



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE.
REPRESENTACIONES SOCIALES DE PROFESORES DE
EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA SUPERIOR EN EL ESTADO DE
HIDALGO**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

BIANCA YRCELA SÁNCHEZ ZAMUDIO

DIRECTORA DE TESIS

DRA. ROSA MARÍA GONZÁLEZ VICTORIA

COMISIÓN REVISORA

DRA. ROSA MARÍA VALLES RUÍZ

DRA. MARÍA CRUZ CHONG BARREIRO

Pachuca de Soto, Hgo., a 5 de diciembre de 2019



No. Of. UAEH/ICSHu/ARACED/MCE/068/2019

MTRO. JULIO CÉSAR LEINES MEDÉCIPO
DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR
PRESENTE

Con fundamento en lo establecido en el Capítulo VIII, artículo 73, Fracción V del Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, los que suscriben, integrantes de la Comisión Revisora, nos permitimos informarle que examinando el proyecto de investigación titulado: **"Evaluación del Desempeño Docente. Representaciones sociales de profesores de educación básica y media superior en el Estado de Hidalgo"** que para optar al grado de Maestra en Ciencias de la Educación, presentó la C. **Bianca Yrcela Sánchez Zamudio** con número de cuenta **243168**, matriculada en el programa de Maestría en su Onceava Generación 2018-2019, reúne las características de trabajo de tesis; por lo que en nuestra calidad de sinodales designados como Jurado, manifestamos la aprobación de dicho documento.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que a la candidata antes referida; se le otorga autorización para la impresión de la tesis y continuar con los trámites correspondientes para sustentar el examen de grado.

Sin otro particular y en espera de su valioso apoyo el cual nos permitirá cumplir con los objetivos institucionales, me despido enviándole un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"AMOR, ORDEN Y PROGRESO"

Pachuca de Soto, Hidalgo, a 02 de diciembre de 2019

DRA. ROSA MARÍA GONZÁLEZ VICTORIA
 Presidenta

DRA. ROSA MARÍA VALLES RUIZ
 Secretaria

DRA. MARÍA CRUZ CHONG BARREIRO
 Vocal

DR. ALBERTO SEVERINO JAÉN OLIVAS
 Director del ICSHu

C.C.P.: Archivo.
 OGR/VCH*



Carretera Pachuca-Actopan Km. 4 s/n.
 Colonia San Cayetano, Pachuca de Soto,
 Hidalgo, México; C. P. 42084
 Teléfono: 52 (771) 71 720 00 ext. 4217
 maeeduc@uaeh.edu.mx

www.uaeh.edu.mx

Dedicatoria

A Dios porque en los momentos de miedo e incertidumbre, ha estado conmigo,
abriéndome caminos y llevándome de su mano.

Al universo, por conspirar a mi favor.

A mis padres, Rosy y Alfredo, por el apoyo, la inspiración y el amor incondicional
que me han brindado a lo largo de mi vida y por estar siempre a mi lado.

A mis hermanas Perlita, Lili y Karla por su cariño, apoyo y motivación.

A la Dra. Rosa María González Victoria, directora de esta tesis, por su paciencia,
tiempo, compromiso y conocimientos compartidos.

A las doctoras Rosa María Valles Ruíz y María Cruz Chong Barreiro, por el apoyo,
orientación y acompañamiento a lo largo del desarrollo de este trabajo.

A la Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa por su comprensión y apoyo en todo
momento.

Al Dr. Octaviano García Robelo por su orientación y apoyo desde la licenciatura.

Al Dr. Alejandro Raiter que me apoyó en la labor investigativa en Buenos Aires,
Argentina.

A la Dra. María Guadalupe Veytia Bucheli quien siempre estuvo dispuesta a
escucharme, gracias por sembrar en mí la vocación por investigar.

A los docentes que participaron en esta investigación.

Al CONACyT por su apoyo, promoción y financiamiento.

Índice

Introducción	1
Capítulo 1. Planteamiento del problema	5
1.1. Antecedentes.....	5
1.2. Situación Problemática.....	10
1.3. Pregunta General.....	14
1.3.1. Preguntas Específicas.....	14
1.4. Objetivo General	15
1.4.1. Objetivos Específicos	15
1.5. Supuesto.....	16
1.6. Justificación	16
Capítulo 2. Estado del conocimiento.....	19
2.1. Producción de investigaciones sobre Evaluación Docente, Evaluación del Desempeño Docente y Evaluación del Desempeño Docente desde las representaciones sociales.....	19
2.1.1. Evaluación Docente.....	23
2.1.2. Evaluación del Desempeño Docente.....	33
2.1.3. Evaluación del Desempeño Docente desde las representaciones sociales.....	42
Capítulo 3. Marco Teórico Conceptual: representaciones sociales y evaluación... 58	
3.1. Aproximaciones conceptuales sobre representaciones sociales.....	58
3.2. La evaluación educativa.....	66
3.2.1. Modelos de evaluación.....	69
3.3. Evaluación Docente.....	76
3.4. Evaluación del Desempeño Docente.....	80
Capítulo 4. Descripción del contexto.....	84
4.1. Panorama de la Educación en México	84
4.1.1. Reforma Educativa 2013.....	87

4.2. Marco contextual.....	93
Capítulo 5. Metodología	97
5.1. Paradigma de la investigación.....	99
5.2. Metodología.....	101
5.2.1. <i>Perspectiva teórica de las Representaciones Sociales</i>	104
5.3. Actores.....	105
5.3.1. <i>Criterios de selección</i>	106
5.4. La entrevista en profundidad como técnica de recolección de información en las representaciones sociales.....	106
5.5. Categorías de análisis.....	109
Capítulo 6. Representaciones sociales que tienen profesores de educación básica y media superior del Estado de Hidalgo sobre la Evaluación del Desempeño Docente	112
6.1. Interpretación de datos generales.....	113
6.2. La objetivación y el anclaje	114
6.3. Análisis de las representaciones sociales.....	117
6.4. Análisis de las representaciones sociales que tienen profesores de educación básica y media superior del estado de Hidalgo sobre la Evaluación del Desempeño Docente	118
Conclusiones y reflexiones finales	130
Referencias.....	136
Anexos	149
Anexo 1. La guía de entrevista	150
Anexo 2. Tabla 1. Generaciones de la evaluación	152

Glosario de abreviaturas

ACE: Alianza por la Calidad de la Educación

ANMEB: Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica

ATP: Asesor Técnico Pedagógico

BM: Banco Mundial

CM: Carrera Magisterial

CNTE: Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación

COMIE: Consejo Mexicano de Investigación Educativa

CONACyT: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

CSCE: Compromiso Social por la Calidad de la Educación

DGB: Dirección General de Bibliotecas

DIEIPN: Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional

ED: Evaluación Docente

EDD: Evaluación del Desempeño Docente

ENLACE: Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares

INEE: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

IRESIE: Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa

IISUE: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

LGSPD: Ley General del Servicio Profesional Docente

LINEE: Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

PISA: Programme for International Student Achievement

REDALYC: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

RES: Reforma a la Educación Secundaria

RIEB: Reforma Integral de Educación Básica

RIIED: Red Iberoamericana de Investigadores de Evaluación Docente

SEN: Sistema Nacional de Educación

SEP: Secretaría de Educación Pública

SNTE: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

SPD: Servicio Profesional Docente

TRS: Teoría de las Representaciones Sociales

TV: Televisión

UAEH: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

UAM: Universidad Autónoma Metropolitana

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México

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

UPN: Universidad Pedagógica Nacional

Introducción

Esta tesis forma parte del programa educativo de Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Su elaboración, así como mi formación académica ha sido posible gracias al financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

En la actualidad, organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM), y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han destacado la importancia de la figura docente dentro del logro de la calidad educativa, de manera que han emitido recomendaciones a implementar dentro de los sistemas educativos, orientadas a: *perfeccionar los sistemas de selección de aspirantes a ingresar a la profesión docente; fortalecer la formación del profesorado con programas flexibles, activos y continuos; e incorporar procesos de evaluación docente ligados a la contratación y al otorgamiento de estímulos económicos* (UNESCO, 2014; Bruns y Luque, 2014 y OCDE, 2010).

Así que, en México desde hace más de dos décadas, las políticas educativas se enfocaron en la instauración de sistemas de evaluación docente de carácter voluntario que, con el paso del tiempo, se transformaron en obligatorios (Gutiérrez y Cuevas, 2018). Tal es el caso de la Reforma Educativa de 2013, presentada por el gobierno del presidente Enrique Peña Nieto cuyo objetivo era asegurar la calidad de la educación básica –preescolar, primaria y secundaria– y media superior a través de la evaluación del sistema educativo y, en especial la evaluación del desempeño docente, tema de esta tesis.

Esta reforma fue producto del denominado “Pacto por México” firmado por las principales fuerzas políticas del país. De ella se desprenden dos leyes secundarias: *la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD)* con la que se pretendía regular el proceso, permanencia, promoción y reconocimiento del personal docente a través de la evaluación del desempeño; y la *Ley del Instituto*

Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE) donde se le otorga autonomía a este instituto, encargado de valorar al Sistema Educativo Nacional (Diario Oficial de la Federación, 2013). De igual forma se realizaron modificaciones significativas al texto constitucional, como la incorporación la palabra *calidad* como una condición educativa que ofrece el Estado (Martínez y Navarro, 2018).

A partir de la puesta en marcha de la Reforma Educativa de 2013 se generaron expectativas sobre la mejora del sistema educativo, así como diversas discusiones y debates sobre la misma, principalmente entre instituciones gubernamentales, líderes sindicales, medios de comunicación, organizaciones sociales civiles y docentes, quienes han dado muestras de insatisfacción pues, según Ornelas (2012) se les ha responsabilizado por los resultados desfavorables obtenidos en pruebas estandarizadas como ENLACE y PISA, mismas que impactan en la calidad educativa de todo sistema educativo.

Esta situación que ha suscitado cambios significativos en el sistema educativo nacional, pues de acuerdo con Gutiérrez y Cuevas (2018, p.15), la reforma se presenta “como un elemento de ruptura con las prácticas y los procesos que los diferentes actores han tenido en el pasado”, ya que por más de setenta años el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) junto con la Secretaría de Educación Pública (SEP) eran los encargados de regular la profesión docente mediante la asignación de plazas y promociones de puesto.

Es por ello que la presente investigación tiene como objetivo identificar las representaciones sociales que tienen profesores de educación básica y media superior en el estado de Hidalgo sobre la Evaluación del Desempeño Docente, ante un panorama de cambio estructural que anuncia la eliminación de la Reforma Educativa de 2013, así como la posible anulación de la autonomía de instituciones creadas para la evaluación docente en México durante las anteriores administraciones.

Este estudio asume el enfoque metodológico cualitativo, ya que ofrece un acercamiento al objeto de estudio en su complejidad y en su contexto cotidiano

(Flick, 2004). Se empleará la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS), propuesta por Moscovici (1979). Se considera que una representación social es un conjunto de conocimientos, actitudes y creencias concernientes a un objeto, que permite a los sujetos asimilar e interpretar sucesos u objetos desconocidos o controvertidos,

Para lograr el objetivo antes mencionado, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las representaciones sociales que tienen profesores de educación básica y media superior del estado de Hidalgo sobre la Evaluación del Desempeño Docente ante un panorama de cambio estructural que anuncia la eliminación de la Reforma Educativa de 2013, así como la posible anulación de la autonomía de instituciones creadas para la evaluación docente en México durante las anteriores administraciones?.

Bajo el supuesto de que las condiciones sociales, espaciales y temporales de los docentes los llevan a elaborar una representación social particular de la Evaluación del Desempeño Docente propuesta en la Reforma Educativa de 2013.

El trabajo se organiza en seis capítulos. En el Capítulo 1, “Planteamiento del problema”, se describen las tendencias internacionales y nacionales de la Evaluación del Desempeño Docente en el marco de la Reforma Educativa de 2013 ya que, a partir de que entró en vigor, se modificaron las estructuras de evaluación que se habían practicado durante varios años; de igual forma se abordan las preguntas y supuestos que orientan la investigación y los objetivos específicos que se persiguen en su desarrollo.

En el Capítulo 2, se desarrolla el “Estado del conocimiento”, el cual se construyó mediante la recolección documental de trabajos relacionados con las representaciones sociales y la evaluación del desempeño docente. Este apartado da cuenta del estado de desarrollo del objeto de estudio planteado y tiene dos propósitos, por un lado, presentar los avances y tendencias teórico-metodológicas que posibilitan esta investigación, y por otro lado justificar la originalidad del trabajo.

Posteriormente, en el Capítulo 3, “Marco Teórico Conceptual: representaciones sociales y evaluación”, se exponen algunos elementos teóricos, orígenes y características de las representaciones sociales. De igual forma se aborda la transformación del concepto de evaluación en el ámbito educativo, sus modelos y principales autores representativos.

En el Capítulo 4, “Descripción del contexto” se expone el panorama de la educación en México, y algunos elementos centrales de la Reforma Educativa del 2013. Posteriormente, en el Capítulo 5, “Metodología” se plantean las posturas epistemológicas, teóricas y metodológicas que se eligieron para realizar esta investigación, los actores, la técnica de recolección de datos y las categorías de análisis.

Finalmente, en el Capítulo 6, “Representaciones sociales que tienen profesores de educación básica y media superior del Estado de Hidalgo sobre la Evaluación del Desempeño Docente” se dan a conocer los hallazgos de investigación organizados en tres dimensiones: a) *Información*; b) *Actitud*; y c) *Campo de representación*.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

En el presente capítulo se abordan aspectos relevantes en torno a la construcción del objeto de estudio, los cuales se organizan en seis apartados. El primero de ellos recoge la información que antecede al presente estudio; el segundo de ellos engloba la situación problemática para después pasar a los objetivos, preguntas y supuestos, finalmente se justifica la importancia de llevar a cabo esta investigación.

1.1. Antecedentes

La evaluación es un proceso que ha estado presente a través del tiempo en la mayoría de las actividades humanas. El significado que se le atribuye no ha permanecido estático, por el contrario, ha adquirido nuevas connotaciones, que responden a exigencias sociales, temporales y espaciales. Dentro del ámbito educativo el docente es considerado como uno de sus elementos (Urriola, 2013).

A final de la década de 1970, surge en Estados Unidos un movimiento liderado en gran parte por profesionales de la educación llamado *accountability*, donde se comenzó a exigir responsabilidades al personal docente, para rendir cuentas del buen uso de los fondos económicos y el logro de los objetivos contemplados. Con ello aparecen una serie de medidas de control hacia el docente, lo que representó un impulso para la aplicación de nuevas propuestas de evaluación, de acuerdo con García (2005), Herman Remmers de la Universidad de Indiana es uno de los pioneros en diseñar instrumentos para evaluar a los docentes.

En el caso particular de México, el interés por elevar la calidad educativa ha estado presente en las políticas educativas desde la década de los noventa, siguiendo las recomendaciones de organismos internacionales. Durante el mandato de Carlos Salinas de Gortari (1989-1994), tras la adhesión de México a la OCDE, la educación del país vivió un cambio importante, debido a que en el marco del *Programa de la Modernización Educativa*, se realizó un proceso nacional de

evaluación, dando lugar a la creación de la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA), a pesar de que esta comisión no incluía la evaluación del desempeño docente, se iniciaron programas que se encargarían de este rubro bajo la coordinación de las propias instituciones educativas (Arbesú et al., 2004).

A partir de este periodo, comenzaron a realizarse prácticas de evaluación del desempeño docente, con el *Programa de Becas al Desempeño Académico*, en 1989 y el *Programa de Carrera Docente del Personal Académico*, en 1992, primero en universidades y posteriormente en los sistemas de educación básica y media superior (Ruíz, 2018).

En el transcurso de los años, la evaluación docente se ha ido posicionando dentro del sistema educativo mexicano; sin embargo, según Mercado (2002) la imagen del docente se ha visto deteriorada, pues se les ha responsabilizado de los bajos resultados que obtienen los alumnos en las pruebas estandarizadas, en particular las de *Program for International Student Assessment (PISA)* y la *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE)*.

Como parte de la política educativa, se tomaron medidas para mejorar dichos resultados, así que la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) firmaron tres pactos políticos, de los que se derivaron el *Acuerdo Nacional por la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)*, en 1992; el *Compromiso Social por la Calidad de la Educación (CSCE)*, en 2002; y, *La Alianza por la Calidad de la Educación (ACE)* en 2008.

El principal planteamiento del *Acuerdo Nacional por la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)* fue mejorar la calidad del sistema educativo. La modernización tenía como objetivo cambiar la estructura e innovar las prácticas reorganizando los contenidos educativos, fomentando la formación y actualización de los docentes, articulando los distintos niveles educativos, integrando la educación básica en un solo ciclo (preescolar, primaria y secundaria), abatiendo el rezago educativo, elevando la calidad de la educación y descentralizando el sistema

educativo (Dorantes, 2011). Por ello, fue necesario fortalecer la capacitación y actualización permanente de los docentes que se encontraban en servicio.

Como parte del *ANMEB*, la SEP junto con el SNTE, pusieron en marcha un programa de evaluación docente voluntario, llamado Carrera Magisterial (CM) que tenía como propósito *impulsar la actualización e innovación docente; fomentar estrategias educativas y didácticas que mejoraran el aprendizaje de los alumnos; reconocer las actividades extra clase de los docentes y privilegiar su capacitación, actualización y superación*. De manera que este programa fue dirigido a docentes que quisieran mejorar sus ingresos sin cambiar de función, por lo que fue considerado un escalafón horizontal (SEP-SNTE, 1998).

El programa de Carrera Magisterial buscaba reconocer el desempeño de los maestros otorgando bonos salariales sin que éstos tuvieran que dejar su puesto. Consistía en promociones organizadas en cinco niveles, identificados por la letra A, B, C, D o E. El estímulo económico que correspondía a cada nivel estaba determinado por las percepciones de plaza inicial. Los ingresos de los maestros eran porcentualmente altos, los que ingresaban a la categoría “A” incrementaban su salario en casi una cuarta parte del salario nominal, mientras que los de la categoría “E” lograban una percepción de casi el triple del salario base (Pérez, 2018).

Los aspectos que se evaluaban, según Reyes y Arbesú (2017), eran *la antigüedad; el grado académico; la preparación profesional; los cursos de actualización y superación profesional; el desempeño profesional y el aprovechamiento escolar*. Los docentes que participaban en este proceso debían presentar y acreditar un examen, además tenían que actualizarse continuamente a través de cursos.

El segundo acuerdo político fue el *Compromiso Social por la Calidad de la Educación*, que surge durante el mandato de Vicente Fox (2000-2006), en donde se retoman partes del discurso modernizador de los gobiernos de Salinas (1989-1994) y Zedillo (1994-2000). En este escenario, se expuso la idea de que las

alternativas de solución a las problemáticas educativas “deberían ir apegadas a un principio de modernización, pero con énfasis en la calidad” (Gómez y Navarro, 2018, p.27).

Durante ese periodo se incorporaron algunos temas importantes dentro de la agenda política que, posteriormente, se convirtieron en ejes importantes de la acción educativa en México, tales como la creación del *Instituto Nacional de Evaluación Educativa* (INEE); la aplicación de exámenes de ingreso y concursos de oposición que determinarían el acceso a las plazas docentes, así como las promociones a cargos de dirección y supervisión. También se firmó el *Compromiso Social por la Calidad de la Educación* que se convertiría en el espacio formal de consulta, retroalimentación y seguimiento de la implementación de las políticas educativas en los estados (Arnaut y Giorguli, 2010).

En la administración de Felipe Calderón (2006-2012), se vuelve a retomar el concepto de calidad educativa. Así, la atención se focalizó en la profesionalización de los docentes y en la evaluación educativa. Para ello, se elaboró una norma mexicana de calidad educativa, que quedó plasmada en el tercer pacto político: la *Alianza por la Calidad de la Educación* (ACE). Esta alianza fue una propuesta que se presentó como un complemento de las políticas educativas impulsadas por el gobierno de Vicente Fox Quesada (Santibáñez, 2008).

La ACE (2008, p.7) tuvo como objetivo “garantizar que quienes dirigen el sistema educativo, los centros escolares y quienes enseñan a nuestros hijos sean seleccionados adecuadamente, estén debidamente formados y reciban los estímulos e incentivos que merezcan en función del logro educativo de niñas, niños y jóvenes”, y constó de cinco ejes rectores: *la modernización de los centros escolares; la profesionalización de los maestros y las autoridades educativas; bienestar y desarrollo integral de los alumnos y formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo.*

De manera que se acordó que las plazas docentes de nueva creación y las vacantes, se ocuparan mediante un mecanismo de oposición llamado “*Concurso*

Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes”, el cual consistía en una prueba estandarizada sobre conocimientos, habilidades y competencias docentes, y se evaluaban cuatro áreas: *habilidades intelectuales específicas; dominio de los contenidos curriculares, competencias didácticas (propósitos y sugerencias didácticas contenidos en los programas oficiales); normatividad y ética docente* (SEP, 2011).

Como parte de la actualización y preparación docente *La Alianza por la Calidad de la Educación* creó el *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*, para otorgar cursos de actualización a los docentes, ofrecidos por instituciones de educación superior de reconocido prestigio (Gobierno Federal, 2008). Otra de las acciones que implementó la ACE, fue el establecimiento del *Sistema Nacional de Evaluación* que pretendía, valga la expresión, evaluar a todos los actores educativos mediante las instancias de evaluación existentes, por lo que se establecieron estándares de desempeño para evaluar a cada uno de los docentes.

De esta forma, se establecen el *Programa de Estímulos a la Calidad Docente* y la *Evaluación Universal*. El primero tenía la función de distribuir los estímulos económicos, en función de los resultados de los alumnos, obtenidos de la aplicación anual de la prueba ENLACE. Dicha distribución podía ser en modalidad colectiva (por centro escolar) o, bien, en la modalidad individual (docentes frente a grupo y directivo); y el segundo, fue un programa destinado a diagnosticar el desempeño docente, dirigido a todos los maestros y directivos de educación básica, a pesar de que sus resultados no tenían consecuencias laborales o económicas, causó gran polémica, a tal grado que fue suspendido al año de su aplicación.

Como se puede ver los fines de la evaluación en México representan un punto de partida dentro de la actividad docente, ya que son la base para identificar los parámetros de la valoración de su desempeño. Para García (2005) el desarrollo de la evaluación en México ha sido ahistórico, ya que se continúan realizando viejas prácticas. El autor menciona que el principal reto al que se enfrenta el país no sólo

es la reconceptualización de la propia evaluación, sino también el uso que se le dé al resultado de dichas evaluaciones.

1.2. Situación Problemática

Toda investigación en ciencias sociales y humanas parte de la formulación de una problemática de investigación que, según Sánchez (2000, p.133), consiste en “un proceso gradual y continuo de clarificación del objeto que se va a estudiar. Esta clarificación es el resultado de una prolongada y compleja labor”. Así pues, el resultado del planteamiento del problema es el objeto de estudio; en este caso, la Evaluación del Desempeño Docente, desde las representaciones sociales. Este enfoque implica tener un objeto de representación, un sujeto que construye la representación social y un contexto particular en el que surge la representación (Jodelet, 1986).

La evaluación se reconoce como parte central de cualquier proceso formativo, la cual se ha ido transformando respecto a la eficiencia de sus elementos; uno de ellos, el docente (Cordero, Luna y Patiño, 2013). A partir de los años noventa, organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), generaron experiencias evaluativas a gran escala centradas en el aprendizaje de los alumnos, mediante la aplicación de pruebas estandarizadas.

Con base en los resultados obtenidos, los organismos internacionales comenzaron a destacar que uno de los principales factores para el logro de la calidad educativa es el desempeño docente. Así que realizaron sugerencias a los sistemas educativos, orientadas a la incorporación de mejores docentes, al desarrollo profesional de los mismos y asegurar la permanencia de los más aptos Cuevas y Moreno (2016).

Para lograr estos objetivos, México y la OCDE firman, en 2010 el *Acuerdo de cooperación México-OCDE*, con el propósito de mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas, enfocándose en las políticas públicas para potenciar la enseñanza, el liderazgo y la gestión escolar (OCDE, 2010). Así, se emitieron las siguientes recomendaciones:

1. Definir la enseñanza eficaz.
2. Atraer mejores candidatos docentes.
3. Fortalecer la formación inicial docente.
4. Mejorar la evaluación inicial docente.
5. Abrir todas las plazas docentes a concurso.
6. Crear periodos de inducción y prueba.
7. Mejorar el desarrollo profesional.
8. Evaluar para ayudar a mejorar.
9. Definir un liderazgo escolar eficaz.
10. Profesionalizar la formación y el nombramiento de directores.
11. Construir capacidad de liderazgo instruccional en las escuelas y entre ellas.
12. Incrementar 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.

Como resultado, en diciembre de 2012 se anunciaron cinco reformas estructurales que se impulsarían en 2013, entre ellas la Reforma Constitucional en Materia de Educación, que tenía como objetivo: aumentar la calidad de la educación básica, media superior y superior; así como recuperar la rectoría del Estado del Sistema Educativo Nacional (Pacto por México, 2013), donde es posible observar que gran parte de las recomendaciones emitidas por la OCDE se incluyeron, puntualmente, dentro de los compromisos establecidos.

Uno de los ejes centrales de la Reforma Educativa de 2013 era la Evaluación del Desempeño Docente, con la cual se pretendía elevar la calidad educativa mediante la regulación del ingreso, la promoción y la permanencia en el servicio de los profesores de educación básica y media superior. Esta situación trajo consigo cambios significativos dentro del Sistema Educativo Nacional, como la creación de dos nuevas leyes: la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Martínez y Navarro, 2018).

Esta reforma planteó entre sus objetivos principales: aumentar la calidad de la Educación Básica a través de la obtención de mejores resultados en las evaluaciones internacionales; incrementar la matrícula estudiantil y fortalecer la calidad en los sistemas de Educación Media Superior y Superior; y que el Estado Mexicano recuperara la rectoría del Sistema Educativo Nacional (SEN) (López, 2013).

Uno de los aspectos controversiales de la Reforma Educativa de 2013, es que a partir de los resultados obtenidos se determina si un docente permanece o no en el servicio educativo, de manera que, si el docente no aprueba la evaluación, se da por terminada su relación laboral, sin responsabilidad alguna para las autoridades.

Esta situación ha desatado polémicas. Si bien se han expresado muestras de agrado por parte de algunos sectores de la sociedad, el gremio magisterial ha manifestado rechazo, debido al carácter punitivo del proceso, especialmente por las disposiciones que afectan sus derechos laborales (Reyes y Arbesú, 2017). Es importante mencionar que la estabilidad en el trabajo del docente jamás se había visto cuestionada, por el contrario, la profesión docente en México se distinguía por ofrecer una estabilidad laboral a quienes la ejercían, al igual que la obtención de una plaza base de manera indefinida, pertenencia a un sindicato, prestaciones laborales, como la jubilación, entre otros (Antonio, 2017).

Otra de las posturas que se hicieron presentes en el marco de la Reforma Educativa 2013, fueron las de grupos y actores interesados en el tema, como *partidos políticos* (integrantes del Pacto por México); *organizaciones sociales civiles* (Mexicanos Primero); *noticieros* (Televisa, TV Azteca); *organismos internacionales* (OCDE); el *SNTE*; la *CNTE*; *académicos* y algunos *periodistas*.

La evaluación del desempeño docente causó rechazo, inconformidad y descontento en algunas secciones magisteriales, pues el profesorado la consideró como “punitiva” (Arnaut, 2015). Aunado a ello, los docentes fueron excluidos tanto para el diseño como la puesta en marcha de la misma, lo que, según Valenti (2015), generó aún más desconfianza, dudas, temor y críticas propicios para un ambiente de polarización en varias regiones del país.

También se forjaron “resistencias en la cúpula del SNTE y una intensa movilización del magisterio en las entidades con mayor presencia de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE)” que, hoy en día, sigue siendo visible (Bensusán y Tapia, 2013, p.558). Este escenario dio origen a un conflicto de segmento en la estructura social, llegando a paros de labores en algunas entidades de manera total o parcial (Díaz, 2018).

Es importante mencionar que el proceso de evaluación no se aplicó de manera inmediata, sino hasta el ciclo 2014-2015, ya para el ciclo 2015-2016 se seleccionó la muestra que iba a ser evaluada por vez primera, y hasta la fecha no todos los docentes han sido evaluados (Reyes y Arbesú, 2017).

En este sentido, resulta indispensable analizar el curso que ha tenido la evaluación del desempeño docente en México durante los últimos años, ya que, como lo señala Cuevas (2017, p.499), “si se continúa prestando atención solo a la evaluación del desempeño como variable que genera calidad educativa, estaremos asistiendo a un cambio silencioso de la profesión”.

Como se puede ver, esta reforma educativa se enfrenta al reto de que tanto los actores sociales como políticos estén de acuerdo y cooperen de manera conjunta para brindar resultados positivos a la educación. Es fundamental actuar y

evitar responsabilizar a unos cuantos por la falta de calidad dentro del sistema educativo. La educación es tarea de todos, así que se deben unir esfuerzos por lograr una cultura de compromiso por los resultados en México (Martínez y Navarro, 2018).

1.3. Pregunta General

¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen profesores de educación básica y media superior del estado de Hidalgo sobre la Evaluación del Desempeño Docente ante un panorama de cambio estructural que anuncia la eliminación de la Reforma Educativa de 2013, así como la posible anulación de la autonomía de instituciones creadas para la evaluación docente en México durante las anteriores administraciones?

1.3.1. Preguntas Específicas

- ¿Cómo son los marcos contextuales (estatales, nacionales e internacionales) de la Evaluación del Desempeño Docente en México?
- ¿Qué estudios se han realizado sobre Evaluación del Desempeño Docente en México y América Latina?
- ¿Cuáles son las perspectivas teóricas desde las que han partido los estudios realizados en México y América Latina, y cuáles sus hallazgos?
- ¿Cómo se define y caracteriza la Evaluación del Desempeño Docente?
- ¿Cuáles son los planteamientos teórico-metodológicos de la Teoría de Representaciones Sociales?
- ¿Cuáles son las representaciones sociales de la Evaluación del Desempeño Docente propuesta en la Reforma Educativa de 2013 que emergen durante las entrevistas en profundidad, aplicadas a profesores de los niveles básico y medio superior del estado de Hidalgo?

1.4. Objetivo General

Identificar las representaciones sociales que tienen profesores de educación básica y media superior del estado de Hidalgo sobre la Evaluación del Desempeño Docente ante un panorama de cambio estructural que anuncia la eliminación de la Reforma Educativa de 2013, así como la posible anulación de la autonomía de instituciones creadas para la evaluación docente en México durante las anteriores administraciones.

1.4.1. Objetivos Específicos

- Exponer los marcos contextuales (estatales, nacionales e internacionales) de la Evaluación del Desempeño Docente en México.
- Realizar una revisión y un análisis crítico de los estudios que se han realizado sobre la Evaluación del Desempeño Docente en México y América Latina.
- Identificar las perspectivas teóricas desde las que han partido los estudios realizados sobre la Evaluación del Desempeño Docente en México y América Latina, y sus hallazgos.
- Analizar definiciones conceptuales y caracterización de la Evaluación del Desempeño Docente.
- Desarrollar y explicar los planteamientos teórico-metodológicos de la Teoría de Representaciones Sociales.
- Identificar las representaciones sociales de la Evaluación del Desempeño Docente propuesta en la Reforma Educativa de 2013 emergentes durante las entrevistas en profundidad aplicadas a profesores de los niveles básico y medio superior del estado de Hidalgo.

1.5. Supuesto

Las condiciones sociales, espaciales y temporales de los docentes determinan las representaciones sociales de la Evaluación del Desempeño Docente propuesta en la Reforma Educativa de 2013.

1.6. Justificación

Los organismos internacionales ocupan un lugar significativo para la definición de acciones dentro de los sistemas educativos (Lingard y Sellar, 2013); algunos de ellos como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han enfatizado la importancia de la labor docente para el logro del aprendizaje del alumnado lo que permitirá que se incremente la calidad de la educación.

Desde la perspectiva de estos organismos la evaluación docente se convierte en un medio para contar con mejores maestros. Sin embargo, los instrumentos que se utilizan no siempre son los adecuados, ya que se reconoce que la evaluación docente es compleja, y pocos son los sistemas educativos que apoyan a los docentes a mejorar su desempeño una vez que son evaluados. Por ello, las políticas educativas han estado enfatizadas en el desarrollo de programas que fortalezcan la calidad docente y mejoren su efectividad, lo que se refleja en el incremento de sistemas de evaluación de la docencia (Castillo-Miranda, Castro e Hidalgo-Standen, 2017).

Existe un amplio consenso entre los países latinoamericanos, respecto a que la evaluación docente debiera ser sistemática y bien fundamentada, para convertirse en una de las estrategias de mejora para la calidad educativa (Colmenares, 2017). Para lograr el objetivo antes mencionado se propone fortalecer la formación inicial de los maestros y promover una educación continua en los

docentes en servicio ya que ellos juegan un papel muy importante en el aula, por lo que se vuelve esencial conocer su capacidad y competencia (OCDE, 2010).

Es así que, durante los últimos años, diversos actores han mostrado interés en el tema de la evaluación docente, de manera que cada vez son más los descontentos que se exponen acerca de la eficacia con la que estos profesionistas ejercen su práctica. Autoridades mexicanas como la Secretaría de Educación Pública (SEP); el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE); organizaciones empresariales y de la sociedad civil; y académicos, han intercedido en la formulación y críticas de los estándares de evaluación docentes. Este debate, según Barrera y Myers (2011, p.6), se ha concentrado más en cuestiones políticas, que “sobre los aspectos técnicos y específicos de los estándares mismos”.

