

Impacto emocional en los docentes evaluados en el marco de la reforma educativa en México

ARANDA, Rafael

Instituto Transdisciplinario de Estudios de la Consciencia.

Escuela de Posgrados

Este proyecto pretende indagar las emociones de los docentes que fueron convocados a presentar evaluación de su desempeño del 2015 al 2017 en México. Se eligió el estudio de caso, bajo la metodología cualitativa, para recabar información. Se empleó la entrevista a profundidad. Cabe señalar que, en los estudios de casos, por su naturaleza, y disposición de los entrevistados, se abordan aspectos clave de sus historias de vida. Estas herramientas pertenecen al paradigma de investigación cualitativa, con un enfoque fenomenológico; puesto que permite rescatar la experiencia subjetiva de los fenómenos, desde la perspectiva de los docentes. Para tener una mejor representatividad de los informantes clave en el estudio, se ha elegido a profesores de 30 y de 60 y más años de edad. El propósito es corroborar qué tanto impacto tiene las evaluaciones, desde una perspectiva generacional, para contrastar a docentes noveles, con respecto de los experimentados.

Evaluación docente - Desempeño docente - Formación continua – Sentir emocional - Capacitación.

Introducción

El presente trabajo da a conocer un avance de investigación, en torno al impacto que tuvo la implementación de la Reforma Educativa en México. Esta puso en riesgo la estabilidad laboral de los docentes, pues las nuevas normas señalaban que los profesores que no demostraran tener las competencias suficientes, evaluados como no idóneos, serían retirados del servicio docente.

El trabajo se desarrolla en tres capítulos. En el primero se exponen diversos estudios en torno a la evaluación docente. Se recogen las investigaciones y las experiencias sistematizadas nacionales e internacionales en torno a la evaluación. Se demuestra desde el punto de vista teórico que el modelo de evaluación docente implementada en México, no garantiza la mejora de la calidad, pero tampoco permite evaluar, de manera válida y confiable, las competencias, la experiencia acumulada ni el complejo mundo de los saberes y esquemas de actuación que los profesores han acumulado en sus años de experiencia docente.

En el segundo capítulo se exponen las decisiones metodológicas asumidas a lo largo de la investigación, en particular el enfoque fenomenológico y el estudio de casos del paradigma cualitativo; también se argumenta la pertinencia de la entrevista, como dispositivo de investigación adecuado al objeto de estudio. En el tercer capítulo se dan a conocer los resultados preliminares, productos del análisis e interpretación de los docentes entrevistados.

Referentes teórico-conceptuales

Desde el arranque del gobierno actual (2012/2018) se anunció la implementación de reformas estructurales, una de ellas la educativa. Esta política arrancó en 2013, a partir de la reforma al Artículo 3º Constitucional, así como a las leyes secundarias en materia educativa. Se argumentó que, para lograr el propósito central de la reforma, es decir, la calidad de la educación era imprescindible normar el ingreso y la permanencia en el servicio al profesorado

mexicano. El discurso y la implementación de las políticas educativas se centraron principalmente en la evaluación a los profesores, a quienes se les imputan los bajos estándares de la calidad educativa (SEP, 2013).

La implementación de la evaluación fue acompañada del diseño de Perfiles, Parámetros e Indicadores del Perfil profesional de los docentes para cada uno de los niveles educativos. Con base en esos criterios se implementó la evaluación, cuyo propósito fundamental era definir si un profesor era idóneo o no, para ocupar una plaza docente. Si un profesor resultaba no idóneo, se prometía que recibiría formación continua, para atender los ámbitos en los que resultó insuficiente.

La evaluación del desempeño docente de los maestros es una acción que se ha venido dando a nivel mundial. Se exponen los casos de Finlandia, Suecia, Noruega, Bélgica, Singapur y Chile. Los países han emprendido procesos de evaluación a sus maestros; en cada uno de los países, el proceso de evaluación es diferente. El informe TALIS (2015), que trabaja la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), refiere que Finlandia no cuenta con un sistema nacional de evaluación docente; sino que es el director quien retroalimenta a los maestros de acuerdo a la percepción que manifiestan sus alumnos sobre sus competencias didácticas. En Suecia se sigue un proceso similar al de Finlandia.

Por otro lado, el informe de la OCDE (2011) para México estableció que nuestro país es altamente diverso cultural y socialmente, con una geografía heterogénea, con grandes desigualdades en su ingreso y un sistema de educación básica muy grande y complejo. Por esas razones, se recomendó implementar un sistema de evaluación justo y pertinente, que permitiera a los maestros mejorar su práctica docente, así como lograr el reconocimiento social. Dichas recomendaciones se sintetizan de la siguiente manera:

Implementar un marco de evaluación completa, es decir, integral que abarque todos los ámbitos de su desempeño, asimismo, justa y transparente.

