entorno del proceso educativo (Montenegro, 2007:47).	Sistema de evaluación de docentes de Bélgica.

---

Fuente: elaboración propia con información de Guzmán (2018).

Stake (2006), destaca dos principales tipos de evaluación, una basada en estándares y la evaluación comprensiva. La primera pretende evaluar la calidad de un proceso mediante su medición cuantitativa, con el propósito de identificar objetivamente los méritos y áreas de oportunidad del objeto evaluado, en este caso, el desempeño de los docentes. Por su parte, la evaluación comprensiva es interpretación personal a partir de la recuperación de la experiencia de los agentes involucrados -docentes, estudiantes, directivos, padres y madres de familia–, las preocupaciones que median sus prácticas socioeducativas, los problemas en que se desarrollan y los significados que construyen.

Para realizar una evaluación integral es importante la conjugación de ambas visiones, los procedimientos, resultados e interpretación de estos dos tipos de evaluación. De acuerdo con Stake (2006):

En toda reflexión que hagamos contaremos con la ayuda del pensamiento basado en criterios y del interpretativo. Cada vez que evaluemos, necesitaremos tanto una evaluación basada en estándares como una evaluación comprensiva. Juntas, rara vez se suman la una a la otra, pero gracias a las visiones separadas que nos proporcionan, podemos movernos con una mayor sensibilidad, pensar con mayor

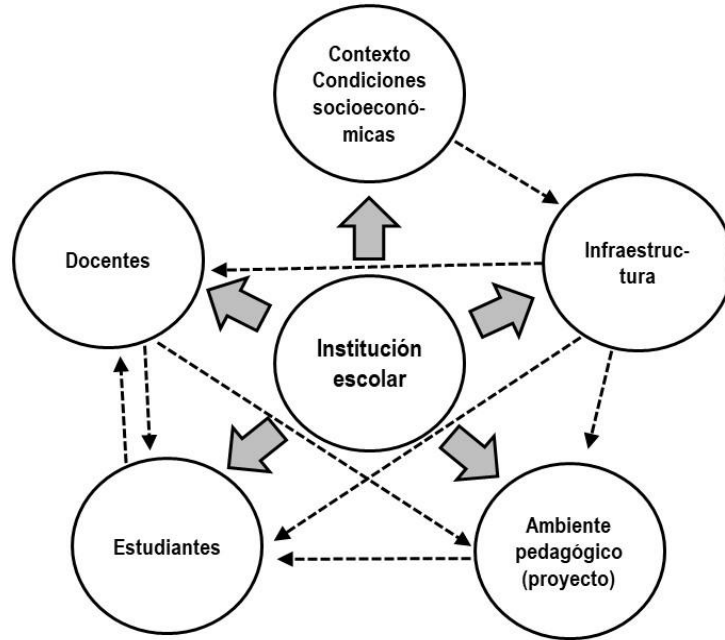
profundidad, informar con mayor cautela y comprometernos más a fondo con la tarea de representar la calidad (Stake, 2006:382).

Los modelos o estrategias integradas de evaluación utilizan diversos instrumentos para obtener información de un objeto a evaluar (estudiantes, docentes, programas o instituciones). Plantean la conveniencia de reunir varias evidencias para que el resultado del ejercicio permita contar con un mayor número de fuentes de información sobre un mismo elemento (Wiley-Blackwell, 2003 en Díaz Barriga, 2017).

El modelo integrado o integral plantea como campo de evaluación el entorno del proceso educativo y la contribución al desarrollo social y cultural del contexto (Guzmán Marín, 2018). Asumir una perspectiva social-integral de la evaluación permite enfrentar desde una perspectiva holística que la mejora de todos los elementos contribuye a la mejora del proceso educativo en su conjunto. No se trata de mejorar un elemento en particular, sino de trabajar por lograr una mejora en el funcionamiento de toda la escuela, como una unidad. De ahí la relevancia de considerar a la institución escolar como la unidad de evaluación (Díaz Barriga, 2017).

**Figura 1. Modelo social-integral de evaluación de Díaz Barriga, (2017).**





Fuente: Díaz Barriga, (2017).

El modelo de evaluación social-integral busca pasar de una estrategia de evaluación individual a una visión en la que las instituciones educativas son la unidad en donde convergen las informaciones, las acciones y programas de evaluación. La propuesta no pretende eliminar la evaluación educativa de los docentes, más bien profundizar en el sentido pedagógico de la misma, apoyándose en las ciencias de la educación y en particular en la didáctica.

Para Díaz Barriga (2017), el modelo social-integral pretende reivindicar el carácter formativo y de retroalimentación de la evaluación en las actividades de mejora del sistema, sobre todo ofrece una oportunidad para potenciar al máximo su capacidad de mejora. Establecer este tipo de evaluación no modifica los instrumentos de evaluación que disponemos en la actualidad, más bien los integra de forma articulada, sistémica y coherente.

La investigación científica ha demostrado que para la mejora de la calidad de la educación es fundamental el desarrollo de habilidades y competencias técnicas, disciplinares y pedagógicas de los profesores no solo en su ejercicio profesional,

sino desde su formación como docentes (Hanushek, 2004; Hattie, 2008; Martínez; Guevara y Valles, 2016; Barber y Mourshed, 2007). Si las políticas educativas se enfocaran en estos aspectos, -independientemente del lugar, de las características de los sistemas educativos, de la cultura donde se apliquen-, es posible una mejora sustancial en los resultados educativos a corto plazo de los estudiantes, lo que puede tener un impacto positivo en la calidad educativa.

Si se añade a esta recomendación el trabajo colegiado en las escuelas (por ejemplo, para planear clases, proyectos, compartir experiencias), lo que se está denominando comunidades de aprendizaje; la inclusión de los padres y madres de familia como un apoyo permanente para el reforzamiento en el hogar; el uso de estrategias, recursos y pedagogías didácticas innovadoras e inclusivas; así como la implementación de las tecnologías de la información y comunicación a la experiencia educativa, todo en su conjunto, garantizaría una mejora consistente y profunda en la calidad y la eficacia educativa.

## **CAPÍTULO IV**

### **4.1. Diseño metodológico**

Esta investigación se desarrolló utilizando un diseño cualitativo descriptivo que diera respuesta a la pregunta principal: ¿cuáles son algunas de las representaciones sociales que tienen los profesores de una secundaria ubicada en la alcaldía de Xochimilco CDMX sobre el proceso de evaluación docente en el que participaron y sobre la implementación de la Reforma Educativa del año 2013?

La metodología cualitativa se caracteriza por la producción, codificación, categorización y análisis de datos que provienen de las propias palabras de las personas y sobre la observación de sus conductas (Quecedo y Castaño, 2002).

Quecedo y Castaño (2002), basados en las propuestas de Taylor y Bogdan (1986), describen y ejemplifican algunos criterios que caracterizan los estudios cualitativos:

- a. La investigación cualitativa es inductiva: los investigadores comprenden y desarrollan conceptos partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar hipótesis o teorías preconcebidas, siguen un diseño de investigación flexible y comienzan una investigación con interrogantes vagamente formuladas.
- b. El contexto y las personas se comprenden bajo una perspectiva holística: las personas, los contextos o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. Se estudia a las personas en el contexto de su pasado y en las situaciones en las que se encuentran.
- c. Este tipo de metodología es sensible a los efectos que el investigador causa a las personas que son el objeto de su estudio: por lo tanto, un elemento importante es la interacción con los informantes de un modo natural. Aunque no pueden eliminar su influencia en las personas que estudian, tratan de controlarla y reducirla al mínimo. En la observación tratan de no interferir en la estructura;

en las entrevistas en profundidad, siguen el modelo de una conversación normal, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas.

- d. El rol del investigador cualitativo consiste en tratar de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas: para ello tratan de identificarse con las personas que estudian para comprender cómo experimentan la realidad. Buscan aprehender el proceso interpretativo permaneciendo distanciado como un observador objetivo y rechazando el papel de unidad actuante.
- e. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones: en este sentido ve las cosas como si ocurrieran por primera vez, nada se da por sobrentendido.
- f. Todas las perspectivas son valiosas: no se busca “la verdad o la moralidad”, sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas.
- g. Los métodos cualitativos son humanistas: los métodos con los que se estudia a las personas influyen en cómo se les ve. Si reducimos las palabras y los actos a ecuaciones estadísticas, se pierde el aspecto humano. El estudio cualitativo permite conocer el aspecto personal, la vida interior, las perspectivas, creencias, conceptos..., éxitos y fracasos, la lucha moral, los esfuerzos.
- h. Los estudios cualitativos dan énfasis a la validez de la investigación: para ello aseguran un estrecho ajuste entre las informaciones recabadas y lo que realmente la gente hace, piensa y dice. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias. Subrayan la validez, frente a los cuantitativos que hacen hincapié en la confiabilidad y reproductividad de la investigación. Las investigaciones cualitativas son sistemáticas y rigurosas, no estandarizadas, que controlan los datos que se registran. No obstante, al pretender producir estudios válidos del mundo real, no es posible lograr una confiabilidad perfecta.
- i. Todos los contextos y personas son potenciales ámbitos de estudio: Son similares en el sentido que entre cualquier escenario o grupo de personas se pueden encontrar algunos procesos sociales de tipo general. Son únicos por

cuanto que en cada escenario o a través de cada informante se puede estudiar de mejor modo algún aspecto.

- j. La investigación cualitativa es un arte: es flexible en cuanto al modo de conducir los estudios. Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos están al servicio del investigador y este no está supeditado a un procedimiento o técnica.

#### **4.2. Lugar y contexto**

Este proyecto se desarrolló en una escuela de educación secundaria ubicada en la Alcaldía Xochimilco<sup>14</sup>, en la Ciudad de México. Esta demarcación territorial es una de las dieciséis alcaldías de la ciudad y se encuentra en el sureste de la capital del país, con una superficie de 122 km<sup>2</sup>.

Los antecedentes históricos de Xochimilco se remontan al período preclásico mesoamericano, cuando las riberas de los lagos e islas fueron el hogar de diversos poblados. Al inicio del período posclásico, las comunidades que formaban Xochimilco fueron sometidas por los grupos mexicas en el siglo XV. Desde entonces y hasta los años 60 del siglo XX, este territorio se convirtió en uno de los proveedores de alimentos para la capital mexicana (Salomé Gutiérrez, 1985). En la actualidad, en Xochimilco se encuentran catorce pueblos originarios que conservan muchos rasgos de su cultura tradicional y herencia indígena, a pesar del avance de la urbanización (González, 2009).

Un aspecto relevante de esta región es que las montañas ubicadas en el sur y la zona lacustre del centro de Xochimilco, forman parte de la mayor reserva natural de la Ciudad de México; aunque el lugar está plenamente integrado a la mancha

---

<sup>14</sup> La palabra Xochimilco proviene del náhuatl: xōchi (que significa flor), mīl (que significa tierra de labranza), y co (que significa postposición de lugar). Al traducir la palabra adquiere el significado de “la labranza de flores”, aunque más comúnmente es conocida como “Chinampas de Flores”.

urbana de la ciudad, donde se asientan algunas zonas industriales y de servicios que constituyen parte importante de la vida económica de la delegación (Musacchio, 2000).

Otra característica distintiva de Xochimilco es el turismo asociado a la existencia de chinampas<sup>15</sup>, que atrae diariamente a muchos visitantes mexicanos y extranjeros. El paseo en chinampas es una experiencia que muestra el gran valor que tiene el conocimiento de la cultura prehispánica y ecosistema social en la Ciudad de México. Se trata de una zona protegida por decreto oficial, designada Área Natural Protegida y Patrimonio Cultural de la Humanidad.

La escuela de educación secundaria pública donde se desarrolló la investigación se encuentra ubicada en la alcaldía Xochimilco. Cuenta con un edificio que en el que trabajan setenta y dos profesores y ofrece servicio educativo en el turno matutino y vespertino. Asisten de manera regular 200 estudiantes. El plantel es dirigido por un director y dos subdirectores en cada turno, el primero, responsable de las orientaciones pedagógicas del grupo docente y el segundo, encargado de la trámites y procesos administrativos. En algunos momentos, en los que se llevó a cabo el acercamiento a la institución educativa, se contaba con las tres figuras, en otros dos; lo que muestra la constante rotación de personal.

En ambos turnos se cuenta con seis secretarías, una que asiste directamente al director y subdirectores; los cinco restantes, atienden procesos de concentración de calificaciones, constancias de estudios, boletas, inscripciones, altas y bajas de los estudiantes del plantel.

---

<sup>15</sup> Vocablo proveniente del náhuatl chinamitl, que significa en la cerca de cañas. Es un método mesoamericano antiguo de agricultura y expansión territorial que, a través de una especie de balsas cubiertas con tierra, sirvieron para cultivar flores, verduras y frutas, así como para ampliar el territorio en la superficie de lagos y lagunas del Valle de México; haciendo a México-Tenochtitlan una ciudad flotante. Las utilizaban para la agricultura y ganar terreno a las aguas lacustres (SEP, 2003).

Es ya una tradición que en este plantel en ambos turnos se cuente con seis grupos por grado, en los que se atienden entre 45 a 50 estudiantes. Estos se concentran en este plantel, pues viven en los seis pueblos aledaños. Con el terremoto de 2017, la escuela tuvo afecciones que impidieron utilizar las instalaciones por un mes y medio. Esta situación motivó a las autoridades de esta escuela para que solicitasen apoyo a los planteles cercanos, que por sus características atienden a una población menor de estudiantes y que se solucionara la situación trabajando en contra turno del plantel sede.