Es importante destacar que cuando se iniciaron las evaluaciones docentes consistía únicamente en inspeccionar la labor que desarrollaban en la institución educativa; actualmente, las autoridades de educación están enfocadas en elaborar y desarrollar nuevos modelos evaluativos cuyos objetivos apuntan a fortalecer el desarrollo profesional docente ya que con ello se cree que es posible mejorar la calidad educativa (Urriola, 2013). En respuesta a estas acciones, es posible notar avances en torno a la reflexión de los modelos aplicados en el área de la evaluación educativa (Martín y Rizo, 2009).

De acuerdo con Follari (2014), el docente ha sido culpabilizado por los bajos resultados de las pruebas estandarizada aplicadas a alumnos, lo cual ha afectado la autoestima de los docentes, al grado de erosionar su identidad. El autor propone revertir la imagen que, intencionalmente, se ha difundido entre la sociedad. Plantea reconocerlos como actores indispensables en el funcionamiento del sistema educativo para que, de esta forma, ellos puedan reconfigurar su identidad.

Son diversas las razones por las cuales resultó importante realizar una investigación de esta naturaleza. En primer lugar, el proceso de evaluación aún sigue siendo vigente. Por otro lado, las posturas heterogéneas de los docentes con

respecto a la Evaluación del Desempeño Docente propuesta en la Reforma Educativa de 2013, y finalmente por las resistencias magisteriales, en varias regiones del país, que aún persisten, pero en diferentes magnitudes. Las situaciones anteriores generaron el interés por conocer las formas de representar y percibir la evaluación docente en el estado de Hidalgo.

El enfoque de esta investigación, el enfoque de las representaciones sociales, privilegia el sentido común; es este caso de los docentes seleccionados, pues se considera que es actor central del proceso de evaluación. Interesa saber cómo elaboran nociones, creencias, imágenes, valores y expectativas sobre la Evaluación del Desempeño Docente, ya que mediante estas ideas los docentes no sólo interpretan y significan su realidad, sino que deciden cómo actuar (Ruíz, 2015).

Se considera que los resultados de esta investigación son una aportación para investigaciones futuras. El conocimiento de las representaciones sociales surgidas, en un determinado contexto espacial y temporal, permitirá entender por qué ante una situación similar los miembros de una misma comunidad reaccionan de modo diferente (Raiter, 2001) en otro momento determinado.

El conocimiento de las representaciones sociales elaboradas por los profesores de educación básica y media superior del estado de Hidalgo sobre la Evaluación del Desempeño Docente, permite explorar la realidad social en la que se desenvuelven estos sujetos, además aporta elementos para comprender sus posturas y formas de actuar ante el proceso de evaluación, pues según Ruíz (2018, p.196) “el éxito o fracaso de los programas de [evaluación docente] se encuentra ligado a la interpretación que los profesores realicen sobre estos, por ello es importante estudiar su pensamiento”.

Capítulo 2. Estado del conocimiento

En este apartado se expone una revisión crítica, no exhaustiva, de investigaciones realizadas en México y en América Latina sobre la Evaluación Docente, la Evaluación del Desempeño Docente y las Representaciones sociales de la Evaluación del Desempeño Docente. Se seleccionó, revisó y analizó producción académica publicada de 2003 a 2019.

Es importante recordar que, de acuerdo con Sabino (2014), el estado del conocimiento refiere a la producción intelectual sobre un área específica o campo de estudio. Sirve para definir metodologías mediante la clasificación de investigaciones más recientes. Asimismo, permite tener un banco de información que ayuda en la investigación, puesto que cuando se recopila e integra la información de manera ordenada, se obtiene un panorama más amplio de qué tanto se ha trabajado y en qué se requiere ahondar respecto a la investigación y permite verificar la autenticidad de este trabajo

La elaboración del estado del conocimiento, como lo plantean Vélez y Galeano (2002), permite establecer el punto de partida de la investigación en desarrollo; representa los inicios de la indagación del investigador al plantearse preguntas como: ¿qué se ha estudiado respecto al tema?, y ¿cómo se ha hecho? Es también un ejercicio de inventario y sistematización, pero que se amplía al reflexionar sobre las tendencias y ausencias en el tema (Vargas y Calvo, 1987).

2.1. Producción de investigaciones sobre Evaluación Docente, Evaluación del Desempeño Docente y Evaluación del Desempeño Docente desde las representaciones sociales

En el presente apartado se muestra de manera general la revisión del estado del conocimiento, Para empezar, se establecieron tres criterios generales: el primero fue seleccionar aquellas investigaciones que abordaran el tema de

evaluación docente y evaluación del desempeño docente; el segundo criterio fue que las investigaciones fueran realizadas en nivel preescolar, primaria, secundaria, media superior y educación superior; y el tercero y último criterio fue seleccionar investigaciones que estuvieran adscritas al marco de la teoría de las representaciones sociales. Así, las investigaciones seleccionadas, revisadas y analizadas se clasificaron en tres categorías: Evaluación Docente, Evaluación del Desempeño Docente y Evaluación del Desempeño Docente desde las representaciones sociales.

Para mayor precisión, es necesario aclarar que, en la búsqueda y selección, se consideraron investigaciones y estudios dados a conocer en distintos tipos de productos científicos: tesis de licenciatura, maestría y doctorado, artículos, capítulos de libros e, inclusive, ponencias.¹ El rastreo de textos se realizó en diversos sitios electrónicos, como las Bibliotecas digitales de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM); de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH); de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); también del Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional (DIEIPN); los catálogos de libros y tesis en la Dirección General de Bibliotecas (DGB) y del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).

La búsqueda se realizó en bases de datos: *Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa* (IRESIE-UNAM), y la *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal* (REDALYC) de la Universidad Autónoma del Estado de México y revistas electrónicas especializadas en educación, entre las que destacan: la *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*; la *Revista Internacional de Investigación en Educación*; la *Revista Iberoamericana de Educación Superior*; la *Revista Iberoamericana para la*

¹ Para la elección de las ponencias, se tomó en cuenta que la aceptación éstas haya sido bajo una dictaminación previa.

Investigación y el Desarrollo Educativo; la Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación; entre otras.

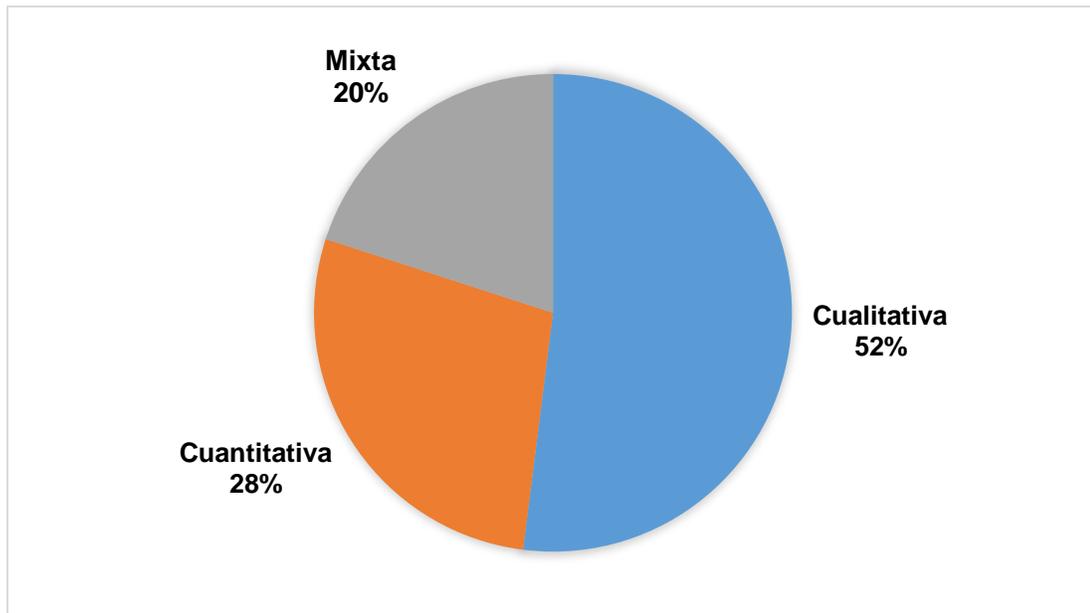
De igual forma se revisaron estados del conocimiento publicados por el *Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)*; memorias del *Congreso Nacional de Investigación Educativa*; memorias del *Congreso Internacional de Educación* y memorias del *Congreso Iberoamericano de Educación*.

Se analizaron en total 80 documentos, con relación a las categorías anteriormente mencionadas; entre ellos: una investigación del INEE; 16 tesis (cuatro de doctorado, ocho de maestría y cuatro de licenciatura); 28 artículos publicados en revistas que cuentan con reconocimiento nacional e internacional; y 35 ponencias presentadas en Congresos Nacionales de Investigación Educativa, todos ellos con el requisito de obtener la aceptación previa de un Comité Científico para su inclusión en el programa.

Llamó la atención que las publicaciones más numerosas sobre la temática de interés correspondieron al año 2017. También resultó interesante detectar que gran parte de la producción sobre el tema fue expuesto en ponencias. Esto podría sugerir que el problema aún es relativamente reciente.

La orientación metodológica se ha categorizado en términos del enfoque de las investigaciones seleccionadas. Es pertinente señalar que, en el proceso de la revisión y análisis, predominaron aquellas que tuvieron carácter cualitativo (el 52%), centrándose en la interpretación de significados de los actores del ámbito o campo educativo (docentes, alumnos, directivos y/o padres de familia). Mientras que el 28% de las investigaciones utilizó la metodología cuantitativa y el 20% restante de las investigaciones emplearon la metodología mixta (Ver gráfica 1).

Gráfica 1 Orientación metodológica.



Fuente: elaboración propia.

Dentro de las tesis se puede apreciar que las de licenciatura carecen de una estructura sólida, y se evidencia ausencias de información e inconsistencias en la redacción. En el caso de las tesis de maestría fueron más afines de acuerdo al objeto de estudio seleccionado. Por último, las tesis de doctorado presentan información más sólida y muestran una estructura metodológica más compleja. Se puede decir que la mayoría de las tesis que se revisaron se encuadran en la reflexión teórica de las representaciones sociales.

A partir de esta revisión documental se extraen las categorías de análisis antes mencionadas *Evaluación Docente*; *Evaluación del Desempeño Docente* y *Evaluación del Desempeño Docente desde las representaciones sociales*. A continuación, se presentarán en los siguientes párrafos cada una de las investigaciones revisadas de manera cronológica.

2.1.1. Evaluación Docente

En el artículo titulado “La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente” los autores, Arbesú y Rueda (2003), muestran el panorama general que presenta la evaluación de la docencia universitaria. Para ello, realizaron una investigación de tipo etnográfica en la Universidad Autónoma Metropolitana. Utilizaron como técnica privilegiada la observación participante, además de entrevistas semiestructuradas, investigación documental y elaboración de diarios de campo. Los hallazgos muestran que es posible estudiar el problema de la evaluación de la docencia mediante distintas perspectivas, que hasta el momento son poco exploradas, mismas que promueven procesos de reflexión en el profesor y que recuperan la voz de los actores involucrados. Asimismo se plantea la necesidad de llevar a cabo una evaluación formativa como opción para la comprensión y mejoramiento de la docencia

En la investigación Evaluación de la docencia y el contexto disciplinario: la opinión de los profesores en el caso de ingeniería y tecnología, Fernández y Luna (2004) buscan conocer los componentes que los profesores de una universidad de Baja California consideran relevantes de integrar al cuestionario de evaluación de la docencia. Por lo que se realiza un estudio de caso y las técnicas utilizadas fueron cuestionarios y entrevistas aplicadas a docentes de la licenciatura de ingeniería y tecnología. Los resultados muestran que uno de los temas que no se retoma en los instrumentos de evaluación docente es el de la formación ética, aspecto sobre el cual los profesores sugieren no dejar de lado.

Loredo, Romero e Inda (2008) realizaron un estudio de carácter exploratorio titulado Comprensión de la práctica y la evaluación docente en el posgrado a partir de la percepción de los profesores, donde se analizaron las percepciones de los profesores de posgrado sobre su práctica educativa y su postura ante la evaluación de la docencia. Trabajaron con una aproximación cualitativa y se aplicaron entrevistas semiestructuradas a docentes de educación superior, gracias a ellas, se obtuvieron comentarios positivos y negativos respecto a la forma de evaluar al

docente en la institución, así como algunas recomendaciones. Es importante señalar que los profesores entrevistados reconocieron que las evaluaciones son perfectibles y sugirieron que ésta debe ofrecer información que los retroalimente

En el artículo *Metaevaluación del proceso de evaluación docente: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo de los autores Elizalde, Pérez y Olvera (2008)* aborda el tema de la metaevaluación realizado durante el proceso de evaluación docente en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en el año de 2007. Se llevó a cabo un estudio exploratorio con apoyo de una metodología mixta. Para ello, se aplicó un cuestionario a alumnos, profesores y comité institucional de evaluación docente.

Los profesores que participaron en la investigación, mencionan que los resultados de la evaluación docente les permiten identificar sus fortalezas y debilidades; por lo tanto esa información les facilita la toma de decisiones para mejorar su práctica dentro y fuera del salón de clases. Mientras que los alumnos califican como problemático el uso de la página electrónica para realizar la evaluación de sus profesores. Los autores de la investigación concluyen con que la metaevaluación permite a los evaluadores detectar las experiencias favorables y desfavorables durante la evaluación de la práctica docente de los profesores.

Colma (2010) realizó un *Estudio comprensivo sobre la Evaluación Docente* con expertos en educación, directores de centros educativos y docentes de primaria y secundaria de Lima, Perú. La autora pretendía conocer las nociones, conceptos y percepciones que tienen los expertos, los directivos de un grupo de centros educativos públicos y privados, y los mismos docentes de dichos centros educativos, sobre la evaluación docente. De manera que realizó una investigación de tipo inductivo con apoyo de entrevistas y grupos focales.

Los principales hallazgos muestran que el grupo de expertos tiene nociones claras sobre la evaluación de docentes y de su utilidad como medio de mejora de la calidad educativa, sin embargo se encuentra que la evaluación del docente centrada en los resultados o en la calificación, genera en los mismos, resistencia,

percepciones negativas y desconfianza, específicamente, las experiencias de evaluaciones masivas y a nivel nacional.

Con su investigación nombrada *La evaluación docente en educación superior: uso de instrumentos de autoevaluación, planeación y evaluación por pares*, los autores De Diego y Rueda (2012) pretenden identificar las aportaciones que tres instrumentos (autoevaluación, autoanálisis y evaluación por pares académicos) podrían tener en la reflexión y aprendizaje de docentes universitarios. Este trabajo se realiza bajo la perspectiva cuantitativa, se aplicaron escalas tipo Likert a docentes de educación superior. Los resultados muestran que para los docentes es importante rescatar la verdadera intención de los instrumentos de evaluación, pues les permitirá hacer una autovaloración crítica y constructiva de su práctica.

Los aportes de Wilhelm, Martin y Miranda (2012) con su trabajo *Autoestima profesional: competencia mediadora en el marco de la evaluación docente*, muestran los docentes que obtuvieron un resultado *Básico – Insatisfactorio* en el proceso de evaluación docente en la ciudad de Valdivia en Chile, sufrieron una disminución en el nivel de autoestima profesional. Al contrario, los docentes que obtuvieron un nivel *Competente* en el proceso evaluativo, experimentaron un incremento en el nivel de autoestima profesional. De manera que los resultados de la evaluación docente, afecta directamente en la autoestima de los mismos. Para ello se desarrolló una investigación cuantitativa de tipo pre-experimental, exploratoria y de diseño descriptivo, mediante el uso del *Test de Autoestima Docente* de Arzola y Collarte (1992) aplicado a docentes de primaria.

En la ponencia *Evaluación docente mediante dos cuestionarios de opinión de los alumnos, como mecanismo de formación* presentada por Fernández y Jiménez (2013) en el *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa* se analizan los resultados obtenidos de la aplicación de dos cuestionarios de opinión estudiantil sobre la efectividad de la enseñanza docente. Para ello se realizó un estudio descriptivo. Los resultados muestran que los cuestionarios son únicamente una medida que muestra la opinión de los estudiantes acerca de la calidad de la

enseñanza de los profesores, pero que de ninguna manera deben de emplearse como único instrumento para evaluar una actividad tan compleja como la docencia.

En el artículo *Evaluación docente. ¿Mecanismos equitativo y confiable o proceso viciado que no cumple con su objetivo?* los autores Araya y Vargas (2013) buscan responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo puede un estudiante que recién ingresa a una carrera evaluar el nivel de conocimientos que posee el docente?. De manera que utilizaron una metodología cuantitativa mediante la aplicación de cuestionarios a alumnos de educación superior. Se encontró que existe una correlación positiva lineal entre la nota promedio que obtienen los estudiantes en los cursos y la calificación promedio que reciben los docentes. Esto significa que existe la probabilidad de que conforme se incrementa la nota promedio por grupo, la evaluación docente mejora y viceversa.

Aguilar, Carbonell y Cisneros-Cohernour (2014) realizaron una investigación titulada *La evaluación de la docencia en dos universidades públicas latinoamericanas: Cuba y México*, en donde se describían las características de la evaluación de la docencia en dos universidades públicas Latinoamericanas de Cuba y del Sureste de México. El estudio realizado fue exploratorio de tipo descriptivo, se aplicaron entrevistas a administradores del sistema de evaluación docente de ambas universidades. El análisis de los sistemas de evaluación indica que las dos instituciones tienen características diferentes en cuanto a tamaño y estructura. En ambas universidades, los administradores entrevistados declararon que realizan la evaluación de la docencia como una herramienta para mejorar la calidad del desempeño de sus profesores.

En el mismo orden de ideas, Barrera (2014) realizó una investigación llamada *Diagnóstico de la evaluación docente en una universidad pública*, donde se presentó un diagnóstico de la evaluación docente en una universidad pública del sureste de México, se aplicaron cuestionarios a académicos encargados de realizar la evaluación docente. En los hallazgos se encuentra que la finalidad de realizar la evaluación de la docencia es para conocer cómo desarrollan sus actividades los docentes, para así brindarles una retroalimentación que los lleve a la mejora.

Además se encuentra que las instituciones relizan sus evaluaciones para cumplir con requisitos que programas u organismos externos solicitan.

En la investigación de García (2014) titulada *¿Para qué sirve la evaluación de la docencia? Un estudio exploratorio de las creencias de los estudiantes*, se exploraron las creencias que los estudiantes de educación superior tienen acerca de la evaluación de la docencia, sus fines, utilidad y validez. El autor utilizó una metodología mixta, apoyada en la teoría fundamentada, mediante la aplicación de cuestionarios semiestructurados. Los resultados del estudio indican que los estudiantes consideran que la evaluación de la docencia tiene un fin sumativo, de control y supervisión del trabajo del docente, que tiene poca utilidad y que los instrumentos de evaluación no son válidos.

Los aportes de Sánchez y Corte (2015) en la ponencia *Política de evaluación y subjetividad: algunas consecuencias para los maestros de secundaria* presentada en el *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa* muestran los efectos que la política educativa ha tenido en la subjetividad de los maestros de secundaria, mismos que se reflejan en las tensiones que provocan los exámenes estandarizados nacionales aplicados a los alumnos.

El trabajo se apoyó de la metodología cualitativa, se aplicaron entrevistas en profundidad a docentes de secundaria. Los principales hallazgos muestran las repercusiones de la evaluación de Carrera Magisterial en la práctica de los docentes, pues a pesar de que este programa era voluntario, se identificó que los docentes desarrollaron otro tipo de estrategias para cumplir con los requisitos y no mostrar resistencia a la evaluación.

Balderas y Balderas (2015) quienes presentan la ponencia *Perspectiva docente de la evaluación* en el *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, pretenden exponer la perspectiva de los docentes respecto a la evaluación. El tipo de metodología empleada fue cuantitativa, de tal forma que aplicaron cuestionarios a docentes que son estudiantes de posgrado en Tlaxcala. Se pretendía hacer un estudio comparado, aunque la investigación no es del todo clara, más bien carece

de rigor científico. Dentro de los resultados se encuentran coincidencias sobre la forma de evaluar que proponen autores expertos en evaluación, y la forma que los docentes expresan que son evaluados.

En la ponencia *Opiniones del profesorado sobre los procesos de evaluación docente en una universidad pública de México*, presentada en el *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, los autores Valle, Sánchez y Vales (2015) realizan un estudio exploratorio en donde se describen las opiniones que tienen los profesores universitarios respecto a cómo se evalúa su trabajo docente, a partir de los cinco roles que desempeñan: docencia, gestión, tutoría, supervisión y difusión del conocimiento.

Este estudio tiene fundamento en la metodología cuantitativa, de manera que se aplicó una encuesta en línea a docentes de educación superior. Los resultados permiten ver que los profesores encuestados están satisfechos con los criterios que se utilizan para evaluar los diferentes roles que desempeñan (docencia, gestión, tutoría, supervisión y difusión del conocimiento); sin embargo, existe un desacuerdo significativo en lo que respecta a la participación de autoridades institucionales o externas en la designación de estos criterios.

En el mismo orden de ideas, Elizalde, Olvera y Bezies (2015) presentan en el *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa* una ponencia sobre la *Opinión de los profesores sobre el proceso de evaluación docente de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: Resultados de un estudio de metaevaluación*, cuyo objetivo era reportar los resultados de metaevaluación en el que participaron 2,097 profesores de la UAEH. Se llevó a cabo una investigación cuantitativa, por ello se aplicaron cuestionarios a docentes del nivel medio superior y superior. Los resultados muestran que la evaluación ha impactado favorablemente en la calidad de la práctica educativa y en la mejora de los programas educativos ofertados por la universidad.

En el estudio *Diversidad en los resultados de la evaluación de ingreso a la docencia en educación básica* presentado en el *XIII Congreso Nacional de*

Investigación Educativa, Sanchez (2015) analiza las diferencias en el desempeño entre los egresados normalistas y los egresados de otras instituciones de educación superior, respecto de los resultados obtenidos en los diferentes exámenes del *Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica* en el ciclo escolar 2014-2015. Se empleó la metodología cuantitativa y se aplicó la prueba T de diferencia de medias a egresados normalistas y egresados de otras instituciones de educación superior. Dentro de los resultados se observa que los egresados de las escuelas normales obtuvieron mejores resultados que los egresados de otras instituciones de educación superior.

Hickman, Alarcón, Cepeda, Cabrera y Torres (2016) realizaron una investigación titulada *Significado de buen profesor y de evaluación docente por estudiantes y maestros universitarios. La técnica de redes semánticas*, donde evaluaron los criterios que estudiantes y profesores universitarios creen que deberían tomarse en cuenta para calificar a un “buen profesor”, para ello, utilizaron la técnica de redes semánticas. Se encontró que los docentes prefieren que se les evalúe según su formación, la preparación de su clase y el manejo de contenidos; mientras que los alumnos mencionaron que uno de los aspectos centrales a evaluar de los docentes, es la personalidad, la puntualidad, la responsabilidad, el compromiso y la asistencia a clase. Es posible ver que los alumnos ponen en primer término aspectos disciplinarios, dejando en aspectos secundarios la formación docente, la habilidad y el manejo de clase.

En la tesis de maestría “El docente de educación básica, experiencias de evaluación para la permanencia, acciones y obstáculos en el periodo 2015 – 2016 en el marco de la Reforma Educativa”, que presenta Colmenares (2017) se tiene como objetivo: comprender la experiencia del docente de Educación Básica, convocado para la evaluación para la permanencia, en el periodo 2015-2016, en el marco de la Reforma Educativa.

Se realizó un Estudio de caso, las técnicas aplicadas fueron la observación, entrevistas y revisión documental, el estudio muestra la experiencia del docente durante la evaluación, y cómo es vista la evaluación. A partir del análisis de la tesis

se puede rescatar que el docente no es el único responsable del aprendizaje de los alumnos en las escuelas de educación básica, y que tanto las problemáticas en el aula, así como la dinámica de la institución rebasan la instalación de un nuevo modelo de evaluación.

En el artículo *Evaluación docente desde la percepción del estudiante* de Segovia y Cabello (2017) se realiza una investigación descriptiva, correlacional y no experimental, para saber si existe una relación entre la evaluación del docente y la percepción de los estudiantes, para ello aplicaron encuestas a estudiantes de nivel superior. La conclusión fue que la evaluación del docente se relaciona positivamente con la percepción de los estudiantes, en consecuencia, el docente debe aprovechar la evaluación que realizan los estudiantes como una oportunidad para mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje en el aula, y contribuir a la mejora de la calidad del servicio educativo universitario.

En la ponencia titulada *Reforma Educativa y profesores. Percepción sobre los procesos de evaluación*, presentada en el *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, los autores Martínez, Fierro y Román (2017) pretenden interpretar la percepción de los profesores de primaria en la ciudad de Mexicali, Baja California sobre las leyes derivadas de la reforma educativa, por ello se plantean la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo interpretan las leyes derivadas de la Reforma Educativa los profesores de primaria pública en la Ciudad de Mexicali?. A partir de la aplicación de entrevistas semiestructurada a docentes de nivel primaria, los autores muestran las opiniones de los profesores evaluados, quienes reflejan desilusión, falta de credibilidad en las instancias evaluadoras y las autoridades, así como temor ante la incertidumbre laboral.

El trabajo de Sánchez, García y Maldonado (2017) *“La evaluación docente: una historia de vida de una maestra de secundaria”* presentado en el *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, tiene como objetivo identificar las consecuencias que ha tenido la evaluación a la docencia a partir de la reforma a los artículos 3° y 73 de la constitución y la Ley General del Servicio Profesional Docente

(LGSPD) en 2013 en la vida profesional, familiar y a la salud en una maestra de secundaria en Tlaxcala.

La metodología que se utilizó es una historia de vida temática sobre la experiencia de una maestra de secundaria que obtuvo resultados satisfactorios en su evaluación. Los autores clasifican los efectos de la evaluación en tres niveles: laboral, familiar y de salud. El primer nivel refleja, desde la perspectiva de la maestra, un cambio en el estatus laboral de la docencia; en el segundo, aprecia que la inestabilidad en el empleo repercute en la vida familiar de la maestra pues se modifica su condición de trabajadora; y, el tercer nivel muestra los efectos negativos para la salud de la maestra.

En la investigación titulada *Las dimensiones de la evaluación docente en las prácticas de enseñanza de un maestro idóneo y no idóneo*, presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa por Hernández, Cerón y Pérez (2017) se tuvo como objetivo comparar las prácticas de docentes que obtuvieron resultados distintos en la evaluación de ingreso (idóneo y no idóneo).

Se utilizó la observación no participante como técnica principal de recolección de información, de igual forma se aplicaron entrevistas, se realizó un registro en un diario de campo y se hizo un análisis documental. Los sujetos que participaron en este estudio fueron dos docentes de primaria. De manera general se identificaron pocas diferencias en las prácticas de enseñanza de ambos docentes, sin embargo, las condiciones contextuales pueden determinar el resultado de la evaluación.

En la ponencia *La evaluación para la permanencia. Experiencia de docentes durante el periodo 2015-2016. Estudio de caso*, presentada por Colmenares (2017) en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, se mostró cómo la experiencia del docente de Educación Básica frente al proceso de evaluación para la permanencia durante el periodo 2015-2016. Se realizó un estudio de caso, los testimonios recogidos en las entrevistas que fueron aplicadas a docentes de nivel secundaria muestran inconformidad de los docentes hacia la evaluación, principalmente porque: la información fue difusa respecto a las etapas de la

evaluación; y por el señalamiento negativo de los medios de comunicación al gremio docente.

De manera general, se observó que los docentes, a pesar del contexto marcado por la tensión, lograron sobreponerse y asumir el reto de la nueva evaluación. Los docentes entrevistados reiteraron que no estaban en contra de la evaluación, sin embargo, consideran que deben ser parte del diseño; que se debe contemplar la realidad de cada región, además del contexto social, cultural, educativo y económico.

El trabajo presentado por Elizalde, Bezies y Olvera (2017) en el *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* titulado *Fortalezas y áreas de oportunidad del proceso de evaluación docente de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo a partir de un estudio de metaevaluación*, pretende identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de la evaluación de la docencia en la UAEH a partir de la apreciación de la audiencia de los directivos. Se realizó un estudio descriptivo, de tal forma que se aplicaron cuestionarios a directivos. La investigación muestra una percepción favorable del proceso de evaluación y se concluye con que la metaevaluación refuerza el rigor, validez y calidad de las evaluaciones.

Otra de las ponencias presentadas en el *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* fue la de Rivera (2017) llamada *Docentes de educación secundaria y la evaluación educativa*, donde se pretendía conocer las opiniones de los docentes de secundaria respecto a la evaluación y a la manera en que se utilizan los resultados de la misma. El tipo de metodología fue mixta, se aplicaron cuestionarios a docentes de secundaria de alto grado académico y de bajo grado académico. Existe un consenso en que los resultados de la evaluación sirven para la mejora educativa, aunque se percibe que dichos resultados se aprovechan más por los docentes de escuelas de alto grado académico que por los docentes de escuelas de bajo logro académico.

Los aportes de la tesis doctoral de Jiménez (2018) titulado “De la formación docente, en la Reforma Integral de la Educación Básica, a la evaluación docente,

en la actual Reforma Educativa”, buscan ponderar la influencia de los planteamientos de la Reforma Integral de la Educación Básica y la actual Reforma Educativa, en la formación docente. Por lo que realiza un análisis de información documental y teórica, complementando con entrevistas, a través de la metodología cualitativa. Esta investigación, da cuenta que los afectados en estas reformas, como siempre, son los alumnos y los docentes; los primeros, con una preparación mediocre y los segundos con incertidumbres, miedos y sin llegar a entender hasta el momento su tarea.

En el artículo titulado *Mapeo sistemático de la literatura sobre evaluación docente (2013-2017)*, los autores Navarro y Ramírez (2018) se plantean como objetivo caracterizar la producción científica sobre evaluación docente, publicada en el quinquenio 2013-2017, considerando criterios de inclusión de las bases de datos Scopus y Web of Science y criterios de exclusión temáticos y duplicados, para ello, utilizan la metodología del mapeo sistemático.

Se ubicaron 106 artículos donde los autores identificaron los principales idiomas y países en los que se realiza la producción científica sobre evaluación docente, mencionan que en Estados Unidos y China existe mayor producción, de igual forma identifican la accesibilidad y tipos de trabajos que se han producido; los temas de mayor impacto y se clasifican de acuerdo con líneas de investigación que se encuentran en consolidación y en estado emergente. Se concluye que el principal idioma de producción es en inglés, y la producción científica sobre evaluación docente en el periodo revisado se ha enfocado desde la perspectiva de los estudiantes.

2.1.2. Evaluación del Desempeño Docente

En la ponencia *La influencia de las características del profesor y las del curso en los puntajes de evaluación del desempeño docente por los alumnos*, los autores Arámburo, Luna y Corderon (2009) comparan e identifican las relaciones entre los puntajes de evaluación al desempeño docente de acuerdo a la opinión de los

estudiantes universitarios. Realizaron un análisis estadístico descriptivo, comparativo y relacional basándose en la metodología cuantitativa con estudiantes universitarios.

Los resultados muestran que las variables que explican la evaluación del desempeño docente son *el área del conocimiento, el tamaño del grupo, la experiencia del docente y la escolaridad*. Los autores mencionan la importancia de considerar el contexto pedagógico en la interpretación de los puntajes para utilizarlos en el diseño de estrategias de mejoramiento del profesorado.

El trabajo de Conzuelo (2011) en su tesis de maestría “Evaluación del desempeño docente en Educación Media Superior: Un estudio de caso en el sector privado en México” tiene como propósito elaborar una propuesta de evaluación del desempeño docente metódica y sistemática para una preparatoria privada, con la participación de profesores, personal directivo y estudiantes. La perspectiva de investigación es de corte interpretativo, se utilizaron cuestionarios, encuestas, entrevistas semi-estructuradas, grupos focales y observaciones participantes. Los resultados reflejan que la participación colegiada de los docentes, estudiantes y personal directivo genera efectos positivos en la evaluación, pues con ello se logra que el proceso tenga mayor confianza y mayor credibilidad, lo que coadyuva a mejorar la calidad educativa.

En la tesis de pregrado “Propuesta de evaluación del desempeño docente utilizando la metodología 360° para profesores de la carrera de Química Farmacéutico Biológica”, planteo como objetivo desarrollar una propuesta de evaluación para el personal docente, y mejorar su eficiencia, mediante la detección de fallas y la obtención de información para la toma de decisiones.

Con este estudio, Martínez (2012) pretende valorar el efecto que producen las capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, directivos y colegas. Los resultados dan cuenta que la evaluación del desempeño de un docente, es un proceso complejo pues entran en juego cuestiones personales y sociales.

En el trabajo *Políticas de evaluación del desempeño docente y sus efectos en las prácticas de los maestros de la escuela primaria*, García (2013) pretende identificar los efectos que tiene *Carrera Magisterial* sobre las prácticas de los docentes de primaria. El tipo de investigación es cualitativa y se apoya en la teoría del poder de Michel Foucault. El autor encuentra que la política educativa que sustenta el programa de Carrera Magisterial tiene la urgencia de elevar la calidad del servicio educativo.

La investigación de Gatica, Fernández y Limón (2013) nombrada *Evaluación del desempeño docente con enfoque por competencias en la Facultad de Medicina, UNAM* tuvo como objetivo realimentar el programa de formación de profesores con la información obtenida a través del cuestionario de evaluación del desempeño docente mediante opinión de estudiantes. Se realizó un estudio observacional, retrospectivo. Los resultados señalan que los docentes cumplen con las competencias del plan establecido por la universidad, sin embargo, se evidencia que el proceso de evaluación docente repercute en la calidad de la enseñanza y en la formación del profesional de la salud.

Urriola (2013) con su tesis doctoral titulada “Sistema de evaluación del desempeño profesional docente aplicado en Chile” pretende comprender las percepciones y las vivencias que tiene un grupo de profesores de secundaria evaluado, así como de aquellos profesionales implicados en el modelo y funcionamiento del sistema de evaluación de desempeño profesional docente en Chile. Con la finalidad de dar orientaciones para elaborar una propuesta de mejora. Los resultados demuestran que la evaluación del desempeño de un docente es un proceso mediante el cual se obtienen datos valiosos y fiables, pero que a su vez este proceso influye en las relaciones cotidianas del docente, ya sea en lo familiar como en lo laboral.