Elaborar estándares de enseñanza que brinden a los maestros una guía clara de lo que se considera una buena práctica de enseñanza y

Garantizar que todos los maestros alcanzaran al menos el nivel mínimo de desempeño y resultados profesionales.

Siguiendo con el informe TALIS (2015), manifiesta que los métodos más utilizados por los centros escolares de México para llevar a cabo el proceso de evaluación eran siguiendo el proceso que se muestra en la siguiente tabla.

TABLA 1. Métodos de evaluación docente (elaboración propia a partir de TALIS, 2015)

Métodos de evaluación	
Método	Forma abreviada
Observación directa de practica educativa	Observación in situ
Encuestas a los estudiantes sobre el desempeño del profesor	Encuestas a estudiantes
Evaluaciones sobre el dominio disciplinar profesor	Dominio de la materia
Análisis de los resultados de las pruebas a los estudiantes	Resultados de los estudiantes
Discusión sobre la autoevaluación docente	Auto evaluación
Discusión sobre retroalimentación recibida de padres y tutores	Retro alimentación de padres

El mismo informe señala los procedimientos de intervención para subsanar los resultados de la evaluación, una síntesis de ello, se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 2 Medidas a partir de la evaluación (elaboración propia a partir de TALIS, 2015).

Medidas o decisiones que se toman a raíz de la evaluación docente	
Medidas	Forma abreviada
Se discuten con el profesor las medidas para remediar sus debilidades de enseñanza	Medidas remediales
Un plan de capacitación, actualización se elabora para cada profesor	Plan de mejora
Nombramiento de un mentor para que ayude al profesor a superar sus debilidades y las convierta en áreas de oportunidad	Asignación de un tutor
Cambio de responsabilidades del profesor en la escuela	Cambio de responsabilidades

En adelante, se recorren las aportaciones de diversos especialistas en torno a la evaluación docente. Rueda (2009) establece que la evaluación del desempeño docente sería una derivación necesaria y lógica del modelo de enseñanza por competencias instituido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), desde el marco de la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), iniciada en el ciclo escolar 2008-2009. También visualiza que la evaluación del desempeño docente es un aspecto obligado en Estados Unidos, Canadá, así como en diversos países europeos y latinoamericanos. La evaluación docente se arguye como herramienta fundamental para el cambio de las instituciones escolares en la llamada sociedad del conocimiento.

Señala Rueda (2009) que, desde que el tema hizo su aparición, se han generado argumentaciones a favor de alinear los planes y programas de estudio a las necesidades del sector productivo, hasta la idea de formar individuos para cubrir un conjunto de necesidades identificadas por grupos de expertos y organismos internacionales, con la justificación de que

los egresados, podrán enfrentar los retos de la competitividad global y los de una sociedad en transformación permanente y rumbo incierto. Recoge la afirmación de que la evaluación es una acción que a lo largo de la historia de ha utilizado para la selección de los mejores sujetos, para ocupar diversas funciones, desde los puestos más simples, hasta los más complejos.

Por otro lado, Valdés (2008) señala que la evaluación del desempeño docente puede tener las siguientes funciones: a) diagnóstica, b) instructiva, c) educativa y d) desarrolladora. Además, propone una serie de modelos, entre los que se encuentran los siguientes:

- Centrado en el perfil de profesor ideal.
- Centrado en los resultados alcanzados por sus alumnos.
- Centrado en el comportamiento del docente que se relaciona con los logros de los alumnos.

Respecto a los mecanismos para llevarla a cabo, Valdés (2008) aduce que los cuestionarios de evaluación docente surgen en los Estados Unidos en la década de los veinte del siglo XX, y se popularizan en los años setenta. Mientras que en México se empiezan a utilizar en los noventa, como mecanismos de control, retroalimentación, y ahora para la contratación y el despido.

Ahora bien, sobre el estado que guardan los sistemas de evaluación docente en México, Luna, Valle y Tinajero (2008) hacen referencia a una serie de características, que deben tenerse en cuenta, como las siguientes:

- Precisar qué tipo de información se va a obtener.
- Precisar qué se va a hacer con la información obtenida.
- Garantizar anonimato o confidencialidad.
- Obtener información a nivel micro para mejorar la práctica docente.
- Obtener información a nivel macro para la toma de decisiones administrativas.
- Tener en cuenta los momentos en que se aplicarán los cuestionarios

Por su lado, Guevara y Pacheco (2000, citados por Valenzuela, 2008), Luviano (2008) y Rueda, Elizalde y Torquemada (2008), encontraron que en Universidades mexicanas los sistemas de evaluación docente tienen las siguientes características:

- Forman parte de la vida académica.
- Son una condición para acceder a una compensación salarial.
- Se persiguen objetivos orientados a dar retroalimentación, mejorar la calidad de la práctica docente, incidir en la planeación y buscar sensibilizar a los docentes.