De esta manera se estableció atender a los estudiantes de la siguiente manera: a) primer y segundo grado, tres días a la semana y b) tercer grado, 5 días a la semana; esta estrategia compensó la falta de espacios y bancas que eran necesarios para atender a la sede visitante. Tres meses después el plantel regresó a sus instalaciones, en el que los estudiantes de la generación que ingresó en 2018, fue atendida en aulas prefabricadas que se instalaron en la cancha deportiva; pues el edificio de primero y segundo grado tuvo las afecciones más grandes y no se pudieron usar durante algunos meses.

La institución en la actualidad cuenta con aulas de cómputo, atendido por uno de los profesores con varios años de antigüedad en el plantel, mismo que a la vez atiende el taller de informática. Este espacio de trabajo sirve para que los estudiantes tengan una alternativa tecnológica para complementar su formación básica, de entre las siguientes: informática, estructuras metálicas, cocina, electricidad, industria del vestido. Además, que se emplea con la finalidad que los profesores de asignatura puedan ocupar las computadoras en las diferentes asignaturas que se imparten.

La biblioteca, es otro de los espacios de este plantel que contiene el acervo bibliográfico para consulta de los estudiantes y profesores en sus distintas disciplinas. También se ocupa para impartir clases y fomentar la lectura en los estudiantes. Es también el principal espacio en el que se llevan a cabo las reuniones

de Consejo Técnico Escolar; reuniones que se llevan a cabo una vez al mes con el objetivo de evaluar los avances que los profesores han tenido con sus estudiantes, dar a conocer situaciones adversas, ya sea de conducta, de drogadicción, de riesgos, embarazos, y demás situaciones que vulneren las prácticas educativas adecuadas para que los alumnos desarrollen las competencias necesarias y egresen del plantel.

Las canchas de juego, principalmente son utilizadas para las ceremonias cívicas del plantel, así como realizar festividades que son parte de la tradición de México, como: el 16 de septiembre, día de la independencia, 02 de noviembre, día de muertos, navidad en el mes de diciembre, 10 de mayo, día de las madres, inauguraciones, entre otras. Las áreas comunes, se mezclan entre los pasillos, las áreas verdes, las canchas, algunos jardines que cuentan con asientos para el descanso y la recreación de estudiantes, maestros y personal administrativo.

El plantel cuenta con un aula que es utilizada como taller para la asignatura de inglés, aquí se cuenta con recursos exclusivos para el aula como cañón, pantalla, internet (parte de la red escolar), que es utilizado para fines pedagógicos de la asignatura. Este espacio es utilizado por el personal como aula de docentes, ello previa autorización de la profesora responsable.

Según la Secretaría de Educación Pública, los estudiantes de esta escuela obtuvieron en el año 2013 un puntaje general de 5.8 en español y 6.4 en matemáticas. En la prueba PLANEA aplicada en 2018, el desempeño general de los estudiantes se describe en la siguiente tabla.

**Tabla 3. Resultados de los estudiantes de la Prueba PLANEA para la escuela participante en la investigación, año 2022.**

<b>Nivel de logro</b>	<b>Español</b>	<b>Matemáticas</b>
I	30%	63%



II	44%	28%
III	22%	6%
IV	5%	4%
<b>Promedio</b>	7.3%	6.6%

Nota: elaboración propia con datos de PLANEA, SEP (2019).

El promedio global de la escuela en la prueba fue de 7. La interpretación de los porcentajes obtenidos por los estudiantes de esta escuela secundaria en las asignaturas de español y matemáticas se presentan a continuación en la tabla 4.

**Tabla 4. Criterios de los niveles de logro de la Prueba PLANEA en español y matemáticas, 2018.**

Nivel de logro	Español	Matemáticas
I	Porcentaje de alumnos que son capaces de seleccionar información sencilla que se encuentra explícitamente en textos descriptivos. Además, comprenden textos que se apoyan en gráficos con una función evidente; distinguen los elementos básicos en la estructura de un texto descriptivo; y reconocen el uso que tienen algunas fuentes de consulta.	Porcentaje de alumnos que son capaces de escribir y comparar números naturales. Resolver problemas aplicando las características y propiedades básicas de triángulos, prismas y pirámides. Resolver problemas que implican leer información en gráficas de barras. Se considera que tienen carencias importantes en el dominio curricular ya que no demostraron lo siguiente: Leer y realizar operaciones básicas con números naturales, representar gráficamente fracciones comunes, identificar características como tipo de ángulos, alturas, rectas paralelas y perpendiculares en figuras y cuerpos geométricos; así como, interpretar la descripción de una trayectoria, identificar la unidad de medida más adecuada para longitudes y áreas, y leer información explícita en gráficas de barras.
II	Porcentaje de alumnos que además de los conocimientos y habilidades del nivel anterior, son capaces de comprender la información contenida en textos expositivos y literarios; distinguen los propósitos	Porcentaje de alumnos que además de los conocimientos y habilidades del nivel anterior, son capaces de leer números naturales. Resolver problemas de suma con naturales. Multiplicar y dividir decimales por naturales. Representar una fracción en un modelo continuo. Reconocer la regla verbal y si un término pertenece a una

	<p>comunicativos de diferentes tipos de texto y reconocen el lenguaje empleado al escribir cartas formales. Pueden elaborar inferencias simples, como el lenguaje figurado en un poema y reconocen la estructura general de algunos textos literarios.</p>	<p>sucesión aritmética creciente. Identificar elementos geométricos como alturas, paralelas, ángulos rectos en figuras sencillas. Resolver problemas utilizando las características y propiedades de cuadriláteros y pirámides. Identificar unidades de medida de áreas y resolver problemas de aplicación de perímetros. Ubicar lugares usando sistemas de referencia convencionales en planos o mapas. Resolver problemas de conversión de unidades en el Sistema Internacional de Medidas (SI). Solucionar problemas que implican analizar o representar información en tablas o gráficas de barras; de porcentaje y de proporcionalidad del tipo “valor faltante” en diversos contextos, dado el valor unitario.</p>
<p><b>III</b> Porcentaje de alumnos que además de los conocimientos y habilidades de los niveles anteriores, son capaces de combinar y resumir información que se ubica en diferentes fragmentos de un texto como en un mapa conceptual. Elaboran oraciones temáticas que recuperan la esencia del texto y la intención del autor. También relacionan y sintetizan información para completar un texto, pueden, por ejemplo, organizar la secuencia en un instructivo. Son capaces de realizar inferencias tales como interpretar el sentido de una metáfora en una fábula; contrastan el lenguaje de textos literarios, expositivos, periodísticos y apelativos y pueden distinguir datos, argumentos y opiniones.</p>	<p>Porcentaje de alumnos que además de los conocimientos y habilidades de los niveles anteriores, son capaces de leer y escribir números decimales. Resolver problemas aditivos con naturales o decimales; de multiplicación o división de naturales o de decimales con naturales. Representar una fracción en un modelo discreto; comparar fracciones y multiplicarlas por un natural. Usar las fracciones para expresar una división e identificar el dividendo o divisor. Identificar sucesiones geométricas crecientes, a partir de la regla. Resolver problemas utilizando las características y propiedades de ángulos, rectas, figuras y cuerpos geométricos. Identificar situaciones de aplicación de perímetro y calcular la distancia real de un punto a otro en mapas; ubicar coordenadas y objetos en el plano cartesiano. Resolver problemas directos de conversión de unidades de medida (SI e Inglés). Resolver problemas que implican la lectura de información en portadores. Reconocer distintas formas de representar un porcentaje. Resolver problemas de identificación de la moda en un conjunto de datos y de proporcionalidad del tipo “valor faltante” en diversos contextos, sin dar el valor unitario.</p>	
<p><b>IV</b> Porcentaje de alumnos que además de los conocimientos y habilidades de los niveles anteriores, son capaces de comprender textos argumentativos como el artículo de opinión y pueden deducir la organización de una</p>	<p>Porcentaje de alumnos que además de los conocimientos y habilidades de los niveles anteriores, son capaces de comparar números decimales. Resolver problemas aditivos con números naturales, decimales y fraccionarios que implican dos o más transformaciones. Resolver problemas que implican dividir o multiplicar números</p>	

---

entrevista. Además, evalúan de manera conjunta elementos textuales y gráficos que aparecen en textos expositivos; sintetizan la información a partir de un esquema gráfico como un cuadro sinóptico y establecen relaciones textuales que no son evidentes. Elaboran inferencias de alto nivel como evaluar el efecto poético, y analizan el contenido y la forma de textos con una temática similar. Por otra parte, discriminan el tipo de información que se solicita en un documento y reconocen las sutilezas entre el lenguaje de distintos textos.

fraccionarios por naturales. Ubicar una fracción en la recta numérica. Usar las fracciones para expresar el resultado de un reparto. Identificar el término siguiente en sucesiones especiales. Resolver problemas de aplicación de áreas; así como de conversión de unidades de medida con una operación adicional. Describir rutas usando sistemas de referencia convencionales en planos o mapas. Resolver problemas al usar información representada en tablas o gráficas de barras, de cálculo de promedio o de mediana y de comparación de razones.

---

Nota: elaboración propia con datos de PLANEA, SEP (2019).

Al analizar los resultados obtenidos en estas pruebas en la institución educativa (mayormente la de PLANEA 2018), queda claro la necesidad urgente de mejorar y proponer procesos pedagógicos transformadores que encaminen hacia el mejoramiento de la calidad educativa. Cuando el aprovechamiento educativo de global de los estudiantes de una escuela se evaluado con 7, quedan en el aire una multiplicidad de cuestionamientos. La literatura especializada en el tema advierte que un bajo aprovechamiento educativo se relaciona directamente con cuestiones como la ausencia de educación preescolar, hablar una lengua diferente, ausencia de recursos y materiales didácticos, la pobreza, desigualdad, un bajo liderazgo directivo, poco involucramiento docente y familiar, entre otros.

En el caso de la escuela participante en esta investigación, existe una multiplicidad de factores que explican el bajo aprovechamiento educativo, algunos tienen mayor peso que otros, como por ejemplo, la rotación constante de profesores y los cambios en el personal directivo, el poco apoyo familiar hacia los estudiantes y el bajo compromiso; problemas sociales como el consumo de alcohol y drogas, embarazos

adolescentes, violencia familiar, inseguridad y otros afectan directa e indirectamente el desempeño académico y el aprovechamiento en general de los estudiantes.

### 4.3. Participantes en la investigación

Los participantes en esta investigación fueron algunos profesores que trabajan en la escuela secundaria seleccionada en el turno matutino. Las características de los profesores participantes se describen a continuación en la tabla 5.

**Tabla 5. Generalidades de los profesores participantes en la investigación.**

N° participante	Perfil	Modalidad de entrevista	Etapas de evaluación
1	Profesor de asignatura ciencias: física y química. Representante sindical del plantel.	Presencial	Profesor evaluado en tres etapas.
2	Profesora de asignatura ciencias: física y química.	Presencial	Profesor evaluado. Concurso de oposición para funciones de subdirección.
3	Profesora de Inglés	Presencial	Profesora no evaluada. Iniciativa propia para ser evaluada.
4	Subdirectora administrativa	Presencial	Profesora no evaluada. Tutora de profesores de historia de nuevo ingreso que fueron evaluados.
5	Profesora de ciencias: física y química	Presencial	Profesora evaluada en 3 etapas.
6	Profesora de historia	Vía Zoom	Profesora evaluada en 2 etapas.
7	Profesora de historia.	Vía Zoom	Profesora con evaluación diagnóstica (para asignación de plaza docente)

<b>8</b>	Profesora de español. Labora además en esc. particular.	Vía Zoom	Profesora evaluada: Oposición, diagnóstico y desempeño.
<b>9</b>	Profesor de ciencias: biología, física y química.	Vía Zoom	Profesor de secundaria y bachillerato. En media superior pasa por el proceso evaluativo, en la secundaria solo por el diagnóstico.
<b>10</b>	Profesora de matemáticas.	Presencial	Evaluación: oposición.

Nota: elaboración propia con datos de los participantes en la investigación.

Como se puede apreciar en la tabla 5, los participantes en este proyecto de investigación constituyen un grupo heterogéneo, es decir, son profesores que ofrecen asignaturas diversas en el plantel, fueron evaluados en distintas etapas del proceso, unos lo hicieron de manera voluntaria, otros para ascender o escalar hacia otros puestos directivos. Un profesor participa activamente en el sindicato de profesores, otra docente apoyó a sus colegas en los procesos de formación y capacitación.

#### **4.4. Técnicas e instrumentos**

La técnica principal para la obtención de la información fue a través de entrevistas semiestructuradas. Durante el período de trabajo de campo se realizaron 10 entrevistas semiestructuradas con un grupo de profesores que aceptaron participar de manera voluntaria. Esta técnica nos permitió recabar datos de manera directa (Vela, 2001); a todos se les explicó los objetivos de la investigación y los alcances metodológicos y éticos que se utilizarían.

El trabajo de campo se vio afectado por la situación de pandemia generalizada provocada por la COVID-19, que ocasionó el cierre de las escuelas a nivel nacional. Por esta razón fue necesaria la adaptación a la aplicación de la técnica de entrevista por medios virtuales, siempre señalando que la intención de grabar el audio y en ocasiones el video, eran meramente metodológicas y que la información era confidencial y anónima.

Los criterios para ser candidato a entrevista fueron los siguientes:

1. Ser personal docente o administrativo (profesor, subdirector, director y/o supervisor).
2. Haber sido evaluado en al menos una de las etapas de evaluación: diagnóstica, de desempeño y/o permanencia.
3. Estar laborando en la institución educativa seleccionada.