En el artículo *La evaluación del desempeño docente*, los autores Martínez-Chairez y Guevara-Araiza (2015) buscaron responder la siguiente pregunta de investigación ¿cómo evaluar el desempeño docente según los profesores?. Para

ello, se realizó un estudio de corte mixto y de procedimiento secuencial comprensivo-correlacional con apoyo de la teoría fundamentada. Se aplicaron cuestionarios y entrevistas en profundidad a docentes, directores, Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP) y supervisores escolares. Los hallazgos más representativos muestran que los docentes ven a la evaluación como una aliada en pro de la mejora en el desempeño escolar, sin embargo, tienen cierta desconfianza por la falta de confiabilidad de algunos instrumentos que se han utilizado en evaluaciones anteriores.

En la ponencia de Oviedo y Oviedo (2016) titulada *Los docentes y la evaluación del desempeño docente en la EMS. Estudio de Caso en Playas de Rosarito, Baja California*, los autores clasifican los resultados obtenidos en la Evaluación del Desempeño docente realizada en el 2015. De igual forma documentan sus percepciones en términos de pertinencia, relevancia y contextualización de la evaluación. Se realizó un estudio transversal de carácter cualitativo con docentes de educación media superior. Los hallazgos muestran que existe una relación entre los resultados obtenidos por docentes evaluados y su formación.

Por su parte, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha realizado estudios sobre la evaluación del desempeño docente con el fin de realizar un balance de los logros y desafíos detectados como áreas de oportunidad, por ello en 2016 aplicó la *Encuesta de Satisfacción de los docentes que participaron en la Evaluación del desempeño al término de su segundo año de ingreso al Servicio Profesional Docente 2016*, se aplicó en veintiocho entidades federativas. El propósito fue conocer la percepción y valoración de los docentes sobre distintos aspectos de la evaluación del desempeño docente. En total, se recabaron 2, 897 encuestas de satisfacción, el 74% de ellas corresponde a educación básica y el 26% a educación media superior.

El documento se estructuró en cuatro apartados, el primero expone el marco general de la encuesta; el segundo, muestra los resultados en torno a los siguientes ejes temáticos: previo a la evaluación, durante la evaluación, posterior a la

evaluación, tutorías y atención de la autoridad educativa; el tercer apartado realiza una comparación con la encuesta aplicada en 2015; y el cuarto apartado se muestran las conclusiones y áreas de oportunidad para mejorar el proceso de evaluación. Los resultados sugieren consolidar los apoyos académico-formativos a los docentes a través de la tutoría y de otras estrategias técnico-pedagógicas (INEE, 2016).

Los aportes de Castillo-Miranda, Castro e Hidalgo-Standen (2017) con su trabajo *La evaluación del desempeño docente desde la perspectiva de profesores de educación rural*, muestran que a pesar de la aceptación del proceso de evaluación por parte de los profesores, se sigue cuestionando la pertinencia metodológica de los instrumentos utilizados en la evaluación, pues los consideran descontextualizados a la realidad educativa de las escuelas rurales multigrado.

Para ello, los autores desarrollaron una investigación cualitativa de tipo exploratorio con ayuda de entrevistas semiestructuradas, y se planteó como objetivo analizar críticamente las implicaciones de los procesos de evaluación del desempeño docente, desde la perspectiva de los profesores de escuelas rurales multigrado en Chile.

En el trabajo presentado por Antonio (2017) titulado “¿Evaluarme?, ¿para qué?” el inicio de un itinerario recorrido por docentes evaluados en su “desempeño”, la autora pretende dar respuesta a estas interrogantes, a partir de dar voz a quiénes, aún siendo los protagonistas de este proceso, han sido escasamente escuchados: *los docentes frente a grupo*. El tipo de investigación que utilizó fue la biográfico-narrativa, y los resultados arrojan que el sentido punitivo que los docentes asignan a esta evaluación, se enfatiza aún más ante la rapidez y desinformación con que ellos tuvieron que vivir este proceso, y la forma en que muchos medios de comunicación han manejado el tema.

En el estudio *Evaluación del desempeño docente: ¿Un proceso auténtico?* García, Marín y Guzmán (2017) muestran un análisis sobre el proceso de la Evaluación del Desempeño Docente a partir de la experiencia de los docentes. De

tal suerte que la investigación fue cualitativa y se trabajó con grupos focales en el nivel medio superior. Los hallazgos principales muestran que el proceso de evaluación fue estresante, además de que generó nerviosismo e incertidumbre por la falta de organización por parte de las autoridades educativas. Los docentes definen este proceso como punitivo que no los beneficia, sino por el contrario perjudica su integridad como profesor.

Antonio (2017) en su ponencia titulada *¡Y después de todo esto!... ¿Soy o no un buen maestro? Experiencias de docentes sobre la evaluación del “desempeño”* presentada en el *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* muestra un análisis de las experiencias de docentes evaluados, con el fin de aportar información que permita replantear las políticas dirigidas a la evaluación docente. La investigación que se desarrolló fue tipo cualitativo y se apoyó de la teoría de la modernidad de Agnes Heller, para ello se utilizaron entrevistas abiertas que se aplicaron a docentes de secundaria.

Los resultados muestran que el proceso de evaluación se vivió con mucha incertidumbre, desde aspectos de carácter operativo (como el subir las evidencias a la plataforma) hasta cuestiones de fondo, pues según los entrevistados nunca se les explicó qué y para qué se iba a evaluar. Ante esta situación los docentes generaron circuitos de información alternos para afrontar dicho proceso.

En el trabajo *Percepciones docentes en torno a la evaluación del desempeño docente en el nivel medio superior* presentado por Oviedo (2017) en el *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, se mostraron las percepciones que tenían docentes del nivel medio superior, frente al proceso de evaluación del desempeño. La metodología utilizada para desarrollar la investigación se encuentra dentro del enfoque cualitativo apegado a la sociología fenomenológica.

Se aplicaron grupos focales, entrevistas a profundidad y sondeos con profesores de nivel medio superior de Baja California. El análisis de las percepciones de los docentes, da cuenta que la información que dio la autoridad educativa local con relación a las sedes de aplicación era poca e insuficiente,

además se cambió constantemente la fecha de aplicación, lo que ocasionó que se perdiera el interés y la seriedad del proceso, según comentan los docentes.

Ramírez y Carro (2017) quienes presentan en el *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* su ponencia titulada *La identidad profesional del docente de Educación Básica en el proceso de evaluación del desempeño* pretenden analizar las características que asume la identidad de la profesión docente en los profesores de educación básica en Tlaxcala. La propuesta metodológica que sustenta el desarrollo de esta investigación es de corte cuantitativo, para ello, se aplicaron cuestionarios.

Los resultados del estudio evidencian el rechazo de los profesores hacia la evaluación del desempeño docente principalmente por la afectación a sus condiciones laborales. Asimismo, el 42% de los profesores que participaron en la investigación afirman que la evaluación docente no ayuda a mejorar la educación en México.

En el mismo orden de ideas, García y Guzmán (2017) presentan en el *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* la ponencia titulada *Intención de participar en la evaluación del desempeño: Determinantes en docentes de educación básica*, cuyo objetivo fue explicar las intenciones expresadas por docentes de educación básica de Durango acerca de su participación en la evaluación de su desempeño docente. La investigación se abordó considerando los aportes de la teoría de la conducta planeada desde el enfoque de métodos mixtos.

Los instrumentos que se utilizaron fueron la entrevista a profundidad y la escala de diferencial semántico. Los resultados cuantitativos sugieren que los docentes tienen una actitud ligeramente desfavorable frente a la evaluación, mientras que los resultados cualitativos muestran que la mayoría de los docentes entrevistados consideran necesario participar en procesos evaluativos. Asimismo, expresan la conveniencia de conocer las áreas de oportunidad con el propósito de mejorar.

En la ponencia *El sentido de la evaluación obligatoria al desempeño docente en el profesorado de telesecundarias* presentada en el *Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2018*, Díaz (2018) analiza el sentido e implicaciones de la evaluación obligatoria del desempeño docente en el profesorado de telesecundarias. La investigación se aborda a partir de la referencia teórica del sentido de Luhmann y Schutz, bajo la perspectiva metodológica cualitativa. Así que se aplicaron entrevistas en profundidad y grupos de discusión a profesores de telesecundarias del estado de Hidalgo.

Los resultados muestran que tanto la reforma educativa como la evaluación docente son procesos que fomentan la incertidumbre en los docentes, pues les genera temor según lo expresan después de haber vivido la experiencia de la evaluación obligatoria. De igual forma los docentes identifican a la evaluación como una ley punitiva.

Moreno (2018) desarrollo una investigación a la que tituló *La Evaluación Docente en la Universidad: Visiones de los Alumnos*. El autor analizó las perspectivas de los alumnos de licenciatura respecto al cuestionario de opinión con el que valoran periódicamente el desempeño de sus profesores, para juzgar su pertinencia y utilidad como instrumento de evaluación. El trabajo fue de corte cualitativo mediante la modalidad de estudio de casos, se aplicaron entrevistas a profundidad y cuestionarios de preguntas abiertas. Los hallazgos muestran que el proceso de evaluación está asociado de forma prioritaria con el otorgamiento de estímulos económicos a los profesores y a su vez con la mejora de la calidad de la enseñanza.

En el mismo orden de ideas, Ramos (2018), realizó una investigación nombrada “Análisis de la evaluación del desempeño para la permanencia: la evaluación formativa y el Servicio Profesional Docente”, en donde se pretendía llevar a cabo un análisis de la consistencia entre la propuesta de evaluación del desempeño docente para la permanencia en el marco de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), y el planteamiento teórico sobre las dimensiones y componentes necesarios en un modelo de evaluación formativo. Para ello, realizó

un estudio exploratorio, y dentro de los hallazgos más significativos encontró que es necesaria una evaluación integral que sea formativa, pero que también sea capaz de abarcar la vida profesional docente.

Con su investigación nombrada *Estrés ocupacional y evaluación de desempeño en docentes universitarios del departamento del Cesar, Colombia*, los autores Acosta, Jiménez, Pulido y Redondo (2019) pretenden analizar la influencia entre niveles de estrés ocupacional y su relación con evaluación de desempeño en una universidad de Colombia, bajo la metodología cuantitativa con enfoque correlacional de alcance transversal. Para lograrlo se aplicaron encuestas de estrés, los resultados muestran que ninguna de las variables contempladas como sexo, edad, años de servicio, departamento académico y condiciones socio-económicas tuvo un criterio predictivo ante el estrés laboral.

En el artículo titulado *La evaluación obligatoria del desempeño docente y su sentido para el profesorado de telesecundarias: entre el temor, control y sometimiento*, Díaz (2019) analiza el sentido e implicaciones de la evaluación obligatoria del desempeño docente en el profesorado de telesecundarias del estado de Hidalgo. La investigación es de perspectiva cualitativa y se abordó a partir de la teoría general de sistemas de Luhmann (1998). Se realizó un estudio de caso con cuatro entrevistas en profundidad y dos grupos de discusión.

Los resultados muestran que los profesores representan a la evaluación y a sus resultados como una complejidad por la orientación punitiva contenida en la ley. Asimismo sintieron temor pues la prueba determinaría su permanencia en el trabajo, lo que generó que la vieran como un instrumento de control que los mantuvo presionados y estresados por la posibilidad de que fueran dados de baja.

En la investigación nombrada *Los principios de legalidad y seguridad jurídica en la aplicación de la evaluación de desempeño docente*, Muñoz (2019) analiza y explica la relación entre la aplicación de la evaluación de desempeño docente con los principios jurídicos de legalidad y seguridad, por lo que la autora rescata una visión de la realidad sustentada en la teoría positivista del derecho, referida en una

captación del sentido del deber ser. La metodología empleada en esta investigación fue de carácter inductivo, se aplicaron cuestionarios a docentes de nivel medio superior. Los resultados muestran que los principios de legalidad y seguridad jurídica se ven afectados en el momento en que se aplica la evaluación de desempeño docente.

Cóndor-Quimbita y Remache-Bunci (2019) realizaron una investigación cualitativa basada en el enfoque fenomenológico, a la que titularon *La evaluación al desempeño directivo y docente como una oportunidad para mejorar la calidad educativa*, el objetivo principal fue indagar las percepciones de directivos y docentes sobre la calidad educativa y las principales dificultades que enfrenta la educación en la actualidad. Para ello, realizaron observaciones y aplicaron entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos en varias instituciones de Ecuador. Los hallazgos permitieron concluir que el desempeño directivo y docente influyen en el aprendizaje de los alumnos, además se encontró que el mantener prácticas pedagógicas tradicionales no contribuye al mejoramiento de la calidad educativa.

2.1.3. Evaluación del Desempeño Docente desde las representaciones sociales

En el artículo “Representaciones sociales de los profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco sobre la evaluación de la docencia e investigación” de Arbesú, Gutiérrez y Piña (2008), se pretende conocer las representaciones sociales que los profesores tienen sobre la evaluación de su trabajo académico, el cual es valorado mediante un sistema de estímulos que se aplica en la institución. Se utilizó una metodología cuantitativa, mediante el uso de instrumentos, como el cuestionario con preguntas de asociación libre y un correo electrónico. La investigación arroja, la importancia de la evaluación, y permite identificar las ideas, el sistema de valores y las prácticas asociadas a este fenómeno.

En la ponencia *Los docentes y la reforma a la secundaria* presentada por Dorantes (2009) en el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, se busca comprender las diferentes maneras de pensar que tienen los docentes de

telesecundaria del estado de Veracruz respecto a la Reforma en Educación Secundaria (RES), y conocer cuáles son los significados y formas de concebir la función del docente. El estudio se apoya en la teoría de las representaciones sociales, se aplicaron cuestionarios, que permitieron identificar dos grupos de docentes, el primero se posiciona ante la RES de manera positiva y están dispuestos a colaborar, mientras que el otro se posiciona en contra, debido a la afectación de sus condiciones laborales.

La investigación cualitativa de Arbesú y Piña (2009) *Representaciones sociales sobre el trabajo docente en profesores de educación superior*, tiene como propósito conocer qué significados tiene el trabajo docente para un grupo de profesores universitarios. Se encontraron diversas representaciones sociales de los profesores acerca de su concepción sobre la docencia, así que los autores distinguieron tres dimensiones: dimensión social de la docencia; dimensión humana de la docencia; dimensión profesional de la docencia.

En el *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021*, la autora Hernández (2010) presenta la ponencia *Representaciones sociales sobre el programa de Carrera Magisterial*, donde se pretende dar cuenta de reflexiones y significados que se desarrollan profesores de escuelas secundarias generales del estado de Hidalgo, con relación a las representaciones sociales que se han formado sobre el programa de Carrera Magisterial.

De manera que se aplicó un cuestionario de asociación libre a docentes, directivos y funcionarios de SEP-SNTE. Dentro de los hallazgos más significativos se encuentra la alteración del ambiente académico y de relaciones de trabajo; la clasificación de los docentes, entre buenos y malos, de primera o de segunda; y la incongruencia en los criterios de asignación de puntajes según los participantes de la investigación.

Dorantes (2011) en su tesis doctoral: *Representaciones sociales de los maestros de secundaria sobre la Evaluación Docente*, se planteó como objetivo comprender las representaciones sociales sobre la Reforma en Educación

Secundaria de los docentes de telesecundaria del estado de Veracruz. Por lo cual trabajó bajo la perspectiva de las representaciones sociales, el tipo de investigación fue mixta y se fundamentó en el enfoque procesual.

La autora encontró cuatro grupos que representan la reforma de manera diferente: los docentes críticos anti-reforma, quienes rechazan la reforma pues actúa contra sus convicciones y creencias; los docentes ambiguos o ambivalentes, a quienes les gusta la reforma pero no llegan a opinar mal de ella; los docentes obedientes, quienes poseen un amplio conocimiento sobre la reforma, se capacitan o asisten a talleres, están de acuerdo con la reforma aunque no completamente y los docentes activistas de la reforma, los docentes de este grupo son muy entusiastas y se muestran a “favor” de la reforma, no la critican ni se oponen a ella.

El trabajo de Dorantes (2011) titulada *Representaciones sociales de la reforma de educación secundaria 2006*, que expuso en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, tenía como objetivo comprender las representaciones sociales sobre la Reforma en Educación Secundaria de los docentes del estado de Veracruz. Para ello se empleó una metodología mixta con apoyo de la entrevista en profundidad y el cuestionario aplicado a 242 docentes de telesecundaria.

A partir de la investigación, Dorantes clasificó cuatro grupos de docentes: *los críticos*, quienes se oponen a la reforma; *los ambiguos o ambivalentes*, que no conocen mucho la reforma pero están a favor de la misma; *los obedientes*, quienes se caracterizaron por obedecer todo tipo de instrucciones sin contradecir la reforma; y *los activistas*, quienes están completamente a favor de la Reforma en Educación Secundaria.

En el *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, la autora Cuevas (2013) dio a conocer su trabajo *Representaciones sociales de la Reforma Integral de la Educación Básica*, que tenía como objetivo develar las representaciones sociales que construyen los directivos escolares sobre la Reforma Integral de la Educación Básica Primaria (RIEB). Mediante el uso de la teoría de las

representaciones sociales con un enfoque procesual, la autora encontró que los directivos tienen una representación social favorable a la RIEB, porque consideran que ésta reconoce la dimensión pedagógica de su función directiva.

De igual forma Molina y De los Santos (2013) presentaron su trabajo en el *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, que tenía como título *Representaciones Sociales de Docentes de Primaria en torno a la Reforma Integral de la Educación Básica*, el objetivo planteado era comprender las representaciones sociales que docentes de primaria, de una zona escolar de Yucatán, construyen con relación a la RIEB, en cuanto al concepto de competencias, su aplicación en el aula y necesidades de formación continua.

Se realizó un estudio de tipo descriptivo, apoyado de la teoría de las representaciones sociales, la metodología que se empleó fue mixta, mayormente cualitativa. Se desarrollaron cuatro instrumentos cualitativos: cartas asociativas, cuestionario, entrevista y lista de cotejo para observación; y un instrumento cuantitativo: escala de acuerdo. Se encontró que la mayoría de las docentes cuentan con un significado incompleto del término de “competencias”, vinculándolo fuertemente con las “habilidades” y con poca relación espontánea con la “vinculación con la vida cotidiana o resolución de situaciones”.

Dorantes (2013) expuso los resultados de la investigación: *Representaciones sociales de los profesores de telesecundaria sobre la Reforma en Educación Secundaria 2006*, en el marco del *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. La autora utilizó el enfoque teórico-metodológico de la teoría de las representaciones sociales, con enfoque procesual. Asimismo, aplicó un cuestionario y una entrevistas a docentes de telesecundaria. Los resultados dan cuenta que la representación compartida de la Reforma en Educación Secundaria 2006 responde poco a las necesidades de los profesores, los estudiantes, la escuela, la sociedad y la calidad educativa, y los profesores asumen estar dispuestos a colaborar con la reforma porque motiva su trabajo docente.

En la tesis de maestría de Mustafá y Antonio (2014) llamada *Las representaciones sociales de las prácticas evaluativas en la educación rural*, se tuvo como objetivo determinar el papel de las representaciones sociales sobre evaluación de los docentes de dos instituciones de Bogotá, Colombia. La investigación fue de corte cualitativo y se fundamentó en el enfoque histórico hermenéutico. La técnica de recolección de datos seleccionada fue la entrevista a padres de familia, alumnos y docentes.

Los resultados muestran la falta de seguimiento de los directivos en la evaluación docente. Asimismo se expresa la necesidad de crear una conciencia colectiva que conduzca a una evaluación significativa y trascendente que beneficie a todos los miembros de la comunidad escolar.

Pioquinto (2015) con su tesis de maestría titulada *Las representaciones sociales que los docentes construyen respecto de la evaluación en competencias, en el escenario de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB)* pretende conocer, analizar e interpretar las representaciones sociales que los docentes de educación primaria pública construyen en su vida escolar referente a la evaluación en competencias, para dar cuenta de los procesos por el cual transita dicha evaluación al interior de las aulas. Para ello, utiliza una metodología mixta bajo la perspectiva interpretativa, los instrumentos utilizados son el socio-grama, el cuestionario y la entrevista semi- estructurada.

En la investigación se identificaron tres representaciones sociales: *la negación y el rechazo hacia la evaluación; la actitud favorable respecto a las ventajas de evaluar por competencias y la representación de la evaluación en competencias como una posibilidad de cambio en la práctica docente.*

En el trabajo titulado “Representaciones sociales ante las implicaciones de ser docente rural de educación primaria en la Sierra Tarahumara”, de Fierro, Rey y Mancera-Valencia (2015), cuyo objetivo fue conocer las representaciones sociales ante ser docente de primaria rural en una comunidad de Chihuahua, emplearon una metodología mixta, basándose en la teoría de las representaciones sociales con

enfoque procesual de abordaje hermenéutico. Se aplicaron entrevistas a profundidad y cuestionarios semiestructurados. Los resultados muestran que a los docentes no les agrada del todo trabajar en el medio rural, se muestran negativos y atribuyen la poca eficiencia o el fracaso de la implementación de las nuevas reformas a las carencias del contexto.

El trabajo *La Reforma Educativa 2013: Representaciones sociales de docentes de secundaria* que presentó Cuevas (2015) en el *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, identifica y analiza las representaciones sociales que elaboran maestros de la educación secundaria de la Reforma 2013. La investigación es de corte cualitativo y se basa en la teoría de las representaciones sociales bajo el enfoque procesual. Gracias a la aplicación de entrevistas semiestructuradas se puede develar que la representación social que los docentes de secundaria construyeron sobre la reforma de 2013 tiene como elementos centrales: el examen de oposición, la pérdida de empleo y la corrupción del proceso de evaluación docente.

En el mismo orden de ideas, Ruíz (2015) presentan su trabajo *Los maestros de secundaria y sus imágenes sobre la evaluación docente*, en el *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, que tenía como propósito conocer las representaciones sociales que los docentes de secundaria construyen en relación con la evaluación docente propuesta en la reforma educativa 2013, para ello, la autora utilizó la metodología cualitativa.

Entre los resultados de la investigación se destaca la preocupación que tienen los maestros porque los resultados sean utilizados con fines que los puedan perjudicar. Por otra parte, los docentes reconocen la necesidad de mejorar su desempeño y, además, frente a la carencia de información suficiente relacionan este proceso con experiencias evaluadoras anteriores.

El artículo de Cuevas (2015) titulado *Representaciones sociales de la reforma de educación básica. La visión de los directivos*, pretende identificar e interpretar las representaciones sociales que tienen los directivos escolares sobre

la Reforma Integral de Educación Básica. Para el estudio utiliza una metodología cualitativa, para ello, se aplicaron trece entrevistas semiestructuradas a directivos.

Cuevas identificó dos representaciones sociales: la primera proyecta a la reforma como un cambio favorable, mientras que la segunda evidencia el rechazo a la reforma por parte de algunos directivos debido a que consideran que proviene de las recomendaciones internacionales y que, por tanto, su aplicación no es pertinente en la escuela mexicana.

Por su parte, Nezahualcoyotl (2015) realiza una investigación, titulada *Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica*, donde se pretendía conocer las representaciones sociales que los docentes-alumnos, tienen sobre la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Se empleó la metodología cualitativa y se aplicaron entrevistas semiestructuradas a docentes-alumnos de licenciatura y maestría de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Tlaxcala. Los hallazgos muestran que existe una relación entre la reforma y los cambios de funciones que desempeñan los docentes en varias dimensiones: pedagógica, de evaluación y administrativa. Así, el rol de los docentes está cambiando, ya que tienen la percepción de mayor exigencia y compromiso para su profesión.

El trabajo *Reforma educativa mexicana de 2013: Representaciones sociales de los docentes de educación primaria en Chiapas* de Pérez (2015) presentado en el *Congreso Internacional de Investigación en Derecho Educativo* de 2015, busca construir el campo social de la cultura profesional de los docentes de educación primaria de distintas regiones de Chiapas, con base en las representaciones sociales que tienen sobre la reforma educativa 2013.

El trabajo utiliza la metodología cualitativa y mediante la aplicación de entrevistas en profundidad y cartas asociativas, la autora encuentra que la evaluación les causa a los docentes coraje, impotencia, miedo, angustia, desconfianza e incertidumbre, especialmente porque hay aspectos políticos relacionados con la misma.

En la investigación que realizó Mireles (2015) nombrada *Metodología de la investigación: operaciones para develar representaciones sociales*, se muestra el procedimiento seguido en una investigación educativa, se trata en particular de una indagación cuyo objeto de estudio es la representación social de excelencia académica. La intención de este artículo es explicar de manera didáctica, a partir de una experiencia concreta, los vaivenes de un proceso de investigación, y no solo exhibir los resultados o mostrar un catálogo de instrumentos disponibles. Este artículo es útil para develar las representaciones sociales.

Cuevas y Moreno (2016) presentan el artículo *Políticas de Evaluación Docente de la OCDE: Un Acercamiento a la Experiencia en la Educación Básica Mexicana*, donde se realiza un análisis sobre la incorporación de las políticas de evaluación docente sugeridas por la OCDE en México, para ello, realizan una investigación de tipo documental con los acuerdos de la OCDE. Es importante mencionar que este estudio deriva de una investigación más amplia “La reforma educativa vista por sus actores. Un estudio de representaciones sociales”.

Los principales hallazgos muestran la tendencia de las políticas internacionales para destacar al docente como principal responsable de la calidad de la educación básica; la implementación de gestiones concretas para la evaluación docente en la reforma educativa mexicana a través de la creación del Sistema Nacional de Servicio Profesional Docente y las escasas acciones para fortalecer la formación de docentes noveles y profesores en servicio.

En la ponencia *Las representaciones sociales del profesorado de telesecundarias sobre la evaluación docente en la reforma educativa 2013* presentada por Díaz (2016) en el *Congreso Internacional de Educación 2016*, se pretende analizar la función e implicaciones de la evaluación docente y la construcción de las representaciones sociales sobre la misma en el profesorado de una telesecundarias en el estado de Hidalgo, durante el periodo 2013-2015.

El problema de investigación se abordó desde la perspectiva teórica de las representaciones sociales y la perspectiva metodológica utilizada fue cualitativa.

Los resultados muestran que las representaciones sociales de los docentes se encuentran integradas por la imagen de la evaluación sancionadora que genera en los docentes preocupación, resistencia, incertidumbre, inconformidad, temor, inseguridad, angustia, contradicciones, deseos, intencionalidades, mayor responsabilidad, y mayor compromiso.

Otra de las ponencias que se presentaron en el *Congreso Internacional de Educación 2016* fue la de Pérez (2016) “La Evaluación en la Reforma Educativa de 2013. Una política en un espacio de tensiones y diferencias”, que tuvo como objetivo analizar las representaciones sociales de los docentes chiapanecos frente a la evaluación como política educativa que vertebra gran parte de la reforma educativa de 2013. El tipo de metodología fue mixto y las técnicas empleadas fueron la carta asociativa y entrevistas a docentes de primaria.

Los resultados muestran que para los docentes noveles la reforma de 2013 responde a intereses políticos, que es laboral y no educativa, pues su elemento central es la evaluación a la cual consideran punitiva porque pone en riesgo su permanencia en el servicio docente. Para los docentes de mayor antigüedad su representación refiere más al aspecto emocional, pues sus argumentos giran en torno a la impotencia que sienten ante la imposición de la reforma educativa porque trastoca sus derechos laborales.

Las autoras Cuevas y Mireles (2016) realizaron una investigación documental sobre las *Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología*, donde se analizó la producción de investigaciones educativas en México sustentadas en la teoría de las representaciones sociales en el periodo que va de 1995 al primer trimestre de 2015. La investigación consistió en búsqueda, revisión, selección y análisis de libros coordinados, capítulos de libros, artículos de revista, ponencias y tesis de posgrado (maestría y doctorado).

Se encontró que las investigaciones emplean la teoría de la representaciones sociales para comprender el pensamiento de sentido común de maestros y alumnos

sobre múltiples y variados objetos como: prácticas docentes, política educativa, educación ambiental, formación e identidad profesional, entre otros. De igual forma se identifica que los autores más consultados son Moscovici, Jodelet y Abric. En los estudios revisados se privilegia la metodología cualitativa y hay una tendencia hacia el uso de técnicas e instrumentos especializados para la obtención de información acerca de las representaciones sociales.

En la tesis de pregrado titulada: *La evaluación al desempeño docente: su repercusión en la educación básica, primaria*, la autora Reyes (2016) pretende conocer la representación social que tienen los maestros de educación primaria sobre la evaluación al desempeño docente propuesta en la Ley General del Servicio Profesional Docente y el impacto de ésta en su práctica dentro del salón de clases, para llevarla a cabo se utilizó una metodología cualitativa. La aportación de dicha investigación, da cuenta que la evaluación aún presenta muchos retos en cuanto al cambio en la forma de concebirla, de manera que se abre un nuevo panorama de cómo se puede llevar a cabo una evaluación apegada a las necesidades docentes.

La tesis de maestría: *La evaluación docente y el juego de las representaciones sociales del profesorado de ingeniería civil* de Gachuz (2016) tiene como objetivo explorar las representaciones sociales del profesorado sobre el proceso de evaluación docente. El autor hace uso de la teoría de las representaciones sociales con apoyo de la metodología cualitativa, por ello, utiliza la entrevista semiestructurada como instrumento de recolección de datos.

Los resultados muestran que los docentes no poseen información suficiente sobre el proceso mediante el que se les evalúa, y la representación social sobre evaluación se va configurando desde un principio como algo que sirve para excluir y para castigar. Asimismo manifiestan dos tipos de actitud: por un lado está el profesor que rechaza totalmente la evaluación de la docencia, y del lado opuesto aparece la postura de aceptación total del profesorado, sin embargo, ambas posturas manifiestan la necesidad de realizar algunos ajustes a la misma.

Dentro de la investigación denominada “Representaciones sociales de docentes sobre la evaluación formativa mediada por redes sociales” de Torres (2017) se reflexiona sobre la propuesta de evaluación formativa, para poder construir sentido a las implicaciones pedagógicas en una escuela en Bogotá, Colombia. El autor utilizó la metodología cualitativa, basándose en la teoría de las representaciones sociales, para ello utilizó la entrevista semiestructurada, los grupos focales y el análisis de documentos. Pudo ver que la evaluación de docentes a alumnos mediante las redes sociales pone de manifiesto la necesidad de reconfigurar una visión no instrumental del uso de las redes sociales y democratizar las tareas de evaluación en línea.

En la ponencia *Representaciones sociales de los maestros de primaria sobre la evaluación del desempeño docente. El examen y el miedo* presentada por Cuevas (2017) en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, la autora pretende develar los significados que construyen los maestros de primaria en relación a la evaluación del desempeño docente empleando la teoría de las representaciones sociales. La investigación fue de corte cualitativo, y en los hallazgos principales se encontró que para los maestros la evaluación representa miedo al examen porque implica la posibilidad de perder su puesto de trabajo. Así que los docentes toman medidas para aprobar un examen, no para actualizarse o formarse para mejorar su práctica.

Arbesú y García (2017) realizaron una investigación exploratoria sobre las representaciones sociales que tienen los funcionarios universitarios acerca de la evaluación docente. Se retomó a propuesta teórico-metodológica de las representaciones sociales con el enfoque procesual. Los autores aplicaron entrevistas en profundidad a diversos funcionarios universitarios, entre los que destacan directores, jefes de departamento y coordinadores de licenciaturas. Los resultados indican que los funcionarios universitarios no tienen una conceptualización clara sobre la evaluación docente, más bien han identificado distintos usos que a ésta se le atribuyen como la remuneración económica.

Dentro de la investigación titulada: Representaciones sociales de un grupo de docentes de la Ciudad de México sobre la evaluación del desempeño docente, Cuevas (2017) pretende identificar e interpretar las representaciones sociales que tienen los directivos escolares (director escolar, supervisor de zona y jefe de sector) sobre la Reforma Educativa. Se utilizó una metodología cualitativa, se aplicaron doce entrevistas semiestructuradas. El resultado final fue que para el profesorado la evaluación representa la posibilidad de perder su empleo, por lo cual toman medidas para aprobar el examen, dejando a un lado la actualización, la formación y la mejora de su práctica.

En la tesis de maestría de Ruiz (2017) nombrada *Representaciones sociales del profesor de educación primaria en relación a la evaluación del desempeño docente: antinomias de la gestión del proceso*, se interpretan los significados que los profesores de educación primaria construyen en relación a la evaluación del desempeño docente. Las técnicas e instrumentos empleados fueron el cuestionario de relaciones afectivas, el cuestionario semi-abierto, la entrevista semi-estructurada y la narración.

Los resultados muestran que la evaluación del desempeño docente es vista por los profesores como un proceso ajeno a su desempeño y que se conoce poco sobre dicho proceso. De igual forma manifiestan que someterse a este proceso ha representado para ellos un momento de crisis y de temor hacia lo desconocido. Los docentes que participaron en este estudio reducen la evaluación al examen de conocimientos y para ellos el examen lo determina todo.

Por otra parte Reyes y Arbesú (2017) realizaron una investigación donde se tenía como objetivo identificar las representaciones sociales construidas por maestras de educación preescolar acerca de la evaluación del desempeño docente, implementada en la Reforma Educativa de 2013. El contexto donde se desarrolló la investigación fue en Veracruz y los instrumentos que se utilizaron fueron: la entrevista en profundidad, el cuestionario de preguntas abiertas, la técnica de asociación de palabras y el grupo de discusión.