Otras modalidades de evaluación del desempeño docente son la autoevaluación, la evaluación de pares académicos y la evaluación por parte de los superiores (Luviano, 2008; Rueda, Elizalde y Torquemada, 2008), así como la observación de la práctica en el aula (Moreno, Cepeda y Romero, 2004). Ahora bien, independientemente de la modalidad de evaluación, para el procesamiento de los resultados, se utilizan paquetes estadísticos que arrojan resultados meramente descriptivos (Rueda, Elizalde & Torquemada, 2008; Tirado, Miranda & Sánchez, 2008).

En otro orden de ideas, Arbesú, Loredó & Monroy (2008) proponen que un sistema de evaluación docente debe contemplar los siguientes principios:

- El docente es una persona.
- La evaluación de la docencia forma parte integral del currículo.
- La docencia es una práctica social colectiva.
- La evaluación debe tener un enfoque formativo. e) Debe ser abordada científicamente.

- Existe una relación entre práctica, evaluación y formación docente.
- Existe la posibilidad de triangular información.
- Debe haber una aproximación multidimensional.
- Debe existir multiplicidad de instrumentos.
- Debe ser contextualizada.

A través de la historia, se han debatido los problemas de validez y confiabilidad de la evaluación. En este sentido García (2008) plantea una serie de condiciones de la evaluación:

- Validez y confiabilidad de los instrumentos.
- Fomentar la democracia en el proceso de enseñanza - aprendizaje.
- Fomentar que el profesor rinda cuentas de su quehacer docente.
- Los resultados pueden ser útiles para mejorar la práctica docente.
- Bajo costo como procesos de monitoreo.

García (2008) señala que el proceso de evaluación al desempeño docente es complejo. Diversas universidades la han aplicado. Afirma que en el sistema de educación básica la evaluación docente es apenas incipiente. No se cuentan con los mecanismos para evaluar la práctica educativa; para que esta sea justa para los trabajadores de la educación. Se deben diseñar e implementar nuevos dispositivos de evaluación de las prácticas docentes, que garantice que los profesores cuenten con información confiable y pertinente para que se mejore el quehacer docente.

Shough (2010) concluyó que los propósitos de la evaluación docente pueden ser muy variados; por ejemplo, existen docentes que pueden verlo como una oportunidad para ser valorados por su director; sin embargo, se perdería el propósito más importante, si el sistema de evaluación no funciona como una herramienta para favorecer el desarrollo profesional ofreciendo entre otras cosas: la reflexión del docente acerca de su práctica educativa, que ofrezca retroalimentación de sus capacidades y de sus debilidades.

Es importante señalar que a diferencia de lo que ocurre en otros países, en nuestro país, la evaluación docente ha despertado sentimientos endurecidos contra las autoridades. Desde la oficina de la presidencia de la República (2016) se argumentó que esta, y las otras reformas “estructurales”, transformarían al país, al mejorar la competitividad, el régimen institucional democrático y la ampliación de los derechos sociales de los mexicanos. Como se refirió al inicio, el descontento del magisterio ha sido muy alto; se han presentado hechos tan violentos que han provocado muertes de muchos docentes sobre todo de las entidades del sur del país (Oaxaca, Chiapas, Guerrero & de la Cd. Mx.), por citar un acontecimiento violento y vergonzoso, puede citarse el ocurrido en Nochistlán, Oaxaca que dejó 8 muertos y más de 100 heridos.

La periodista Islas (2016) refiere que mientras La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación sigue apretando realizando diversas movilizaciones, por su parte el gobierno no da marcha atrás ni tampoco acepta participar en mesas de diálogo. La Reforma ha tenido tintes tan violentos que incluso académicos renombrados, como Manuel Gil Antón, manifestó que “La reforma es un signo de fracaso, porque al demostrar que no puede convencer, se ha convertido en un problema político”; por su parte Ángel Díaz Barriga manifestó que la ley debe modificarse en partes muy puntuales, como la venta y herencia de plazas; sin embargo, la ley no debía ser retroactiva, es decir, la ley del servicio profesional docente no puede separar de sus funciones a los maestros, pues lo unció que provoca es sembrar el pánico y terror. Provoca que muchos docentes bien capacitados se jubilen, ante la impotencia de tener que elegir entre someterse a una evaluación o a una jubilación. La evaluación educativa es conveniente si y solo si, se llevara a cabo como en otros países, esto es el uso de dispositivos de observación y reflexión de la práctica de los docentes, para retroalimentar, no para calificar.