Para la realización de las entrevistas se diseñó una guía, la misma contenía preguntas generales y específicas que serían utilizadas en el momento de la entrevista. La guía constituyó un apoyo, ya que la intención era poder establecer una comunicación sobre diversos temas relacionados con el proceso de evaluación docente y la Reforma Educativa (2013) que se estaba implementando en ese momento.

La guía de entrevista contuvo dos ejes principales, el primero que, con seis preguntas, se estableció el perfil del docente, directivo o supervisor entrevistado. Las preguntas versaron sobre indagar, la función del entrevistado en el plante, los años de servicio en el SEN, la forma en la que obtuvo su plaza docente, la formación profesional (nivel de estudios) y el proceso de capacitación y/o actualización, previo a la evaluación docente de la reforma 2013. El segundo eje de la guía tuvo la finalidad de establecer preguntas generales y con las que se pudo obtener información más amplia sobre las percepciones y experiencias que los profesores entrevistados tenían en ese momento sobre el proceso que experimentaron al ser evaluados. Las preguntas versaron sobre:

- a) ¿Qué consideras...?
- b) ¿Qué recuerdas?
- c) ¿Cuál crees ...?
- d) ¿Cómo lo experimentaste...?

Sin embargo, para establecer estas preguntas, se delimitó la cantidad de categorías analíticas a considerar para realizar esta investigación; pues, al indagar acerca de representaciones sociales, de no ser delimitadas, la información sería excesiva, y posiblemente fuera del alcance de trabajo, lo que hubiese repercutido en el alcance del objetivo general de la investigación. Por ello, las categorías de análisis fueron: 1) los objetivos de la evaluación, 2) mecanismos de difusión del proceso evaluativo, 3) actores involucrados, 4) formación y capacitación profesional y 5) vivencias, experiencias, percepciones sobre el proceso evaluativo.

Luego de la realización de las entrevistas, se procedió a la transcripción de los archivos de audio y video. Esta etapa fue minuciosa, ya que se rescataron los discursos tal cual como los profesores los comentaban. El proceso que siguió fue la codificación y categorización de la información transcrita en el programa Atlas.ti. Aquí se elaboraron unidades hermenéuticas que sirvieron para el establecimiento de categorías analíticas. Finalmente, mediante el uso de Microsoft Excel, se seleccionaron los discursos más representativos de los profesores que correspondían a dichas categorías de análisis, se hicieron mapas de categorías que fueron luego descritas seleccionando los discursos más representativos de los profesores entrevistados en cada categoría.

#### **4.5. Las representaciones sociales como propuesta analítica**

Distintas perspectivas de investigación han centrado su atención en el actor y sus acciones en los ambientes escolares (Piña y Cuevas, 2004). Algunos trabajos han

interpretado las interacciones que ocurren al interior de las escuelas y las aulas, así como las formas de comunicación, de intercambios cara a cara de los agentes escolares; otros estudios se han centrado en conocer y tratar de explicar la identidad, creencias y otras formas de pensamiento de los profesores y personal directivo. Un conjunto importante de investigaciones busca interpretar los significados que se entretajan en los espacios particulares de los centros educativos y que se expresan en diversas prácticas y acciones educativas.

Un grupo importante de estudios utilizan el análisis de representaciones sociales en el ámbito educativo, es decir, toman como objeto de estudio las representaciones de los estudiantes, profesores, autoridades escolares, padres y madres de familias. El creador del término de representaciones sociales fue el psicólogo social nacido en Rumania Serge Moscovici. En su libro *El psicoanálisis, su imagen y su público*, publicado en 1961, expone las particularidades de esta teoría. Según este autor, las raíces del concepto representaciones sociales descansan en la perspectiva de representaciones colectivas propuesta por Emile Durkheim (1895), quien sostenía que las representaciones colectivas concentran la forma de pensamiento que impera en una sociedad y que irradia a todos sus integrantes, en este sentido, los individuos se constituyen en personas mediante la incorporación de este pensamiento colectivo, constituido por normas, valores, creencias, mitos (Piña y Cuevas, 2004); también por las religiones y demás productos culturales colectivos (Mora, 2002).

Una representación es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un cuerpo organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas que utilizamos las personas para imaginar, conocer e interpretar la realidad (Moscovici, 1979). Según Piña y Cuevas, (2004), las representaciones sociales las expresa un sujeto y se refieren a algo o a alguien, por ejemplo, una institución, un contenido, una metodología, un acontecimiento, un reglamento, un problema o un hecho que afecte el proceso educativo, etc.



El conocimiento de sentido común según Moscovici (1979), tiene como objetivo comunicar, estar y sentirse parte del grupo social. La representación social tiene dos caras, una es conocida como figurativa y la otra simbólica, la primera es dar a toda figura un sentido, la segunda es lo contrario, a todo sentido una figura (Mora, 2002). Para Jodelet (1984), el campo de representación designa al saber de sentido común, cuyos contenidos hacen manifiesta la operación de ciertos procesos generativos y funcionales con carácter social, por lo tanto, una representación es una alusión a una forma de pensamiento social.

Con el objetivo de facilitar la comprensión y delimitación del concepto de representación social, los diversos teóricos que la estudian han elaborado un listado de las características que la definen y diferencian de otros fenómenos de pensamiento social. A continuación, y basándonos en la recopilación que hiciera Rovira (2018), se describen algunas de ellas:

### **1. Hace referencia a un aspecto concreto**

Una representación social siempre hace alusión a un aspecto concreto que no puede materializarse físicamente. Es decir, las representaciones sociales son capaces de convertir una percepción o un aspecto abstracto en un concepto concreto que se presenta en la mente de todas las personas. Un ejemplo pueden ser los estereotipos, los cuales a partir de una percepción establecen una sentencia o resolución de manera universal.

### **2. Son simplificadoras**

La transformación de aspectos concretos en imágenes mentales universales permite la simplificación de estas, haciéndolas mucho más accesibles y entendibles para la sociedad.

### **3. Están en constante evolución**

Desde el momento de la aparición de una representación social esta se encuentra en constante construcción y evolución. Este trabajo de elaboración es tanto de naturaleza personal como grupal, lo que significa que los individuos no son sujetos pasivos que absorben representaciones sociales, sino que las fabrican y transforman adaptándolas al momento presente.

#### **4. Tienen un carácter social**

Tal y como su propio nombre indica, las representaciones sociales son sociales porque son creadas y compartidas por un grupo de personas con la finalidad de categorizar un fenómeno o evento social, explicar sus características e incorporarlo a la realidad.

#### **5. Parten del sentido común**

Las representaciones sociales forman una especie de pensamiento natural (Páez, 1987), no institucionalizado que encuentra su base en el sentido común. A partir de la comunicación entre las personas y los medios un nuevo elemento o imagen se integra en el pensamiento y discurso colectivo.

#### **6. Son estructuras cognitivo-afectivas**

Este fenómeno posee un aspecto afectivo. Las representaciones sociales son estructuras cognitivo-afectivas que interpretan, explican, escogen, conectan e interrelacionan todos aquellos datos que provienen del entorno.

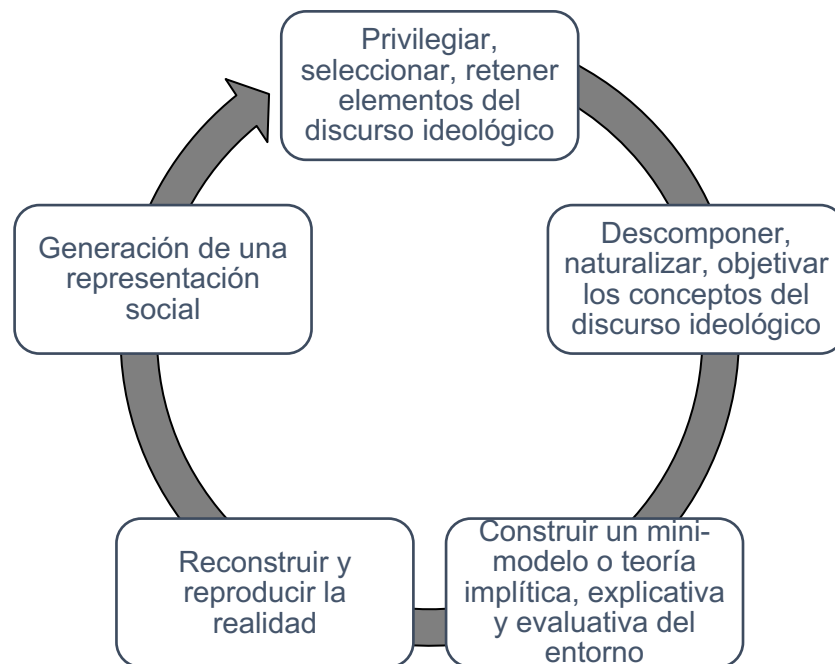
#### **7. Poseen una función práctica**

Las representaciones sociales poseen una finalidad práctica que permite utilizarlas como guía de orientación y comportamiento que posibilita a la persona interactuar de manera satisfactoria con la sociedad que le rodea.

Según Páez (1987), las representaciones sociales son expresiones del pensamiento natural. Este autor diseñó esquema sintético que explica las funciones que denotan cómo se construye este pensamiento natural.

1. Privilegiar, seleccionar y retener algunos hechos relevantes del discurso ideológico concernientes a la relación entre el sujeto y la interacción, en otras palabras, es descontextualizar algunos rasgos de este discurso.
2. Descomponer este conjunto de rasgos en categorías simples, naturalizando y objetivando los conceptos del discurso ideológico referente al sujeto en grupo.
3. Construir un “mini-modelo” o teoría implícita, explicativa y evaluativa del entorno a partir del discurso ideológico que impregna al sujeto.
4. El proceso reconstruye y reproduce la realidad otorgándole un sentido y procura una guía operacional para la vida social, para la resolución de los problemas y conflictos (Páez, 1987, 316).

**Figura 2. Proceso de formación de las representaciones según Páez (1987).**



Nota: elaboración propia con información de Páez (1987).

Investigar las representaciones sociales en el ámbito educativo nos permite conocer distintas opiniones y ver la pluralidad de pensamientos, sentimientos, opiniones, experiencias, lo que se engloba en las percepciones de un grupo de actores sociales

que comparten en común muchas cosas: prácticas, rituales, sentimientos de pertenencia, normas, valores, creencias relacionadas con lo pedagógico.

Las representaciones sociales se reconstruyen, reproducen y naturalizan en la cotidianidad, en las relaciones de intercambio social, por ello, su análisis simboliza una vía de abordaje pertinente y necesario. Es importante destacar que estos procesos no son lineales, tampoco estáticos, más bien, son conocimientos que pueden cambiar, que sí expresan las emociones, sentimientos y pensamientos de los actores en el momento, pero basta su expresión en el discurso para que sea un fenómeno válido de análisis.

#### **4.6. Aspectos éticos**

Para el desarrollo de la presente investigación se siguieron de manera cuidadosa una serie de procedimientos éticos, todos ellos encaminados hacia la protección de los participantes en la investigación. A continuación, se enlistan algunos de ellos:

- a. Solicitud de permisos a las autoridades educativas para la realización del proyecto en la escuela.
- b. Presentación del protocolo de la investigación y la guía de entrevistas que se aplicaría a un grupo de profesores a las autoridades y a los/as participantes en el proyecto.
- c. Solicitud de aceptación a participar en el proyecto de investigación de manera voluntaria. Se ofrecieron formatos denominados Protocolos de ética a cada uno de los profesores participantes.
- d. Se explicaron los objetivos de la investigación.
- e. Solicitud de autorización para grabar (por audio y/o video) las entrevistas.
- f. Se aclaró que el nombre de los participantes no aparecería en ningún documento, tampoco datos de identificación de ellos y de la escuela. Esto para mantener el anonimato.

Adicionalmente, se habló con los profesores y directivos sobre el compromiso de proporcionar los hallazgos de la investigación a los participantes y a la escuela, esto como un mecanismo de retribución del conocimiento generado a los colegas y administrativos.

#### **4.7. Limitaciones de la investigación**

Dado que la investigación se realizó durante el período de pandemia ocasionada por la COVID-19, se tuvo que adaptar el diseño metodológico de manera que los criterios de selección, los mecanismos de recolección de información permitieran el análisis de información y en consecuencia se respondieran las preguntas de investigación y se alcanzaran los objetivos de la misma.

Otra de las limitaciones fue la realización de reuniones virtuales con los asesores de este proyecto de investigación, lo que aunado a la percepción de angustia que generó la pandemia, el contagio por parte del estudiante investigador de COVID-19, y la suspensión de actividades de diversa índole, ocasionaron que el trabajo de campo y las posteriores etapas analíticas se vieran afectadas.