Los resultados muestran que las profesoras han construido una representación social sobre la evaluación docente alrededor de dos significados aparentemente opuestos, ya que por una parte, consideran que la evaluación docente es una herramienta que permitirá mejorar su práctica, sin embargo, también piensan que esta tiene como finalidad perjudicar sus condiciones laborales. De igual forma existe una actitud de desconfianza y temor hacia la evaluación docente, ya que las educadoras suponen que el proceso no será transparente, que habrá corrupción, como en otros modelos de evaluación previos.

En la tesis de licenciatura titulada *Las representaciones sociales de los docentes de la ciudad de México y Oaxaca respecto a la Evaluación Docente*, López (2018) analiza las representaciones sociales del magisterio de Oaxaca y la Ciudad de México con relación a la evaluación docente. Para ello, realizó una investigación cualitativa bajo el paradigma interpretativo. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a docentes de primaria.

La autor encontró que la mayoría de los docentes utiliza el internet como principal fuente de información sobre la evaluación docente, porque le tienen desconfianza a la televisión, a la radio y a la prensa. Además, los docentes entrevistados comentaron que la reforma educativa tenía como finalidad reducir el número de estudiantes normalistas, y enfatizaron la falta de sustento pedagógico en la evaluación, pues según ellos no se observó algún beneficio para la educación.

En la tesis de licenciatura nombrada *La voz de los docentes frente a la evaluación que propone la Reforma Educativa 2013*, Pérez (2018) se planteó conocer la representación social que los maestros de primaria tienen de la evaluación docente en el marco de la reforma 2013, así que desarrolló una investigación cualitativa apoyada en la teoría de las representaciones sociales, para ello utilizó el cuestionario y la entrevista semiestructurada con docentes normalista y universitarios.

Los principales hallazgos muestran que para los maestros que tienen formación universitaria, la evaluación docente se concentra en la imagen de medir

conocimientos, es decir, ven a la evaluación como un método de control estadístico para comprobar la cantidad de conocimientos que el maestro poseé. Mientras que los maestros normalistas representan a la evaluación docente como un medio que perjudica y no mejora la calidad educativa.

En su tesis doctoral, Ruíz (2018) pretende identificar las representaciones sociales sobre la Evaluación Docente que configuran los maestros de secundaria frente a las modificaciones que instituye la Reforma Educativa 2013, vista como política pública que pretende elevar la calidad educativa. El autor quiere conocer la imagen que elaboran respecto de este objeto, para ello, utilizó una metodología mixta, con el uso de un cuestionario y la técnica conocida como asociación libre de palabras. Los resultados obtenidos, reflejan que el éxito o fracaso de los programas de evaluación docente, se encuentra ligado a la interpretación que los profesores realicen sobre estos, por ello es importante estudiar su pensamiento.

Urbina y Ovalles (2018) realizaron una aproximación al estado del arte de las investigaciones en representaciones sociales en América Latina. El tipo de investigación fue documental, de manera que realizaron una búsqueda, clasificación y análisis de 172 artículos de investigación empírica y 106 artículos de revisión o desarrollos teóricos. Los resultados muestran que en México, Brasil, Argentina y Venezuela se han desarrollado los trabajos de investigación más relevantes, los cuales están principalmente orientados por el enfoque procesual y se enfocan en áreas temáticas como salud, género, problemáticas sociales, educación, política y cultura.

Avilés (2018) en su tesis de maestría: *La evaluación de docentes 2015: Representaciones sociales de sujetos implicados en el estado de Hidalgo*, se plantea como objetivo interpretar las representaciones sociales de docentes y autoridades locales implicadas en la Evaluación de Docentes, derivada de la Reforma Educativa. Para ello, utilizó la metodología cualitativa, de manera que realizó entrevistas semiestructuradas a docentes y autoridades educativas del estado de Hidalgo.

Los hallazgos muestran que los docentes ven a la evaluación como una oportunidad de desarrollo personal y profesional, pero también la ven como una manera de obligar al magisterio a que se vaya del sistema educativo; mientras que las autoridades educativas ponen en manifiesto la necesidad de replantear el proceso de evaluación y de la reforma misma.

En el artículo titulado *Representaciones sociales de la evaluación en dos Escuelas de Secundaria de Guadalajara, México* el autor Gil (2019) se plantea como objetivo reconocer las representaciones sociales de evaluación en dos Instituciones de Educación Secundaria de Guadalajara. Para ello, hace uso de la metodología cualitativa, apoyada en la teoría de las representaciones sociales con el enfoque procesual.

Los métodos de recolección de información fueron encuesta, observación no participante y entrevista semiestructurada, los sujetos de estudio fueron docentes de secundaria, directivos y padres de familia. Se encontraron distintas representaciones por parte de los actores quienes manifiestan percepciones, algunas muy subjetivas, otras desde una perspectiva más sociocultural, y unas terceras de carácter más político, lo cual configura en parte la tensión entre el magisterio, el estilo y percepción de las decisiones administrativas por parte de las autoridades educativas.

La lectura y el análisis de estas investigaciones permitieron comprender la dimensión, utilidad y pertinencia de la teoría de las representaciones sociales, puesto que con ella se puede acceder al pensamiento de sentido común de los actores educativos, asimismo se puede comprender el carácter social, histórico y a la vez subjetivo de la realidad social en el ámbito educativo

Es posible observar que cada vez más se desarrollan trabajos que atienden al estudio de las representaciones sociales que tienen los sujetos educativos en el espacio escolar. Dentro de las investigaciones que se apoyan de la teoría de las representaciones sociales, se reconocen autores clásicos como Moscovici (1979), Jodelet (1986) y Abric (2001), y autores contemporáneos como Flament y Rouquette

(2003); Ibáñez (2001); Banchs (2000); Wagner y Elejabarrieta (1994); Doise y Palmonari (1986); Farr (1986); y Herzlich (1985), autores que han utilizado la teoría para trabajos de corte empírico en diferentes campos como la psicología, sociología, educación como: De Alba (2010); Gutiérrez (2006); Piña (2004); Arruda (2000); Guerrero (2000); Giménez (1999) y Cuevas (2016).

Cabe mencionar que este trabajo no agota todas las fuentes de consulta de las representaciones sociales, sino las más relevantes y asociadas con la evaluación docente, pero ofrece una idea general de las obras de consulta y autores referentes dentro de la investigación educativa en representaciones sociales.

Capítulo 3. Marco Teórico Conceptual: representaciones sociales y evaluación

Este capítulo consta de dos apartados; en el primero se desarrollan los elementos centrales de la teoría de las representaciones sociales. Se comienza con los antecedentes de esta perspectiva teórica: las representaciones colectivas, propuestas por Durkheim. Posteriormente, se continúa con las aportaciones del fundador: Serge Moscovici, así como las contribuciones conceptuales surgidas en la medida de que se fue aplicando. En el segundo apartado se realiza un abordaje histórico de la evaluación educativa, así como de los principales modelos que se enmarcan en las clasificaciones propuestas por los principales exponentes de la temática. Asimismo, se aclara la diferencia teórica y conceptual que existe entre la evaluación, la evaluación docente y la evaluación del desempeño docente.

3.1. Aproximaciones conceptuales sobre representaciones sociales

En este apartado se desarrolla, como se dijo, el sustento teórico de esta investigación: la teoría de las representaciones sociales. Se abordarán sus antecedentes, conceptos, su función, utilidad y justificación en este trabajo.

Para remontarse a los antecedentes, es necesario destacar la propuesta de Durkheim (1995) cuando hizo referencia a las representaciones colectivas. El autor utilizó esta noción para analizar situaciones que surgen en de las relaciones sociales entre los sujetos de determinada sociedad (Reyes, 2016). Para Durkheim una representación colectiva se da a partir de la interacción social entre individuos como parte de un colectivo. Piñero Ramírez (2008) comenta que se producen dentro de la vida social y se le imponen al sujeto, ya que sobrepasan la individualidad al convertirse en colectivas, lo que provoca fenómenos particularmente sociales.

Para Mora (2002) las representaciones colectivas no se pueden reducirse a lo individual, debido a que la conciencia colectiva se propaga a los individuos como una fuerza coactiva, misma que puede reflejarse en los mitos, la religión, las

creencias y otros productos culturales colectivos. Con base en lo anterior se puede decir que la conciencia colectiva es un saber normativo que se genera al interior de una sociedad, por ello no puede limitarse a un individuo ya que es un hecho social, donde todos participan y son parte de ello. Así, Durkheim establece las bases para la teoría de las representaciones sociales desarrollada, posteriormente, por Serge Moscovici (Reyes, 2016).

La teoría de las representaciones sociales, surge en Francia en el año de 1961, cuando Serge Moscovici realizó su tesis doctoral sobre la representación social del psicoanálisis, titulada *El psicoanálisis, su imagen y su público*. La cual, se enmarca dentro de un contexto social y político marcado por el fin de la Segunda Guerra Mundial, la Guerra Fría y la crítica a la reconstrucción de los países que habían participado en la guerra.

Bajo estas circunstancias de transformación y cambio social, los individuos buscaban enfrentar sus problemas psicológicos y mentales. Fue así que Moscovici se interesó por conocer lo que pasaba en la sociedad parisina, en un momento en donde el psicoanálisis era muy popular (Dorantes, 2011). Pues la producción científica en el área de la psicología, comenzó con un proceso crítico, al enfrentarse a la postura predominante del conductismo junto con su método experimental (Ruiz, 2018).

Moscovici quería saber cómo la gente se apropiaba de las teorías psicoanalíticas de Sigmund Freud (1856-1939) y Carl Jung (1975-1961) pues se desconocía cómo este conocimiento se había introducido en las mentes y vidas de la sociedad francesa. A pesar de que el psicoanálisis se había extendido como una ciencia, poco a poco se fue transformando en un hecho social, debido a que era visto como una alternativa que daba solución a los problemas mentales de las personas, sobre todo después de la guerra (Dorantes, 2011).

Esta situación incitó a Serge Moscovici a describir cómo tenía lugar la penetración y consolidación de conocimientos considerados científicos en el sentido común. Así que durante sus estudios percibió que los individuos presentaban

regularidades en la interpretación y expresión de ideas asociadas al psicoanálisis. Para intentar explicar los fenómenos observados, reconsideró el concepto de representación colectiva de Durkheim, y empezó a desarrollar la teoría de las representaciones sociales (Cardoso, 2011).

Lo que es interesante de la teoría es que se encuentra la intersección de diferentes disciplinas como la psicología social, sociología, antropología, etnografía, entre otras. Ha tomado puntos de vista, herramientas y maneras de estudiar, de forma que la teoría ha ayudado a esas disciplinas a llevar a cabo diferentes investigaciones (Abric, 2001). Además de poseer una enorme aplicabilidad para la comprensión e interpretación de múltiples fenómenos sociales y humanos.

Esto ha generado el éxito de diversas orientaciones conceptuales, que contribuyen a la comprensión de fenómenos sociales por su especificidad, dichas orientaciones han adoptado herramientas metodológicas propias. Asimismo, la teoría de las representaciones sociales ha experimentado un amplio desarrollo internacional, lo que ha generado manifestaciones científicas que reúnen a diferentes investigadores del mundo, quienes intercambian aportaciones conceptuales y metodológicas, y dan cuenta de la utilidad de dicha teoría (Rateau, Moliner, Guimelli y Abric, 2011). Por ello en la actualidad es considerada como una perspectiva teórico-metodológica más importante según Gutiérrez (2006).

La teoría de las representaciones sociales, cuenta con tres enfoques principales: *el modelo socio-genético* o *enfoque procesual*, desarrollado por Jodelet, Wagner, Marková, Jovchelovitch, y por la mayoría de los investigadores latinoamericanos como Reigota, Banchs, Lozada, entre otros; *el modelo estructural*, mejor conocido como la *Escuela de Aix-en Provence*, basado en la Teoría del Núcleo Central, algunos de los investigadores más sobresalientes son Abric, Flament, Moliner, Guimelli entre otros; y finalmente *el modelo socio-dinámico* o de toma de posición, también conocido la Escuela de Ginebra, del cual destacan autores como Doise, Clémence, Carugati entre otros (Urbina y Ovalles, 2018).

Banch (2000, p.3.1) señala que la representación social “constituye al mismo tiempo un enfoque y una teoría” ya que cuando el investigador emplea la teoría de las representaciones sociales para sus estudios le da una orientación de acuerdo con el objeto de investigación y sus intereses, de acuerdo con la autora existen dos enfoques principales de esta teoría: *el enfoque procesual y el enfoque estructural*.

El enfoque procesual recupera las aportaciones teóricas de Moscovici y Jodelet para develar el contenido de la representación social con una perspectiva metodológica cualitativa y la triangulación de múltiples técnicas. Este enfoque se apega a una postura construccionista del conocimiento, donde se privilegia atender a los procesos socio históricos que dan lugar a la elaboración de representaciones sociales. Asimismo, se inclina por el estudio del pensamiento del **sentido común**, tomando como referente a la psicología social, las ciencias sociales y humanas: filosofía, lingüística, historia, sociología y antropología (Cuevas y Mireles, 2016).

De tal manera que este tipo de estudio se interesa por comprender los hechos particulares que dan lugar a la elaboración de una representación específica, en donde los significados que se le dan a una persona, objeto o hecho están íntimamente ligados a la historia, el contexto y la cultura. Para Banch (2000) el enfoque procesual:

Se caracteriza por considerar que para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se debe partir de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas de los significados del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos constituimos el mundo en que vivimos (Banch, 2000, p.3.6)

Mientras que el enfoque estructural, se basa en el pensamiento de Abric y se caracteriza por conocer la organización y distribución de los elementos que dan forma a la representación social (núcleo central, elementos periféricos) con ayuda de la metodología cuantitativa (Cuevas y Mireles, 2016). Los estudios con este enfoque habitualmente hacen uso de técnicas correlacionales y análisis multivariados.

El tercer enfoque *el modelo socio-dinámico*, se desarrolla en Ginebra, por Willem Doise (2005), quien retoma planteamientos de Jean Piaget y Lev Vygotsky. Este

modelo se centra en las condiciones de producción y articulación de las representaciones sociales, en el que, mediante el análisis de los datos empíricos se acerca al estudio de las representaciones (Doise, Clémence y Lorenzi-Gioldi, 2005). Este estudio se inclina más hacia el estudio de facetas socio-cognitivas, así como en la temática de formación y transformación de la identidad de los sujetos. Para Doise, la ideología es una superestructura que abarca *la representación, la opinión y la actitud*, que tiene el actor social a través de su experiencia.

Gracias a las representaciones sociales es posible identificar y/o diferenciar a un grupo social de otro, ya que les da cohesión y los diferencia de otros; de tal forma que las representaciones sociales son particulares y no generalizables en los grupos humanos (Piña, 2004).

Las representaciones sociales no se pueden conceptualizar fácilmente, lo que obedece a la serie de conceptos sociológicos y metodológicos (Moscovici, 1979). De acuerdo con Rateau, Moliner, Guimelli y Abric (2011) las representaciones sociales pueden definirse como los sistemas de opiniones, conocimientos y creencias propias de una cultura o grupo social. La confusión entre estas tres nociones es frecuente. De tal manera que se ha establecido la necesidad de aclarar en qué consiste cada una de ellas:

- Las opiniones corresponden al ámbito de las posturas.
- Los conocimientos: al dominio del saber y de la experiencia.
- Creencias tiene que ver con las convicciones.

Aclarado lo anterior, es importante mencionar que una representación social se presenta como un conjunto indiferenciado de elementos cognitivos relacionados con el objeto social; se trata de una herencia social. Por lo tanto, la pertenencia a grupos sociales conduce a modelar la percepción del medio, de manera que la realidad del mundo constituye “la verdad” de este mediante contactos sociales e intercambios interpersonales, donde se adquieren, transmiten y mantienen los

saberes, creencias y valores que permiten compartir una concepción común de las cosas y de los demás (Rateau, Moliner, Guimelli y Abric, 2011).

Las representaciones sociales forman parte del conocimiento del sentido común y son una vía para que el sujeto comprenda su realidad, dicho conocimiento es social y se presenta de diversas formas, más o menos complejas, como imágenes que concentran un conjunto de significados o como “sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que sucede, e incluso, dar sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver” (Jodelet, 1986, p.472).

En otras palabras, las representaciones sociales se crean y recrean de manera colectiva, son “una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, que tiene un objetivo práctico y concurrente a la construcción de una realidad común de un conjunto social” (Jodelet, 1989, p.36).

Según Groult (2015), las representaciones sociales se forman a partir del sentido común, de los conocimientos de un grupo social, de sus vivencias, de sus antecedentes, de lo que ha estado experimentando. De manera que, tiene mucho peso la cultura de cada grupo. Las representaciones sociales se forman a partir de la comunicación social, así que, existe una diferencia con la noción de Durkheim, quien hablaba de las representaciones colectivas. En esta noción, el peso de la sociedad sobre los sujetos era sumamente importante; mientras que en la noción de representaciones sociales de Moscovici (y de todos sus seguidores) lo que tiene más peso es el intercambio entre los sujetos dentro de un grupo social.

A través de las representaciones sociales los actores asimilan e interpretan los sucesos u objetos desconocidos o que suponen un conflicto para los actores, para Moscovici (1979, p.18) una representación social es:

Un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integra en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación.

A diferencia de las representaciones colectivas de Durkheim, que eran más estáticas e inamovibles, las representaciones sociales de Moscovici pueden cambiar a lo largo del tiempo y no muy rápidamente, ya que surgen cuando aparece un fenómeno que viene a cambiar la estructura de un grupo social. Hay algo emergente que provoca un cambio en los parámetros de la convivencia, una tensión que obliga a los sujetos a intercambiar, exponer ideas, a tratar de ponerse de acuerdo sobre cómo poder convivir con ese nuevo fenómeno (Groult, 2015).

Se debe considerar que la idea de Durkheim surge dentro de sociedades tradicionales, mientras que las representaciones sociales se ubican en un contexto donde la información circula ágilmente, a través de los medios de comunicación, conversaciones, e intercambios sociales en la vida cotidiana, es ahí donde se comparten y se construyen las representaciones sociales (Ruíz, 2018).

A pesar de que no todos los grupos sociales comparten los mismos valores, normas, ideologías ni experiencias prácticas, todos elaboran representaciones sociales. De esto resulta una doble consecuencia: por un lado, las representaciones sociales llevan la marca de la pertenencia social de los individuos garantizando así su identidad, la cohesión como grupo; y, por otro lado, las representaciones sociales juegan un papel importante en la diferenciación social, ya que permiten que los individuos distingan a “los otros” con los que no comparten las mismas representaciones (Rateau, Moliner, Guimelli y Abric, 2011).

Por otra parte, Jodelet (1986) brinda un concepto más amplio de las representaciones sociales:

Designa una forma de conocimiento específico, el saber de conocimiento de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designan una forma de pensamiento social [...] La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones sociales, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás (Jodelet, 1986, pp.474-475).

Siguiendo a Jodelet, las representaciones sociales funcionan como sistemas de referencia, categorías clasificatorias y marcos de interpretación del mundo, de

igual forma, participan en la construcción de la identidad social, guían y legitiman el accionar. Para Rateau, Moliner, Guimelli y Abric (2011) una representación social tiene como propiedad fundamental el ser histórica lo que significa que son responsables de un “antes”; son un producto del devenir y un producto por devenir. En esta idea, Abric (2001) brinda una mirada complementaria al concepto de representación social, pues para él “funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determina sus comportamientos o sus prácticas. Es una guía para la acción” (Abric, 2001, p.13).

Para Groult (2015) las representaciones sociales sirven para leer la realidad. A partir de la representación social sobre una temática que tenga un grupo se va a leer su realidad de cierta manera, y según la postura tendrá ciertas reacciones y ciertas conductas. A pesar de que las representaciones están prácticamente en todos los aspectos de la vida, no toda forma de pensamiento social es una representación social.

De acuerdo con Alasino (2011); Buendía et al. (1999) y Jodelet, (1993) las representaciones sociales son una construcción social e histórica; se basan en conocimientos y creencias colectivas; se constituyen como un elemento interpretativo de la situación social; están impregnadas del sistema de valores sociales y culturales; constituyen un modelo o contra-modelo de comportamiento que guía la práctica.

Las representaciones sociales “constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa” (Araya, 2002, p.11). Una representación es una imagen (inmediata) del mundo, que tiene un individuo acerca de alguna cosa, evento, acción o proceso que percibe de alguna manera, y que constituye o es un elemento de una creencia. Para Raiter (2010) la mente no almacena en la memoria cada cosa que percibe, es decir, no guarda una representación “fotográfica” de cada árbol, automóvil, perro, plato de lentejas o

escena de amor que vio, oyó, olfateó, comió o palpó. Por el contrario, a partir de esos estímulos, construye una imagen.

Actualmente el mundo está saturado de información que constantemente se debe definir, a causa de ello es imposible considerar el ambiente como es, se debe simplificar para volverlo más previsible y familiar, en otras palabras, reconstruirlo, sin embargo, esta reconstrucción no se hace de manera aislada, sino que se realiza en el marco de las interacciones con el otro (Rateau, Moliner, Guimelli y Abric, 2011).

Es interesante estudiar las representaciones sociales, pues estas desempeñan un papel importante en nuestras vidas, permiten generar explicaciones y comprender hechos de la vida cotidiana. Las representaciones sociales se construyen como teorías del sentido común y tienen diversas funciones, mismas que contribuyen a la interpretación y explicación de los hechos y relaciones sociales de la vida cotidiana, haciendo que lo extraño para un sujeto o grupo se vuelva familiar (Ibáñez, 2001; Farr 1993).

Esta investigación se apoya en la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici (1961) la cual permitirá conocer cómo representan la Evaluación del Desempeño Docente los profesores de educación básica y media superior del estado de Hidalgo. La pertinencia de este estudio radica en identificar el conocimiento del “sentido común” que han construido y elaborado los docentes, a partir de sus propias prácticas y experiencias, en un tiempo, lugar y espacio particular.

3.2. La evaluación educativa

El término evaluación se encuentra presente en diversos ámbitos profesionales, especialmente en el educativo, que es donde han surgido importantes debates teóricos respecto a su significado. De manera que “los diferentes conceptos de evaluación que hoy se encuentran en la literatura refieren, por un lado, al contexto en el cual fueron acuñados y, por otro, a los supuestos

epistemológicos implícitos que lo sustentan” (García, Loredó, Luna, Pérez, Reyes, Rigo y Rueda, 2004, p.16). Debido a que la evaluación es un proceso natural, que se encuentra presente en los diferentes aspectos de la resulta oportuno conocer su origen, y significados que se le han otorgado vida (Alcaraz, 2015).

La evaluación constituye un término polisémico. A lo largo de los años se han generado diversas conceptualizaciones de la misma, sin embargo, a pesar de que algunas comparten características semejantes, cada una de ellas responde a características espacio-temporales particulares. Algunas están orientadas hacia la determinación de un juicio de valor sobre algo o alguien; otras centradas en la medición y asignación de un número; en el logro de un objetivo, incluso, a las que establecen criterios para la toma de decisiones.

Etimológicamente, el término “evaluación” se deriva del latín “*valere*”, que implica la acción de valorar o atribuir cierto valor a una cosa (Fernández-Ballesteros, 1996). Para el Diccionario de la Real Academia Española (2014), es la acción de “atribuir un valor a algo o a alguien”. A pesar de que el concepto se ha transformado, dando respuesta a necesidades y/o exigencias histórico-sociales. Para fines de esta investigación, la evaluación es entendida como un proceso permanente y sistemático, de recopilación de información que, al contrastarse con los intereses y necesidades de los actores involucrados, permite emitir un juicio para la toma de decisiones, y con ello mejorar una situación educativa (Conzuelo, 2011).

Los diferentes conceptos que existen sobre evaluación surgen de los enfoques que se han desarrollado a través del tiempo, y que a su vez han sido representativos dentro de la historia de la evaluación educativa. A continuación, se describirán los más destacados; es posible observar, que cada uno de ellos, manifiesta de manera implícita o explícita el enfoque epistemológico, filosófico y pedagógico, determinados por su contexto histórico y social. De igual forma, se puede apreciar que se incorporan nuevos elementos que complementan el concepto de evaluación (Casanova, 1999).

Como se ha mencionado antes, resulta oportuno dar a conocer el origen de la evaluación, así como el trayecto histórico de la misma, hasta llegar a lo que se conoce hoy en día como evaluación. Para ello, se toman en cuenta referentes tales como Rueda (2008) quien menciona que el origen de la evaluación, específicamente en el ámbito educativo, surge de forma paralela con el nacimiento de la escuela, y con la necesidad que tenía la sociedad, de conocer el cumplimiento de los objetivos atribuidos a una escuela.

Alcaraz (2015) por su parte, sitúa el origen de la evaluación, antes de Cristo. Realiza una clasificación que consta de cuatro periodos: el primero de ellos, ocurre antes de 1930; el segundo abarca de 1930 a 1957; el tercero dura de 1957 a 1972. Por último, el cuarto periodo que data de 1973 a la fecha. Mientras que, Cabrera (1986) señala que la evaluación ocurre sólo en tres grandes épocas: las precedentes antes de Tyler; la época de nacimiento y la época de desarrollo.

En este escenario, Dubois (1970) y Coffman (1971), sostienen que la evaluación surge hace más de tres mil años, en la China imperial, se utilizaba para elegir a los más altos funcionarios. Para Blanco (1996), en ese tiempo en Grecia y Roma ya se realizaban exámenes. Por otro lado, McReynold (1975) afirma que los escritos como los de Cicerón y San Agustín, contenían aspectos evaluadores, incluso en la Biblia aparecen pasajes evaluadores (Escudero, 2003).

En la Edad Media, la evaluación se formaliza, de manera que se comienzan a aplicar exámenes en los medios universitarios; ya en la época de Renacimiento se utilizaban los procedimientos selectivos y la observación, esta última es una de las prácticas básicas de la evaluación (Rodríguez, 1995). Posteriormente, en el siglo XVIII, surge la necesidad de comprobar los méritos individuales, por el aumento de la demanda y el acceso a la educación, lo que ocasionó, que las instituciones educativas diseñaran normas sobre el uso de la evaluación, según Gil (1992).

A inicios del siglo XI, surge un sistema de exámenes para satisfacer las necesidades de una nueva sociedad jerárquica y burocratizada, razón por la cual aparecen los diplomas de graduación, que se obtienen al acreditar exámenes

(Escudero, 2003). A la par, en Estados Unidos se empezaban a utilizar las primeras técnicas de evaluación, lo que dio inicio a los test escritos, pero el término aún no contaba con un respaldo teórico y carecía de instrumentos fiables (Urriola, 2013).

Resulta oportuno dar a conocer que la evaluación dentro del ámbito educativo se ha clasificado de diversas formas, adoptando diferentes criterios. Con el propósito de identificar elementos que den cuenta del estado en que se encuentra determinado sistema educativo, de ahí que a través del tiempo se han desarrollado indicadores con el fin de abarcar el hecho educativo en toda su complejidad (Ramos, 2018).

3.2.1. Modelos de evaluación

A partir de la revisión de los antecedentes de la evaluación en el ámbito educativo, enseguida se muestran algunas de las clasificaciones de los principales exponentes en el ámbito educativo; se toma como referente a Guba y Lincoln (1989); Escudero (2003); Ferreres y González (2006); Urriola (2013); Alcaraz (2015); entre otros. La información se ordenó de la siguiente manera: *evaluación como medición; evaluación mediante el logro de objetivos; evaluación orientada a la toma de decisiones; y finalmente la eclosión de modelos evaluativos*; de acuerdo a la revisión de dichos autores.

Evaluación como medición: la literatura existente sobre evaluación da cuenta que, desde sus primeros momentos, ésta era entendida como una medición, al grado de intercambiar los conceptos de medición y evaluación sin ninguna dificultad (Mateo y Martínez, 2008), ya que durante los siglos XVIII, XIX se desarrolló el método científico en donde se comenzaron a medir, evaluar, y comprobar hipótesis en las ciencias naturales. Posteriormente en el área de ciencias sociales, algunas disciplinas como la psicología y la sociología economía, adoptaron la medición como una herramienta para llevar a cabo sus estudios.

Lo anterior, se enmarca en el movimiento de renovación de las ciencias humanas, al asumir el positivismo de las ciencias físico-naturales, así que la evaluación tiene influencia de otras disciplinas pedagógicas relacionadas con

procesos de medición (Cabrera, 1986). Por ello la actividad evaluativa se verá condicionada por los siguientes factores: *el progreso de las corrientes filosóficas positivistas y empíricas; la influencia de teorías; el desarrollo de los métodos estadísticos; el desarrollo de la sociedad industrial* (Urriola, 2013).

Este periodo, según la autora, se basa en la medición de la inteligencia y el rendimiento académico, con el uso masivo del test, de manera que es posible encontrar modelos de evaluación a partir de la medición. A principios del siglo XX aumenta crecientemente la actividad evaluativa, su principal objetivo era detectar y establecer diferencias a nivel individual, para que de esta forma se posicionen los sujetos dentro de las normas grupales.

Guba y Lincoln (1989), se refieren a este periodo como la “*época pretyleriana*”, que corresponde a la primera generación de la evaluación, denominada como “*la generación de la medida*”; su mayor apogeo se sitúa entre 1920 y 1930 donde, de acuerdo con Alcaraz (2015) los test estandarizados ocupan un espacio privilegiado en el ámbito de la educación, para medir destrezas escolares, basándose en procedimientos de medida de la inteligencia, para utilizarse con grandes colectivos de estudiantes. Para Escudero (2003) el papel del evaluador era técnico, como proveedor de instrumentos de medición.

Estos test, proporcionaban información sobre el alumnado, pero poco se informaba de los programas de formación, lo cual marca significativamente al periodo, ya que se evidenciaba que la evaluación y la medida tenían una relación nula con los programas escolares. La aclamación por usar los test pierde peso a partir de los años cuarenta, tanto Guba y Lincoln (1989) como Escudero (2003) coinciden que esta primera generación prevalece aún en los textos y publicaciones que utilizan la evaluación, se utiliza como un término similar.

Evaluación mediante el logro de objetivos: para García (2005), la evaluación es producto de la psicología, con el desarrollo de los primeros test de rendimiento; aunque fue Ralph Tyler quien es considerado como el padre de la evaluación educativa por ser el primero en utilizar el concepto por primera vez, y por

ofrecer una visión metódica que rebasó a la evaluación presentada desde la psicología.

Debido a que Tyler era un consultor de empresas se enfocó en la eficiencia y productividad a través de diversos métodos de medición y estandarización. Diseñó una propuesta de evaluación científica para la mejora de la calidad educativa en el *Estudio de los ocho años*, donde se comparaban los resultados obtenidos con el objetivo previamente propuesto (Ramos, 2018).

De igual forma, utilizó el término de *assessment* (medición del desempeño escolar), creó una metodología para construir pruebas objetivas de rendimiento, y diseñó el primer método para evaluar programas educativos (García, 2005). Ya que esa época estaba marcada por el periodo de industrialización, tras el fin de la Segunda Guerra Mundial, así que según Romero (2005) se desarrollaron modelos de producción que exigían el máximo rendimiento de los trabajadores, mismos que se extendieron a diferentes ámbitos de la sociedad, entre ellos la educación.

Stufflebeam y Shinkfield (2005), nombraron a esta época (1930- 1957), “El periodo tyleriano”, porque se enfoca en superar la producción de datos, intenta pasar a una descripción más detallada mediante estándares, y plantea una visión metódica de la evaluación. Aquí se deja a un lado la evaluación psicológica y la referencia central en la evaluación son los objetivos preestablecidos, que deben ser definidos en términos de conducta para determinar si se alcanzan o no.

Para Tyler, el proceso evaluativo proporcionaba información sobre la eficacia del programa educativo, y para la mejora del docente. Esta segunda generación se compuso por dos periodos, el primero de ellos se explicó anteriormente, y el segundo es denominado la época de la inocencia o irresponsabilidad social, por el gran despilfarro consumista, tras una época de recesión después de la Segunda Guerra Mundial.

De acuerdo con Escudero (2003), en este periodo se ofertan servicios educativos de todo tipo a las instituciones, se mejora la tecnología de la medición y en los principios estadísticos del diseño experimental, se producen test

estandarizados y emergen las taxonomías de los objetivos educativos, como la de Bloom; sin embargo, había una carencia de planes de acción, y una escasa aportación a la mejora de la enseñanza y al perfeccionamiento de la labor instruccional.

Evaluación orientada a la toma de decisiones: Stufflebeam y Shinkfield (2005), denominan a este periodo como la “época del realismo”; otros como Guba y Lincoln (1989) lo llaman la “tercera generación de la evaluación”. Se enmarca dentro del contexto internacional de la Guerra Fría, lo que ocasionó, la búsqueda de rendición de cuentas por parte del sistema educativo (*accountability*) según Díaz Barriga (2004).

Una de las características principales, es que la evaluación se considera para la toma de decisiones orientadas hacia la mejora, también se reconoce la responsabilidad del personal docente en el logro de los objetivos establecidos (Escudero, 2003). Participan todos aquellos que estén involucrados en la educación; se empiezan a desarrollar acciones concretas, como la promoción de grandes proyectos referidos al plan de estudios, y el aumento de nuevos medios tecnológicos; con el fin de mejorar la calidad de los programas escolares, basados en la rendición de cuentas (Urriola, 2013).

Ya que el contexto exigía que la evaluación se centrara en los programas, surgen diversos ensayos y trabajos teórico-reflexivos, que pretendían clarificar la multidimensionalidad del proceso evaluativo; entre ellos, destacan el artículo de Cronbach (1963), *Course improvement through evaluation*; y el de Scriven (1967), *The methodology of evaluation*. Al mismo tiempo, se introducen los conceptos de valoración y juicio. El papel del evaluador, no se limita a describir y analizar la realidad, sino que ahora juzga y valora según criterios determinados. Lo anterior, supone una nueva forma de investigación aplicada, la conocida *investigación evaluativa*.