Conviene señalar que se han realizado investigaciones en torno a la evaluación docente en diversas partes del mundo; no obstante, se citan las indagaciones realizadas en algunos países de Latinoamérica, España y en los Estados Unidos.

De Chaparro y otros (2008) señalan que evaluar el desempeño de una persona significa evaluar el cumplimiento de sus funciones y responsabilidades, así como el rendimiento de los logros obtenidos, de acuerdo con el cargo que se ejerce durante un tiempo determinado. Por otro lado, Dimaté y otros (2017), afirman que las políticas públicas emprendidas por el Ministerio de Educación de Colombia, han considerado a la evaluación docente como uno de los factores de primer nivel mediante el cual el gobierno colombiano busca la calidad educativa; no obstante, aducen, se ha creado un fuerte debate en torno a su pertinencia, a su concepción y a sus características. Sin embargo, advierten que la calidad es un asunto complejo, y no debe verse a la evaluación docente como el único factor.

Rivera (2016) argumenta que la evaluación del desempeño docente es a todas luces injusta. Paradójicamente el mismo INEE ha establecido (2015-2020) que los principios por los cuales se orienta a la evaluación del servicio profesional docente son: la equidad, el reconocimiento y atención a la diversidad, la participación y la evaluación justa. La evaluación docente implementada en México no cumple con ninguno de esos criterios. Es homogénea, por lo tanto, ni es equitativa ni reconoce la diversidad. No es ni participativa y es sumamente injusta. Viola los derechos fundamentales de los maestros. Se impone por la fuerza y con la amenaza de utilizar a la fuerza pública para obligar a los maestros a presentar los exámenes; se atenta contra su integridad física y libre albedrío. La información no llega a tiempo para todos; no es clara. Los docentes padecen de los autoritarismos institucionales característicos de las administraciones educativas federales y locales. Durante la evaluación los docentes han padecido de innumerables contratiempos que los afectan irreparablemente, ya que, al llegar a las sedes de aplicación, encontraron equipos de cómputo que no funcionaban, que fallaban, pantallas carentes de protectores. Además, los exámenes tienen fallas, plantean preguntas de opción múltiple absurda, larga y repetitiva. Los exámenes obligan a los docentes a la memorización de reglamentos y funciones administrativas.

Lo hecho en México se contrapone con los resultados de otras investigaciones. Shough (2010) llevo a cabo una investigación con metodología mixta para dar respuesta al cuestionamiento ¿será posible identificar a un maestro reflexivo, tan solo basado en pruebas estandarizadas? Empleó el diseño pretest/postest para analizar la mejora de la práctica de los docentes. Utilizaron datos cualitativos para validar los hallazgos a través de encuestas sobre la percepción docente acerca de las pruebas estandarizadas. La conclusión a que llegó fue que los sistemas de evaluaciones tradicionales o estandarizadas, no son efectivos ni para mejorar la metodología de la enseñanza ni para guiar el desarrollo profesional docente.

Por otro lado, Hauss (1984) aplicó cuestionarios y entrevistas a una muestra representativa de 709 superintendentes, para saber los criterios, los instrumentos utilizados para evaluar el desempeño de sus maestros. Los cuestionarios fueron enviados a través del correo postal tradicional. Posteriormente llevó a cabo entrevistas a 100 informantes clave, de acuerdo con sus respuestas. Los superintendentes confirmaron lo que ya habían manifestado por escrito. Se destacan tres criterios para la evaluación del desempeño de sus profesores: 1) si las acciones contribuyen al fomento del desarrollo de cada estudiante, 2) la actitud del maestro hacia su trabajo, y 3) las habilidades de los maestros para ajustar su enseñanza a las necesidades de sus alumnos.

Liu y Zhao (2013) llevaron a cabo un estudio en dos escuelas de la región de Beijing, en donde se observó el desempeño del personal directivo y docente de los planteles escolares. Aplicaron cuestionarios y entrevistas que contrastaban con ejercicios de observación del

desempeño de cada uno de ellos; con énfasis en el trabajo del “profesor regular”. Los resultados a que llegaron fueron los siguientes:

La evaluación docente ha sido un tema de investigación acalorado en China, especialmente desde el mes de enero del año de 2009, debido a que se ha generado un apartado presupuestal para beneficiar a los mejores maestros.