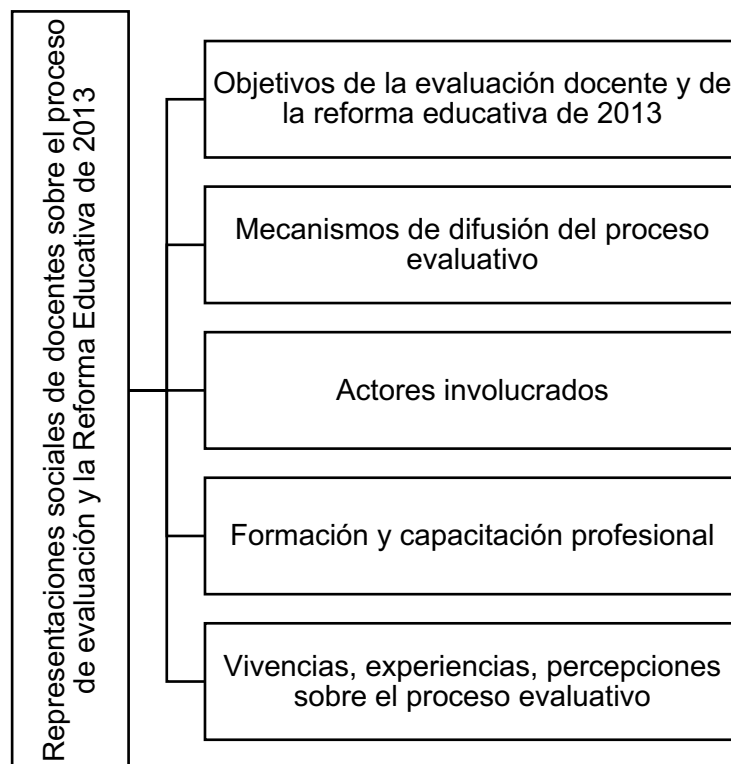
Finalmente, el cambio de gobierno que también aconteció, generó una serie de transformaciones en la práctica pedagógica relacionada con el seguimiento de las acciones emprendidas por el proceso de evaluación y la Reforma Educativa de 2013, lo que provocó mayores malestares en quienes habían realizado el proceso, ya que la reforma, la ley y todo lo relacionado a ella fue derogado.

## CAPÍTULO V

### 5.1. Análisis y resultados

En este apartado se presenta el análisis de las principales categorías y subcategorías (unas preestablecidas y otras que emergieron en el proceso analítico), realizado a partir de los discursos recabados en el trabajo de campo con los profesores y directivos participantes en esta investigación. Las principales categorías analíticas sobre las representaciones sociales de los docentes participantes sobre el proceso de evaluación y la Reforma Educativa de 2013 se presentan en la figura 3.

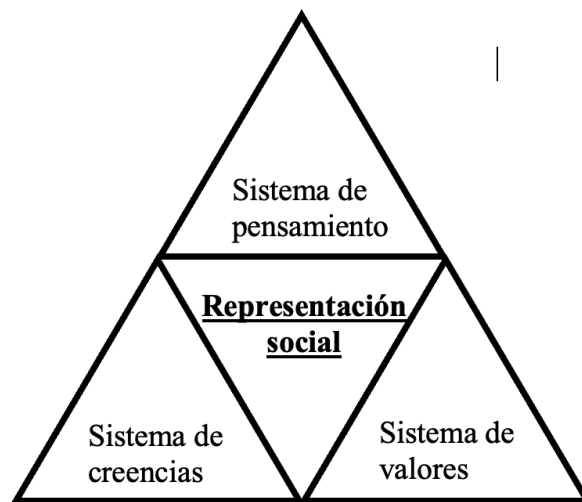
**Figura 3. Principales categorías analíticas sobre las representaciones sociales de los docentes participantes en la investigación, relacionadas con el proceso de evaluación y la Reforma Educativa de 2013.**



Nota: elaboración propia.

Como se señaló antes, la perspectiva analítica empleada retoma los presupuestos de la teoría de las representaciones sociales, destacando el proceso como primer elemento la definición elaborada por Moscovici (1969) “las representaciones sociales son sistemas cognitivos que tienen una lógica y un lenguaje propios, y que no son “simples opiniones sobre” o “imágenes de” o “actitudes hacia”, sino “teorías” sui generis, destinadas a descubrir la realidad y su ordenación... En otro sentido, las representaciones sociales son sistemas de valores, ideas y comportamientos con la doble función de establecer un orden que ofrezca a los individuos la posibilidad de orientarse y dominar su medio social y material, la de asegurar la comunicación del grupo, proporcionándole un código para sus intercambios y para nombrar y clasificar de manera unívoca los distintos aspectos de su mundo (García Ramírez, 1970). Es por ello que como etapa inicial, se diseñó y se propuso como herramienta la geometría de análisis, misma que se representa en la siguiente figura 2:

**Figura 2: Geometría de análisis base de las representaciones sociales.**

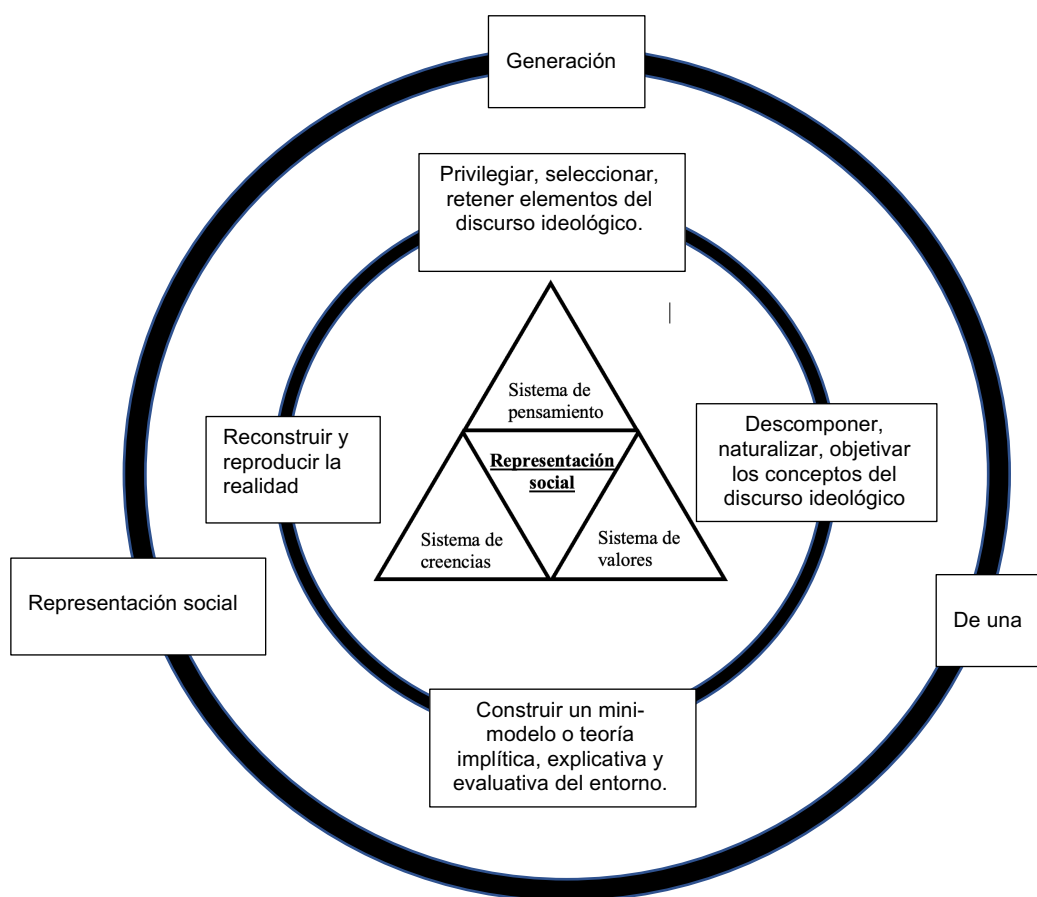


Fuente: Elaboración propia con base en la definición de Moscovici y García Ramírez.

Al tener la definición base, triángulada por tres sistemas que integran el proceso cognitivo; el proceso propuesto por Paez lleva a la: Selección, naturalización de conceptos, la reconstrucción de teorías, la reproducción de la misma y, en

consecuencia, la generación de una representación social, por lo que el siguiente nivel de análisis fue integrado en la siguiente fase de la geometría de análisis.

**Figura 3. Fase dos de la geometría de análisis de las representaciones sociales.**

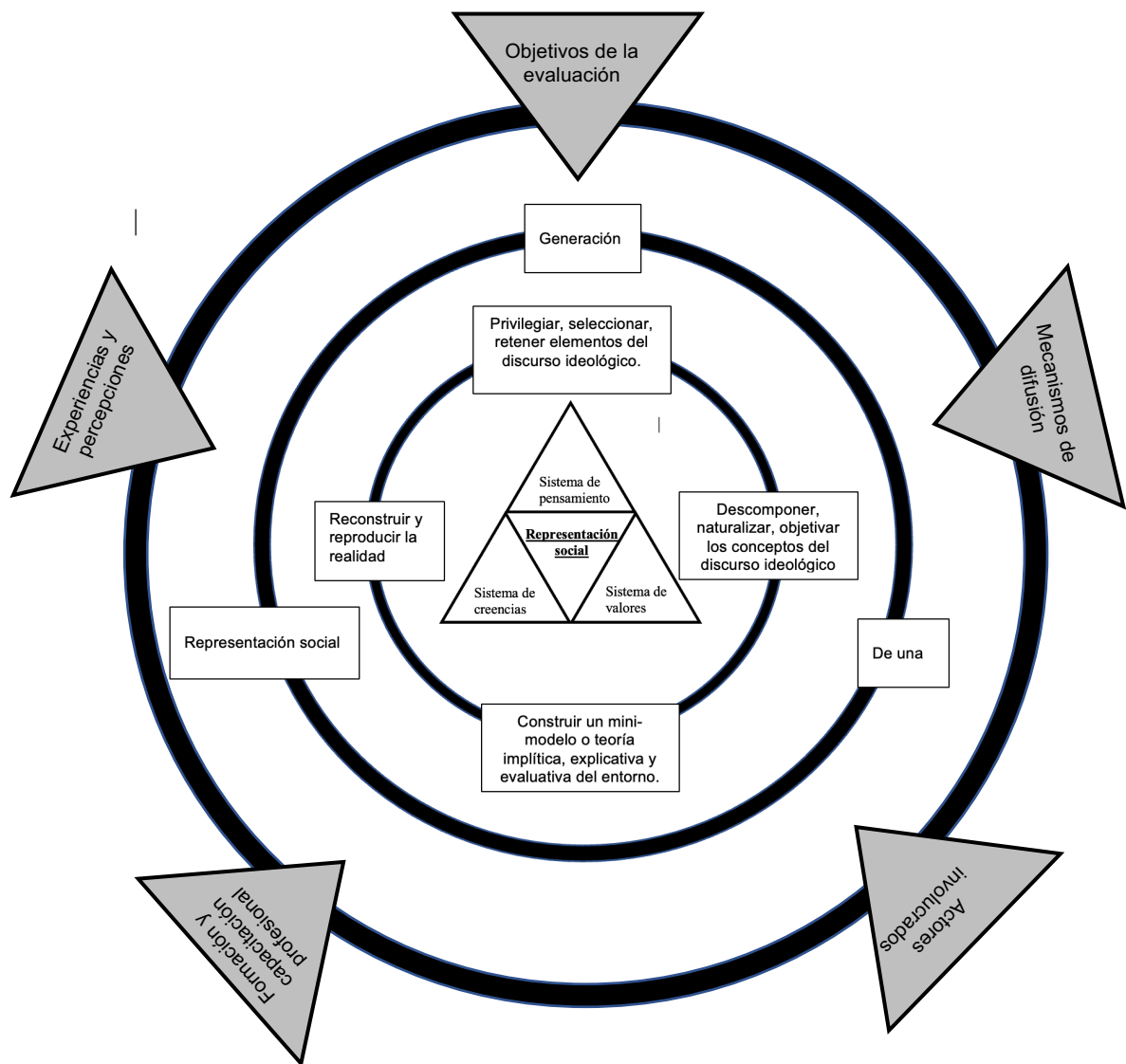


Fuente: Elaboración propia con base en las aportaciones de Moscovici, Jodelet y Paez.

El siguiente nivel de análisis, se basa en la integración de las categorías de análisis que para este caso, fueron cinco, ya mencionadas con anterioridad, por lo que la fase tres de análisis, invierte el sentido en que se representan las categorías, pues éstas, indican que han integrado un nuevo sistema de pensamiento, de valores y de creencias como resultado final de la generación de la representación social, en este caso la evaluación docente.



**Figura 4. Modelo geométrico de análisis LUMA, aplicado a las representaciones sociales.**



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presenta la descripción analítica de las categorías ejemplificado por algunos discursos de los profesores entrevistados.

## **1. Objetivos de la evaluación y la Reforma Educativa de 2013**

En las entrevistas realizadas a los docentes que participaron en esta investigación mencionaron que la evaluación docente y la Reforma Educativa de 2013, más que nada sirvieron como un mecanismo de intimidación hacia el magisterio mexicano, señalaron que las políticas educativas implementadas durante el sexenio 2012-2018 no valoraron la preparación de los docentes, más bien sirvió como una especie de castigo y las acciones impuestas no tenían de fondo un sentido pedagógico.

Realmente [la evaluación y la Reforma Educativa], no tenía un sentido pedagógico como tal, de fortalecer al maestro, más bien era como de intimidarlo, de hacerlo menos (1).

También mencionaron que una evaluación hacia el docente como la que se estaba aplicando no podría demostrar qué tan bueno o mal desempeño podría tener el docente frente a su grupo y en realidad, el objetivo de la evaluación y de la Reforma Educativa en general era brindar plazas a los nuevos profesores.

No le veo como que una finalidad, de que vean qué tan preparados estamos o no, yo creo que con la evaluación que pasamos, yo siento que con eso no se vio realmente si yo fui buena o mala maestra o cómo es mi desempeño frente al grupo... pero realmente siento que... que para ver si estaba enfocado así yo soy buena o mala maestra yo creo que no (4).

El supuesto objetivo de la evaluación era posicionar a la gente dentro de la SEP para darle una plaza y no solo que fueran eh, conocidos o vendidas esas plazas como antes se hacían (2).