Eclosión de modelos evaluativos: Escudero (2003) señala que, durante los setenta, existió una proliferación de modelos de evaluación, que inundaron el

mercado bibliográfico. Se trató de una época caracterizada por la pluralidad conceptual y metodológica, a la cual Mateo (2000) la refiere como una “eclosión de modelos”, en donde se profundizaron los planteamientos teóricos y prácticos; se consolidó la evaluación como investigación evaluativa, a través de cursos y programas ofertados por universidades; y se fundaron asociaciones científicas, relacionadas con el desarrollo de la evaluación.

Estos autores habla de una división de periodos; la primera mitad de la década, estaba orientada a la consecución de metas, donde las propuestas aún tenían carácter tyleriano; y la segunda mitad de los setenta, donde surgen los modelos alternativos, como *la evaluación respondente* de Stake (1975), que exige la comunicación continua entre evaluador y la audiencia; *la evaluación democrática* de McDonald (1971), donde se concibe a la evaluación como un servicio de información; *la evaluación iluminativa* de Parlett y Hamilton (1977), que considera al contexto y su incidencia en la enseñanza; y *la evaluación como crítica artística* de Eisner (1985), que utiliza una metodología plural, naturalista.

Esta “eclosión de modelos”, da lugar a dos grandes grupos: los cuantitativos y los cualitativos, que de acuerdo a los planteamientos de Guba y Lincoln (1982) se alejan del modelo tradicional positivista, lo que ocasionó diversas críticas; Por un lado, los modelos cuantitativos, según Mateo y Martínez (2008) utilizaban métodos tajantes, y los comportamientos observables se reducían a indicadores que no reflejaban su complejidad, ofreciendo una mirada teórica de la realidad; mientras que los modelos cualitativos planteaban que la realidad no es única ni estática, y que debe ser explicada a partir de sus elementos constituyentes y el entorno que le rodea (Ferrerres y González, 2006).

Guba y Lincoln (1989), denominaron a este periodo como “la cuarta generación: la sensible”. Stufflebeam y Shinkfield (2005) lo llaman “la época de la profesionalización”; es aquí donde la evaluación se complejiza, ya que a partir de la década de los setenta y ochenta, se desarrollaron estrategias metodológicas y técnicas para dejar de centrarse únicamente en la evaluación del aprendizaje, lo

que generó grupos especializados en diferentes áreas, y abrió nuevas posibilidades evaluativas.

Durante ese tiempo se privilegió el intercambio de opiniones, valores y experiencias de las personas implicadas en la evaluación, a través del uso de métodos participativos (Vélez, 2007). Para explicar las generaciones de la evaluación se muestra en la tabla 1 (Ver tabla 1) una síntesis de las principales características de la evaluación en sus diferentes etapas, elaborada por Alcaraz (2015) tomando como referente la clasificación de generaciones de Guba y Lincoln (1989).

De manera general, estos aportes permiten contextualizar a la evaluación educativa, así como las distintas maneras de concebirla a lo largo de los años. El desarrollo conceptual de la evaluación, según Ahumada (2005) se puede describir de la siguiente manera: desde el juicio, la medición, el logro de objetivos, hasta llegar a la toma de decisiones, a continuación, se explicarán cada uno de ellos.

- Juicio: determinación de un juicio de valor sobre la calidad de un objeto o proceso educativo.
- Medición: asignación de un número, que permite expresar en términos cuantitativos, el grado en que la persona evaluada posee determinadas características.
- Logro de objetivos: determinación del grado de logro de un objetivo propuesto con anticipación; proceso de identificación, recolección y análisis de información que justifica una decisión determinada.
- Toma de decisiones: proceso por el cual se determina la valía y/o mérito de un sistema, programa, producto o procedimiento educativo, que incluye la obtención de información y la definición de criterios para juzgar su valor y tomar una decisión.

Estas clasificaciones según Ramos (2018) tienen elementos en común, en cuanto a la información que proporcionan, ya que describe el estatus del objeto evaluado. Sin embargo, se puede observar que, a pesar de las diferentes posturas

teóricas, la evaluación se ha caracterizado por tener un énfasis punitivo, por ello se tiende a relacionar como la mera asignación de un puntaje en vez de un proceso de aprendizaje y mejora significativa. Sin embargo, estas épocas no son totalitarias en tiempo y espacio, debido a que los autores más representativos han ido modificando sus planteamientos en función del contexto y las demandas de la sociedad.

Como se puede ver, la evaluación ha estado presente en cualquier debate sobre educación y a pesar de que han pasado muchos años, el concepto tiende a confundirse, debido a que la literatura que existe es variada, de ahí que Alcaraz (2015) denomine la época actual como la quinta generación de la evaluación: la evaluación ecléctica porque trata de reunir las principales ideas y tendencias de los diversos modelos antes presentados.

Dimensiones de la Evaluación Educativa

La Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED, 2010), es una organización encargada de estudiar la evaluación de la docencia con perspectiva internacional. Publicó un artículo que es de suma utilidad para todos los involucrados en el diseño y desarrollo de programas de evaluación docente, categorizado sus reflexiones en las siguientes dimensiones:

Dimensión política: Sugiere reconocer a la evaluación como un acto político, debido a que tiene implicaciones de carácter público y privado, de igual forma, da prioridad a la congruencia de la filosofía institucional con los enfoques de evaluación propuestos. Se rescata la importancia de que maestros, académicos y la comunidad en general, conozca los fines y propósitos de la evaluación, para generar un diálogo en donde todos participen y se vean reflejados los intereses y necesidades de los involucrados en el proceso.

Dimensión teórica: Propone expresar con claridad el sustento teórico que fundamenta el modelo de enseñanza, el concepto de calidad, y el paradigma de evaluación, después de haber sido dialogado por la comunidad escolar. Plantea la reflexión las características esenciales en los procesos de

enseñanza y aprendizaje, para que se consideren dentro de los procesos de evaluación.

Dimensión metodológica – procedimental: Toma en cuenta los antecedentes y experiencias respecto a la evaluación de la docencia en la institución; propone tener conocimiento de las condiciones reales de trabajo, así como las características generales de la dinámica escolar. Su intención es contar con una perspectiva amplia que integre una visión objetiva de la función docente.

Dimensión de uso: Esta dimensión, se centra en que los programas de evaluación docente definan el uso de los resultados, y que se les informe a los docentes; sugiere que el uso más efectivo de la evaluación, es el que vincula los resultados con procesos formativos.

Dimensión de la metaevaluación: También conocida como la dimensión de la evaluación de la evaluación; esta, favorece el monitoreo del proceso completo, gracias a la revisión periódica de la pertinencia de los instrumentos, las fuentes, las dimensiones y los actores. Propone el registro y la documentación, de los procesos evaluativos, para la retroalimentación; acentúa la necesidad de fomentar la participación de los involucrados.

3.3. Evaluación Docente

Como se ha revisado a lo largo de esta investigación, la evaluación educativa es una actividad compleja, que ha permanecido presente en el trabajo del profesorado, a la cual se le ha dado diferentes usos. Cuando la evaluación se emplea en lo docentes adquiere otro sentido, ya que como lo menciona Isoré (2010) entran en juego aspectos económicos y asignación de puestos de trabajo. Esta se encuentra determinada por algunos elementos, como los objetos o propósitos, que responden a las siguientes preguntas *¿qué se evalúa?, ¿para qué se evalúa?, ¿cómo se evalúa?, ¿con qué se evalúa?, ¿cuándo se evalúa?* y *¿quiénes evalúan?* (Guzmán, 2018).

Resulta necesario considerar el planteamiento de Cabrera y Ayala (2010), quienes mencionan que las definiciones de la evaluación docente, así como sus funciones, se encuentran relacionadas con los diversos enfoques desde los que se estudia dicho fenómeno.

La evaluación docente, como lo expresa García et al. (2011, p.17) “considera una amplia gama de actividades que las instituciones demandan, como son la docencia, la asesoría, tutorías, elaboración de materiales didácticos y la investigación”, no consiste en una sola metodología, sino que implica una postura teórica, un método, técnicas e instrumentos diversos. Es flexible, abierta, comprensiva, combina el enfoque cualitativo y cuantitativo, respetando la naturaleza y contexto del objeto a evaluar (Conzuelo, 2011).

La RIIED (2010) conceptualiza a la evaluación docente como una práctica social que incluye aspectos teóricos, metodológicos, políticos y éticos que impactan en la sociedad; por su parte la SEP (2015), comenta que la evaluación docente permite identificar logros y áreas de oportunidad de los docentes en servicio, con la finalidad, de revelar aspectos clave que fortalezcan su labor para la mejora, mediante la formación continua, tutoría y asistencia técnica necesarias.

Para García et al. (2011) existen dos enfoques que han cobrado mayor importancia respecto a la evaluación docente; el primero de ellos se centra en el control, es decir en los resultados obtenidos por los docentes; y el segundo en el perfeccionamiento, de manera que se interesa en el proceso y en comprender los factores que influyen en los resultados de la actividad docente y procura identificar aspectos que se pueden mejorar.

De acuerdo con Scriven (1967) las funciones de la evaluación docente son *sumativa* y *formativa*; la primera, evalúa el producto, y casi siempre busca la asignación de una calificación, que podría servir para fines o propósitos diferentes, “destaca como algo fundamental la rendición de cuentas e intenta discriminar el desempeño de los profesores” (Canales, 2004, p.92). Mientras que la segunda, se

centra en el proceso y el desarrollo de determinada actividad, su fin es la mejora continua del profesional evaluado y está orientada al perfeccionamiento.

Dentro del planteamiento de Valdés (2001) y Montenegro (2007), se pueden identificar cinco principales modelos de Evaluación Docente, que en breve se explicarán:

- *Modelo centrado en el perfil docente:* hace énfasis en una serie de características de un docente ideal, puntualiza las competencias profesionales, los rasgos personales y/o estándares de desempeño deseables. Este modelo generalmente es elaborado por juicio de expertos; una de sus ventajas, es que es visto como el patrón a seguir por los docentes, sin embargo, ese “ideal” muchas veces se aleja de la realidad (Bañuelos, 2015).
- *Modelo centrado en los resultados:* se trata de una evaluación indirecta del docente, ya que se basa en la cantidad y calidad del logro de los aprendizajes alcanzados por sus alumnos. Responde al *¿qué aprendieron?*, *¿cuánto aprendieron?* y *¿qué tan bien lo aprendieron?*; enfatiza el producto de la labor docente, por lo tanto, centra su interés en los resultados de la gestión docente.
- *Modelo centrado en el comportamiento docente:* dirige su atención, al comportamiento del docente en el aula y demás ambientes de aprendizaje; así como los recursos, tiempos y esfuerzos que le dedique al desarrollo de sus prácticas, de manera que el riesgo posible de este modelo, es la sobrevaloración del activismo docente (Montenegro, 2007).
- *Modelo centrado en la práctica reflexiva:* la intención de este modelo, es que el docente reflexione sobre sus prácticas, es decir, lo invita a que tome conciencia de su trabajo. Es un modelo bien intencionado, se apoya de la autoevaluación y el compromiso del docente, su posible riesgo según Montenegro (2007), es que carece de parámetros objetivos para determinar qué tan eficiente es su labor.
- *Modelo Integrado:* con base a los modelos anteriores se definen cuatro campos de actuación docente: el primero, es construido por el docente; el

segundo, es el espacio donde se desarrolla la relación pedagógica; el tercero, la institución educativa; y el cuarto, es determinado por el contexto del proceso educativo. En cada campo se puntualizan aspectos básicos de la gestión docente para evaluar (Guzmán, 2018).

La evaluación es un mecanismo fundamental, y se presume como el componente que hace énfasis a los procesos de enseñanza y aprendizaje; tiene una determinación socio-histórica, por ello se realiza con base a normas, valores y exigencias vigentes de la sociedad. Existen diferentes tipos de evaluación docente, en breve se describen los más destacados dentro de la literatura (Valdés, 2000; Elizalde y Reyes 2008 y Jiménez, 2008).

- *Evaluación basada en la opinión de los alumnos:* considera a los alumnos como la mejor fuente de información, entre sus ventajas, se menciona la retroalimentación que proporciona para el trabajo; además se presenta consistencia entre los puntajes a un mismo profesor a través del tiempo. Este modelo puede considerarse confiable.
- *Evaluación entre de pares:* este tipo de evaluación, consiste en la opinión que otros profesores tienen acerca de sus compañeros docentes, se fundamenta en que el titular de la disciplina debe ser experto en ella, por lo tanto, pueden establecer juicios objetivos acerca de la forma de llevar a cabo dicha actividad.
- *Autoevaluación:* surge a partir de la reflexión que el propio docente realiza acerca de su práctica, lo cual le permite tener la oportunidad de autoanalizarse. De esta manera determina sus áreas de oportunidad para poder trabajar en ellas.
- *Evaluación a través de portafolio:* este tipo de evaluación, implica una compilación de materiales que sirven como evidencia de las actividades que el docente realiza en su labor dentro del aula.

Tal como lo señala Moreno (2011, p.116), hoy en día se vive una “época marcada por constantes evaluaciones”, indudablemente se puede observar que

todo se evalúa, ya sea como una forma de transparencia pública o de control administrativo. De manera que la evaluación docente se considera un arma de doble filo, ya que, por una parte, se puede utilizar para impulsar el desarrollo profesional, la autonomía y la colaboración entre los docentes; y por otra, esta puede provocar recelos, miedos y rechazo entre los mismos, por sus diferentes fines y consecuencias Valdés (2001).

De manera que como lo distingue García *et al.* (2004, p. 17), la evaluación de la docencia considera las actividades que exige la institución, como “la docencia, la asesoría, tutorías, elaboración de materiales didácticos y la investigación”, mientras que la evaluación del desempeño docente tiene que ver con “lo que el docente hace antes, durante y después de que ocurre el episodio didáctico: sus labores de planeación, impartición de clases, revisión de trabajos, tareas y evaluación de los aprendizajes”.

3.4. Evaluación del Desempeño Docente

La profesión del docente, es una de las actividades fundamentales de cualquier sociedad, se ha configurado históricamente al responder a la época, hechos sociales y contextuales que han demandado cambios en sus funciones. Por ello, resulta conveniente analizar la complejidad de su naturaleza, así como su multidimensionalidad. Hoy en día, existen inconsistencias respecto a la acotación de las habilidades, tareas específicas y funciones a desempeñar.

Hoy en día existen diversas definiciones de la evaluación del desempeño docente, para la UNESCO (2007, p.87) el objetivo de la evaluación del desempeño docente es “mantenerle motivado o reconocer social y económicamente su trabajo, [...] aunque su carácter primordial es formativo, también incorpora elementos de evaluación sumativa”.

Para Tedesco y Tenti (2002) el docente es un profesional de la educación que trae consigo una herencia y tradición histórica que configura su identidad. Es un especialista que comparte características comunes con otras profesiones como

la delimitación de un ámbito de actuación, una preparación única, un compromiso de actuación, los derechos sociales, la autonomía de acción y el compromiso deontológico, según Sarramona (2011).

Es posible ver que la evaluación educativa se ha ido modificando en función de sus elementos, incluidos los docentes. Dentro del periodo Tyleriano se destacó la responsabilidad del docente en el logro de los objetivos educativos y la calidad (Cordero et al, 2013).

Actualmente existe una discusión sobre el significado de desempeño docente, al respecto García et al. (2004) sostienen que la docencia en sí misma comprende actividades que van más allá de la interacción que se da en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos debates han logrado definir el rol del docente a nivel superior, pero Ramos (2018) menciona que son escasos los trabajos que aborden las funciones de los docentes de educación básica.

Otros autores como Stake y Cisneros (2010) definen al desempeño como la acción que se lleva a cabo en una situación determinada, así que, para calificar a una persona con base en su desempeño, se debe comprender la calidad del trabajo, tomando en consideración cuánto podría haber mejorado. Aunque la información generada mediante la evaluación, omite los problemas reales que enfrenta el docente en el aula.

Se entiende como desempeño docente, al conjunto de actividades que realiza un profesor, para llevar a cabo su función formativa dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, estas actividades se ejercen en el aula, en el contexto institucional y sociocultural (Montenegro, 2003). Ya que la labor docente es considerada como un factor clave para determinar el aprendizaje de los estudiantes, la evaluación de su desempeño es una estrategia de mejora para la calidad educativa (Bañuelos 2015).

En este sentido, si se pretende evaluar el desempeño de los docentes, resulta necesario tomar en cuenta las particularidades de la labor docente, y que la evaluación sirva como herramienta para crear propuestas de perfeccionamiento de

su propio trabajo, de manera que los modelos evaluativos deben poseer “una visión cualitativa, humana y formativa capaz de enriquecer a todos los participantes” según Ramos (2018, p.21).

La evaluación del desempeño docente, se limita a las actividades relacionadas directamente con los procesos de enseñanza y aprendizaje; tal y como lo señala García et al. (2011, p.17) es “lo que el docente hace antes, durante y después de que ocurre el episodio didáctico: sus labores de planeación, impartición de clases, revisión de trabajos, tareas y evaluación de los aprendizajes”. Para fines de esta investigación, se entiende como desempeño docente, el conjunto de actividades enfocadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje; es decir las funciones de planeación de la enseñanza, el desarrollo de las sesiones de clase y los procesos de evaluación del aprendizaje (Conzuelo, 2011).

La docencia es una práctica social que se ha modificado constantemente de acuerdo a las necesidades del contexto. Asimismo, se enfrenta a múltiples retos entre los que se encuentra la evaluación de su desempeño, situación que ha demostrado tensiones, ya que la evaluación es vista como una forma de control administrativo (Rueda, 2011).

Al respecto, Romero (2005) comenta que si se realiza la evaluación docente desde el paradigma cuantitativo se anula su función pedagógica al convertirse un medio de control administrativo, político y económico pues las necesidades reales del sujeto evaluado no se toman en cuenta, éste se limita a responder únicamente lo que se le pregunta, volviéndose pasivo. Mientras que la evaluación desde el paradigma cualitativo está orientada al desarrollo profesional del docente y a la mejora escolar, mediante el aumento, transformación y cualificación de las competencias docentes.

Según Arbesú y Piña (2004) el objetivo de la evaluación formativa es mejorar al docente de manera personal, para que con ello las demás funciones dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje se vayan perfeccionando. Así que para el

logro de una evaluación formativa exitosa se debe reconocer la subjetividad de la enseñanza en el proceso de evaluación.

Para que una evaluación del desempeño docente se considere exitosa, Montenegro (2003), propone cinco principios: *la confiabilidad*, tiene que ver con la validación de procesos e instrumentos; *la universalidad*, se centra en el uso de sistemas de valoración para que tengan el mismo significado en los diferentes contextos; *la pertinencia*, tiene que ver con los momentos adecuados en los que se realiza la evaluación, la presentación de los resultados y la definición de planes de mejora; *la transparencia*, la forma en que se presentan los propósitos, criterios, modelos, procedimientos, instrumentos y resultados de evaluación ante la comunidad educativa; y finalmente *la concurrencia*, se trata de una triangulación de información para así contar con una visión más amplia.

Martínez y Lavín (2017, p.2) señalan que hablar hoy en día sobre desempeño docente

...implica abordar un tema que forma parte de la cotidianidad, es un concepto que se pone en práctica, se fomenta, se divulga, se observa y, sobre todo, es utilizado para evaluar a sus sujetos de referencia, cuando ocurre esto último, la mayoría de las veces implica premios o sanciones para los evaluados.

De acuerdo con Castillo-Miranda et al. (2017) existe una carga emocional extra para el docente que debe someterse a este tipo de evaluaciones, tanto por los efectos punitivos, como el juicio social, o que incide de manera significativa en la predisposición que se tenga sobre el proceso evaluativo.

De acuerdo con SEP (2010) la evaluación del desempeño significa evaluar tanto el cumplimiento de funciones establecidas por la institución de pertenencia, como la calidad con que se lleva a cabo la función, para poder realizar una valoración y dar a conocer las fortalezas y área de oportunidad que permitan mejorar la función.

Capítulo 4. Descripción del contexto

En este apartado se realiza una breve descripción respecto al ámbito de la Educación en México, se abordan temas como evaluación, actores, sujetos, y su trascendencia a lo largo de los años mediante reformas y cambios como parte de políticas educativas según el gobierno en turno, así como de la importancia de la calidad ya que ésta se involucra significativamente al considerarse como un ideal a alcanzar.

4.1. Panorama de la Educación en México

En México la educación obligatoria se divide en básica y media superior. La primera comprende los niveles de preescolar, el de primaria y el de secundaria. La *educación preescolar* consta de tres años y se les ofrece un servicio educativo a niños menores de seis años; la *educación primaria* consta de seis años y el servicio se ofrece a niños a partir de los seis años de edad; y *la educación secundaria* que consta de tres años y se oferta a niños de doce años en adelante (SEP, 2015).

A partir de 1934 se establece la obligatoriedad y gratuidad de la primaria, compuesta de seis años, ya en 1993 se aumenta la obligatoriedad a nivel secundaria, en 2002 a nivel preescolar y posteriormente en 2012 se agrega a la obligatoriedad el nivel medio superior (Ramos, 2018). Ya en 2013 con la reforma educativa, se realizaron modificaciones trascendentales, como la incorporación al texto constitucional la palabra calidad, como una condición de la educación que ofrece el Estado (Martínez y Navarro, 2018).

Hasta el 2013 trabajaban 1'475, 456 docentes entre escuelas de educación básica y media superior. El 93% de docentes en el nivel preescolar son mujeres, en primaria 67% y en secundaria 53%. Mientras que en primarias indígenas y media superior, los hombres son los que predominan con un 58% y 53% respectivamente (INEE, 2015).

El tema de la evaluación en México no es algo nuevo, de acuerdo con Aboites (2012) su inicio se registra a finales de los ochenta, bajo la premisa de que si se quería una educación de calidad esta debería estar sujeta a una constante evaluación. Dicha postura tenía la presión de organismos internacionales, de grupos evaluadores y de funcionarios de gobierno, quienes tenían en mente realizar cambios drásticos dentro de la educación.

Los autores Martínez y Blanco (2010) reconocen la existencia de tres periodos dentro de la historia de la evaluación en México, el primero de ellos surge en la década de los setenta y ochenta debido al incremento de pruebas de aprendizaje y como respuesta al interés de la Secretaría de Educación Pública (SEP) por recolectar datos para construir estadísticas a nivel nacional; el segundo de ellos se manifiesta de 1990 a 2002 donde el interés de la evaluación se centra en los aprendizajes, especialmente en educación básica; y el último periodo lo ubican a partir del 2002 con la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

A partir de 1920 el control y el financiamiento de la educación básica pública en México, es una de las responsabilidades del Estado, ya en 1944 tanto la formación del profesorado, así como su contratación estuvo a cargo de la Secretaría de Educación Pública, el proceso de contratación era inmediato una vez que se concluían los estudios en una escuela normal; primero era de forma temporal durante seis meses y un día después, se obtenía una plaza definitiva que se convertía en propiedad exclusiva y vitalicia de su poseedor (Mercado, 2002).

Al pasar de los años se permitía que se heredaran o vendieran las plazas docentes (Arnaut, 1998), incluso si alguien quería tener el puesto de director o supervisor escolar, lo único que debía hacer era acumular antigüedad y presentar documentos probatorios sobre cursos de actualización docente para que una comisión formada por la Secretaria de Educación Pública (SEP) y el SNTE valoraran la movilidad del puesto (Diario Oficial de la Federación, 1973).

En 2008 se realizan evaluaciones para el ingreso, mediante el Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes: el Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes (ENCHD). En 2011 se establece el programa de Evaluación Universal, con carácter obligatorio para docentes, directivos y Apoyo Técnico Pedagógico, tanto de escuelas públicas como privadas, proyectado para realizarse cada tres años: 2012 a docentes de primaria, 2013 a secundaria y 2014 preescolar y educación especial, el propósito central de este tipo de evaluación era apoyar a los participantes a crear un trayecto formativo con base en los resultados obtenidos.

Es esencial reconocer el papel protagónico del SNTE dentro de la educación básica en México; visto como mediador entre el gremio magisterial y el Estado; que según Ornelas (2008) ha tenido dos fines: otorgar puestos permanentes, así como aumento salarial; y cohesionar al profesorado en favor de los intereses del gobierno en turno; el autor afirma que, mediante esta organización sindical, el estado se pedía tener lealtad al presidente para de esta forma mantener el orden social, así que una parte de los puestos docentes eran asignados por el mismo sindicato.

En 1979 ocurrió un hecho significativo para la historia de la educación en México pues dentro del SNTE surgió una corriente disidente de maestros que se organizó en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), con el objetivo de democratizar las decisiones sindicales y mejorar las condiciones de trabajo del gremio (Muñoz, 2008).

Cómo se puede ver la profesión docente cuenta con una larga tradición en México ha sido parte fundamental de la fuerza laboral del país de acuerdo con el INEE (2015) a principios del siglo XX “los esfuerzos del Estado mexicano se concentraron en la ampliación de los servicios educativos, principalmente en educación primaria. En 1934 se establece en el texto constitucional la obligatoriedad y gratuidad de dicho nivel” (p.9); gracias a la demanda social se logró la expansión de educación primaria a secundaria y media superior lo que generó el crecimiento de la matrícula y por ende de los docentes que la atienden.

4.1.1. Reforma Educativa 2013

En el gobierno encabezado por Enrique Peña Nieto se decidió llevar a cabo una estrategia política de alianza a través de una serie de compromisos firmados por los representantes de los partidos políticos: Partido Acción Nacional (PAN), Partido de la Revolución Democrática (PRD) y Partido Revolucionario Institucional (PRI). Estas fuerzas políticas se comprometieron a desarrollar una agenda en común, el resultado fue denominado *“Pacto por México”*.

El documento contiene 95 compromisos en su mayoría pensados con el propósito de impulsar reformas estructurales en diversas áreas del quehacer nacional, y en atender las recomendaciones de los organismos internacionales. Entre los que destacan cinco áreas: Sociedad de Derechos y Libertades; Crecimiento Económico, el Empleo y la Competitividad; Seguridad y Justicia; Transparencia, Rendición de Cuentas y Combate a la Corrupción; y Gobernabilidad Democracia (Pacto por México, 2012).

En lo que respecta al área de Sociedad y Justicia se contemplaron algunas orientaciones en materia educativa, generadas a partir de lineamientos internacionales (Pérez y Valdés, 2014). En el compromiso ocho, se destaca la importancia de otorgarle autonomía al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) para evaluar al Sistema Educativo Nacional, así como a sus actores; y en el compromiso doce se planteó la creación del Servicio Profesional Docente (SPD) que de acuerdo con el Gobierno Federal *et al* (2012) se establece:

Un sistema de concursos con base en méritos profesionales y laborales para ocupar las plazas de maestros nuevas o las que queden libres. Se construirán reglas para obtener una plaza definitiva, se promoverá que el progreso económico de los maestros sea consecuente con su evaluación y desempeño (p.5).

Como resulta del *“Pacto por México”*, en diciembre de 2012, el presidente Enrique Peña Nieto presenta en el Museo Nacional de Antropología e Historia la *Iniciativa de Decreto de Reforma Educativa* (IDRE) ante los líderes de los principales partidos políticos PAN, PRI y PRD; las asociaciones civiles; los medios de comunicación; el secretario de educación Emilio Chuayffet y el representante del

SNTE Juan Díaz. En donde se habló de la recuperación del Estado sobre la rectoría de la educación (Olsón, 2012 y Román, 2012).

Según el Resumen Ejecutivo del Documento Normativo de la Reforma, ésta busca: *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; propiciar nuevas oportunidades para el desarrollo profesional de docentes y directivos, y sentar las bases para que los elementos del Sistema Educativo sean evaluados de manera imparcial, objetiva y transparente* (Gobierno de la República, 2014).

Posteriormente con la llegada de Aurelio Nuño a la Secretaría de Educación Pública se le sumaron siete prioridades a la Reforma Educativa: *el fortalecimiento de la escuela; la dignificación de la infraestructura escolar; el desarrollo profesional docente; la revisión de planes y programas de estudio; la equidad e inclusión; la vinculación efectiva de educación y mercado laboral; y la creación de un sistema más eficaz y transparente* (SEP, 2016).

Es preciso mencionar que, en la negociación de la Reforma Educativa no se incluyó al SNTE, situación sorprendente, ya que como lo menciona Gutiérrez y Cuevas (2018, p.48) “en la instauración de diferentes políticas en educación siempre se había considerado a esta organización como un actor central” para la toma de decisiones en cuestiones educativas. De esta forma se evidenció la ruptura política entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), lo cual debilitó la posición de este último actor al interior del sistema educativo (Gómez y Navarro, 2018).

Otro de los actores que tuvo influencia significativa en la Reforma fue la asociación civil de *Mexicanos Primero*, conformada por un grupo de empresarios nacionales que además de ser influyentes, tienen una relación cercana con el gobierno de México. Esta OSC manifestó su postura ante la reforma, asumiéndose

como voz autorizada de los ciudadanos interesados por la educación en México (Aguilar, 2013). Así que realizaron publicaciones que fueron difundidas en su sitio web y blog, dentro de una página titulada “nuestra opinión”, esta situación generó una cadena de respuestas por parte de los ciudadanos, quienes hacían públicas sus opiniones a través de este medio (Gutiérrez, 2018).

Su presidente, Claudio X. González manifestó en diversas ocasiones que la corrupción impedía alcanzar la calidad educativa en México, así que el país requería un cambio sistémico en donde se garantizara el derecho a una educación de calidad a los niños y jóvenes, la profesionalización y dignificación del docente. De tal suerte que en 2013 manifestaron su apoyo hacia la Reforma Educativa propuesta en el Pacto por México (Aguilar, 2013).

La Reforma Educativa 2013 tiene tres objetivos primordiales, el primero de ellos es aumentar la calidad de la educación básica; el segundo es incrementar la matrícula, así como mejorar la calidad tanto el nivel medio superior como el superior y el tercero es recupera la rectoría del Estado del Sistema Educativo Nacional mediante la creación de un Sistema de Información y Gestión Educativa; el otorgamiento de autonomía al INEE; proporcionar autonomía de gestión en las escuelas para mejorar su infraestructura; delimitar escuelas de tiempo completo; promover la alfabetización digital; fortalecer la educación inicial de los docentes en escuelas Normales; y la creación el Servicio Profesional Docente basado en un concurso para otorgar plazas para directores y supervisores (Pacto por México, 2013).

Con la reforma se generaron cambios significativos al Artículo 3° como “la incorporación al texto constitucional la palabra *calidad* como una condición de la educación que ofrece el Estado” (Martínez y Navarro, 2018, p.11) y la creación de dos leyes secundarias: la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE) con el objetivo de asegurar la calidad de la educación básica –preescolar, primaria y secundaria– y la educación media superior.

La reforma fue aprobada en el mes de febrero del mismo año, para el mes de septiembre se aprobaron las leyes secundarias como la Ley General del Servicio Profesional Docente de la que se derivan los lineamientos que rigen el Servicio Profesional Docente, así como los criterios, términos y las condiciones para ingresar, permanecer y promover en el servicio (DOF, 2013). De acuerdo con el Diario Oficial de la Federación (2013, s/p) se denomina Servicio Profesional Docente:

Al conjunto de actividades y mecanismos para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el servicio público educativo y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados.

La Reforma Educativa 2013, se dirige a cuatro niveles de educación: preescolar, primaria, secundaria y educación media superior. Para Cuevas (2015) cada uno de estos niveles es distinto de acuerdo a organización y sus propósitos, lo que ocasiona una complejidad en la instauración de la reforma, pero sobre todo una significación específica para cada uno de los maestros que se encuentren en los diferentes niveles educativos.

Uno de sus propósitos es utilizar a la evaluación como una vía de mejora, pues se espera reconocer la idoneidad de los conocimientos y capacidades del docente, el personal directivo y de supervisión. Mediante la evaluación se deben diseñar estrategias de formación, capacitación y actualización docente, así como la creación de un programa de estímulos e incentivos (Reyes y Arbesú, 2017).

Para Gómez y Navarro (2018) esta reforma llamó la atención, pues durante mucho tiempo no se había podido llevar a cabo un cambio de tal magnitud en el sistema educativo. Para Del Castillo (2014), esta propuesta de evaluación, altera los derechos laborales y políticos que los docentes han conseguido por más de siete décadas, posicionándolos en un escenario de ruptura entre el sistema que los había

regulado anteriormente y esta evaluación, que además de basarse en la rendición de cuentas, tiene un enfoque meritocrático.

Este escenario puso al docente en una situación complicada ya que de acuerdo con Colmenares (2017) a partir de la implementación de la reforma se han arrojado muestras de insatisfacción por parte de los mismos especialmente porque este tipo de evaluación es estandarizada y no refleja la situación real que viven los docentes, ni determina sus conocimientos, habilidades o actitudes que poseen; es importante señalar que, debido a la amplia literatura sobre evaluación, el término puede llegar a causar confusión respecto al verdadero fin, funciones e intenciones de la misma, provocando que las prácticas que dicen llamarse evaluación no sean las idóneas (Alcaraz, 2015).

Según Lieberman (2000) los cambios propuestos en una reforma pueden afectar diversos intereses, pues se les otorga beneficios a unos actores y se les impone costos a otros, de tal suerte que es probable que los actores se organicen y trabajen de manera colectiva en contra de las reformas, si estos cambios afectan su poder o sus intereses.

Dentro de estas posturas sobre la Reforma Educativa se encuentran algunos especialistas en educación Casanova (2015) menciona a la ausencia del docente dentro del diseño de la propuesta educativa lo que limita la solución a las posibles problemáticas educativas, en pocas palabras es imposible adjudicar las responsabilidades de la calidad esperada a un solo actor.

Díaz-Barriga (2015) por su parte menciona que la evaluación se vuelve un tema político, puesto que se toma como justificación para despedir a los docentes en servicio, señala que el mismo INEE reconoció en el 2014, la complejidad del quehacer docente, y que la evaluación no debería limitarse solamente a un examen estandarizado, de manera que la evaluación no puede verse como un actor o elemento aislado del sistema completo; por otro lado, Schmelkes (2014) afirma que existe una nula participación del docente en el diseño de propuestas educativas, incluida la evaluación.