La evaluación del desempeño en China ha sido muy influenciada por países occidentales. Destacaron que los académicos chinos están plenamente capacitados para realizar estudios internacionales, como por ejemplo buscar diferencias y similitudes entre escuelas de distritos educativos de los Estados Unidos de América y que también pudieran recibir paga extra merced a su desempeño.

Las perspectivas de los investigadores chinos están cambiando ya que en un inicio solían incorporar el sistema de evaluación de Recompensa/Castigo, como método de evaluación. No obstante, revelaron que era defectuoso, ya que recompensa a menos docentes y castiga a más docentes y por lo tanto no es capaz de motivar la reflexión de la práctica educativa. Por otro lado, el sistema de evaluación del desarrollo, como método de evaluación formativa, se le consideró como un sistema de evaluación ideal, ya que lo más importante en la evaluación del maestro es que realmente sirva para su desarrollo profesional.

Las escuelas seleccionadas presentaron variedad de prácticas educativas, incluso pertenecientes al mismo distrito escolar.

A partir de lo mencionado en el apartado del planteamiento del problema se desprende las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué efectos emocionales presentan los docentes al enfrentarse a las evaluaciones de desempeño del Servicio Profesional Docente? ¿Cómo resuelven los desafíos a los que se enfrentan?

Los objetivos de esta investigación son:

Identificar los estados emocionales y las herramientas que los docentes han desplegado para autorregularse.

Describir los contenidos y saberes que se desarrollan en Formación Continua para el profesorado de educación básica.

Supuestos

Si la evaluación del desempeño docente no tuviera consecuencias de cese, al reprobar la tercera oportunidad, el maestro (a), desplegaría más y mejores competencias didácticas y pedagógicas que redundarían en un mejor logro educativo y desde luego, el estaría en un estado de equilibrio bio-psico-social.

Si la evaluación del desempeño docente tuviera un instrumento confiable y válido, en donde se valore su competencia para llevar a cabo intervenciones didácticas con los alumnos, entonces manifestarían más logros en los aprendizajes.

La incorporación de las capacitaciones de Formación Continua, tendrían mayor impacto, si a la vez que manejan competencias didácticas, también se incorporaran temáticas que devuelvan la confianza en el trabajo profesional del docente.

En el presente estudio se pretende rescatar el estado emocional de los maestros que han vivido el proceso de evaluación del desempeño docente, desde el momento en que fueron notificados para tal acción, hasta el momento en que pudieron consultar el resultado de su examen. Se incluyen los momentos críticos: 1) su percepción cuando se enteraron que fueron los primeros profesores en el país para ser evaluados de acuerdo con las nuevas políticas; 2) sus reacciones cuando fueron convocados para recibir capacitación de parte de la Dirección General de Formación Continua para Profesionales de la Educación; 3) la conformación de los documentos que se les solicitaron (planeación didáctica argumentada y proyecto de enseñanza).

Aspectos metodológicos

En este estudio se asume una perspectiva fenomenológica, puesto que permite rescatar la experiencia de los hechos o fenómenos tal y como ocurren, desde la perspectiva de los sujetos. En su cuarta lección sobre las ideas de la fenomenología, Husserl (2016) refiere que esta concepción filosófica trata de la esencia del conocimiento, de modo directo e intuitivo. No obstante, nada de las ciencias humanas puede estar libre de sesgos que provocan errores en la interpretación de las cosas; el problema del conocimiento reside en la autenticidad de su apercepción (Serrano, 1997).

El paradigma de investigación elegido es cualitativo porque provee de elementos sumamente valiosos al investigador. En este paradigma se considera que los seres humanos crean interpretaciones muy significativas que tienen que ver con su contexto tanto físico como social. Por consiguiente, están llenos de comportamientos e interacciones entre las personas (Goetz & LeCompte, 1988).

Vasilachis (2012) refiere que la investigación cualitativa es un vocablo amplio y comprensivo que tiene que ver con diferentes perspectivas, enfoques y orientaciones, para estar en posibilidad de conocer la realidad. Puede ser abordada desde diversas perspectivas o técnicas, siendo la historia de vida una de estas herramientas. Por otro lado, Valles (2007) plantea que el paradigma de investigación cualitativa ofrece al investigador la posibilidad de observar e interpretar la realidad desde diversos ángulos y matices; situación contraria al paradigma cuantitativo que asume la existencia de una sola realidad objetiva, averiguable a través de los sentidos y supeditada a las leyes universales de las ciencias naturales y manipulable mediante procesos matemáticos y lógicos. En cambio, una postura cualitativa permite visualizar realidades múltiples con discrepancias entre ellas que no pueden resolverse a través de procesos hipotético deductivos o aumentando los tamaños muestrales. Una postura de corte cuantitativo se enfocaría sobremanera en cuestiones de datos duros, descuidando las acciones de las personas y las condiciones en que se dan. Por ello un paradigma cualitativo está en posibilidad de describir y reconstruir, de forma sistemática y detallada, las características de las variables y fenómenos observados.