Por otro lado, hubo docentes que señalaron que una evaluación en general para todos los docentes que están en el país, no era la mejor manera, considerando que hay diferentes contextos, problemas o situaciones que vive un profesor de un estado a otro, porque México es un país muy diverso y, para implementar una Reforma Educativa, que efectuara procesos de evaluación docente era necesario diferentes

formas de evaluación ya que estamos en un país multicultural y con diferentes realidades. En este sentido una profesora señaló:

No puedes tú aplicar una evaluación única para un país tan diferente como el nuestro..., tenemos contextos y situaciones muy diversas, de entrada, no se consideró a los diferentes grupos indígenas que viven en nuestro país..., entonces no puedes tú aplicar una evaluación homogénea..., si nos van a evaluar que nos evalúen de acuerdo con el contexto que tenemos y en el que trabajamos (7).

Los discursos de los profesores entrevistados concuerdan en que el objetivo de la evaluación era la sistematización y regular los procesos de ingreso, asignación de plazas, de ascensos, regularizar mediante lineamientos una serie de disposiciones para los docentes en el Servicio Profesional Docente en la Educación Básica y Media Superior; para ello se creó la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD, 2013), se ofreció autonomía al INEE como órgano responsable de la coordinación e implementación de las evaluaciones nacionales e internacionales en la educación obligatoria y se fortaleció la estructura organizacional del Sistema Nacional de Evaluación Educativa en el país.

Cuando analizamos los discursos de los profesores mediante el modelo de representaciones sociales propuesto por Páez (1987), nos damos cuenta que el discurso ideológico emergente sobre los objetivos de la Reforma Educativa y el proceso de evaluación docente no fue aceptado por el colectivo. Las formas en que se implementaron los lineamientos, la mirada punitiva con la que se les obligó a los profesores a evaluarse, la incertidumbre que acompañó el proceso evaluativo, las limitaciones y los problemas de comunicación exacerbaron las percepciones sobre algo que era intimidatorio y que “para ellos”, los docentes, no tenía sentido.

La realidad reproducida en general por los docentes, es decir, la representación social común que se generó en el marco de la Reforma Educativa fue que el proceso

traía consigo descontento, preocupación, inquietud y malestar. Todo lo asociado a la Reforma Educativa les generaba a los profesores resistencia.

## **2. Mecanismos de difusión de la Reforma Educativa y de los procesos de evaluación docente.**

Con respecto a la publicidad e información sobre la Reforma Educativa y la evaluación docente, se mencionó que sí hubo información, que inicialmente hubo comunicaciones por parte del Diario Oficial de la Federación y que después, la publicidad fue por medio de la televisión, la página de la Secretaría de Educación Pública, así como algunos boletines y oficios que fueron publicitado en las sedes regionales y difundido por los supervisores educativos. También el sindicato de educadores participó realizando juntas para brindar información sobre el proceso que se acercaba y las etapas de implementación de la política.

Lo primero fue el decreto, salió en el Diario Oficial de la Federación, donde nos decían que todos éramos sujetos de evaluación porque la Ley General de Educación, sí marca que todos debemos ser evaluados (3).

Me dieron la página de la SEP, de lo que es la evaluación y opté por seguir la página, tomarlo como un instructivo, fue muy bueno porque la verdad es que sí me apoyó, me fue orientando de cómo ir llevando cada una de las etapas, como armar las evidencias, pero básicamente fue la página de Venus, creo que era, donde iba recabando toda la información (5).

La Secretaría de Educación elaboró una serie de guías para que los profesores/as conocieran y se prepararan para la evaluación docente. También hubo una organización por parte de los y las docentes, donde creaban grupos o círculos de estudio para brindar información y materiales que podrían servirles para la evaluación. Hubo un caso de una profesora que brindó un curso de preparación para la evaluación y así apoyar a sus compañeros.

El Sistema de Evaluación, nos proporcionó una guía, un manual y ahí nos fueron guiando pues, a través de documentos y en el Nivel Medio (9).

Muchos crearon grupos de docentes que apoyaban y daban contenidos, se daban círculos de estudio, pero eran por los mismos profesores (8).

Alguna compañera hizo ahí algún curso en una escuela privada, justo para prepararse para evaluación, el desempeño docente y ella nos daba materiales muy abundantes, unos bonches de documentos que nos daba para leer (1).

Según los profesores participantes en la investigación, hubo diversos medios por los cuales conocieron las etapas y los procesos de implementación de la reforma, también se emplearon diversas medidas para difundir el conocimiento. Llama la atención la forma en que se organizaron los profesores, la realización de capacitaciones, cursos y talleres por ellos mismos para aclarar temas, abordar los contenidos, es decir, el proceso generó en ellos mecanismos de ayuda colectiva.

Sobre este aspecto podemos señalar que según Páez (1987), la generación de “mini-modelos”, ya sean teóricos, explicativos o evaluativos, para atender una emergencia (en este caso el proceso de evaluación docente), ayuda a los actores a comprender los conceptos del discurso ideológico y en el caso específico que analizamos, responder a él. ¿Cómo lo hicieron los profesores?, organizándose, compartiendo colectivamente, generando conocimiento, impactando a los otros. Todo lo anterior ayudó a la generación de sentido, frente a una realidad que les provocaba incertidumbre.

### **3. Actores involucrados**

Los actores involucrados en el proceso evaluativo y en la implementación de la Reforma Educativa fueron la Secretaría de Educación Pública, el INEE, el Sindicato de maestros, algunas asociaciones civiles, los medios de comunicación. Los profesores participantes en el proyecto señalaron que en algunas etapas de implementación de la Reforma Educativa unos actores tomaron relevancia, otros

pasaron a segundo plano, por ejemplo, cuando iniciaba el gobierno, en el discurso apareció la Secretaría de Educación Pública como la impulsora de las acciones principales, como la creación de la Ley, la delegación de funciones al INEE trajo a otro actor al escenario. En este momento, los ojos se establecieron en esta institución, en las disposiciones que se generaron de allí.

En los momentos de tensión salieron a la luz algunas organizaciones sindicales como la SNTE, el CNTE y algunas asociaciones civiles, que tomaron turno para proponer acciones colectivas como marchas, huelgas, pronunciamientos, entre otras acciones. Según Muñoz (2008), las organizaciones sindicales desempeñan una función estratégica de gobernabilidad en el ámbito educativo mexicano, constituyen grupos de poder y se sitúan como actores políticos.

Los profesores señalaron que los sindicatos cumplieron las siguientes funciones: fueron mediadores de diversas situaciones acontecidas en el colectivo del magisterio, ofrecieron información, coordinaron movilizaciones, etc., así lo comentó un profesor:

Fui a juntas que hizo el sindicato, por ahí hicieron juntas donde planteaban las etapas de la evaluación y donde nos daban cierta información de cómo ir armando, llevando a cabo cada una de las etapas de la evaluación (5).

En algunos comunicados que circularon por los centros educativos se señalaba que el sindicato de profesores invitaba a los docentes a que fuesen evaluados, les enviaba infografías y documentos de fácil comprensión para que los docentes se sintieran seguros del proceso y que no aceptarían represalias contra ellos. Otros docentes sintieron que estas posiciones eran de traición, ya que algunos profesores no fueron apoyados por los sindicatos cuando tuvieron dificultades, más bien sintieron el apoyo por sus pares colegas.

El sindicato nos enviaba infografías que ellos realizaban, donde ellos nos generaban un supuesto sentir de pertenencia a la SEP, es decir, que, si algo pasaba, que te sintieras seguro de que no iban a poderte sacar de si no pasabas los tres intentos, pero cuando hablabas con alguno de ellos, ellos te decían: “no pues haga su evaluación”, ya después de maneras políticas entiendes que el sindicato realmente no nos apoyó en nada, y digo no nos apoyó porque yo diga que tuve como cuatro amigos que presentaron el examen en otro lugar y pues no, no hubo parte de apoyo o de que te ofertaran, de que vamos a abrir un curso o vamos a abrir pláticas o que les vayamos explicando, no, no hubo nada (6).

Estando muy cerca por la representación sindical, muchos de los compañeros, querían ver de qué manera el sindicato pudiera respaldarlos, acogerlos y que ellos no presentaran el examen de permanencia, de desempeño y ver, este, que; de alguna manera, el mismo sindicato aprobaba, este, pues este contravenir de nuestros derechos laborales; vimos tristemente que el sindicato apoyaba la nueva reforma educativa (1).

Yo me acerqué por ejemplo a la maestra M. que se me hace una persona, muy capacitada y con mucha disposición. Con la maestra F. también; entonces, por parte de ellas sí hubo mucha disposición, ellos me apoyaron en las dudas que yo iba teniendo, cuando tuve la necesidad de tomarle la foto a los niños de utilizar los espacios para poder tomar las evidencias, hubo mucho apoyo por parte de los subdirectivos (3).

En los discursos de los profesores se asoman otros actores, los directivos, compañeros y compañeras docentes, es decir, la propia institución educativa. En este sentido podemos decir -y desde la mirada de Páez, (1987)-, que la reconstrucción y reproducción de las representaciones sociales tiene mucho que ver con las interrelaciones de los actores sociales, en el proceso de identificación y objetivación aparecen los rasgos comunes en los sujetos, el discurso ideológico se transforma y reproduce en la medida en que los otros van encontrando una identificación común, es lo que Durkheim (1895) señalaba como representaciones colectivas a todo aquello que impera en la sociedad y que irradia a todos sus integrantes con un significado, un significado que en este caso es el proceso de

evaluación, lo que impacta en lo inmediato, lo que me aqueja en lo individual, pero también en lo colectivo.

En el tema que estamos analizando, los integrantes de los centros educativos encuentran puntos en común y se apoyan mutuamente para salir adelante. Este actuar colectivo se proyecta en la generación de sinergias que surgen como productos de ese encuentro, tal como lo expresaron los docentes en los discursos presentados líneas arriba.

#### **4. Formación y capacitación profesional**

Los docentes participantes en el estudio señalaron diversas críticas relacionadas con los procesos de formación y capacitación docente. Comentaron que cuando se les brindaron sesiones de formación por parte de la SEP, los cursos no eran actualizados, se desarrollaban metodologías pasivas, donde privilegiaba la transmisión de conocimientos, en ocasiones se realizaban de manera improvisada. En el caso específico de los lineamientos del proceso de evaluación, las sesiones eran informativas, no eran capacitaciones como tal. Un profesor comentó que hubo cursos que consideraban necesarios, pero específicamente en esas etapas, se requerían metodologías activas, recursos prácticos y no solo lecturas o resúmenes.

El proceso de capacitación para nosotros, siento que ha sido muy, muy ligero. No ha sido de manera formal, siempre, improvisado. En este caso la SEP no nos proporciona una capacitación para presentar un examen de evaluación, entonces, este, más que nada para presentar ese examen de evaluación, tenía uno que ser muy autodidacta. De por sí somos un gremio muy estudioso, muchos somos autodidactas y de ahí nos fuimos preparando, precisamente para los procesos de evaluación (1).

Que no fuera tanto de lecturas y sacar un resumen de las lecturas, no, sino que fueran cuestiones prácticas de lo que se da realmente, pues en el trabajo diario (5).



Una de las alternativas que tomaron algunos profesores entrevistados fue buscar cursos en otros espacios para estar mejor preparados y capacitados. Diversas organizaciones civiles e instituciones de educación superior ofertaban seminarios, talleres, coloquios, etc. Con la intención de apoyar a los profesores que participaran en la evaluación y generar ingresos por la gran demanda que existía.

Tomé un curso de la planificación, porque sí me constaba mucho y yo de verdad no sabía ni para donde, entonces, en Tláhuac hay una escuela que se llama la UNITEC, ahí antes de que iniciara todo esto de la pandemia ofrecen diversos cursos, hay desde la maestría, hasta cursos de planificación, de metodología, de didáctica, entonces yo tomé un curso de planificación ahí, el curso fue más o menos como de cuatro meses, e igual nada más los puros sábados (6).

Los profesores participantes señalaron en varias ocasiones que les gusta participar de sesiones de formación y capacitación profesional, que siempre han asistido, “siempre hay colegas que se resisten al cambio, pero son los menos”, señalaba una docente en su entrevista. Otros comentaron que la Secretaría debería ofertar cursos que de verdad ayuden al colectivo docente. Por lo tanto, el tema de la formación y capacitación profesional debe estar en un lugar privilegiado en las políticas educativas, por el alto impacto que estos espacios tienen en la mejora de las habilidades docentes y su subsecuente desempeño profesional, lo que abona a la mejora de la calidad de la educación del país.

## **5. Experiencias y percepciones sobre el proceso evaluativo**

Son múltiples las experiencias y percepciones que los docentes participantes comentaron en las entrevistas relacionadas con el proceso de evaluación, algunas con implicaciones en lo personal, familiar y en su propio desempeño profesional.

En el caso de la aplicación de los exámenes, hubo posiciones críticas sobre el contenido de los mismos, la forma en que fueron aplicados, la comunicación que se

generó en torno a ellos (a su reprobación), el tiempo para desarrollarlos, el uso de los dispositivos tecnológicos, entre otros aspectos. Algunos profesores comentaron que los exámenes contenían elementos normativos, sus acciones frente a situaciones cotidianas que podrían acontecer al interior de las aulas, algunas terminologías actuales en temas pedagógicos, conocimientos disciplinares y didácticos.

Para subdirección definitivamente va muy enfocado [los exámenes] a la parte normativa de la escuela, cómo llevar la escuela, como actuar en diversas circunstancias que a lo mejor no te puedes ni imaginar, pero las planteaban ahí... Sí, como que hay más carga hacia ese lado, hacia la parte normativa, los artículos, las leyes, los acuerdos, todo eso debías tenerlo al 100. Porque la parte pedagógica sí estaba ahí mencionado, incluso que, si tuvieras si no cierto dominio por lo menos conocimiento, de los planes y los programas de todas las asignaturas en este caso porque era secundaria, pero como que era más superficial, pero la parte de normatividad sí estaba muy muy marcada (2).