Mientras que Rueda (2015) alude que la visión que se tiene respecto a la evaluación es sinónimo de examen lo cual conlleva una calificación, misma que se aprecia en lugar del conocimiento aprendido, al igual que los expertos en evaluación, los docentes, padres de familia, entre otros actores que participan en los procesos educativos mantienen diversas posturas; ya que por un lado se encuentran las que visualizan a la evaluación como una herramienta para castigar a los docentes y otras más, apuestan a la evaluación como medio para alcanzar la mejora en la calidad educativa (Colmenares, 2017).

De acuerdo con Mancera y Shmelkes (2010) el instrumento legal para responder a las recomendaciones emitidas por la OCDE es la Ley General del Servicio Profesional Docente. Esta ley, propone varios mecanismos para regular la función docente, como el Concursos de Oposición para el ingreso y promoción a otras funciones, así como la evaluación del desempeño docente, de donde se derivan procesos para definir la permanencia, el reconocimiento y promoción en la función de los maestros en servicio (Antonio, 2017).

En 2014, la SEP dio a conocer el documento de *Perfiles, Parámetros e Indicadores* que definen la idoneidad de los docentes, directivos y personal de supervisión, donde se establecieron los criterios para la evaluación (SEP, 2014); regulando cuatro procesos:

- Ingreso a las plazas docentes: abierto para todos los egresados de educación superior, quienes deben presentar un examen de opción múltiple, si se aprueba el aspirante ocupa un puesto temporal por dos años, finalizado este periodo, nuevamente se presenta otra evaluación, al aprobarla se le otorgará una plaza por cuatro años (Diario Oficial de la Federación, 2013).
- Permanencia en la plaza docente: cada cuatro años, los docentes deben presentar obligatoriamente una evaluación para refrendar su puesto de trabajo (Diario Oficial de la Federación, 2013). Esta situación ha generado inconformidad por parte de los docentes Cordero y Luna (2014) debido a las oportunidades

mínimas para aprobar la evaluación y en caso de no aprobarlo será retirado de su puesto de trabajo

- Promoción del maestro a puestos de dirección escolar: como ya se ha mencionado antes además de acumular experiencia el docente que aspira una función directiva debe realizar un examen y estar en un periodo de observación por dos años (SEP, 2015).
- Incentivos al salario docente: se les otorga a los docentes cuyos resultados en la evaluación de la permanencia sean excepcionales.

De acuerdo con Martínez y Navarro (2018, p.12)

la implementación de la evaluación, particularmente la del desempeño, asociada con la permanencia de los docentes, no ha estado exenta de problemas, poniendo en riesgo su legitimidad, a un punto tal que el propio INEE, como uno de los actores corresponsables de la evaluación de docentes, directivos y otras figuras educativas, debió replantear el modelo de evaluación en 2017.

Como se puede ver esta Reforma Educativa se enfrenta al reto de que tanto los actores sociales como políticos estén de acuerdo y cooperen de manera conjunta para brindar resultados positivos a la educación; es fundamental tomar acción y evitar responsabilizar a unos cuantos por la falta de calidad dentro del sistema educativo; cuando la educación es tarea de todos, así que como lo señalan Martínez y Navarro (2018) se deben unir esfuerzos por lograr una cultura de compromiso por los resultados en México.

4.2. Marco contextual

Los problemas de investigación no se dan de forma aislada, tal y como lo señala Sánchez (1988) éstos suceden en una compleja interacción, con base en esto, y al tomar en cuenta que el proceso de evaluación del desempeño docente comprende a un universo muy amplio, se optó por realizar un recorte de la realidad para ésta investigación y de esta forma ubicar al objeto de estudio en un contexto específico, es decir, espacio y tiempo únicos, lo que evita la generalización

El contexto de la investigación se sitúa en el estado de Hidalgo, en un panorama de cambio estructural que anuncia la eliminación de la Reforma Educativa 2013. De modo que se ha decidido profundizar en el objeto de estudio por las siguientes razones:

- El panorama de cambio que anuncia la eliminación de la Reforma Educativa del 2013.
- Las diversas posturas que se tomaron a partir de la evaluación docente.
- Los resultados que se obtuvieron al evaluar el desempeño docente.
- El carácter polémico que desataron las continuas protestas por parte del profesorado, quienes en repetidas ocasiones externaban su inconformidad respecto a la manera en que se les estaba evaluando.
- El impacto político de la evaluación docente en el estado de Hidalgo.

Taylor y Bogdan (1987) consideran que “el escenario ideal para la investigación es aquel en el cual, el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos” (p. 36). Por lo que el acceso al escenario de investigación comenzó a visualizarse a partir de charlas informales con los docentes.

Para Díaz (2007) las características geográficas, demográficas y socioeconómicas de un contexto, impactan en el funcionamiento de los sistemas educativos. En esta idea, resulta conveniente dar a conocer dicha información para fines de la presente investigación.

México es un país rico en recursos minerales y naturales, cuenta con una posición envidiable, ya que se encuentra acotado al oeste por el océano pacífico y por al este por el golfo de México y el océano Atlántico. La división política de la república mexicana se compone de 32 entidades federativas, su capital es la Ciudad de México (CDMX) que, hasta enero del 2016 se denominaba Distrito Federal.

Esta es sede de los tres poderes de gobierno: ejecutivo, legislativo y judicial. La organización territorial de México está definida por la Constitución Política de 1917, documento que define al país como un Estado federal que se gobierna bajo una

república (INEGI, 2018). Al computar el censo de población y vivienda del año 2015, se encuentra que el país contaba, hasta ese momento con una población de 119,938,473, de los cuales el 51.4% son mujeres y el 48.6% hombres.

Esta investigación se realizó en los municipios de *Mineral del Chico*, *Tepeapulco*, *Mineral de la Reforma*, *Tizayuca*, y en *Pachuca de Soto*, en el estado de Hidalgo, que es una de las 32 entidades federativas de la República Mexicana. Su nombre corresponde al apellido del padre de la patria e iniciador de la independencia, Miguel Hidalgo y Costilla. Se ubica en la región central de México, cuenta con una superficie total de 20.813 Km², lo cual representa el 1.06% del territorio nacional. Se encuentra dividido en 84 municipios y su capital es la ciudad de Pachuca de Soto, cuenta con 2 858 359 habitantes, de los cuales 1 489 334 son mujeres y 1 369 025 hombres, distribuidos de la siguiente manera, el 52% se encuentran en una zona urbana mientras que el 48% en una rural (INEGI, 2018).

Mineral del Chico es un municipio que se localiza al centro del estado de Hidalgo, en la Sierra de Pachuca. En 2010 registró una población de 481 personas, de las cuales 255 son mujeres y 226 hombres. Este municipio cuenta con una superficie de 192.49 kilómetros cuadrados. Colinda al norte con Atotonilco el Grande; al este con Omitlán de Juárez; al sur con Mineral del Monte; y al oeste con El Arenal y Actopan (INAFED, 2017).

Tepeapulco es un municipio que se localiza al sur del estado de Hidalgo. En 2010 registró una población de 15 244 personas, de las cuales 7 941 son mujeres y 7 303 son hombres. Colinda al norte con los municipios de Tlanalapa; al este con Singuilucan; al sur con Apan y al oeste con el Estado de México. tiene una superficie de 241.27 kilómetros cuadrados, lo que representa el 1.1% de la superficie total del Estado (INAFED, 2017).

Mineral de la Reforma, es uno de los 84 municipios que conforma el estado de Hidalgo, cuenta con una superficie territorial de 105.87 kilómetros cuadrados. Colinda al norte con Pachuca de Soto; al este con Mineral del Monte; al sur con

Epazoyucan y al oeste con Zempoala. Mineral de la Reforma se considera dentro de los municipios metropolitanos de la zona de Pachuca (INAFED, 2017).

El municipio de Tizayuca se localiza al sur del territorio hidalguense, colinda al norte; al sur y al oeste con el Estado de México y al este con Tolcayuca. Es el único municipio que se considera dentro de los municipios metropolitanos del Valle de México (CONAPO, 2017). Tizayuca cuenta con un total de 119 442 habitantes, 61 657 son mujeres y 57 785 son hombres. En materia educativa, en el municipio hay 1576 maestros y 162 escuelas.

Pachuca de Soto cuenta con una superficie total de 163.73 km², esta ciudad es la capital del estado de Hidalgo; colinda al norte con Mineral del Chico y con Mineral del Monte, al sur con Zempoala y Zapotlán de Juárez; al este con Mineral de la Reforma y Epazoyucan, y al oeste con San Agustín Tlaxiaca. De acuerdo con la enciclopedia de los municipios y delegaciones de México, la palabra Pachuca tiene varios significados etimológicos, uno de ellos es: lugar de plata y oro. Debido a los fuertes vientos que se filtran en la ciudad se le ha atribuido el sobrenombre de “La Bella Airosa”.

Capítulo 5. Metodología

En este capítulo se exponen las consideraciones metodológicas que dan validez al proceso investigativo; asimismo, la manera en que se construyó la investigación a partir del problema o tema de la investigación: la Evaluación del Desempeño Docente. Para analizar su complejidad, inicialmente, se señala el paradigma de investigación que se asume, posteriormente se explica la metodología cualitativa, así como las perspectivas teóricas de las representaciones sociales; inmediatamente se exponen los criterios para la selección del contexto y participantes de investigación, las técnicas e instrumentos para la recopilación de información, y las categorías de análisis.

La investigación es vista como un producto sistémico de generación del conocimiento con diversos cambios. Para Latapí (2003) dichos cambios tienen que ver con un todo, es decir con la realidad misma, por ello también se dice que la investigación es un proceso social, ya que además de que genera un clima para la discusión de problemáticas, también lleva a la búsqueda de soluciones; desde la visión de Mills (1977) la investigación es un proceso de artesanía intelectual, donde investigador, construye un objeto único que representa parte de su experiencia, convertida en un producto.

El presente trabajo se enmarca dentro de las Ciencias de la Educación, que a su vez forman parte de las Ciencias Humanas y Sociales, éstas se ocupan del estudio de objetos complejos con sujetos temporales en continua transformación. De manera que es fundamental asumir una postura totalizadora y comprensiva del objeto de investigación (Ardoino, 1991). Investigar dentro del ámbito educativo no es una tarea sencilla, debido a que los referentes teórico-metodológicos que posee son propios de las ciencias sociales y humanidades, lo que hace emerger el carácter comprensivo y explicativo (Ruíz, 2018).

La investigación aporta fundamentos metodológicos para generar conocimiento educativo, algunas de las funciones de la investigación educativa son

epistémicas: se refiere al análisis del cómo genera el conocimiento; innovadora: tiene que ver con la incorporación de materiales novedosos; crítica: se orienta a los resultados a través de la investigación empírica; sintética: utiliza la interpretación de resultados y la valoración del conocimiento que aportan otras disciplinas educativas; y por último dinamizadora: orientada a la discusión permanente entre teoría y práctica (Sandín, 2003; Rodríguez y Valldeoriola, 2010).

El trabajo que aquí se presenta se desarrolla en diversos contextos institucionales y en función de una compleja y multiforme vinculación, no sólo en el campo del saber académico de las Ciencias Sociales y las Humanidades, sino también en el terreno de los saberes técnico-burocráticos y de las prácticas pedagógicas. Se trata de múltiples espacios de producción de discurso que corresponden al modelo de áreas con contornos imprecisos y conexiones cambiantes, que funcionan en distintos niveles y jerarquías (Díaz, 1995).

Los productos de la investigación educativa tienen efectos significativos a lo largo de su proceso, debido a sus consumidores heterogéneos, a los múltiples mecanismos, a los usos y efectos que varían de acuerdo a la adopción de los resultados. La investigación no es una realidad única y su eficacia es un problema cuestionable, tiene que ver su tipología a) sino muestran lo que sucede, b) evidencian la complejidad de los que sucede (Latapí, 2003).

En este sentido las representaciones sociales que tienen los docentes de la evaluación son, por lo tanto, construcciones sociales. Esta investigación requiere del trabajo teórico propio de la investigación educativa, lo que permitirá producir un saber argumentado, de la misma manera el investigador debe utilizar herramientas teóricas y metodológicas que le permitan acercarse a su objeto de estudio (Saur, 2006; Buenfil, 2012)

En cuanto a la definición de la investigación educativa, en los diferentes países se coincide con diversas perspectivas teóricas y metodológicas, en donde se plantean distintos modos de pensar y hacer investigación, tienen que ver con el contenido y la calidad de la investigación, relevancia de los temas a investigar, la

adecuación de conceptualizaciones, la precisión de resultados, pero sobre todo de los paradigmas de investigación, que enseguida se abordarán.

5.1. Paradigma de la investigación

Dentro de la investigación educativa también se encuentran los paradigmas. Álvarez, González y Morales (2017) aclaran que “el término paradigma se deriva del griego “dáiknymi”, que literalmente significa modelo, tipo, ejemplo, patrón. Se utiliza para designar el enfoque o concepción adoptada por el investigador, influenciado por corrientes filosóficas, para solucionar determinados problemas” (Álvarez, González y Morales, 2017, p.7).

A continuación, se abordarán algunas definiciones de paradigma. En primer momento se abordará la propuesta por Khun (1986), quien le da el significado de realizaciones científicas que proporcionan modelos de problemas y soluciones a determinada comunidad científica. Por su parte Guba y Lincoln (2002) consideran que los paradigmas son un sistema de creencias con tres características principales: la ontología, la epistemología y la metodología; en la primera se rescata la naturaleza de la realidad que se investiga; la segunda relaciona al objeto de investigación con el investigador y la última traza el camino para obtener conocimiento de la realidad.

Sabariago (2004, p.76) menciona que “los diversos paradigmas representan puntos de vista diferentes para observar los problemas en el ámbito de la investigación educativa”. Cabe aclarar que dentro de la investigación educativa se reconocen tres paradigmas: *el positivista, el interpretativo y el crítico*. Para fines de esta investigación se opta por utilizar el paradigma interpretativo, que tiene sus antecedentes históricos en la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la etnografía, etc. Se reconoce a Husserl como su fundador, este paradigma se caracteriza por una metodología flexible debido a que se utilizan datos cualitativos y el que investiga mantiene una estrecha relación con los investigados.

Este enfoque demuestra que las acciones individuales tienen una intencionalidad, estima que existen ciertos elementos anteriores que determinan dichas acciones e implican técnicas o conocimientos cuya incorporación es también previa a la acción (Boudon, 1980). De aquí se puede desprender la importancia de los valores y fines de quienes orientan las acciones de los sujetos, cabe mencionar que éstos no son comprensibles a plena vista, por lo que es necesario superar las apariencias y captar la realidad de manera amplia.

La importancia de utilizar dicho paradigma radica en el análisis de las acciones humanas y sus significados. Para Geertz (1987) “la interpretación consiste en tratar de rescatar lo dicho” (p.32) hablar de “lo dicho” conduce a reflexionar sobre el significado con que se usa la palabra, o el sentido con que se realizan las acciones; al aceptar este paradigma se asume que las prácticas docentes como acciones sociales, son susceptibles de interpretación al ser una construcción cultural, los conceptos sobre el mundo se comparten, los significados se construyen individual y socialmente (Franco, 2017).

Este paradigma se caracteriza por que utiliza un meticuloso análisis de palabras y acciones de las personas con el fin de distinguir patrones de significado obtenidos mediante los datos (Maykut y Morehouse, 1999). Los principios de este paradigma se basan en la naturaleza interpretativa, holística, dinámica y simbólica de los procesos sociales, incluidos los de la investigación; un factor para constituir los significados sociales es el contexto. De modo que el objeto de la investigación según Sabariego (2004) es la acción humana y las causas de las mismas que impactan en los significados atribuidos por las personas que las realizan. Para este paradigma la objetividad se obtiene a través del significado subjetivo de la acción para sus protagonistas.

Guba y Lincoln (2002) sostienen que para posicionarse como investigador dentro de este paradigma es necesario entender la naturaleza de la realidad y la manera de enfocar la investigación, así que proponen las siguientes preguntas para orientar la investigación: *cómo funciona el mundo; cuál es la relación entre el conocedor y lo conocido; qué papel desempeñan los valores en la comprensión del*

mundo; son posibles los vínculos causales; cuáles son las posibilidades de la generalización; y finalmente cómo contribuye la investigación al conocimiento.

Bajo esta idea, la presente investigación es abordada desde la mirada de los docentes, se considera en todo momento el contexto en el cual se lleva a cabo el proceso de evaluación de su desempeño. De manera que la perspectiva de este trabajo se encuentra dirigida hacia las representaciones sociales que cada participante otorga e interpreta de una realidad dinámica de la cual forma parte.

Geertz (1987) señala que las interpretaciones se llevan a cabo en segundo o tercer orden. Por ejemplo, los docentes reciben una interpretación de la evaluación del desempeño docente, de ahí que orientan sus acciones. El investigador por su parte efectúa otra interpretación mediante bases teóricas y evidencia empírica, lo que brinda una manera de comprender y explicar lo que sucede, que es válida siempre y cuando se expongan los motivos por los que dicho fenómeno acontece.

Como se puede ver el paradigma interpretativo se centra en la subjetividad, en este caso, la presente investigación pretende acercarse al pensamiento de los docentes, particularmente, a la interpretación que hacen respecto a la evaluación de su desempeño, vista como una política educativa destinada a elevar la calidad educativa en México.

5.2. Metodología

La metodología según Arias (2000) se concibe como una forma de aproximación a la realidad estudiada, que se debe tratar con flexibilidad para poder atender a las demandas específicas la investigación requiera, de tal forma que la metodología es algo ajeno a una lista de reglas, y cercano a un conjunto de herramientas de la que se toma solamente lo que es necesario (Ander Egg, 1987).

Lo que predominaba en las ciencias después de Galileo era el cuantitativo, basado en la medición matemática y control de variables y según Rodríguez y Valldeoriola (2010, p.46) “su finalidad era establecer leyes o principios que expliquen el mundo y sus fenómenos”, posteriormente a principios del siglo XX de

la mano de la antropología cultural y después de la sociología, aparecen las metodologías cualitativas, comprensivas o constructivistas, encaminadas a la comprensión e interpretación en términos significativos de los fenómenos humanos.

La investigación, desde el carácter cualitativo, se concibe como un proceso inductivo donde, a partir de la información empírica se construyen conceptos o se sustentan las explicaciones (Taylor y Bogdan, 1987). En el presente trabajo, se pretende recuperar las representaciones sociales que tienen profesores de educación básica y media superior sobre la Evaluación del Desempeño Docente, para de esta forma poder interpretar y explicar el problema.

Es importante señalar que se muestra docentes particulares, cuyas experiencias corresponden a contextos únicos y por lo mismo se comprenden en su singularidad, pero a pesar de compartir acciones o tareas, es imposible generalizar que estas prácticas se den en la mayoría de las aulas, ya que en investigaciones de corte cualitativo no se pretende realizar generalizaciones (Rodríguez y Valldeoriola, 2010).

La investigación cualitativa produce más que datos descriptivos, Taylor y Bogdan (1987) afirman que es una forma de encarar el mundo empírico, es inductiva ya que los investigadores desarrollan conceptos y comprensiones a partir de los datos obtenidos, se guían por un diseño de investigación flexible que permite ver tanto al contexto como a las personas desde una perspectiva holística, es posible interactuar con los informantes de un modo natural hasta llegar a identificarse con las personas para poder comprender cómo se ven las cosas, apartando sus creencias, perspectivas y predisposiciones. Lo que permite ver las cosas como si ellas estuvieran ocurriendo por primera vez, por ello, valora todas las perspectivas.

Arnal, Del Rincón y Latorre (1992, p.41) mencionan que el investigador cualitativo “enfatisa la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas involucradas y estudian sus intenciones, creencias, motivaciones y otras características no directamente manifiestas ni susceptibles de

experimentación”, es así que esta metodología privilegia el trabajo de campo, la observación participante y el análisis documental (Jodelet, 2003).

Esta aproximación resulta compleja, puesto que se requiere de una mirada holística, no fragmentada de la realidad a analizar, así que, se considera que el paradigma que mejor permite desarrollar el enfoque general de la presente investigación es el interpretativo, ya que se centra en el significado de las relaciones humanas y toma en cuenta el contexto social (Urriola, 2013).

En concreto según Denzin y Lincoln (2005, p.3) la investigación cualitativa es:

Una actividad que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman el mundo, lo convierten en una serie de representaciones, que incluyen las notas de campo, las entrevistas, conversaciones, fotografías, registros y memorias. En este nivel, la investigación cualitativa implica una aproximación interpretativa y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian la cosas en su contexto natural, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas le dan.

Para direccionar esta investigación, se optó por recurrir a las preguntas previamente mencionadas; gracias a que la flexibilidad del proceso investigativo permite la reconstrucción y toma de decisiones metodológicas. Este tipo de investigación no busca la verdad de las cosas, sino su comprensión (Franco, 2017). Desde esta mirada se puede identificar las representaciones sociales que tienen los docentes del estado de Hidalgo desde su contexto, y de esa forma poder proporcionar fundamentos para la toma de conciencia sobre futuras evaluaciones.

La justificación del enfoque metodológico considera los planteamientos de Guba y Lincoln (2002) quienes clasifican a los paradigmas existentes de acuerdo a creencias o supuestos filosóficos que difieren en tres aspectos *dimensión ontológica*; *dimensión epistemológica*: la relación entre la realidad y el investigador; *dimensión metodológica*: el procedimiento para obtener conocimiento de dicha realidad, que a continuación se describen:

Dimensión ontológica: esta dimensión permite al investigador, posicionarse en relación con el objeto de estudio que construye. Se refiere a la forma de ver y

entender la naturaleza de la realidad del objeto de estudio investigado, lo que permitirá desarrollar un dispositivo analítico-interpretativo capaz de hacer visible lo que se desea investigar Saur (2006). En este sentido las representaciones sociales que tienen los docentes sobre la evaluación de su desempeño. Así que esta investigación parte de una epistemología interpretativa donde el propósito central es la comprensión de los hechos (Mardones y Ursua, 2010).

Cabe aclarar que ninguna realidad educativa es estática, existe un cúmulo de experiencias que las vuelven únicas dentro de contextos determinados (Urriola, 2013). De este modo surge la idea de querer investigar las representaciones sociales que tienen docentes del estado de Hidalgo sobre la evaluación de su desempeño, ante este periodo, que muestra la realidad inmediata, construida de manera subjetiva desde los actores que participan en ella.

Dimensión epistemológica: parte del trabajo teórico que se requiere para realizar una investigación educativa consiste en la adopción de una postura epistemológica, para Ruíz (2018) esta dimensión se relaciona con la óptica desde la cual se desarrolla la investigación, particularmente la manera en que se accede a la realidad, es decir, un lugar desde donde se investiga, Massó (2010) y Saur (2006) sostienen que la epistemología se refiere a el conocimiento que se admite previamente o *la ciencia previa a la ciencia*, por ello Urriola (2013) propone desprenderse de las ideas anteriores, y entender la realidad educativa como compleja, por tanto, se debe investigar para responder dicha complejidad.

Dimensión metodológica: consiste en el procedimiento para obtener conocimiento de dicha realidad, en otras palabras, el método de investigación, tal como lo señala Dorio et al. (2004) aproximarse a una realidad desde dentro o bien a distancia ofrece múltiples visiones de la misma, ocurre lo mismo con los planteamientos metodológicos que se utilizan para la realización de estudios en o sobre la realidad educativa.

5.2.1. Perspectiva teórica de las Representaciones Sociales

El propósito central de la investigación es identificar las representaciones sociales que tienen profesores de educación básica y media superior del estado de Hidalgo sobre la Evaluación del Desempeño Docente, por lo tanto, no se busca explicar, predecir y generalizar los resultados, más bien generar conocimiento de una realidad social en particular, comprendiéndola desde las representaciones que tienen los propios sujetos.

Al aceptar el paradigma interpretativo se asume que los sujetos que participan en esta investigación pertenecen a una realidad educativa dinámica y, por tanto, única. Siguiendo las ideas de Patton (1990) el ser humano es susceptible de interpretar todo lo que le rodea y dicha interpretación condiciona su forma de actuar e interactuar con los demás.

La lectura y el análisis para profundizar el análisis, dimensión y utilidad de las representaciones sociales van desde Durkheim para así conocer los antecedentes, desde el planteamiento de las representaciones colectivas; Moscovici quien realiza el planteamiento original y marcó la pauta en el estudio de las Representaciones Sociales con su obra titulada *El psicoanálisis, su imagen y su público*; Jodelet quien aporta nuevos elementos sobre la comprensión compleja de estas; Abric que busca el conocimiento de la estructura de las representaciones sociales con la teoría del desarrollo del núcleo central, así como cuestiones metodológicas; entre otros autores como Banchs, Castorina, Piña, Rateau, Moliner y Groult.

5.3. Actores

Los objetivos de la investigación conducen a profundizar en las representaciones sociales de los docentes. Para lograr este acercamiento, se develan las opiniones, los conocimientos y las creencias de los profesores de educación básica y media superior del estado de Hidalgo.

Como se mencionó antes, los actores que participan forman parte de una realidad educativa única y dicha interpretación determina los comportamientos e interacciones con los demás. En atención a ello, esta investigación no pretende

explicar la realidad, sino interpretarla a través de las fuentes de información que en este caso son docentes de preescolar, primaria, secundaria y media superior, quienes comunican creencias, convicciones, opiniones y juicios de valor (Patton, 1987).

5.3.1. Criterios de selección

Al ser un estudio de corte cualitativo que busca adentrarse a las subjetividades de los actores, experiencias, posturas y comportamientos de los mismos, se requirió establecer ciertos criterios para seleccionar la muestra de estudio con la que se aplicarían los instrumentos:

1. Considerar a profesores con experiencia frente a grupo.
2. Docentes que formen parte del profesorado de educación pública en México.
3. Que los docentes laboren en escuelas públicas ubicadas en el estado de Hidalgo.
4. Incluir a docentes que tuvieran pocos años de antigüedad en el magisterio.
5. Que los docentes hayan participado en el proceso de Evaluación del Desempeño Docente.

Para este proceso de investigación, primero se enunció el objeto de representación que se ha decidido estudiar, en este caso la evaluación del desempeño docente. Después se determinó el conjunto social, es decir, el grupo de docentes que han sido evaluados y finalmente las dimensiones del contexto sociocultural, el estado de Hidalgo.

5.4. La entrevista en profundidad como técnica de recolección de información en las representaciones sociales

En este apartado se señala la técnica y los instrumentos de investigación que se pretenden emplear en los diferentes momentos de recolección de datos en el

campo. Es importante diferenciar ambos, desde el punto de vista de Franco (2017, p.106) “las técnicas son procedimientos específicos para la recogida de datos y los instrumentos el medio para obtener la información, ambos responden a una perspectiva teórica, sobre cómo construir, cómo indagar, para abordar los fenómenos sociales, en este caso educativos” de igual forma comenta que éstos emergen de las necesidades del objeto de estudio.

Por su parte Aguayo (2013, p. 39) define al instrumento como “el conjunto de técnicas utilizadas en el trabajo empírico, que proporciona información relevante y certera sobre el objeto de estudio; recupera, además, la importancia de la vinculación directa con las dimensiones teórica–epistemológica y metodológica”. La elección y el diseño de cualquier instrumento de recolección de material empírico es un elemento clave para la interpretación de resultados de la investigación. Los instrumentos de investigación cualitativa permiten recuperar los significados que otorgan los actores a los objetos de su mundo (Franco, 2017). Con las bases de la investigación cualitativa, el investigador se introduce en la intimidad de los fenómenos, por ello, cualquier escenario y actor es importante.

La presente investigación se basa en el enfoque procesual, a partir de ello, se optó por utilizar entrevistas en profundidad, para poder acceder al contenido de las representaciones y poder recopilar material discursivo útil (Banch, 2000), pues en la argumentación del discurso se pueden encontrar las representaciones sociales (Grize, 1993). La construcción de instrumentos se realizó con el fin de recuperar las dimensiones de las representaciones sociales, asimismo se incorporaron elementos que permitan conocer el contexto en donde se desenvuelven los docentes.

5.5.1. Entrevista en profundidad

La entrevista es un método de investigación que permite acceder al universo de pensamiento del sujeto y al contenido de la representación social. Gracias a ella, el investigador se pone en contacto con los actores que va a investigar y tiene la posibilidad de conversar con ellos el tema en cuestión, al grado de ser considerada

como uno de los métodos que mejor aporta para el proceso de recolección de datos cualitativos (Marcos, 1998).

Para Moscovici (1979) y Jodelet (2003) es una herramienta indispensable en cualquier estudio de representaciones sociales ya que permite expresar creencias, expectativas, actitudes y opiniones. Asimismo, se dirige a conocer el discurso de los sujetos, que es donde se plasman las representaciones, razón por la cual la naturaleza discursiva de la entrevista le confieren una riqueza y profundidad únicas.

Taylor y Bogdan (1990, p.101) definen a este tipo de entrevista como lo “encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes [...] dirigidos hacia la comprensión de perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”.

Para Cicourel (1982) la entrevista consiste en adentrarse al mundo privado y personal de las personas, con la finalidad de obtener información de su vida cotidiana. Es importante señalar que en este tipo de herramientas no existe un intercambio formal de preguntas y respuestas, más bien se plantea un guion sobre temas generales y poco a poco se va abordando. El entrevistador tiene la responsabilidad de recopilar información veraz, fidedigna y oportuna.

La entrevista en profundidad sigue el modelo de plática entre iguales Robles (2011). Dado que este tipo de entrevista depende en gran medida de la información que se obtenga del entrevistado, la creatividad debe estar a flote constantemente, y según el autor debe evitar hacer preguntas cerradas, directas y amenazantes; además, se debe de crear un ambiente agradable. Es recomendable llevar a cabo más de una sesión dado que no siempre se tiene una segunda oportunidad para profundizar o aclarar cierta información durante el primer encuentro.

Estas entrevistas favorecen la interacción social del investigador con los actores, además permiten mantener la capacidad de respuesta y adaptabilidad a las circunstancias garantizando así obtener información cualitativa. Ya que su

diseño es más flexible y dinámico, permite que el investigador retome preguntas anteriores, o pueda preguntar sobre algo nuevo, de manera que se pueda profundizar más en los temas de interés. Jodelet (1996) recomienda iniciar la entrevista con preguntas concretas, que a su vez estén relacionadas con la experiencia cotidiana, para luego acceder a interrogantes más complejas y abstractas. Hay que propiciar en todo momento la espontaneidad y no subestimar las omisiones o lo no explícito.

5.5. Categorías de análisis

Para analizar la información cualitativa se deben tratar los datos, preservando su naturaleza textual y poniendo en práctica tareas de identificación y clasificación, es decir de categorización, sin la necesidad de recurrir a técnicas estadísticas. De acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1996), la formulación de categorías conlleva la clasificación conceptual de unidades textuales, que producen los informantes, que se refieren a diversos tópicos. De manera que conducen a un proceso de reducción y diferenciación de elementos textuales que aparecen en los testimonios de los sujetos.

Estos autores sugieren separaron los fragmentos en donde los participantes manifiestan aspectos centrales del problema de investigación, dicho de otra forma, se trabaja en aquellos tópicos que están relacionados de manera más o menos significativa con el objeto de estudio Arias (2000).

El significado de las representaciones sociales no es neutro, ya que al ser construidas socialmente se conforman a partir de la singularidad del sujeto, y desde el lugar que ocupa en el mundo, en este proceso interviene la experiencia, la historia y el contexto social. De tal forma que, para construir esta investigación, se seleccionaron las siguientes categorías de análisis, propuestas en la teoría de las representaciones sociales: *la información*, tiene que ver con los datos o el conocimiento que tiene un grupo sobre un objeto social; *la actitud*, que implica una valoración o posición tomada o la en función del objeto de la representación y *el*

campo de representación, se refiere a la imagen o modelo que se construye a partir de la organización de las dimensiones anteriores (Moscovici, 1961). A continuación, se describe cada una de estas dimensiones.

Dimensión de Información:

La *información* consta de los “conocimientos poseídos a propósito de un objeto social, a su cantidad y a su calidad” Herzlich (1975, p.399). De tal forma que esta categoría privilegia la información que poseen los actores y cómo es que la organizan, mostrando la estructuración que para ellos es relevante, a su vez, muestra el nivel de conocimientos de un grupo sobre cierto objeto, en donde la calidad y la cantidad entran en juego.

Esta información permite construir concepciones universales, ideas, imágenes y representaciones acerca de algo o de alguien. Para Moscovici (1979) el campo de información está conformado por la selección, decodificación y descontextualización de los datos existentes sobre el objeto de representación. Normalmente, esta información se recupera mediante conversaciones cotidianas y/o medios de comunicación masiva.

Es aquí donde los medios de comunicación ocupan un lugar importante, pues según Banch (2000) las sociedades modernas constantemente se encuentran bombardeadas de información, no sólo de primer contacto, es decir, entre sujetos, sino también con el uso de medios de comunicación, tales como *la prensa, la radio, la televisión, el internet, las redes sociales, entre otras*.

Ésta dimensión, muestra un nivel de conocimientos se un grupo sobre un objeto, de tal suerte que la calidad y la cantidad de información son importantes, pues de ello depende la representación que se elabora. Cuevas (2010) asegura que esta información se encuentra determinada por el contexto y el bagaje cultural del grupo al que se pertenece, de manera que “las pertenencias grupales y las ubicaciones sociales mediatizan la cantidad y precisión de la información disponible, incidiendo en el tipo de representación social que se forma” (Ibáñez, 2001, p.185).

Dimensión de actitud:

Dentro del estudio de las representaciones sociales, la *actitud* es la dimensión más visible, pues según Cuevas (2018, p.126) “es aquí donde se aprecia la valoración y la orientación de acción que toman los sujetos frente al objeto de representación”. En este sentido, esta dimensión permite regular y organizar la toma de posición ya sea positiva o negativa, del sujeto frente al objeto de representación (Herzlich, 1975).