Para llevar a cabo la investigación se utilizará el método de estudio de caso. Este recurso es viable porque se refiere a un grupo de profesores que han transitado por un proceso de evaluación de su desempeño como docentes. El estudio de caso puede ser un grupo, una clase, una institución, un programa, una asociación. Según Stake (2013) un caso se conforma por un caso único o bien múltiple, en donde se usan varios casos a la vez para estudiar y describir una realidad y puede presentar diversas características entre las que se destacan: a) los casos deben plantear una situación real, b) la descripción del caso debe provenir del contacto de la vida real y de experiencias concretas y personales de alguien y c) deben ser situaciones claras y comprensibles.

El recurso fundamental utilizado como instrumento para recabar la información fue la entrevista a profundidad. La intención fue que el maestro tuviera el escenario necesario y suficiente para que narrara todos los momentos vividos que fueron altamente significativos e impactantes. De acuerdo con McEwan y Egan (1998) las narrativas nos permiten bucear por abajo de las apariencias exteriores del comportamiento humano para explorar los pensamientos, los sentimientos y las intenciones de los sujetos. Las narrativas están presentes en todas las acciones humanas, porque al narrar los acontecimientos se exploran las experiencias. Un relato no viene al mundo en una inocente soledad, sino que se reconstruye sobre lo ya dicho, y en relación con lo cual el sujeto, el narrador, el autor de la narrativa significa los acontecimientos vividos.

Selección de los casos

En este proyecto de investigación, el caso está conformado por 6 profesores, tres hombres y 3 mujeres. La selección de la muestra fue intencional y por conveniencia, es decir, los sujetos fueron seleccionados a conveniencia, tomando en consideración sujetos tanto del género masculino como femenino. Se seleccionaron porque fueron convocados a presentar la evaluación docente a través de una notificación recibida en el mes de julio de 2017, y participaron en un proceso de capacitación por parte de la Dirección General de Formación Continua para Profesionales de la Educación, dependiente de la Secretaría de Educación Jalisco. Esta capacitación transcurrió del mes de agosto a noviembre del año 2017. Los docentes en cuestión presentaron su evaluación durante el mes de diciembre del mismo año.

Se consideró conveniente contar con un sujeto representativo de edad entre tres diversos intervalos, de 30 a 39 años, de 40 a 49, entre 50 y 59 y uno mayor a 60 años. Lo anterior con la finalidad de conocer distintas opiniones, sentimientos, emociones y maneras de interiorizar las capacitaciones, manifestados por docentes de distintas generaciones.

La entrevista abierta

Se utilizó la entrevista abierta, no directiva. Se buscó la empatía y el rapport con los entrevistados, para lograr los propósitos de la entrevista a profundidad (Valles, 2002). Se trata de rescatar a fondo cuestiones valorales, los sentimientos, las emociones, los afectos, la experiencia vivida y las decisiones fundamentales. Las características de una entrevista de este tipo según Mertón y Kendall (1946), citado por Valles (2002), deben basarse en cuatro criterios:

- Tratar de que la mayoría de las respuestas sean espontáneas o libres, en vez de forzarlas o inducidas.
- Animar al entrevistado a dar respuestas concretas y no difusas o ambiguas.
- Abundar en la gama de evocaciones del interlocutor.
- Profundidad y contexto personal en donde la entrevista debe sacar las implicaciones afectivas y cargas valorativas, para ver si la experiencia tuvo significación central o periférica; en donde se destaquen las ideas idiosincráticas, creencias e ideas.

En el formato de las entrevistas se inicia señalando los datos generales de identificación del entrevistado. El investigador debe obligarse a guardar la secrecía de sus testimonios, experiencias y demás vivencias contadas. En este sentido, Tyrer (2005), en un trabajo sobre la violación, indiscreción y secretismo de la información confiada, admite que, aunque se viva en una sociedad curiosa en donde cada vez se da un ambiente laxo de acuerdo a la libertad de información; por el contrario, cada vez existe mayor protección hacia la divulgación de información personal. Respecto de la vieja hipótesis del principio ético “el mayor bien para el mayor número”, ha sido remplazado por el *primum* aún más antiguo “*non nocere*”; es decir, sobre todo no hacer daño; es decir, debe garantizarse la anonimación. Esto también tiene que ver con lo planteado por Adshead (2005), en el sentido de que invariablemente debe pedirse consentimiento a los entrevistados para que participen en una investigación, en donde incluso se les puede explicar a los participantes, que reflexionen sobre la bondad terapéutica ya sea para auto ayuda o bien para apoyar a los demás involucrados a que cooperen y de esta manera encontrar explicaciones de sus problemáticas comunes.