Otro aspecto que generó polémicas fue en el desarrollo, evaluación y posterior documentación de los proyectos pedagógicos, y las evaluaciones que acompañaban esta etapa del proceso (la evaluación del director del centro educativo). Al respecto hubo percepciones de preocupación, desánimo y estrés. Una de las principales críticas sobre este tema es que muchos profesores no tienen el conocimiento en la forma en que se hacen proyectos pedagógicos, no están acostumbrados a hacerlos, por lo tanto, el requisito se transformó en una situación incómoda y algunos la llamaron “simulada”, ya que eran realizadas solo para cumplir con el criterio establecido en el proceso. El desarrollo de las planeaciones y el proyecto pedagógico vino acompañado de gastos, en materiales, tiempo, recursos.

En la cuestión económica, pues sacar las copias porque había que este... de repente sacar copias para ir sobre el papel, modificarlo, checando las fotos, todo, viendo toda esa situación, entonces si me afectó en esa etapa (5).

Según los docentes participantes en la investigación, el proceso de evaluación docente (los exámenes, el proyecto pedagógico, la planeación didáctica), generó en ellos y ellas la inversión de mucho tiempo. Algunos señalaron que comenzaron a enfocarse menos en su propio trabajo pedagógico, descuidaron las planeaciones, el seguimiento de actividades en el aula y en la escuela, la revisión de tareas y trabajos, por la incomodidad latente que generaba el proceso de evaluación. Todo lo anterior ocasionó también que descuidaran a su familia, esposa e hijos/as, provocando problemas familiares y estrés en los docentes. También mencionaron que se sentían cansados y que dedicaron mucho tiempo al proyecto y demás responsabilidades relacionadas con la evaluación, descuidando con ello su rendimiento en el aula.

Sí descuidé mucho a la familia y a mi trabajo desde que empecé a hacer la maestría, me reclamaba mucho mi esposa, como que no me comprendía, de que ya no estaba yo con ellos, que estaba yo, pero ahí clavado en la pantalla, se rompieron mis relaciones familiares, ya no convivía con mis hijos y mi esposa, y bueno andaba todo fatigado y todo cansado en la escuela (9).

La situación del trabajo, la casa, los hijos y todo lo que nos pedía el proyecto, pues realmente fue lo que se me hizo muy este, pues en ese momento mucha presión, porque por los tiempos más que nada porque nosotros teníamos que pues que presentarnos a trabajar y al mismo tiempo estar dándole tiempo para lo de la elaboración del trabajo, yo descuidé mi trabajo, la verdad (4).

Los profesores participantes también mencionaron que a pesar de los años de servicio que tuviera un docente, era necesario prepararse para la evaluación y eso requiere de tiempo, entonces lo que hacían era estudiar o dedicarse a su proyecto en las tardes o cuando tenían tiempo porque tienen responsabilidades laborales y familiares, pero que al final sí descuidaban a la familia o las personas cercanas, considerando que el tiempo que tenían ya no era suficiente para otras cosas.

De tiempo, porque pues evidentemente, aunque tú tengas una experiencia detrás que te avala, no este, esta parte de poder reafirmar conocimientos o situaciones, aspectos que sí son importantes, ahí era donde se generó la inversión de tiempo, el brindar un espacio o hacerme un espacio más allá de mis actividades porque nunca dejé de ejercer, entonces, tenía mis responsabilidades laborales, más mis responsabilidades familiares y entonces, pues tuve que invertir menos tiempo este dedicado a mi descanso de mi sueño, de mis distracciones, incluso familiares lo puedo decir, no, que me llevó durante unos meses (8).

Algunos docentes señalaron que con la presión de la evaluación docente y al saber que si no aprobaban el examen pondrían en riesgo su trabajo, como consecuencia ya no podrían apoyar a su familia, el estar pensando que sucederá en realidad con la evaluación, esto les ocasionó un cansancio mental, estrés, problemas de salud, que hasta en ocasiones se dormían muy tarde o no podían dormir las horas necesarias, así lo expresó un profesor:

El estrés en mí se vio muy reflejado porque era ya en la permanencia, es decir, saber que ya estaba en riesgo tu trabajo por no, por no pasar un examen que ni siquiera lo había yo presentado, entonces los niveles de estrés crecieron, no solo en muchos compañeros, sino de manera personal, fue muy estresante (1).

Fue muy estresante, si fue para mi salud, bueno tuve esas repercusiones, tuve que hacer los gastos pues de médico, vitamínicos, mis días económicos pues me los llevé en el proyecto, pero ya viendo toda la situación, que el médico me preguntaba, era por el estrés, mi trabajo yo lo hacía básicamente en la noche empezaba como a las 8:00 – 9:00 de la noche y a veces me daban la 3:00 o 4:00 de la mañana armando el proyecto (4).

El proceso de evaluación docente tuvo un sinnúmero de impactos a nivel personal, profesional y familiar, la situación ocasionó cansancio, estrés, problemas de sueño, de productividad, rendimiento en el aula, descuido de la familia y círculo de amigos. Como se señaló en líneas arriba, diversas investigaciones realizadas por Arnaut (2015); Guzmán (2018); Rockwell (2013, 2018), Silas (2019) y Weiss (2019);

señalaron que todo el proceso evaluativo implementado en el personal docente en cada uno de los estados del país generó además de críticas, resistencias y crisis, impactos negativos en los profesores.

La teoría nos señala que las representaciones sociales proporcionan un código de comunicación común con el que nombrar y clasificar de manera grupal los diferentes aspectos del mundo en el que vivimos. De esta manera estos sistemas de códigos, principios y juicios clasificatorios conforman y guían la manera en la que las personas actúan en la sociedad, ya que establecen las normas y los límites que se encuentran dentro de la conciencia colectiva (Rovira, 2018).

En el caso de las representaciones sociales del grupo de profesores entrevistados en este proyecto de investigación, sobre el proceso de evaluación docente y la reforma educativa de 2013, podemos señalar que existe un conjunto de pensamientos sociales y colectivos mediante el cual este grupo obtiene cierta “percepción común de la realidad experimentada en el proceso evaluativo” y, además, actuaron en su debido momento en relación a ella.

Todas las características que la literatura ha señalado acerca de las representaciones sociales se ven materializadas en el análisis de los discursos de los profesores participantes. Por ejemplo, cuando hacen referencias a un aspecto concreto como lo es la sensación colectiva de la necesidad de un sistema de capacitación constante y efectivo para la mejora de la profesionalización.

A través de los discursos de los docentes entrevistados, sus experiencias, el ámbito cultural que los rodea, las diversas prácticas que implementaron, nos permite conocer dicho colectivo, así como la forma en que se regulan, construyen y evolucionan, ya que como indican los teóricos, los individuos no son sujetos pasivos que absorben las representaciones sociales, sino que las fabrican y transforman, adaptándolas al presente, tal como lo hicieron los profesores entrevistados.

Finalmente, las representaciones sociales asociadas al proceso de evaluación docente parten de un sentido común, mantienen o contienen estructuras cognitivo-afectivas, poseen una función práctica y parten del sentido común. Todas estas características dejan entrever dos cosas,

### **Conclusiones y reflexiones finales**

En este apartado se detallan las principales conclusiones y reflexiones de la investigación al rescatar los referentes teóricos que fundamentan el desarrollo del estudio y por otro lado se hace una integración de los comentarios de aquellos quienes fueron sujetos de la evaluación docente de la reforma de 2013; por lo que al hacer un cruce entre la teoría y los comentarios obtenidos de las entrevistas realizadas a los docentes, se obtienen las representaciones sociales sobre la evaluación docente de los maestros, se responden las pregunta central y las preguntas complementarias y en consecuencia se establece el alcance de los objetivos complementarios y de esta forma lo logra el objetivo general de la investigación, por lo que a continuación se mencionan:

Para dar respuesta a la pregunta complementaria: ¿Qué ideas sobre la cultura de la evaluación docente tienen los profesores de una secundaria ubicada en Xochimilco? Es necesario retomar el referente teórico establecido por Emilio Durkheim (1985) quien indicó que las representaciones colectivas concentran la forma de pensamiento que impera en una sociedad y que irradia a todos sus integrantes, en este sentido, los individuos se constituyen en personas mediante la incorporación de este pensamiento colectivo, constituido por normas, valores, creencias, mitos (Piña y Cuevas, 2004).

Así se establece la primera conclusión que versa sobre que, la cultura de la evaluación docente pasó por un periodo de cimientos experimentales, en los que: 1) se establecieron mecanismos de incentivos para el desarrollo profesional de los docentes, 2) se continuó con la evaluación de los estudiantes, donde los resultados

obtenidos dieron cuenta directa del desempeño adecuado o insuficiente de un profesor frente a grupo, hasta que, el proceso llegó a quienes despliegan sus estrategias y herramientas didácticas en el aula y, en este sentido los resultados de esta evaluación daba evidencia objetiva y estandarizada de la función que cada docente realiza en el aula escolar. En otras palabras, la cultura de la evaluación en México está en ciernes en su fase práctica, ya no experimental.

De acuerdo con Piña y Cuevas (2004), algunas investigaciones en torno a la evaluación de la profesionalización docente se han centrado en el actor y sus acciones en los ambientes escolares. En nuestro proyecto se identificaron tres representaciones sociales acerca de la cultura de la evaluación docente: 1) sin sentido pedagógico, 2) con objetivo administrativo y 3) punitiva; lo que refleja que la anterior cultura de asignación de plazas docentes, ya sea por ventas o por herencia familiar se encuentra arraigada en la memoria de los profesores y, en consecuencia, al establecer proceso distinto que integra la evaluación docente en el sistema educativo de México hacia la transparencia de sus procesos, no solo se lidia con la difusión y la aceptación de una cultura de la evaluación, sino con la erradicación de viejas prácticas que, podría ser un nuevo tema de investigación para integrar próximas políticas educativas. De esta manera se indagaron las ideas que tienen los profesores sobre la cultura de la evaluación.

Entre los objetivos de la Reforma Educativa de 2013 se encontraba responder a una exigencia social para fortalecer a la educación pública en México, por otro lado, buscó asegurar una mayor equidad en el acceso a una educación de calidad y fortalecer las capacidades de gestión de los centros educativos. Para ello se introdujeron cambios en el Artículo 3 constitucional, que buscaban reconocer el derecho a una educación de calidad con equidad, por lo que era necesario incorporar la evaluación educativa como un mecanismo para lograr estas metas. Por otro lado, se propusieron algunos ejes prioritarios que, al ponerlos en operación, colocaban a las escuelas en el centro del sistema educativo nacional (SEN).

La Reforma modificó la forma de operar las políticas educativas en el país reconfigurando con ello el peso de los distintos actores educativos, entre ellos, los sindicatos de docentes, el INEE y a la propia SEP. Los cambios estructurales propuestos evidenciaron una desarticulación en la implementación de la política, inconformidades en el colectivo docente, preocupaciones por las disposiciones y amenazas que recibían los profesores en servicio, desacuerdos por las prácticas partidistas, arbitrarias, de nepotismo e improvisadas que eran implementadas por las propias autoridades de la SEP.

El establecimiento de un servicio profesional docente con reglas para el respeto de los derechos laborales de los educadores fue otro de los ejes rectores de la Reforma Educativa de 2013, sin embargo, la regularización de los procesos de asignación de plazas, la evaluación de la carrera docente y las disposiciones para los ascensos de puestos mediante procesos sistemáticos ocasionaron que los profesores se sintieran vulnerables en cuanto a su estabilidad laboral. Por lo que las prácticas que prevalecieron a lo largo de la implementación de la reforma nublaron los objetivos y propósitos de la misma.

En esta investigación se rescataron percepciones de un grupo de profesores de educación secundaria, a los cuales todo el proceso de evaluación implementado en la reforma les pareció un castigo, se sintieron intimidados, sí se logró posicionar a personas jóvenes en las plazas docentes y se reestructuraron los mecanismos para ascensos a quienes llevaban una larga trayectoria en el trabajo docente.

Al plantear la pregunta ¿Qué percepciones tienen los profesores de una secundaria sobre los procesos de formación profesional implementados en la Reforma Educativa de 2013?, algunas percepciones de los profesores participantes señalan que los profesionistas con estudios de licenciatura en universidades sí pueden tener acceso a una plaza docente en nivel secundaria, pero existe la preferencia para quienes son egresados de las escuelas formadoras de maestros (escuelas Normales). En este sentido, la reforma educativa centró sus objetivos de evaluación



en aquellos que ya cumplen funciones como docentes; sin embargo, los datos recabados en esta investigación mostraron que entre los perfiles profesionales (normalistas y universitarios), los primeros solo cuentan con nivel licenciatura, mientras que los universitarios cuentan con posgrados (como mínimo especialidad y/o maestría).

Este aspecto es revelador, ya que, en el caso de los profesores entrevistados en esta investigación, los profesores egresados de universidades tienen un mayor compromiso por continuar con su preparación profesional, ello como parte de una continua preparación que permita mejorar su práctica docente. En algunos casos, debido a que en sus instituciones formadoras no tuvieron la preparación pedagógica y didáctica para realizar funciones docentes. Así mismo, fueron los universitarios quienes habían realizado exámenes para la promoción a otros cargos como subdirección y/o dirección.