De acuerdo con Araya (2002, p.40) la *actitud* “expresa el aspecto más efectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho”. Esta dimensión es más frecuente que las otras dos y según Moscovici (1979, p. 49) puede ser considerada como la primera, ya que “nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de lo posición tomada”.

Dimensión de Campo de representación

El *campo de representación* para Herzlich (1975) es más complejo puesto que los elementos de la representación se encuentran organizados de acuerdo a la importancia que le den los actores y esta puede variar de un grupo a otro, incluso dentro del mismo grupo. Según Marín (2008) dentro del campo de representación se pueden encontrar no solo imágenes, sino también otros elementos como acciones y prácticas.

Moscovici (1979, p.46) sostiene que al campo de representación “nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto del objeto representado”. Gracias a la información que rodea al sujeto, éste puede construir una imagen que los miembros del grupo y él pueden entender. Esta imagen se puede expresar mediante frases o términos que permiten organizar y concretar la representación social.

Capítulo 6. Representaciones sociales que tienen profesores de educación básica y media superior del Estado de Hidalgo sobre la Evaluación del Desempeño Docente

En este apartado se presenta el análisis y la interpretación de los datos procedentes de las entrevistas en profundidad aplicadas a los docentes de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y media superior del estado de Hidalgo, para conocer las representaciones sociales que tienen sobre la Evaluación del Desempeño Docente planteada en la Reforma Educativa de 2013.

En las entrevistas participaron seis docentes de distintas localidades rurales o zonas urbano-marginadas del estado de Hidalgo. Se entrevistó a una docente de preescolar perteneciente al municipio de Tizayuca; tres docentes de primaria: uno de Pachuca de Soto, uno del municipio de Tepeapulco y uno de Tizayuca; un docente de secundaria que imparte clases en el municipio de Mineral del Chico; y otro docente del nivel medio superior perteneciente al municipio de Mineral de la Reforma, Hidalgo.

El trabajo de campo se llevó a cabo de enero a septiembre de 2019, se realizaron seis entrevistas en profundidad, de tres sesiones, se transcribieron y, posteriormente, se realizó el análisis, siguiendo el modelo propuesto por Cuevas (2016) que consisten en la organización de datos en categorías diseñadas a partir de marcos teóricos, en este caso la información, actitud y campo de representación, propuestas en la teoría de las representaciones sociales, para establecer conexión con los datos empíricos.

Con las entrevistas transcritas se procedió a su interpretación. De acuerdo con Geertz (2005) esta tarea consiste en una lectura de los hechos, las acciones y el discurso de los actores para develar los significados que hay detrás. Según Weber (2001), interpretar permite comprender la conducta humana, la cual:

[...] contiene ante todo una evidencia cualitativa específica, de dimensión singularísima. Captar las acciones subjetivas que tienen referencia con los otros sujetos y el contexto social. Los pensamientos y las acciones de las personas son elaborados de manera colectiva, tanto las estructuras sociales, su producción y

funciones, como los procesos individuales son importantes para la interpretación de los significados (Weber, 2001, p.175).

El proceso de interpretación de las entrevistas implicó comprender los significados que elaboran, crean y recrean; y articular la conexión de los datos empíricos, o sea las interpretaciones que construyen los sujetos a la luz del marco de referencia en el que se sustenta la investigación (Rodríguez, Gil y García, 1999; Taylor y Bogdan, 1987).

6.1. Interpretación de datos generales

De manera general se distingue que los docentes utilizan muletillas como “este”, “¿no?”, “sí”, “bueno”, “híjole”, “pus”, “¡eh!” se ríen al contestar, a veces repiten la pregunta, algunos de ellos se dan tiempo para reflexionar y contestar la pregunta. Utilizan el metadiscurso de manera constante, así que se encuentran reiteraciones para dejar en claro su postura: “*más bien como te dije anteriormente*”, “*a mí me tocó como te dije*”, “*como anteriormente lo dije*”, “*bueno, como comenté*”, “*con lo que te comenté al principio*”.

Los docentes, verbalizan sus opiniones con coherencia y siguen una secuencia clara, utilizan con frecuencia expresiones como: “*primero*”, “*segundo*”, “*después*”, “*luego*”, “*entonces*”, “*posteriormente*”, “*al final*”, “*por último*”. De igual forma se encuentran diferentes expresiones de modo discursivo (Gutiérrez, 2007, p.105) “un sujeto usa el modo constatativo cuando es testigo de hechos y los describe; hace predicciones y proyecciones en lo proyectivo; usa el modo axiológico al hacer un juicio; opina o da un consejo en el prescriptivo y finalmente tematiza el evento discursivo en el metadiscursivo”.

Respecto al modo constatativo: “*vas a ser evaluada, aquí está tu este... tu papel y que Dios te bendiga*”. De acuerdo con el modo proyectivo: “*aproximadamente yo estará terminando a los sesenta años de jubilarme, o sea que es como la idea, más o menos, a los sesenta, y de los sesenta, ponle que yo me eche unos veinte años más, espero que sí, unos veinte años más*”, “*no me van a alcanzar veinte años con lo que yo le estoy ahorrando, realmente no*”.

En lo que respecta al modo axiológico: *“obviamente cuando hay una ley no hay nada por encima de la ley”, “tú como profesional debes [...] tener amplio conocimiento de toda esa estructura este educativa”*; y el modo prescriptivo al dar sus opiniones y propuestas: *“yo creo que la evaluación no debe ser nada más este escrita, sino deberían entrar este personas de supervisión”, “yo ahí en esta parte lo cambiaría que se realizaran algunos cursos...cursos de actualización”, “yo creo que sí tienen que tomar en cuenta es la experiencia del docente”, “algo que yo le podría añadir a la evaluación es acerca de la inteligencia emocional de los docentes”*.

6.2. La objetivación y el anclaje

Moscovici (1979) plantea que los procesos de objetivación y anclaje permiten explicar cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social.

La objetivación

De manera específica, Ibáñez (2001, p.186) aclara que la objetivación permite a los actores *“materializar en imágenes concretas, lo que es puramente conceptual”*. Este proceso (la objetivación) se compone de tres fases: la selección y la descontextualización, la formación del núcleo figurativo y la naturalización.

La primera fase, la *selección y la descontextualización*, consiste en la recuperación que hacen los sujetos respecto a la información relacionada con el objeto de representación. Con base en el análisis de las entrevistas, se identificó que los docentes no saben qué es lo que va a pasar con el proceso de evaluación del desempeño docente. Los siguientes testimonios son ilustrativos:

*<<pues **no se sabe** si realmente va a seguir...si va a seguir lo mismo, si te van a capacitar, o si ahora va a ser como era antes que era voluntario ... **no hay una certidumbre en lo que sigue de la evaluación**>> (RS01B).*

*<<**desconocemos** ahora con lo de la reforma de... Obrador, **no sabemos** [...] **no nos han hecho del conocimiento de que se va a seguir***

realizando, si se van a llevar esas evaluaciones, cómo se van a llevar y...y qué beneficios o qué consecuencias puede traer las evaluaciones, no...no, estamos enterados hasta el momento de... esas cuestiones>> (RS03B).

<<platicando con un profesor...eh me comenta que “la evaluación ya es un hecho que no se va a realizar” este año, aunque... se dice...se rumora que sí se va a hacer, pero que no va a tener algún valor, solamente es mero trámite lo que sería el examen>> (RS02B).

La segunda fase, *formación del núcleo figurativo*, referente a la construcción social que se elabora con la información seleccionada por el sujeto y se convierte en un elemento más de su realidad Jodelet (1986). Con ello se construye la imagen del objeto de representación, en este caso de la Evaluación del Desempeño Docente. Los siguientes ejemplos son ilustrativos:

<<mira, hablando directamente de la evaluación del desempeño, a mí... me parece ...o sea como muy buena opción... que se evalúe para fortalecer algunas cuestiones que los docentes lleguen...por ahí a fallar>> (RS02B).

<< pues si hay una aceptación de que se nos evalué, lo único que no [...] me parece es que nos quieran quitar [...] nuestro trabajo [...] por eso estudiamos una licenciatura, por eso pasamos el examen de oposición>> (RS04B).

<< Yo si estoy como a favor de que se continúe con la evaluación, [aclara] que estaba incompleta, sí y que tenía sus defectos la evaluación, sí, pero sí estoy a favor o sea sí>> (RS06B).

La siguiente fase es la *naturalización*, la cual consiste en el empleo de la imagen que elaboran los sujetos en determinadas situaciones (Ibáñez (2001). En los testimonios se identifica que la naturalización se compone de la tensión que produce saberse evaluado, tal como se muestra enseguida:

<< sí es una tensión, sí, sobre todo por cumplir los tiempos [...] porque repito, no sabes lo que te van a preguntar>> (RS06B).

<<creo que lo que me produce es **tensión**, y es **preocupación**, porque quieras o no, a pesar de que no me he enterado que a alguien le hayan quitado su plaza, **siempre existe [...] esa preocupación de que pues se venga abajo tú trabajo**>> (RS06B).

Anclaje

Para Jodelet, (1989) este proceso posibilita comprender qué tan incorporada se encuentra la representación social en los actores. Se compone de tres elementos: *la asignación de sentido, la instrumentalización del saber y el enraizamiento.*

La *asignación de sentido* es cuando “el grupo expresa sus contornos y su identidad a través del sentido que confiere a su representación”. Así que los significados en torno a la Evaluación del Desempeño Docente derivan de la formación profesional y experiencia de los entrevistados (Jodelet, 1989 p.487).

<<**estoy a favor** porque **en la carrera** pues de cierta forma **te educaban para eso [...]** que, para mejorar, lo idóneo siempre era una evaluación. Entonces yo si estoy como a favor de que se continúe con la evaluación, que estaba incompleta, sí, y que tenía sus defectos la evaluación, sí, pero sí estoy a favor>> (RS06B).

<<**esta parte** yo ya la vi, **la vi en mi formación académica**, pero como muchos maestros no tienen esta...esta educación normal, no conocen muy bien>> (RS02B).

En la fase *instrumentalización del saber* “los elementos de la representación social contribuyen a construir relaciones sociales” (Jodelet, 1986, p.487). Así, mediante el objeto de representación se construyen o consolidan relaciones sociales para lograr determinado fin, los siguientes testimonios son ejemplo vivo:

<< **el mismo sistema me exigía que presentara el examen** para que este se me diera la base, entonces este **lo presenté y bueno lo acredité**>> (RS05B).

<< estoy afiliado al sindicato, más que nada puro trámite, realmente es puro trámite [...] no es por otra cosa, al final de cuenta algo tiene que servir, alguna prestación, algún seguro que me den allí >> (RS02B).

Por su parte, el *enraizamiento* es la manera de incorporar un objeto representado a los pensamientos, se le da un significado, sentido y valor. Para (Jodelet, 2003), se trata de comprender algo nuevo, hacerlo propio y después explicarlo. Tal como se muestra enseguida:

<< una evaluación te debe ayudar a mejorar, obviamente como lo vuelvo a repetir bien hecha, o sabiendo qué es lo que se va a evaluar, no solamente evaluar por evaluar>> (RS02B).

<< creo que la evaluación es muy significativa, siempre y cuando no afecte a lo laboral>> (RS05B).

6.3. Análisis de las representaciones sociales

Taylor y Bogdan (1987, p. 159) plantean que el análisis de datos “es un proceso dinámico y creativo. A lo largo del análisis, se trata de obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado y se continúa refinando las interpretaciones”.

La evaluación, como objeto de representación, ha estado presente en la cotidianeidad de los docentes, en México han participado en diversas evaluaciones, sin embargo, con la Puesta en marcha de la reforma educativa de 2013 y el nuevo curso que tomó la evaluación de su desempeño, ésta se convirtió en un objeto de representación novedoso (Reyes y Arbesú, 2017).

6.4. Análisis de las representaciones sociales que tienen profesores de educación básica y media superior del estado de Hidalgo sobre la Evaluación del Desempeño Docente

En este apartado se presentarán las representaciones sociales que tienen profesores de educación básica y media superior del estado de Hidalgo sobre la Evaluación del Desempeño Docente propuesta en la Reforma Educativa de 2013, que busca alcanzar la calidad educativa mediante la evaluación para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia del docente en México.

Como primer momento se hablará sobre las condiciones de producción de las representaciones sociales, mediante la descripción del perfil que tienen los docentes que participaron en esta investigación, su edad, género, y características laborales. En el segundo apartado, se describen los medios de comunicación que utilizaron los docentes para informarse sobre la evaluación del desempeño docente. En el tercer apartado, se exponen las posturas que tienen los docentes ante la evaluación que se generaron a raíz de la puesta en marcha de la Reforma Educativa 2013. En el cuarto y último apartado se develan las imágenes que tienen los profesores sobre la evaluación del desempeño docente.

Las entrevistas en profundidad se aplicaron a seis profesores de educación básica y media superior del estado de Hidalgo. Las particularidades observadas en este grupo se organizan en los siguientes aspectos: *género, edad y estado civil; años de servicio y experiencia como docente; condiciones laborales y nombramiento* que tienen en la Secretaría de Educación Pública; *formación profesional y otros estudios*.

Género, edad y estado civil.

El grupo de docentes estuvo integrado por una mujer y cinco hombres. Cuatro de ellos son solteros, uno vive en unión libre con su pareja y la docente es casada. Con relación a la edad, tres docentes tienen veintisiete años; uno tiene veintinueve años; uno tiene treinta y un años y otro tiene treinta y cuatro años. De manera que

es posible ver que se trata de un grupo de docentes que recién acaban de entrar al Sistema Educativo Nacional.

Años de servicio y experiencia como docente

La experiencia como docente muestra el contacto de los mismos con diversas experiencias de evaluación. Dado que se trata de docentes noveles ninguno de ellos vivieron las evaluaciones anteriores, como *Evaluación Universal* o *Carrera Magisterial*, sólo uno de ellos hace referencia a la última en su discurso. Los docentes tienen una antigüedad menor a 5 años; su incorporación al servicio educativo fue mediante el examen de oposición, dos de ellos comenzaron con interinatos y posteriormente hicieron el examen; uno de los docentes comenzó dando clases de inglés por contrato y otro docente rechazó la plaza porque le quedaba lejos, así que le heredaron una, que se ajustaba a sus intereses.

Condiciones laborales y nombramiento

En relación a las condiciones laborales: uno de los docentes menciona que trabaja en una zona urbana; otro en una zona semi urbana; dos de ellos laboran en una zona urbana marginada y los otros dos docentes en una zona rural. Todos trabajan en diferentes municipios del estado de Hidalgo: *Mineral del Chico*; *Pachuca de Soto*; *Mineral de la Reforma*; *Tepeapulco* y *Tizayuca*. Respecto al nombramiento, cinco de los docentes dijeron tener nombramiento definitivo y uno dijo que aún estaba en trámite su nombramiento, dado que su plaza fue heredada.

Formación profesional y otros estudios

Dado que los profesores entrevistados pertenecen a un nivel educativo diferente se encuentran dos tipos de formación: normalistas y universitarios. La docente que labora en nivel preescolar es egresada de la Licenciatura en Educación Preescolar y el docente que labora en secundaria es egresado de la Licenciatura en Educación Física, ambos tienen una formación normalista por el Centro Regional de Educación Normal "Benito Juárez".

Mientras que la formación de tres docentes que laboran en nivel primaria y un docente que labora en nivel medio superior es universitaria egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. El grado máximo de estudios de tres de los docentes es licenciatura, uno cuenta con un grado técnico como Promotor Artístico, uno tiene una especialidad y una docente tiene estudios de maestría.

En resumen, las características de los docentes que participaron en esta investigación son diferentes, desde la edad, la experiencia, las funciones que desempeñan, las condiciones laborales, el tipo de contratación, y la formación académica. A pesar de ello, tienen características en común: son docentes nóveles, no habían vivido evaluaciones anteriores y todos han tenido diferentes acercamientos al proceso de Evaluación del Desempeño Docente.

Evaluación del Desempeño Docente: La desinformación

Como se mencionó en los capítulos 1 y 4, la información que circulaba en distintos medios de comunicación sobre la Evaluación del Desempeño Docente a partir de la puesta en marcha de la Reforma Educativa 2013 fue amplia. Se publicaban noticias, artículos de opinión, incluso se organizaron foros de debate, en donde especialistas o interesados en el tema, expresaban sus opiniones. De esta manera, era posible ver las distintas posturas respecto a esta evaluación, por un lado, se difundían comerciales televisivos que resaltaban el potencial transformador de la Evaluación del Desempeño Docente y por el otro, en las noticias se mostraban las movilizaciones magisteriales y el rechazo de docentes en varios estados de la República Mexicana (Ruíz, 2018).

Ante este escenario, se recurrió a la información al alcance y se seleccionó aquella que se consideró relevante de acuerdo a sus inquietudes, intereses y posturas. En su discurso, los docentes mencionan que no recibieron información oficial que les indicara qué y cómo se iba a evaluar, y quién llevaría a cabo este proceso. Por ello, buscaron informarse por otras vías, como sus compañeros de trabajo, y fueron receptivos a la información que circulaba en los distintos medios

de comunicación: noticieros televisivos, periódicos impresos, internet y redes sociales. A pesar de ello, los docentes manifestaron el vacío de información que había, lo que les generó dudas e incertidumbre, que hasta la fecha no han podido aclarar ni disipar. Los siguientes testimonios son ilustrativos:

<< solamente literal ellos me hablaron y me dijeron “vas a ser evaluada, aquí está [...] tu papel y que Dios te bendiga” >> (RS01B).

<< no sabían, o sea, nadie sabía qué era, qué iba a venir, cómo iba a ser, éramos la primer generación [...] nadie sabía [...] sólo te decían “ah no pues léete el de Perfil, Parámetros e Indicadores” pero realmente pues no sabían ni cómo te iban a evaluar, ni quién te iba a evaluar [...] entonces eso si fue muy estresante [...] tener la incertidumbre de no saber >> (RS01B).

<< nunca nos dijeron cómo iba a ser >> (RS02B).

<< no pueden pretender hacerte un examen sin decirte qué es lo que viene, o sea no te preparaban solamente decían “qué crees te van a evaluar” y te evaluaban [...] sin darte a conocer qué es lo que venía, cómo venía y todo eso >> (RS02B).

<< los profesores están a la deriva, o sea no saben lo que tenían que hacer, no... o sea no tenían claro los puntos en los que los iban a evaluar >> (RS06B).

<< Yo creo que eso es lo difícil, el no saber qué es lo que tienes que estudiar para pasar un examen de ese tipo >> (RS06B).

El grupo de docentes entrevistado menciona haber recibido y compartido información con compañeros docentes ante la falta de información oficial. Se les preguntó qué sabían sobre las medidas que se tomaron en cuenta cuando alguien mostraba bajos resultados o no presentaba la evaluación. Al respecto, dijeron que habían escuchado rumores del despido a docentes; sin embargo, ellos comentaron que no conocieron casos de despido. Los siguientes fragmentos son muestra de ello:

<< te dan [...] tus tres oportunidades si no pasas el examen solo te hacen cambio de actividad, pero no te sacan, porque [...] ahí es donde entra tu sindicato a defenderte >> (RS01B).

<< había consecuencias negativas sobre su permanencia en la institución, los podían correr [...] les podían descontar o los podían bajar de plaza, o de ese tipo de cuestiones >> (RS03B).

<< se le hacía ir a ciertas asesorías o tutorías con el Asesor Pedagógico [...] de la zona escolar >> (RS04B).

<< pues simplemente se les calificaba como no idóneo >> (RS05B).

<< sí salías mal, pues sí, ahí estaban las repercusiones ¿no? “tienes que aprobarlo, sabes qué, te vamos a destituir de tu plaza o te vamos a bajar” o ese tipo de cuestiones >> (RS03B).

<< pues creo que aquí en Hidalgo nada más despidieron a tres, no sé si fueron...yo tengo conocimiento de tres >> (RS01B).

<< algunos de ellos fueron desplazados [...] compañeros [...] que no pasaron el examen, a algunos les dieron oportunidad, a otros si los quitaron del cargo [a] compañeros que estaban en contra de la evaluación sin aviso previo al otro día [...] sus cosas estaban afuera y los desplazaron de su zona, te hablo directamente de una supervisión >> (RS02B).

<< No, al menos no conozco a nadie que lo hayan despedido [...] no me he enterado yo de casos que les hayan quitado su plaza >> (RS06B).

Respecto a los beneficios que contemplaba esta evaluación, se puede observar que la mayoría de ellos la ven como una herramienta de mejora que les permite identificar fortalezas y debilidades que tienen como docentes, sin embargo, mencionan que la remuneración económica que planteaba la Evaluación del Desempeño Docente no se vio reflejada en sus salarios. Así lo dejan ver los docentes que participaron en esta investigación:

<< te abría una oportunidad para identificar tus necesidades y también pues tus fortalezas [...] para poder seguir en la mira de la mejora continua para los niños y para ti mismo >> (RS01B).

<< ayuda mucho a fortalecer las debilidades de los profesores >> (RS02B).

<< no había como mucho beneficio, sí salías apto pues simplemente te dejan como estabas, no, no te daban ningún bono, que yo supiera de esas cuestiones >> (RS03B).

<< no, beneficios no, yo que haya escuchado, ni en las noticias ni [...] de compañeros ni de esas cuestiones, beneficios, ninguno, simplemente era para evaluar y ahí permanecían donde estaban y hasta ahí >> (RS03B).

<< había una [...] remuneración o si llegabas cierto puntaje, económicamente te iban a aumentar el sueldo... realmente nunca se vio ese incremento, ya que había compañeros que sí habían alcanzado [...] el resultado esperado para [...] el ingreso económico, pero jamás se vio reflejado en cuanto a su salario >> (RS04B).

Es importante mencionar que el trabajo de campo se realizó durante los primeros meses del año 2019, justo después del cambio de gobierno federal, en un escenario de discusión respecto al rumbo que iba a tomar la Evaluación del Desempeño Docente, así como la posible anulación de instituciones creadas para la evaluación docente durante las anteriores administraciones. De tal suerte que una de las preguntas iba encaminada a conocer la información que circulaba en ese momento respecto al proceso evaluativo.

Los docentes manifiestan la falta de información y la incertidumbre que hay respecto al rumbo que va a tomar la evaluación, sus medios de información no son oficiales, sino que lo han visto en las noticias o sus compañeros docentes les han comentado. Lo cual se refleja en los siguientes testimonios:

<< como ya se está dividiendo políticamente esto, pues no hay certeza de lo que sigue [...] entonces... pues no se sabe si realmente va a seguir...si va a

seguir lo mismo, si te van a capacitar, o si ahora va a ser como era antes que era voluntario ... no hay una certidumbre en lo que sigue de la evaluación >> (RS01B).

<< platicando con un profesor [...] me comenta que la evaluación ya es un hecho que no se va a realizar...este año, aunque [...] se dice...se rumora que sí se va a hacer, pero que no va a tener algún valor, solamente es mero trámite lo que sería el examen >> (RS02B).

<< de que no se hace, no se hace [la evaluación] >> (RS02B).

<< hasta donde yo tengo entendido, y hasta donde nuestro delegado sindical nos ha informado , es que eso, eso ya no existe y ya no se van a llevar a cabo, hasta donde tenemos informado, pero desconocemos ahora con lo de la reforma de [...] Obrador, no sabemos [...] no nos han hecho del conocimiento de que se va a seguir realizando, si se van a llevar esas evaluaciones, cómo se van a llevar y [...] qué beneficios o qué consecuencias puede traer [...] no, no estamos enterados hasta el momento de [...] esas cuestiones >> (RS03B).

<< hasta el momento [...] el proceso se detuvo >> (RS04B).

<< pues, mi supervisor [...] a partir de que entró el nuevo gobierno con Andrés Manuel [...] nos comenta que... la evaluación va a seguir, que nosotros este estemos al tanto, pero que la evaluación sigue y nos preparemos para ella >> (RS05B).

<< lo único que sé es lo que he visto en las noticias [...] porque pues en la zona escolar [...] pues a lo que te tienes que acatar es a la parte oficial, y por parte oficial no nos han dicho nada. Yo lo único que sé es lo que he visto en las noticias y lo único que he visto o lo que sé es que [...] el examen de desempeño se va a seguir aplicando, lo único que va a variar [...] es que, si tú lo repruebas, pues no te van a quitar tu plaza, sí o sea que si tú lo repruebas lo único que va a pasar es que te manden a cursos de

actualización para que te lo vuelvan aplicar y ya supuestamente lo pases bien >> RS06B.

En este sentido, se puede ver que la Evaluación del Desempeño Docente es un hecho social que atrajo la atención de los profesores. Debido al énfasis en su obligatoriedad y la posible pérdida de estabilidad laboral. Fue un objeto novedoso que generó controversias, mismas que impulsaron a los docentes a buscar información en distintos medios. Es importante mencionar que, la mayoría de esta información se obtuvo mediante las conversaciones entre compañeros de trabajo.

Sí a la Evaluación del Desempeño Docente, no a la pérdida de estabilidad laboral

Para Moscovici (1979) nos informamos y nos representamos un objeto en función de la posición tomada, Así que en el presente apartado se muestran las posturas que tienen los profesores de educación básica y media superior del estado de Hidalgo sobre la Evaluación del Desempeño Docente. De esta forma las preguntas que se realizaron en las entrevistas a profundidad estuvieron orientadas a conocer la actitud de los docentes adoptada ante el proceso.

La mayoría de los docentes estuvieron de acuerdo con la evaluación, sin embargo, expresan que los instrumentos estaban alejados de la realidad. Asimismo, mencionan no estar de acuerdo con que del resultado de la evaluación dependa su estabilidad laboral. Los siguientes testimonios son ilustrativos:

<< Mira, hablando directamente de la evaluación del desempeño, a mí me parece...o sea como muy buena opción... que se evalúe para fortalecer algunas cuestiones que los docentes lleguen por ahí a fallar, lo que no estoy de acuerdo es que se le ponga esta parte punitiva de permanencia, de que [...] tu trabajo dependa de un examen [...] entonces no, para mí no es tan conveniente esta parte del examen punitivo, sí de la evaluación, no de permanencia >> (RS02B).

<< A mí me agradaba mucho [...] digo yo con la evaluación, yo estoy a favor, lo vuelvo a repetir, no estoy a favor de que sea de permanencia, pero es muy bueno >> (RS02B).

<< yo siempre digo esto “que sí está bien que se evalúe” sí está bien ¿por qué? porque si tu no evalúas algo, no sabes cómo va, no sabes cuáles son los defectos [...] cuáles son las fortalezas >> (RS02B).

<< Yo sí estoy a favor de que se haga esta evaluación, puesto que por lo menos, ya los que están dando clases, por lo menos tienen alguna noción de lo que es la práctica educativa y no son personas ajenas a lo pedagógico o a lo educativo >> (RS06B).

<< Yo sí estoy a favor [...] de la evaluación, aparte porque, estoy a favor porque en la carrera pues de cierta forma te educaban para eso ¿no? que para mejorar lo idóneo siempre era una evaluación [...] entonces yo si estoy como a favor de que se continúe con la evaluación, que estaba incompleta, sí y que tenía sus defectos la evaluación, sí, pero sí estoy a favor o sea sí >> (RS06B).

<< creo que sí se tiene que evaluar porque de cierto modo sí, sí puede reflejar lo que el docente implementa dentro de su práctica diaria dentro del aula, de cierta manera, no digo que del todo porque son como muchos factores >> (RS03B).

<< sí, no hay ningún problema, con tal de que yo mejore mi práctica docente, está bien, y que si van a [evaluar] que ya no sea punitiva >> RS04B.

Los docentes entrevistados manifiestan la desconfianza que tienen hacia las instituciones que están relacionadas en el proceso de Evaluación del Desempeño Docente, y proponen a algunos actores para que participen en el proceso. Así, la pregunta planteada fue ¿en quién confiaría para que realizará la evaluación del desempeño docente?

<< Yo tengo claridad que debe ser un organismo ... neutro o sea la SEP no, el SNTE tampoco, sin embargo, ya tuvimos la experiencia con este organismo neutro [INEE] que no tiene idea de qué es lo que te encuentras en la realidad >> (RS01B).

<< Yo creo que debería ser [...] un organismo externo que no tenga nada que ver con [...] los círculos de poder o incluso dentro del [...] gremio >> RS01B.

<< de las instituciones que tenemos, yo creo que se tendría que realizar [...] otra en donde de verdad esté gente capacitada [que esté] dando clases, que [sepa] la realidad de lo que se vive en una escuela >> (RS02B).

<< me gustaría que fuera una comitiva de expertos >> (RS02B).

<< tendría que ser [...] una institución especializada en temas de evaluación, pero simplemente ahí, en temas de evaluación [...] ya quien tomara las decisiones y eso tendría que ser otra institución >> (RS03B).

<< otros docentes, a un grupo de docentes, yo creo, una coevaluación >> (RS04B).

<< Yo pienso que la evaluación docente [...] la deberían de construir todas las figuras que intervienen en el proceso educativo [...] los padres de familia, tu directora, [...] tus compañeros docentes y también tú, como autoevaluación [...] porque si nada más las hace [...] la SEP, pues sí, los tintes van a ser siempre que pelagra tu trabajo >> (RS06B).

Con el análisis del material empírico, es posible interpretar que existe un reconocimiento de la evaluación como un medio de mejora, de manera que los profesores están a favor de la Evaluación del Desempeño Docente, con lo que no están de acuerdo es que tenga un sentido “punitivo”, pues a partir de los resultados obtenidos depende su permanencia dentro del Sistema Educativo Nacional.

La imagen: el miedo

Para develar el campo de representación, se realizaron preguntas orientadas a conocer la imagen que los docentes construyeron de la Evaluación del Desempeño Docente. Es posible ver que los docentes asocian la evaluación con mejora, aunque dentro de sus respuestas emerge el miedo pues de ella depende su estabilidad laboral, así que los docentes toman medidas para aprobar la evaluación.

El miedo según (Platin, 2011) es una emoción entendida como la alteración que se produce a causa de un suceso. Es posible observar la preocupación compartida por las consecuencias laborales que la Evaluación del Desempeño Docente planteaba. Véase los siguientes comentarios de los docentes entrevistados:

<< pues si te da miedo, o sea desde el momento en el que te dicen “ah no, pues si no pasas, adiós” >> (RS01B).

<< siempre va a estar latente el perder tu trabajo, o a la mejor no sólo perder tu trabajo, sino perder tu credibilidad como profesor >> (RS06B).

<< creo que lo que me produce es tensión, y es preocupación [...] porque quieras o no, a pesar de que no me he enterado que a alguien le hayan quitado su plaza, siempre existe como esa preocupación de que pues se venga abajo tú trabajo >> (RS06B).

Además, emergen otros sentimientos como la responsabilidad; la presión; la preocupación y la tensión. Así lo dejan ver los docentes que participaron en esta investigación:

<< sabía que pues era algo que tenía que hacer si yo quería realmente tener el beneficio de la plaza>> (RS01B).

<< la presión del examen te hace dudar [...] trastabillar o que te bloquee >> (RS02B)

<< cuando hice el de permanencia [...] sentí la presión muy fuerte, porque no sabían, o sea, nadie sabía qué era, qué iba a venir, cómo iba a ser >> (RS01B).

<< en el momento del examen pues sí tienes cierta [...] presión, pero fue por el tiempo, o sea que tienes que cumplir con el tiempo [...] sí me preocupaba [...] porque ya tengo mi trabajo, [...] en este caso, ahora sí ya tienes algo que perder >> (RS06B).

<< todo mundo tenía versiones diferentes [respecto a lo que iban a evaluar] y eso era muy preocupante >> (RS01B).

<< nervios [...] ya que, pues obviamente es una fuente de trabajo y quería conseguirla >> (RS04B).

<< era más de emoción de tener una plaza, y obviamente pues este asegurar mí futuro con un empleo >> (RS05B).

De manera que el conocimiento de las representaciones sociales que tienen los profesores, permite explorar la realidad social en la que se desenvuelven estos actores. A su vez esta investigación aporta elementos para comprender sus posiciones y comportamientos con relación a la Evaluación del Desempeño Docente propuesta en la Reforma Educativa de 2013 caracterizada por vincular el resultado de la misma con la permanencia en el servicio docente.

Los hallazgos más significativos de esta investigación permiten reflejar que la representación social de los docentes estuvo alimentada de su experiencia, la información comentada entre pares y la información que obtenían mediante diferentes medios de comunicación. De tal forma que en su representación social estuvieron presentes pensamientos que asociaron a la Evaluación del Desempeño Docente con una herramienta de mejora, con lo cual estaban a favor, sin embargo, comentan que ésta era ajena a las necesidades educativas reales y los colocaba en una posición de inestabilidad laboral, pues la permanencia de su empleo dependería de los resultados obtenidos.

Conclusiones y reflexiones finales

Los organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM), y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), jugaron un papel importante en la definición e imposición de políticas dirigidas a los sistemas educativos nacionales (Lingard y Sellar, 2013).

De acuerdo con la indagación de los orígenes de la Reforma Educativa de 2013 y la EDD, se detectó que, desde la década de 1990, estos organismos empezaron a emitir recomendaciones orientadas a la instauración de sistemas de evaluación docente. Desde entonces, el gobierno de México siguió sin chistar dichas recomendaciones, a tal grado que la evaluación docente comenzó a ocupar un lugar cada vez más importante en su discurso.

Con la puesta en marcha de la Reforma Educativa de 2013 y, por ende, la Evaluación del Desempeño Docente (EDD), es posible ver que el modelo de evaluación está dirigido hacia la valoración del desempeño docente como un proceso obligatorio hacia los profesores de educación básica y media superior, con consecuencias de despido una vez que no se logre su acreditación.