Para efectos del presente estudio, se tendrá siempre en cuenta que en el proceso de planificación se procurará buscar la información requerida; para de forma posterior analizarla e interpretarla de forma sistematizada. En este sentido, Sandoval (2002), hace el planteamiento de tres interrogantes: ¿Qué extensión y profundidad debe tener la investigación?, ¿por dónde

debe iniciar y por donde darle termino? y ¿A quién incluir y/o excluir? Desde luego, considerando el paradigma cualitativo, se priorizará la profundidad. Por consiguiente, se va a explicitar más la calidad que la cantidad. Respecto a la segunda pregunta, desde luego que se debe iniciar con una fase exploratoria que será el punto de entrada a la sensibilización, precisión y profundidad de los entrevistados, con entrevistas cada vez más a fondo, para rescatar los elementos más significativos y relevantes del pensamiento y el sentir de los maestros objeto del estudio. Mientras que el termino estará determinado por el logro del límite de comprensión de la realidad investigada. En cuanto a la inclusión, como ya se dijo en el apartado anterior, siempre se hará en consideración de los objetivos formulados y la propia dinámica generada en el desarrollo de la investigación.

Resultados alcanzados y/o esperados

Hasta el momento se han desarrollado tres entrevistas. Una que corresponde a un maestro de educación secundaria, cuya edad se localiza entre los 30 y 40 años de edad. Otro caso es el de un profesor también de educación secundaria, de entre 50 y 60 años; y el tercer caso, corresponde a un maestro de edad comprendida entre los 60 y 70 años de edad. Un hallazgo de la investigación consiste en que en los tres casos existe un común denominador, esto es, ocurrió un gran impacto emocional, que duró entre una semana a un mes. Tiempo para digerir la nueva exigencia que repercute en la (auto) valoración social, laboral y académica.

El primer sujeto de investigación (entre los 30 y 40 años de edad) fue convocado a evaluación en el año de 2015 y aprobó su evaluación con la nota de acreditación de suficiente. Cabe señalar que el Servicio profesional Docente en México, incorpora 4 niveles del nivel del desempeño: Insuficiente (que representa una desacreditación o reprobación), suficiente (que es el nivel mínimo para ser aprobado), bueno y destacado (los maestros que logren esta acreditación, de acuerdo a la normatividad son susceptibles de tener un estímulo del 35 % adicional sobre los sueldos y salarios percibidos).

En este primer caso, el docente atiende las asignaturas de Historia de México y artes. Tiene 18 años de experiencia en la profesión. Su preparación académica es de maestría en ciencias de la educación familiar. Refirió que al momento de recibir la notificación de que iba a ser evaluado, se mostró nervioso y lo primero que pensó fue la expresión ¿Qué voy a hacer? ¿Quedaré expuesto y si es que repruebo toda la comunidad escolar y mis allegados se darán cuenta de mi fracaso? Adujo que, en ese año, 2015, no recibió apoyos por parte de la instancia encargada de la Formación Continua, por lo que tuvo que emprender el camino para enfrentar la evaluación, de manera autogestiva. Lo primero que hizo fue ponerse en contacto con profesores, que al igual que él, habían sido requeridos a evaluación. Posteriormente conformaron grupos de trabajo en redes sociales como WhatsApp y Facebook, para intercambiar materiales de estudio, así como experiencias de elaboración de planeaciones de clase.

Refirió que en su evaluación le fue requerida una planeación didáctica argumentada compuesta por varios momentos o fases. En la primera debía presentar un diagnóstico de su grupo que atendía; en ese documento debería mostrar evidencias de que aplicaba técnicas e instrumentos, para recabar datos acerca de las maneras y formas de convivencia de los alumnos; también debía identificar a quiénes tenían alguna necesidad educativa especial, sus necesidades, sus intereses, sus actitudes, sus valores, destrezas; así como especificar sus formas de aprendizaje, canales y/o estilos, incluyendo también sus niveles de desarrollo cognitivo, físico, emocional y moral. Reconoció que tener que presentar un informe de esta naturaleza, además de la exigencia de manejar la argumentación, le agobiaba sobremanera, ya que nadie, ni la instancia responsable, formación continua, le proporcionaron capacitaciones orientadas a

la apropiación y manejo de estas herramientas. Si bien él ya las hacía de manera empírica, no había hecho antes, estas labores de una forma más académica y consciente.