Por su parte los normalistas solo habían participado en procesos de promoción horizontal, en el que el mayor beneficio obtenido fue un incremento económico. Esta situación muestra que la implementación de posteriores reformas educativas debe contemplar los procesos de cambio desde los perfilamientos de quienes entran a las escuelas normales y reforzar en cada una de las carreras universitarias el desarrollo de habilidades pedagógicas y didácticas. Tener en cuenta esto en el rediseño de planes y programas de estudio de las escuelas normales y universidades con el fin que formen a profesionistas de manera más integral, conocedores no solo de los conceptos disciplinares, sino, de un conjunto de saberes que le ayudarán en su futuro como educadores.

Con el argumento anterior se establece la respuesta a la pregunta complementaria al respecto y se alcanza el objetivo que versa sobre el mismo sentido, de esta manera, se plantea no solo una conclusión sino una alternativa que enriquezca la primera pregunta, normalizar la cultura de la evaluación docente.

Relacionado con lo anterior, el proceso de capacitación y/o actualización docente, tanto de egresados de escuelas normalistas como de universidades debe ser uno de los objetivos de enseñanza y de seguimiento de dichas instituciones, pues, se vislumbra una siguiente idea sobre la cultura de la evaluación que tienen aquellos que se dedican a la docencia y es que, al egresar de dichas instituciones su formación y preparación profesional ha concluido y en consecuencia no deben ser sujetos de evaluación.

La conclusión anterior tiene amplia relación con las ideas que los profesores tienen acerca de los procesos de capacitación que les ofrecieron tanto la SEP como el SNTE y algunas instituciones educativas de nivel superior y en su mayoría de iniciativa privada; para generar el cambio hacia una cultura de la evaluación docente. Dichos procesos de formación profesional deben ir acompañados de espacios para la reflexión, el análisis y el diseño de propuestas integrales que hagan de este proceso formativo sea una experiencia que abone a su actualización de forma crítica, innovadora, no impuesta, pasiva, repetitiva y obsoleta.

Con esto se responde la pregunta sobre las ideas que tienen los maestros sobre sus procesos de capacitación, con el cual también se alcanza el objetivo al analizar esta categoría, en la cual resalta la constante idea que los cursos disponibles son todo lo contrario a lo que se les pide a los docentes como principio de trabajo, estrategias de enseñanza que, fomente en los estudiantes el sentido crítico y propositivo de su realidad y no ser solo consumidores pasivos de contenidos.

Es esencial reconocer el papel que la SEP con el despliegue de herramientas digitales y plataformas para la implementación de los procesos de evaluación, mismas que sirvieron para recopilar y concentrar las evidencias de trabajo de cada uno de los docentes evaluados. Sin embargo, los participantes en la investigación señalaron que el uso de estos dispositivos debe ir acompañados de procesos de formación y capacitación. La realización de cursos gratuitos tuvo la finalidad de ofrecer a los profesores herramientas pedagógicas con las que el proceso

evaluativo fuera exitoso; en este punto se puede concluir que la SEP, está cumpliendo con su cometido educativo; pero una de las principales críticas de los docentes que fueron evaluados es la ineficiencia de los cursos, los problemas para el acceso a las plataformas, el uso de pedagogías pasivas y tradicionales, y el desconocimiento de los propios facilitadores sobre particularidades propias del proceso de implementación de la reforma educativa, lo que en su conjunto deja ver un área de mejora en la administración de dichos recursos.

En otro sentido la presencia del SNTE a lo largo de la historia de la evaluación docente en México ha mostrado la tendencia de: 1) apoyar los acuerdos y disposiciones legales cuyo objetivo ha sido la modernización de la educación, la evaluación de los estudiantes y finalmente la evaluación de los docentes, pues en su finalidad misma recae ser un actor político educativo, además ser una institución que defiende los derechos de los trabajadores; sin embargo, el área de oportunidad del sindicato constituye una doble tarea: reforzar y transmitir su función precisa y clara como actor político que en conjunto con el Estado buscan alcanzar los objetivos educativos del país y por otro lado, representar y defender los derechos de los trabajadores de la educación, no ampararlos y/o exentarlos de ser parte de la evaluación docente, ya que si su función fuera esta, su presencia política y educativa mostrara tintes de incongruencia, de poca relevancia y de obsolescencia ante los retos que el magisterio debe cumplir como parte importante del desarrollo de un país.

Otro de los actores importantes en la divulgación de los objetivos de la evaluación y de la implementación de la misma fueron los directivos y los supervisores, estos en algún momento de la evaluación fungieron como tutores (profesores que acompañaron a los docentes que serían evaluados), y a la vez fungieron como evaluadores; pues, en la etapa del examen diagnóstico fueron los directores y/o subdirectores quienes respondieron un cuestionario sobre la práctica de los docentes. Este hecho resalta en el sentido que en las respuestas que dieron los docentes, por la misma carga de trabajo no se cumplió el objetivo de tener un tutor

que los guiara en el proceso, y en ocasiones la objetividad de esta etapa evaluativa se permeó más por percepciones subjetivas de los directivos, pues, al interior de la escuela las condiciones de trabajo se establecen bajo criterios de amistad o enemistad entre directivos y docentes. Por lo que la percepción sobre esta etapa de evaluación tampoco se considera confiable.

En el caso de la escuela secundaria que participó en esta investigación, el mismo gremio docente fungió como un actor en la difusión, e implementación de la reforma educativa y de la evaluación docente; pues, al hacer grupos de trabajo, elaborar material informativo y organizar espacios para la formación y capacitación, participaron activamente en el proceso de evaluación, siendo un apoyo importante para los profesores de la escuela.

Sobre esta pregunta de investigación puede concluirse, que a pesar de las representaciones sociales que tienen los docentes sobre su experiencia en la evaluación docente, el Estado, a través de la SEP, el SNTE como actor político y sindical, y los directivos y docentes como ejecutores de los planes y programas y, los recursos digitales que caracterizan esta era mundial, fueron actores importantes en la construcción de la cultura de la evaluación docente, algunos de ellos fueron además, sujetos de evaluación.

Por tanto, la representación social que predomina en este grupo de docentes sobre su situación laboral se enuncia en los siguientes puntos: 1) vulnerabilidad de los derechos laborales, 2) representación deficiente del SNTE como institución defensora de los derechos del magisterio mexicano, 3) incongruencia entre la exigencia de un trabajo enfocado a desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes y la capacitación pasiva que el Estado puso a disposición de sus evaluados. De esta forma, este trabajo dio respuesta a las preguntas de investigación y en consecuencia a los planteamientos de los objetivos, pues, al describir las categorías de análisis, éstas permiten analizar algunas de las

representaciones sociales que tienen un grupo de maestros de una escuela secundaria en Xochimilco.

De acuerdo con Lara Mejía Ruth (2018), en el ser humano la geometría emocional se establece a partir de tres factores: a) el esquema de pensamiento, b) el esquema de valores y 3) el sistema de creencias; estos son los elementos que cada persona tiene a su disposición para entender el mundo en el que vive; así lo que Moscovici comentaba acerca de las representaciones sociales se entreteje con el triángulo virtuoso que se aprecia al centro. En este caso, podría comentarse que los cimientos de la cultura de la evaluación en México, antes de la evaluación docente de 2013, se caracterizaba por la asignación de plazas docentes sin un marco legal de participación y adquisición, donde los docentes no tenían que ser sujetos de evaluación para establecer criterios de calidad sobre la educación del país, de esta forma se garantizaba el trabajo y la remuneración económica hasta el momento de la jubilación y en consecuencia se podían vender y/o heredar las plazas docentes.

Con la aportación de Paez, se complementa la construcción de la representación social de la evaluación docente, en este caso, cuando se señala que se privilegió el discurso en el que el Estado tomara control del sistema educativo nacional, al naturalizar este discurso, los conceptos que prevalecieron fueron una evaluación con un énfasis punitivo, sin sentido pedagógico y administrativa aplicados a la evaluación docente del que fueron partícipes los profesores de nivel básico.

Este hecho vislumbra un momento de inflexión entre la cultura docente que tenía México y la nueva cultura de evaluación educativa que el Gobierno de Enrique Peña Nieto pretendió establecer; pues los ámbitos de las políticas educativas tuvieron como finalidad mejorar la calidad educativa mediante la creación de perfiles profesionales, procesos de asignación de plazas basados en el mérito y hacer un despliegue de recursos tecnológicos y humanos para reforzar las diferentes etapas de evaluación, aspectos que antes no se había llevado a cabo en México.

La literatura en el tema señala que el proceso de implementación de los lineamientos de operación de la reforma educativa de 2013 promovió la idea que la evaluación se aplicaba para castigar a los docentes, para posicionar gente joven, en fin, para vulnerar los derechos de los trabajadores, todo ello aunado a que los docentes no veían en la evaluación un sentido pedagógico, sino meramente administrativo. En el ambiente permeaba el discurso de que ser maestro representaba un papel vulnerable, sin derechos laborales o por lo menos que pudieran vulnerarse en cualquier momento y de cualquier forma, el trabajo ya no era seguro, ni dador de una economía estable, estudiar en las escuelas normales ya no era un proyecto de vida, sino, una decisión, que de tomarla llevaría a la incertidumbre laboral; mientras que para otros era la puerta de entrada a ese mundo que no les había permitido acceder. Por lo que, si una persona decidía dedicarse a la docencia dentro del SEN, debía prepararse para enfrentar todas las etapas de evaluación, aun cuando un título profesional amparar su formación.

Actualmente la sociedad mexicana experimenta una serie importante de cambios y transformaciones que acontecen todos los días, las realidades y necesidades también cambian: los avances científicos y tecnológicos ocurren de manera acelerada, las tecnologías de la información y comunicación se han convertido en un actor importante no solo en la esfera educativa, sino en el ámbito social, económico, político, cultural y familiar. Estos cambios han generado demandas permanentes para las sociedades, por tal motivo, los gobiernos y las políticas que se implementen deben atender y resolver las problemáticas que se presentan en este siglo XXI.

Es indudable que existe una diversidad de contextos educativos estatales en México, sin embargo, los cambios constantes de las políticas, el desempeño del gobierno y de sus gobernantes, las demandas globales que exige la inclusión de las TICs en el proceso de enseñanza, juegan un doble papel en el sistema educativo, por un lado pueden ser elementos de oportunidad para la mejora de la calidad

educativa, pero por otro, también constituyen dificultades que permean directamente en todas y cada una de las disposiciones en materia educativa.

En nuestro país existe la urgencia de cambiar la forma de organización y estructura del sistema para garantizar solidez y estabilidad al sistema educativo; sin embargo, es necesario primero implementar políticas que no sean cambiadas cada sexenio. Este es un reto importante, el compromiso por apoyar y desarrollar un modelo educativo elaborado no solo por expertos y académicos, sino incluir a quienes les impacta directamente dichas políticas, es decir, incluir a los profesores, directivos y comunidad educativa en general. A pesar de que desde la academia se diseñan e implementan investigaciones como esta, que retoman las realidades, contextos y las voces de los involucrados, es necesario seguir generando conocimientos que sean la base sólida de la práctica educativa, lo que permitiría tomar mejores decisiones.

## Referencias

- Aboites, H. (2012). *La medida de una nación: Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder, resistencia y alternativa (1982-2012)*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *La educación*, 3 (116).  
[http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca\\_116/articulo4/index.aspx](http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_116/articulo4/index.aspx)
- Alcántara, A. (2008). Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006. *Revista Ibero Americana de Educación*, 48, 147-165.  
<http://www.rieoei.org/rie48a07.pdf.OEIbasededatos>
- Arnaut, A. (2013). Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación. *Hacia La Creación de Un Servicio Profesional Docente: Diálogos Necesarios Sobre Evaluación, Formación e Implementación*.  
[http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613\\_presentacion1.pdf](http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613_presentacion1.pdf)
- Arribas Estebaranz, J. M. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. *Revista Profesorado*, 21, (4), 381-404.  
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56754639020.pdf>
- Backhoff, E. (2019). Evaluación de los aprendizajes y de los docentes en la educación básica. In A. Buendía & G. Álvarez (Eds.), *La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México. Reflexiones y propuestas para el futuro* (1st ed., pp. 175–184). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Banegas, I., & Blanco, E. (2006). Políticas y sistemas de evaluación educativa en México. Avances, logros y desafíos. In I. Banegas & E. Blanco (Eds.), *Informe para la Reunión Ministerial del Grupo E-9 (UNESCO)* (1st ed., Vol. 9). INEE.  
[https://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/Publicaciones\\_CONPEE/pdf/unesco.pdf%0Ahttps://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D206.pdf](https://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/Publicaciones_CONPEE/pdf/unesco.pdf%0Ahttps://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D206.pdf)
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con



mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. In *McKinsey & Company*. <http://orton.catie.ac.cr/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=EARTH.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=003423>

- Bensusán, G. (1995). *Entre la tradición y el cambio: el corporativismo sindical en México*. Sindicalismo Latinoamericano: entre la renovación y la resignación. Portella & Wachendorfer (coord.). Editorial Nueva Sociedad.
- Bizberg, I. (1990). *Estado y sindicalismo en México*. El Colegio de México.
- Bolos, S. (1999). *La constitución de actores sociales y la política*. Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
- Buenfil, R. N. (2000). Globalización y políticas educativas en México 1988-1994. Encuentro de lo universal y lo particular. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 30(2), 55-92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27030303>
- Cabrero, E. (2000). Usos y costumbres en la hechura de las políticas públicas en México. Límites de las policy sciences en contextos cultural y políticamente diferentes. *Gestión y política pública*, 9(2), 189-229. [http://repositorio-digital.cide.edu/bitstream/handle/11651/1818/CME\\_Vol.9\\_No.II\\_2sem.pdf?sequence=3](http://repositorio-digital.cide.edu/bitstream/handle/11651/1818/CME_Vol.9_No.II_2sem.pdf?sequence=3)
- Cardozo, I. M. (2006). *La evaluación de políticas y programas públicos. El caso de los programas de desarrollo social en México*. Editorial Porrúa.
- Castells, M. (2001). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Volumen II.
- Ceballos, J. J. y Montaña, J. G. (2014). Historia del SNTE, 1943-2014. Programa Nacional de Formación Sindical. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- Chase, L. E. (2002). *La Reforma del Estado. Perspectivas del Derecho Administrativo en el Siglo XXI*. Seminario Iberoamericano de Derecho Administrativo. Homenaje a Jesús González Pérez, coordinador Jorge Fernández Ruiz. Instituto de Investigaciones Jurídicas. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Chuayffet, E. (10-12-2012). Discurso Emilio Chuayffet sobre la Reforma Educativa.