La EDD fue uno de los elementos de la reforma educativa más cuestionados; provocó movilizaciones de profesores para manifestar su inconformidad y despertó opiniones diversas, debido a que “privilegiar la evaluación del desempeño docente como el eje rector de la política educativa trastoca la profesión docente, ya que todo parece indicar que el futuro del profesorado profesional dependerá únicamente del puntaje obtenido en un examen” (Cuevas, 2017, p. 499).

El objetivo de esta investigación fue identificar las representaciones sociales de profesores de educación básica y media superior del estado de Hidalgo sobre la EDD, en un contexto que anuncia, en lo general, un cambio estructural y, en lo particular, la eliminación de la Reforma Educativa de 2013 (finalmente consumada

en mayo de 2019) y la desaparición de entidades creadas ex profeso para la evaluación docente durante las anteriores administraciones.

La perspectiva de este trabajo, como se expuso, es cualitativa y de corte interpretativo. Se apoyó del fundamento teórico-metodológico de las representaciones sociales. De manera que, en todo momento, se buscó recuperar la opinión de los docentes que habían vivido el proceso de evaluación. Este abordaje teórico-metodológico permitió aproximarse al sentido común en torno a cómo se vive y percibe una evaluación de este tipo.

Con base en los resultados obtenidos, se puede concluir lo siguiente: para los profesores entrevistados, la EDD vino a alterar su cotidianidad, principalmente por la orientación sancionadora del proceso. La EDD se vinculaba con su permanencia en el sistema educativo, lo cual les produjo preocupación, incertidumbre, ansiedad, tensión e, inclusive, miedo. Estos síntomas de malestar los llevó a establecer estrategias como asistir a tutorías para aprobar el examen.

Las representaciones sociales de los docentes sobre la EDD se nutrieron de su experiencia, de la información que circulaba en los medios que tenía a su alcance, sus compañeros docentes, directivos y en los medios de comunicación. Dichas representaciones son construcciones sociocognitivas. El carácter social, por un lado, es determinado por las condiciones sociales en las que se elaboran y, por otro lado, lo que el sujeto concibe, da vida en su pensamiento.

El análisis realizado da cuenta de que no hay certeza, entre los docentes entrevistados, de lo que va a pasar con la EDD en la actual administración federal, que anunciaba la derogación de la Reforma Educativa de 2013 y, por tanto, de la EDD.

La desinformación que se registró desde el inicio del proceso, y que aún prevalece en la actualidad, ha sido la principal problemática a la que se enfrentan profesores de educación básica y media superior del estado del Hidalgo. Esta situación les produjo incertidumbre, pues hasta la fecha no han recibido información

oficial. Por ello, buscaron informarse por otras vías: sus compañeros de trabajo, noticieros televisivos, internet y redes sociales.

Dado que los profesores no contaban con información veraz, decidieron emplear algunas estrategias para estar preparados ante la EDD. Algunas de ellas fueron: *descargar la guía de examen de la página del Servicio Profesional Docente; buscar un círculo de estudios; tomar cursos que ofrecía el SNTE; revisar notas de su formación académica; y buscar asesorías con expertos.*

En su discurso, los docentes concibieron a la evaluación como una herramienta de mejora, que tendrá un impacto positivo en el aprendizaje de los alumnos y en la calidad educativa. Sin embargo, mencionan que los instrumentos y las etapas de la EDD no tomaban en cuenta las condiciones sociales de la escuela, el contexto y la formación de los profesores.

Los profesores de educación básica y media superior del estado de Hidalgo entrevistados, reconocieron el sentido “punitivo” del proceso que afecta y pone en riesgo su permanencia en el servicio docente, causando así preocupación e inconformidad porque, además, se acentuó su carga de trabajo y los colocó en una situación de inestabilidad laboral, provocando emociones negativas como la tensión y el miedo a perder su empleo. Mencionaron no estar de acuerdo con que del resultado de la EDD dependa su estabilidad laboral.

Así, la imagen que tienen los profesores sobre la EDD se vincula a elementos del pasado. Si bien no hicieron referencia a evaluaciones anteriores como Carrera Magisterial o Evaluación Universal, mencionaron que dentro de su formación y preparación académica (normalista o universitaria) se hablaba sobre la importancia de evaluar a los docentes, de manera que conocen sus elementos y sus fines.

Uno de los hallazgos más significativos fue que los docentes entrevistados asocian la EDD, directamente, con el examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos. Este proceso contempla tres instrumentos más: el informe de cumplimiento de responsabilidades, basado en

un cuestionario estandarizado, que es respondido por la autoridad educativa inmediata superior; el expediente de evidencias de enseñanza, que el docente reunirá tomando en cuenta dos trabajos de un alumno destacado y un alumno de bajo desempeño; la planeación didáctica argumentada, que el docente elaborará como muestra de un ejercicio cotidiano de su práctica. Ésta debe de contener el propósito, la estructura, el contenido, las estrategias didácticas y los resultados esperados.

Para los profesores entrevistados el Examen de conocimientos y competencias didácticas que presentaron les pareció homogéneo, pues no se tomó en cuenta el contexto y mucho menos el nivel educativo. Consideran que las preguntas del examen eran extensas y repetitivas, y que el tiempo que les dieron fue insuficiente, razón por la cual dejaron preguntas sin contestar. Esta situación también les causó preocupación y tensión.

El día del examen lo describen como estresante, principalmente porque las vías de acceso al lugar fueron problemáticas. Dado que el examen fue electrónico, los docentes comentan que algunas computadoras se trababan o no funcionaban, lo cual alteró sus nervios pues debían contestar todas las preguntas a tiempo. La situación de saberse evaluados les produjo: responsabilidad; presión; ansiedad; estrés; incertidumbre; desgaste físico y emocional; miedo; nervios; tensión y preocupación, según lo mencionan en su discurso.

Otro de los hallazgos significativos fue que a pesar de que la postura del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en el estado de Hidalgo siempre estuvo a favor de la EDD, les hizo llegar una carta donde les pedía elaborar un oficio dirigido al secretario general del sindicato pidiendo una prórroga para presentar la evaluación. En el oficio los docentes debían exponer las causas por las cuales querían o no presentar le EDD. Según los profesores entrevistados, una vez que se entregó ese oficio el proceso se detuvo, incluso para los que habían puesto en el oficio que sí querían ser evaluados.

Los profesores que participaron en esta investigación manifiestan la desconfianza que tienen hacia las instituciones que están relacionadas en el proceso de EDD, y proponen a algunos actores para que participen en el proceso, entre los que destacan: *organismos neutros, externos a los círculos de poder y del gremio; una comitiva de expertos en EDD; una institución especializada en evaluación; otros docentes (coevaluación); todas las figuras que intervienen en el proceso educativo (padres de familia, directores, compañeros docentes, alumnos y el propio docente)*. Siguiereen que, si el proceso de EDD lo realice la SEP, SNTE o el INEE “los tintes van a ser siempre que [peligre su] trabajo” (RS06B).

Los docentes proponen un tipo de evaluación que de ninguna manera repercuta en su estabilidad laboral o en la pérdida de empleo. En su lugar, plantean que la evaluación tome en cuenta el contexto. En el análisis de su discurso se detectó que mencionan reiteradamente que EDD está alejada de la realidad educativa; específicamente lo manifestaron los entrevistados que laboran en zonas rurales o en condiciones de pobreza y/o marginalidad. A continuación, se enlistan las propuestas de los profesores de educación básica y media superior del estado de Hidalgo que participaron en este estudio:

- Que la EDD sea contextualizada.
- Que la EDD tome en cuenta su experiencia laboral.
- Que se les actualice constantemente.
- Que la EDD tome en cuenta el tiempo extra que le dedican a la institución, así como también su participación en diversas actividades extra escolares.
- Que exista un acompañamiento previo, durante y posterior a la EDD.
- Que la EDD no se limite solamente a un examen.
- Que la EDD contemple la inteligencia emocional de los docentes.
- Que se les capacite para dar respuestas a problemáticas educativas.
- Que exista una verdadera remuneración económica.
- Que no esté en juego su estabilidad laboral.

- Que la EDD no sea punitiva.
- Que exista una retroalimentación de la EDD.

Es posible ver que la evaluación presenta muchos retos, en especial por la forma de concebirla. Si bien desde los años noventa hasta la fecha se han logrado avances respecto a técnicas e instrumentos de evaluación, aún se necesita conocer y precisar cuál es su sentido para que, de esta forma, se genere una cultura de evaluación, pero no sólo del desempeño docente sino de todos los actores educativos que participan activamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Así, esta investigación más que dar respuestas contundentes genera nuevas interrogantes, ya que fue realizada durante un proceso de transición que prometía cambios importantes. Uno de ellos: cancelar ese tipo de evaluación del desempeño docente punitiva, mediante la derogación de la Reforma Educativa de 2013 que la respaldaba, promesa que finalmente fue cumplida.

¿Cómo serán ahora las estrategias de evaluación del desempeño docente?
¿Serán incluyentes o, nuevamente, impuestas?

Referencias

- Aboites, H. (2012). La disputa por la evaluación en México: historia y futuro, en *El Cotidiano* 176. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32525230002>
- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Acosta, A.; Jiménez, L.; Pulido, E. y Redondo, M. (2019) Estrés ocupacional y evaluación de desempeño en docentes universitarios del departamento del Cesar. *Revista Encuentros*, 17(1), 24-33. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15665/encuent.v17i01.1595>
- Aguilar, A., Carbonell, A. y Cisneros-Cohernour, E. (2014). La evaluación de la docencia en dos universidades públicas latinoamericanas: Cuba y México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e),65-73. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5126014>
- Alcaraz, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8 (1), 11-25. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol8-num1/art1.pdf>
- Álvarez, F. (1997). *Evaluación de la acción docente en Latinoamérica*, base de datos de la Red Latinoamericana de Documentación Educativa (REDUC), Recuperado de www.reduc.cl/homereduc.nsf/08.245
- Ander-Egg, E. (1987). Buenos Aires, Editorial Humanitats. *Técnicas de investigación social*.
- Antonio, L. (2017). *¿Evaluar me?, ¿para qué?* El inicio de un itinerario recorrido por docentes. Trabajo presentado en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.
- Araya, C. y Vargas, É. (2013). Evaluación docente. ¿Mecanismos equitativo y confiable o proceso viciado que no cumple con su objetivo? *Revista "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(1), 1-31. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44725654005>
- Arbesú, M., Gutiérrez, S., y Piña, J. (2008). Representaciones sociales de los profesores de la UAM-X sobre la evaluación de la docencia e investigación. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (53), 85-96.

- Arbesú, M. y García, J. (2017). La Evaluación Docente en Jaque: La Visión de los Funcionarios Universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 171-185. Recuperado de <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.009>
- Arbesú, M., y Piña, J. (2009). Representaciones sociales sobre el trabajo docente en profesores de educación superior. *Observar. Revista electrónica de didáctica de las artes* (3). 42-54. Recuperado de <https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/19>
- Arbesú, M., y Rueda, M. (2003). La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (36), 56-64.
- Arnaut, A. (2014). “Lo bueno, lo malo y lo feo del Servicio Profesional Docente”. En G. Del Castillo y G. Valenti (Eds.), *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando? Debate informado* (pp. 31-46). México: FLACSO.
- Arias, M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones, *Investigación y Educación en Enfermería*.
- Avilés, D. (2018). *La evaluación de docentes 2015: Representaciones sociales de sujetos implicados en el estado de Hidalgo* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.
- Barrera, C. (2014). Diagnóstico de la evaluación docente en una universidad pública. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 97-104. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5126046>
- Barrera, I., y Myers, R. (2011). Estándares y evaluación docente en México: el estado del debate. *Serie Documentos*, (59).
- Bracho, T. y Zorrilla, M. (2015): “Perspectiva de un gran reto” en Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (comp.): *Reforma Educativa*. Marco Normativo. México: LXII Legislatura Cámara de Diputados/Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Docentes excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Resumen. Washington, DC: Banco Mundial.
- Castillo-Miranda, S., Castro, G., e Hidalgo-Standen, C. (2017). La evaluación del desempeño docente desde la perspectiva de profesores de educación rural. *Educación y Educadores*, 20(3), 364-381. DOI: 10.5294/edu.2017.20.3.2

- Cisneros-Cohernour, J., y Stake, R. (2012). Uso de los resultados de la evaluación para el mejoramiento de la práctica docente¹. *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 56-69.
- Coloma, C. (2010). Estudio comprensivo sobre la Evaluación Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 70-76. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art5.pdf
- Colmenares, H. (2017). *El docente de educación básica. experiencias de evaluación para la permanencia, acciones y obstáculos en el periodo 2015- 2016, en el marco de la reforma educativa. Estudio de caso* (Tesis inédita de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Cóndor-Quimbita, B. y Remache-Bunci, M. (2019). The managerial and educational performance as an opportunity to improve the educational quality. *Revista Cátedra*, 2(1), 116-131.
- Congreso de la Unión (2012). Documentos Iniciativa de Reforma. México, 10 de diciembre. Recuperado de http://www.presidencia.gob.mx/wp-content/uploads/2012/12/Reforma_Educativa.pdf
- Conzuelo, S. (2011) *Evaluación del desempeño docente en Educación Media Superior: Un estudio de caso en el sector privado en México* (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Cordero, G., Luna, E. y Patiño, N. (2013) La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Sinéctica. Revista electrónica de educación* (41), 1-19. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n41/n41a8.pdf>
- Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva educacional*, 50(2), 77-95.
- Cuevas, Y. (2015). Representaciones sociales de la reforma de educación básica La visión de los directivos. *Perfiles Educativos*, XXXVII(147), 67-85. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982015000100005&lng=es&nrm=iso
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de Representaciones sociales en investigación educativa. *Revista electrónica de ciencias sociales*, 11(21), 109-140. Recuperado de <http://www.culturayrs.org.mx/index.php/CRS/article/view/333/333>

- Cuevas, Y. (2017). Representaciones sociales de un grupo de docentes de la Ciudad de México sobre la evaluación del desempeño docente. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 10(3), 486-501.
- Cuevas, Y., y Mireles, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles Educativos*, 38(153), 65-83. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000300065
- Cuevas, Y. y Moreno, T. (2016): "Políticas de evaluación docente de la OCDE: un acercamiento a la experiencia en la educación básica mexicana". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(120), 1-24.
- De Diego, M., y Rueda, M. (2012). La evaluación docente en educación superior: uso de instrumentos de autoevaluación, planeación y evaluación por pares. *Revista Latinoamericana de Educación*, 3(2), 1-22. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5852868>
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Recuperado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Díaz, F. (2019). La evaluación obligatoria del desempeño docente y su sentido para el profesorado de telesecundarias: entre el temor, control y sometimiento. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 423-455. Recuperado de <http://ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/431>
- Díaz Barriga, Á. (2015), "Evaluación formativa y profesión docente. Conflicto de visiones", en Gilberto Guevara Niebla, María Teresa Meléndez Irigoyen, Fausto Enrique Ramón Castaño, Hídalga Sánchez Pérez y Felipe Tirado Segura (coords.), *La evaluación docente en México*, México, FCE/INEE/OEI, pp. 139-176.
- Díaz Barriga, Á. (2015). Qué opinan los expertos sobre la evaluación docente, en *Boletín del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación*. Núm. 1157. México. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/boletin/?p=1157>
- Díaz Barriga, A, (2004). La evaluación educativa. Los retos de una disciplina y de las prácticas que genera, en Ordorika, I. (Coord.). *La Academia en Jaque*. México: IISUE-UNA
- Dorantes, J. (2011). *Representaciones sociales sobre la Reforma en Educación Secundaria de los docentes de telesecundaria del Estado de Veracruz* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

- Durkheim, E. (1995). *Las reglas del método sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Elizalde, L.; Pérez, C. y Olvera, B. (2008). Metaevaluación del proceso de evaluación docente: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. *Reencuentro*, (53), 113-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005310>
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9(1), 11-43.
- Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Revista Nueva Antropología*, 12(42), 27-42. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/159/15904203.pdf>
- Fernández, G. y Luna, E. (2004). Evaluación de la docencia y el contexto disciplinario: la opinión de los profesores en el caso de ingeniería y tecnología. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, IX(23), 891-911. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002306>
- Fierro, C., Fortoul, B y Rosas, L (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. México: Paidós.
- Fierro, S., y Contreras, J. (2003). La práctica docente y sus dimensiones. *Valorar. UG*. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/45649730/Practica_docente_y_sus_dimensiones.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1538701856&Signature=UFvm4IAjZCCiCGRb9Bq7xa5JnbU%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLa_practica_docente_y_sus_dimensiones.pdf
- Follari, R. (2014). "Formación de formadores. Contradicciones de la profesionalización docente", *Revista Perfiles Educativos*. 20, pp. 1-14.
- Franco, S. (2017). *La práctica docente como construcción de sentido en la enseñanza vivencial e indagatoria de la ciencia* (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Gachuz, M. (2016). *La evaluación docente y el juego de las representaciones sociales del profesorado de ingeniería civil* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

- García, B. (2010). Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (35), 1-21.
- García, B., Loredó, J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(SPE), 1-15.
- García, J. (2005). El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), 1275-1283.
- García, J. (2014). ¿Para qué sirve la evaluación de la docencia? Un estudio exploratorio de las creencias de los estudiantes. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22(15), 1-20. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898010.pdf>
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gil, J. (2019). Representaciones sociales de la evaluación en dos Escuelas de Secundaria de Guadalajara, México. *Lenguaje*, 47(1), 173-200. Recuperado de <http://revistas.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/7321>
- Gimeno, J. (1997). Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo. *Buenos Aires: Lugar Editorial*.
- Groult, N. (2015). “La teoría de las Representaciones sociales: una herramienta idónea para la investigación educativa”, en Patricia Ducoing, *La investigación en educación: epistemologías y metodologías*, México DF: Plaza y Valdés.
- Guba, E. y Lincoln, S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Nueva York: Sage Publications.
- Guba, E. y Lincoln, S. (1982). *Effective evaluation*. San Francisco, CA: Jossey Bass Publishers.
- Gutiérrez, S. (2006), Las representaciones sociales desde una perspectiva discursiva. *Versión* (17), 231-256.
- Gutiérrez, S. (2007). Las representaciones sociales de los jóvenes universitarios sobre la comunicación. *Revista Versión. Estudios de Comunicación y Política*, 19, 93-122.
- Hickman, H., Alarcón, M., Cepeda, M., Cabrera, R. y Torres, X. (2016). Significado de buen profesor y de evaluación docente por estudiantes y maestros universitarios. La técnica de redes semánticas. *Sinéctica*, (47), 1-16. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/636>

- INEE (2017). *Evaluación del desempeño de docentes, directivos y supervisores en educación básica y media superior de México. Análisis y evaluación de su implementación 2015-2016. Informe final*. México: OREALC/UNESCO.
- INEE (2016). Encuesta de Satisfacción de los docentes que participaron en la Evaluación del desempeño al término de su segundo año de ingreso al Servicio Profesional Docente 2016. México: INEE.
- INEE (2015). *Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia en Educación Básica, 2015-2016*. México: INEE.
- Jiménez, E. (2018). *De la formación docente, en la Reforma Integral de la Educación Básica, a la Evaluación docente, en la actual Reforma Educativa* (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Jiménez, A. (2008). Cuatro modelos de evaluación docente. *PsicoPedia Hoy*, 10(9).
- Lingard, B. y Sellar, S. (2013): "Globalization, Edu-Business and Network Governance: The Policy Sociology of Stephen J. Ball and Rethinking Education Policy Analysis". *London Review of Education*, 11(3), 265–280.
- López, M. (2013). Una reforma "educativa" contra los maestros y el derecho a la educación. *El Cotidiano*, 55-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32527012005>
- López, S. (2018). *Las representaciones sociales de los docentes de la ciudad de México y Oaxaca respecto a la Evaluación Docente* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Loredo, J., Romero, R. e Inda, P. (2008). Comprensión de la práctica y la evaluación docente en el posgrado a partir de la percepción de los profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*, 1-16. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-lorederomeroinda.html>
- Martín, E., y Rizo, F. M. (2009). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Martínez, B., y Navarro, A. (2018). *La Reforma Educativa a revisión: apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda educativa 2018-2024*. México: La Biblioteca.

- Martínez-Chairez, G., y Guevara-Araiza, A. (2015). La evaluación del desempeño docente. *Ra Ximhai*, 11(4), 113-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596007>
- Martínez, O. (2012) *Propuesta de evaluación del desempeño docente utilizando la metodología 360° para profesores de la carrera de Q.F.B. orientación farmacia industrial ciclo terminal* (Tesis de pregrado inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Martínez Rizo, F. (2001). "Evaluación educativa y pruebas estandarizadas. Elementos para enriquecer el debate", *Revista de la Educación Superior*, 30 (120), 71-85.
- Martínez Rizo, F., y Blanco, E. (2010). La evaluación educativa en México: experiencias, avances y desafíos, en Arnaut, A. y Giorguli, S. (Coords.). *Los grandes problemas de México. VII. Educación*. México: El Colegio de México, pp. 89-123.
- Méndez, M., Cruz, N., y González, E. (2015) *Diseño de un Instrumento de Evaluación para la Práctica Docente de alumnos del 5 Semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria del BINE, para la asignatura de "Ciencias I énfasis en Biología"*. Universidad Autónoma de Puebla, México.
- Mercado, L. (2002), *El docente de educación básica, representaciones sociales de su tarea profesional* (Tesis doctoral) Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Mireles, O. (2015). Metodología de la investigación: operaciones para develar representaciones sociales. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 149-166. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.miop>
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Revista Athenea Digital*, 2, 1-25. Recuperado de <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/index>.
- Moreno, T. (2018). La Evaluación Docente en la Universidad: Visiones de los Alumnos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 87-101. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/9715>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

- Muñoz, M. (2019). Los principios de legalidad y seguridad jurídica en la aplicación de la evaluación de desempeño docente. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 813-832. Recuperado de <http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/472/2037>
- Mustafá, J., y Antonio, G. (2014). *Las representaciones sociales de las prácticas evaluativas en la educación rural* (Tesis de maestría). Universidad Santo Tomás, Colombia.
- Navarro, C. y Ramírez, C. (2018). Mapeo sistemático de la literatura sobre evaluación docente (2013-2017). *Educação e Pesquisa*, 44, 1-23. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022018000100498&script=sci_arttext&lng=es
- Netzahualcoyotl, M. (2015). Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VI(15). 3-25. Recuperado de <http://ries.universia.net/article/view/1049/representaciones-socialesdocentes-reforma-integral-educacion-basica>
- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. Resumen ejecutivo. Recuperado de <http://www.ocde.org/dataocde/8/20/47101613.pdf>
- OCDE (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).
- Olsón, Georgina, “Presentan propuesta de reforma en el ramo. Plantean tomar el control”, en *Excélsior*. México, 11 de diciembre de 2012.
- Ornelas, C. (2008): El SNTE, Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 445-469.
- Paukner, F., Sanhueza, S., y San Martín, V. (2012). Evaluación de la práctica docente en la Reforma Educacional Chilena. *Educación y educadores*, 15(3), 3.
- Perassi, Z. (2014). Las prácticas evaluativas de docentes en ejercicio. Escuela “innovadora” vs. Escuela “tradicional”. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 9 (1), 44-55.
- Pérez, A., y Sánchez, S. (2013). “Permanencia y quiebres alrededor del acuerdo corporativo: el SNTE ante la reforma educativa”. *El Cotidiano*, 179, 89- 98.

- Pérez, L. (2018). *La voz de los docentes frente a la evaluación que propone la Reforma Educativa 2013* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Pérez, M., Lara, R., y Zazueta, M. (2013). *La evaluación de la práctica docente en correlato con el rendimiento académico de los estudiantes normalistas*. Trabajo presentado en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México.
- Piñero, S. (2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (7), 1-19.
- Pioquinto, A. (2015). *Las representaciones sociales que los docentes construyen respecto de la evaluación en competencias, en el escenario de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB)* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Ramos, L. (2018). *Análisis de la evaluación del desempeño para la permanencia: la evaluación formativa y el Servicio Profesional Docente* (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Rateau, P., Moliner, P., Guimelli, C., y Abric, J. (2011). Social representation theory. In P. A. Van Lange, A. W. Kruglanski, E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (2) 478-498).
- Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (2010). Reflexiones a considerar en el diseño y puesta en operación de programas de evaluación de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1e), 345-350. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661607/RIEE_3_1_27.pdf?sequence=1
- Reyes, D. (2016). *La evaluación al desempeño docente: su repercusión en la educación básica, primaria* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Reyes, L., y Arbesú, I. (2017). Evaluación del Desempeño Docente: Representaciones Sociales elaboradas por educadoras. *Perspectivas Docentes*, 28(63), 35-47. Recuperado de <http://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/2633/2056>
- Rojas, M. (2012). La evaluación en la práctica docente de las educadoras: un estudio de caso. *Matices del posgrado Aragón* 7(9), 39-57.

- Romero, L. (2005). *Profesionalización de la docencia universitaria: transformaciones y crisis*. México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Plaza y Valdés.
- Rosales, M. (2014). *Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Argentina 2014.
- Rueda, M. (2008). Las concepciones sobre “evaluación” de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación del desempeño docente, en *Reencuentro* 53, pp. 97-112. Recuperado de http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/3-303-4719pwc.pdf
- Rugiero, A. (2015). *La práctica docente, los procesos de enseñanza y evaluación del aprendizaje en los alumnos de educación primaria: Estudio de caso* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Ruiz, J. (2017). *Representaciones Sociales del profesor de educación primaria en relación a la evaluación del desempeño docente: antinomias de la gestión del proceso* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Ruíz, L. (2018). *Representaciones Sociales de los maestros de secundaria sobre la Evaluación Docente* (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Ruíz, L., y Pachano, L. (2005). La docencia universitaria y las prácticas evaluativas. *Educere*, 9 (31), 531-540.
- Sabino, C. (2014). *El proceso de investigación*. Editorial Episteme.
- Santibáñez, L., Martínez, J., Datar, A., McEwan, P., Messan, C. y Basurto, R. (2007). *Análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes de Carrera Magisterial en México*. California: RAND Education.
- Schmelkes, S. (2014). La evaluación del desempeño docente: estado de la cuestión, En *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Chile: UNESCO, pp.154-186. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232822S.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015). *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de Evaluación del desempeño docente educación básica*.

- Segovia, C. y Cabello, J. (2017). Evaluación docente desde la percepción del estudiante. *Revista Lex*, (19), 411-432. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.21503/lex.v15i19.1384>
- Solbes, J. (2014). *Evaluación de la práctica docente de profesores de ciencias y de cómo mejorarla*. Trabajo presentado en el Congreso Educación, Pedagogía y Cultura Ambiental III Internacional y V Nacional, Florencia, Colombia.
- Stufflebeam, D., y Shinkfield, A. (2005). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Taylor, J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Torres, D. (2017). Representaciones sociales de docentes sobre la evaluación formativa mediada por redes sociales. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(2), 255-268. DOI: 10.17533/udea.ikala.v22n02a06
- Torres, Y. (2006). *Evaluación de la Práctica Docente de los Profesores que Imparten las Materias en el Sexto Semestre del Colegio de Bachilleres del Estado de Michoacán Plantel Gabriel Zamora* (Tesis de maestría inédita). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México.
- UNESCO. (2014). *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. París: UNESCO.
- UNESCO (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Chile: UNESCO.
- Urbina, J., y Ovalles, G. (2018). Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina. *Psicogente*, 21(40), 495-544. Recuperado de <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3088>
- Urriola, K. (2013). *Sistema de evaluación del desempeño profesional docente aplicado en Chile. Percepciones y vivencias de los implicados en el proceso. El caso de la ciudad de Concepción* (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Barcelona, España.
- Valdés, H. (2000). Encuentro Iberoamericano sobre evaluación del desempeño docente. *Revista Electrónica de Organización de Estados Iberoamericanos*. México.
- Vargas, G., y Calvo, G. (1987). Seis modelos alternativos de investigación documental para el desarrollo de la práctica universitaria en educación. *Revista Educación superior y desarrollo*, (5).

- Vélez, O., y Galeano, M. E. (2002). Investigación cualitativa: estado del arte. *Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad deficiencias Sociales y Humanas*, 22-29.
- Vera, A., Poblete, S., y Díaz, C. (2017). Percepción de los docentes chilenos sobre sus perspectivas, habilidades y prácticas evaluativas en el aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 361-372.
- Wilhelm, K., Martin, G. y Miranda, Ch. (2012). Autoestima profesional: competencia mediadora en el marco de la evaluación docente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1),339-350. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v10n1/v10n1a21.pdf>

Anexos

Anexo 1. La guía de entrevista

Mi nombre es Bianca Yrcela Sánchez Zamudio, soy estudiante de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, actualmente estoy trabajando en mi tesis de maestría sobre la Evaluación del Desempeño Docente, con el fin de ampliar el conocimiento respecto al tema, ante este periodo de cambio.

Tendría usted disposición de que esta entrevista dure de una hora a hora y media, en tres sesiones con una semana máximo de distancia. Me podría permitir grabar las tres sesiones entrevista. Si usted está de acuerdo su identidad se quedará en el anonimato.

Datos generales	
Edad: Género: Estado civil: Años de servicio: Área en la que labora: Formación profesional: Otros estudios: Nombramiento: Otro trabajo:	Número de entrevista: Clave: Tiempo: Descripción del contexto:
Preguntas	Observaciones y comentarios
<ol style="list-style-type: none"> 1. Platíqueme sobre la Evaluación del Desempeño Docente 2. ¿Qué opina sobre los beneficios de la Evaluación del Desempeño Docente? 3. ¿Qué supo de las medidas que se tomaron en cuenta cuando un docente mostraba bajos resultados o no presentaba la evaluación? 4. ¿Considera que con la Evaluación del Desempeño Docente se pueden identificar fortalezas y debilidades de los docentes? 5. ¿De qué manera contribuye la Evaluación del Desempeño Docente a la mejora de la calidad en México? 6. ¿Me puede platicar cómo vivió su incorporación al Sistema Educativo Nacional? 	

<ol style="list-style-type: none"> 7. ¿Cómo se enteró de la convocatoria del examen de ingreso? 8. Me puede describir el día de examen 9. ¿Qué fue lo más fácil del examen? 10. ¿Qué fue lo más difícil del examen? 11. ¿Cómo se preparó para realizar el examen? 12. ¿Cómo se sintió en esa situación de saberse evaluado? 13. ¿Actualmente qué sabe sobre el proceso de Evaluación del Desempeño Docente? 14. ¿Pertenece a algún gremio sindical? ¿A cuál? 15. ¿Cuál fue la postura de su sindicato ante la Evaluación del Desempeño Docente? 16. ¿Cuál es su precepción acerca de la aceptación o rechazo de los docentes ante el proceso de Evaluación del Desempeño Docente? 17. ¿Con qué asocia la palabra evaluación? 18. ¿En quién confiaría para que realizara la Evaluación del Desempeño Docente? 19. ¿Qué aspectos considera que se deberían de tomar en cuenta en la Evaluación del Desempeño Docente? 20. Como docente ¿Qué esperaría de la evaluación de su desempeño? 21. ¿Hay algún tema importante que no se haya mencionada durante la entrevista y que considere que es relevante tomar en cuenta? 	
---	--

Anexo 2. Tabla 1. Generaciones de la evaluación

1ª Generación de la Evaluación (hasta 1930)	2ª Generación de la Evaluación (1930-1957)	3ª Generación de la Evaluación (1957-1972)	4ª Generación de la Evaluación (desde 1973)
Se asume el positivismo de las ciencias físico-naturales	Tyler acuña el término “evaluación educativa”	La evaluación se asocia a la toma de decisiones	Se produce una “eclosión” de modelos de evaluación
Interés por la medición científica de las conductas humanas	Se va más allá de la evaluación psicológica	Interés por rendir cuentas (<i>accountability</i>). El alumnado seguía siendo sujeto directo de la evaluación, pero además, también el profesorado, los medios, los contenidos, etc.	Entre esos modelos aparecen los cualitativos, impregnados por la lógica del constructivismo. El interés se basa en la comprensión y reconstrucción de los acontecimientos educativos
A través de la aplicación de instrumentos de forma técnica (test de inteligencia y personalidad)	A partir de la propuesta de B. Bloom se define el currículum en términos de conductas (a través de objetivos muy precisos). Predomina el uso de test.	Cronbach incluye los cuestionarios, las entrevistas, y la observación como técnicas de evaluación	Es necesario fomentar el intercambio de opiniones, valores y experiencias entre los participantes de un programa a través de la utilización de métodos participativos
Valoración de los resultados de los programas	La evaluación se encarga de verificar la consecución de los objetivos	La evaluación sirve para rendir cuentas. Y éstas deben tener	La evaluación es una herramienta que facilita el

<p>educativos en estudiantes a través de la aplicación de test, encuestas, acreditaciones y comparaciones experimentales</p>	<p>propuestos, con objeto de valorar la eficacia de los programas. Aunque, la aportación de la evaluación a la mejora de la enseñanza es escasa</p>	<p>incidencia directa en los programas, proyectos o las instituciones. Las decisiones deben mejorar la enseñanza</p>	<p>empoderamiento y la emancipación de los individuos</p>
<p>Medición es de sinónimo de evaluación.</p>	<p>El término evaluación se antepone al de medición. Se habla de evaluación y medición</p>	<p>Se incluye el término "juicio". Se pretende valorar el mérito o valor de los programas. El evaluador es un juez que emite juicios.</p>	<p>Deja de hablarse de "medición", para avanzar en el concepto de evaluación educativa</p>
<p>"Evaluación basada en la norma". Informa sobre el rendimiento del individuo en comparación con un grupo.</p>	<p>"Evaluación basada en criterios". Indica el rendimiento de un individuo en relación con un estándar.</p>	<p>Predomina la "evaluación criterial". Scriven acuña los términos "evaluación formativa" y "sumativa", o "evaluación intrínseca" y "extrínseca".</p>	<p>Aparecen modelos alternativos</p>

Fuente: Alcaraz (2015)