Diario El Universal. Nación.

<http://archivo.eluniversal.com.mx/notas/889148.html>

CIDE. (2012). *Renovar el federalismo educativo: agenda de reforma para México a veinte años de la federalización educativa*. SEP-CIDE.

[http://federalismoeducativo.cide.edu/documents/97536/0/Programa%20Coloquio%20Federalismo%20SEP\\_CIDE\\_10Oct.pdf](http://federalismoeducativo.cide.edu/documents/97536/0/Programa%20Coloquio%20Federalismo%20SEP_CIDE_10Oct.pdf)

CNTE. (2013). *Análisis y perspectivas de la reforma educativa. Memorias y resolutivos*. Coordinadora Nacional de Trabajadores para la educación.

Cordero Arroyo, G.; Luna Serrano, E.; y Patiño Alonso, N. X. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 41(2), 1-19.

[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2013000200008](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200008)

Díaz-Barriga, A. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3, 23-40. <https://ries.universia.net>

Díaz-Barriga, Á. (2017). De la evaluación individual a una evaluación social-integrada: La institución educativa, su unidad. In Á. Díaz-Barriga (Ed.), *Docencia y evaluación en la reforma educativa 2013*. IISUE-UNAM.

[http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE\\_UNAM/212/1/Delaevaluaciónindividual a una evaluación social-integrada.pdf](http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/212/1/Delaevaluaciónindividual%20a%20una%20evaluación%20social-integrada.pdf)

Durán, J. F. (2005). Los nuevos discursos del mundo del trabajo. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 24(2), 175-199.

<https://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/view/CRLA0606220175A>

Durkheim, E. (1895). *Las reglas del método sociológico*. Fondo de Cultura Económica.

ETS. (2019). *ETS Global Institute. 2019 Course Catalog. Capacity Building in the Service of Learning*.

<https://www.ets.org/Media/Global/pdf/globalInstCatalog.pdf>

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

García, J. (2005). El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. *Revista*

- Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1275–1283.  
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14002721.pdf>
- Glazman Nowalski, R. (2020). *Capacidad crítica del estudiante universitario. La importancia de la formación en la academia*. Bonilla Artigas Editorial-UNAM.
- González, M. (5 de enero de 2009). Zona chinampera de Tláhuac en peligro de desaparecer. *Rumbo de México*.
- Guadarrama, G. (2012). *Políticas educativas y agenda de gobierno. Equidad y calidad, pendientes*. El Colegio Mexiquense.
- Guzmán, F. (2018). La experiencia de la evaluación docente en México: Análisis crítico de la imposición del servicio profesional docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 135–158.  
<https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.008>
- Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Editorial Taurus Humanidades.
- Hanushek, E. (2004). Some simple analytics of school quality. In *National Bureau of Economic Research* (Issue 10229). <https://doi.org/10.3386/w10229>
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Held, D. (1997). *La democracia y el orden global: del Estado moderno al gobierno cosmopolita*. Paidós Estado y Sociedad.
- Ingvarson, L., & Hattie, J. (2008). *Assessing teachers for professional certification: The first decade of the national board for professional teaching standards*. Elsevier Press.
- Ingvarson, L., & Kleinhenz, E. (2006). Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza. *Revista de Educación*, 2(340), 265–298.  
<http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2006/re340/re340-10.html>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Los docentes en México*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I240.pdf>
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (1979). *Psicología Social II*. Paidós, pp. 469-493.

- Ley General del Servicio Profesional Docente, (2013). [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013)
- López Aguilar, M. J. (2013). Una reforma “educativa” contra los maestros y el derecho a la educación. *El Cotidiano*, 179, mayo-junio. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, pp. 55-76. <http://www.redalyc.org/pdf/325/32527012005.pdf>
- López Nájera, I. (2009). *La calidad educativa entre lo global y lo local. El peregrinaje de un significante en plenitud*. Tesis de doctorado. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Loyo, A. (2002). La reforma educativa en México vista a través de los maestros: un estudio exploratorio. *Revista Mexicana de Sociología*, 64(3), pp. 37-62. <https://www.jstor.org/stable/3541390>
- Martínez, F. (2016). *La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional* (1st ed.). INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C233.pdf>
- Martínez, F., & Blanco, E. (2010). La evaluación educativa: Experiencias, avances y desafíos. In A. Arnaut & S. Giorguli (Eds.), *Los grandes problemas de México. VII Educación* (1st ed., pp. 90–123). El Colegio de México. <http://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>
- Martínez, G., Guevara, A., & Valles, M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 12(6), 123–134. <https://doi.org/10.35197/rx.12.01.e3.2016.06.gm>
- Martínez Rizo, F. (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. *Revista Ibero Americana de Educación*, 27, 35-56. <http://www.rieoei.org/rie27a02.PDF.OEI>
- Moscovici, S. (1961). El psicoanálisis, su imagen y su público. Huemul.
- Moscovici (Coord.). *Psicología Social II*. Paidós, pp. 469-493.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Revista Athenea Digital*, 2(3), 1-25. <https://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n2/15788946n2a8.pdf>

- Muñoz Armenta, A. (2008). Escenarios e identidades del SNTE: entre el sistema educativo y el sistema político. *Revista mexicana de investigación educativa, RMIE*, 13(37), 377-417.  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662008000200004](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000200004)
- Musacchio, H. (2000). *Diccionario enciclopédico del Distrito Federal. Delegación Xochimilco*.
- NBPTS. (2016). *What teachers should know and be able to do* (2nd ed.). National Board for Professional Teaching Standards.  
<http://accomplishedteacher.org/wp-content/uploads/2016/12/NBPTS-What-Teachers-Should-Know-and-Be-Able-to-Do-.pdf>
- OCDE. (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe Internacional*. Editorial Paidós.
- OCDE. (2012). *Perspectivas OCDE: México. Reformas para el Cambio*.  
<https://www.oecd.org/mexico/49363879.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2011). Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes. Consideraciones para México. In *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes* (1st ed.). OCDE.  
<https://doi.org/10.1787/9789264059986-es>
- Ornelas, C. (2008). *El SNTE, Elba Esther Gordillo y el Gobierno de Calderón*. *RMIE, Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 445-469.  
<https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n37/v13n37a8.pdf>
- Ornelas, C. (2009). *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. Fondo de Cultura Económica.
- Pacto por México. (2012). *Documento oficial*. SEP.
- Páez, D. (1987). Características, funciones y proceso de formación de las representaciones sociales. En D. Páez y colaboradores. *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social*. Editorial Fundamentos.
- Peña Nieto, E. (2017). *Resistencia a reforma educativa es natural, asegura Peña Nieto*.

<https://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/politica/2017/05/16/resistencia-reforma-educativa-es-natural-asegura-pena-nieto>

Perelman, C. H. y Olbrechts, L. (1989) *Tratado de Argumentación. La nueva retórica*. Gredos.

Piña Osorio, J. M. & Cuevas Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Revista Perfiles educativos*, 26(105-106).

[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982004000100005](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005)

Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Ediciones Morata, Fundación Paideia.

Quecedo, R, y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39.

<http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=17501402?>

Ramírez Sánchez, J. M. (2000). *El sindicalismo en México. Evolución perspectivas: siglo XXI*. Colección Nuevo Siglo. Universidad de Guanajuato.

Rockwell, E. (1997). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, E. (2018). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. Cuadernos de Educación.

Rockwell, E. (2013). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: Resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. In R. Ramírez (Ed.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (1st ed., pp. 77–109). Senado de la República-Instituto Belisario Domínguez. <https://www.uv.mx/personal/kvalencia/files/2013/09/RCMEAD.pdf>

Rovira, Salvador, I. (20-03-2018). ¿Qué es la teoría de las representaciones sociales? *Psicología y mente*. <https://psicologiaymente.com/social/teoria-representaciones-sociales>

Rueda Beltrán, M. (2016). Reforma educativa y evaluación docente: el debate. *Revista Perfiles Educativos*, 38(151), 190-206.

[https://perfileseducativos.unam.mx/iisue\\_pe/index.php/perfiles/article/view/549](https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/549)

- Salomé Gutiérrez, Ma. (1985). Señorío y cacicazgo en Xochimilco 1520-1650. Tesis para obtener el título de Licenciada en Historia, UNAM, México.
- Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P., & Toledo, D. (2012). *Revisiones de la OCDE sobre la evaluación en educación. México*. OCDE-SEP-INEE. <http://www.oecd.org/education/school/Revisiones-OCDE-evaluacion-educacion-Mexico.pdf>
- Schöder, P. (2004). *Estrategias políticas*. Fundación Friedrich Naumann / OEA
- Schutz, A. (1964). *Estudios sobre teoría social*. Amorrortu Editores.
- SEP (2003). Patrimonio de la humanidad. En *Ciudades Mexicanas* (Vol. 1, págs. 46-54). Fondo editorial de la plástica mexicana.
- SEP (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. [http://www.alianzacivica.org.mx/guia\\_transparencia/Files/pdf/educacion/9\\_ALIANZAPORLACALIDADDELAEDUCACION/9\\_ALIANZAPORLACALIDADDELAEDUCACION.pdf](http://www.alianzacivica.org.mx/guia_transparencia/Files/pdf/educacion/9_ALIANZAPORLACALIDADDELAEDUCACION/9_ALIANZAPORLACALIDADDELAEDUCACION.pdf)
- SEP (2016). *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente. Educación Básica*. Subsecretaría de planeación, evaluación y coordinación. Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.
- Silas, J. (2019). El alcance de las estrategias de evaluación docente implementada en el sistema educativo para la justicia social: equidad e inclusión. In A. Buendía & G. Álvarez (Eds.), *La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México: reflexiones y propuestas para el futuro* (1st ed., pp. 149–156). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Editorial Graó.
- Stronge, J. (2010). *Manual de OSAC/AASSA. Sistema de Evaluación del Desempeño de Docentes*. AASSA. [https://www.aassa.com/uploaded/Educational\\_Research/OSAC/Evaluation\\_Systems/Spanish\\_Version\\_of\\_Teacher\\_Performance\\_Evaluation\\_Handbook.pdf](https://www.aassa.com/uploaded/Educational_Research/OSAC/Evaluation_Systems/Spanish_Version_of_Teacher_Performance_Evaluation_Handbook.pdf)
- Taylor, S. y Bogdan, R.C. (1989). *Introducción a los métodos cualitativos de*

*investigación*. Paidós.

- Thorpe, R. (2014). Sustaining the teaching profession. *New England Journal of Public Policy*, 26(1), 1–17. <https://scholarworks.umb.edu/nejpp/vol26/iss1/5/>
- Treviño Ronzón, E. (2015). Políticas de reforma e imaginario democrático en México. Una discusión desde el campo educativo. *Cinzontle*, 2, 7-13. <https://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/view/2538/0>
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 7–22. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2789092.pdf>
- Vela Peón, F. (2001). *Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa*. Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social. Porrúa.
- Velasco Arregui, E. (1999). Estructura y poder sindical en México: el retrato de una élite longeva. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, 5(16), 111-148. <https://www.redalyc.org/pdf/138/13861604.pdf>
- Weiss, E. (2019). Evaluación de los aprendizajes y de los docentes en la educación básica. In A. Buendía & G. Álvarez (Eds.), *La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México: reflexiones y propuestas para el futuro* (1st ed., pp. 167–174). Consejo Mexicano de Investigación educativa.
- Zúñiga, R. M. (1993). Un imaginario alienante: la formación de maestros. *Revista Cero en Conducta*, 33-34. <http://ramirezreyes.org/RevistaCero/Revista33-34/Revista33-34Sello%20%28arrastrado%29%202.pdf>



## Anexos

### Guion de entrevista semiestructurada para docentes

Ejes	Preguntas principales	Preguntas secundarias
Perfil del docente, directivo o supervisor	¿Cuál es tu función en esta escuela?	
	¿Cuántos años de servicio tienes en el SEN?	
	¿Cómo adquiriste tu plaza docente?	
	¿Cuál es tu formación profesional?	¿Cuál es tu nivel de estudios?
	A lo largo de los años de servicio en el SEN ¿Cómo ha sido tu proceso de actualización y/o capacitación antes de la evaluación docente?	
Percepciones de los docentes acerca de la evaluación docente.	¿Qué recuerdas del proceso de evaluación por el que pasaste?	
	¿Cuál(es) consideras que fue(ron) el(los) objetivo(s) de la evaluación docente?	
	¿Cuáles fueron los mecanismos de difusión y/o comunicación o que tuviste para conocer el proceso de evaluación docente?	
	¿Qué afecciones laborales consideras que tuvieron los profesores al pasar por el proceso de evaluación docente?	
	¿Qué consideras que estuvo bien implementado y que consideras que no lo estuvo en la evaluación docente?	Puntos a considerar para desarrollar la respuesta: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Lineamientos</li> <li>b) Divulgación</li> <li>c) Capacitación</li> </ul>

		<p>d) Implementación de la evaluación</p> <p>e) Capacitación (posterior a la evaluación)</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------