El segundo sujeto entrevistado pertenece al rango de edad comprendida de más de 60 años de edad. Refiere que, aunque egresó de la Escuela Normal en el año de 1980, no asumió la función docente sino hasta el año de 1997, debido a que por alrededor de 17 años se desempeñó en otras labores en que dominó el trabajo de chofer foráneo en donde constantemente tuvo que salir a carretera. La razón de lo anterior obedeció a que en un inicio consideró que el salario percibido de maestro no le sería suficiente para hacerse cargo de sus padres, quienes ya estaban mayores de edad y además imposibilitados para el trabajo.

Comenta que una razón poderosa para que retomara la docencia fue que se vio en una situación apremiante de vida o muerte en donde estuvo a punto de chocar con un tráiler que transportaba automóviles. Debido a esa situación movió todas las gestiones a su alcance para incorporarse en el servicio docente en el ciclo 1996-1997; por esas razones su antigüedad es de 21 años. Asimismo, comentó que ha padecido diversas enfermedades como la diabetes, que le provocó la amputación de todos sus dedos del pie izquierdo. Por si no fuera poco, perdió a su esposa en el año de 2014. Confiesa que todas estas situaciones le han mermado su estado de salud, tanto física como emocionalmente. Manifestó que desde el año 2015 fue convocado a la evaluación del desempeño docente. Esta situación agravó más sus malestares de salud. Cabe señalar que previa a esa primera evaluación, no contó con la ayuda ni con el acompañamiento de parte de la Dirección General de Formación Continua. Esta situación le obligó a solicitar ayuda a otros profesores de su zona escolar, que al igual que él, habían sido convocados.

En virtud de lo anterior, admitió que prácticamente se preparó mal, como pudo, con pocos recursos y apoyos. De esa manera enfrentó las diversas fases de su evaluación. Por lo señalado, tuvo una calificación de "insuficiente". Para el siguiente año (2016), en virtud de haber reprobado, fue convocado de nuevo. En esta nueva experiencia, contó con más y mejores apoyos de parte de las instancias de Formación Continua; no obstante, volvió a reprobar.

El maestro considera que pudo haber sido por diversos factores, entre los que se encuentran: 1) no contó con equipo de cómputo personal, ni tampoco, obviamente, disponer de conectividad a internet; 2) se confió en que envió su proyecto a una maestra compañera, pero él no está seguro de que ella lo hubiera subido a la red. La maestra en cuestión jamás le entregó el documento probatorio de haberlo enviado.

Luego entonces, fue convocado de nuevo, por tercera vez, para su tercera, y última, evaluación. Admitió que se preparó lo mejor que pudo. Asistió a todos los cursos. Cumplió con las tareas encomendadas, sin embargo, no pudo enviar su proyecto de enseñanza debido a que fue intervenido quirúrgicamente de un malestar en el otro pie. Las manifestaciones de la enfermedad eran las mismas que tenía en el pie amputado. En virtud de que estaba hospitalizado no pudo presentarse a sustentar su examen general de conocimientos curriculares y didácticos.

Al preguntarle sobre la elaboración tanto de la planeación didáctica argumentada como del proyecto de enseñanza, admite que, por causas de falta de equipo informático, ha tenido dificultades para su elaboración y envío. Por ejemplo, en el año 2015 terminó tan tarde que cuando quiso enviar el proyecto, la plataforma del servicio profesional docente estaba saturada. Esa actividad la llevo a cabo en un cibercafé y con su estado de aflicción, ni siquiera se percató de que su tarea la haya enviado de acuerdo con los pasos correctos, señalados por la plataforma. Para el 2016, persistió en su carencia de equipo informático. Se valió de una compañera de su escuela para que ella le hiciera él envío, sin embargo, no le entregó el documento probatorio de su envío correcto.

Aun todas esas cuestiones, aduce que el examen de conocimientos no se le ha hecho difícil; sin embargo, confiesa que ha contestado muchas preguntas siguiendo una lógica y a las experiencias que ha acumulado en sus años de servicio y lo aprendido en el medio foráneo. Asimismo, reconoce que es muy probable que uno de sus problemas sea de razonamiento; es decir, que no logre comprender cabalmente las preguntas que se le formulan y por ende elige una respuesta errónea. Este sujeto de investigación recibió su notificación de cambio de readscripción, por lo que, debido a su resultado insuficiente obtenido en las tres evaluaciones consecutivas, pese a que recibió capacitación por parte de la autoridad educativa, le reasignan funciones diferentes a la docencia.

El tercer sujeto de investigación es un maestro de primaria que hizo caso omiso a su convocación a la evaluación del desempeño docente, admite que se refugió en un amparo ante un tribunal y a la fecha tiene la confianza en que el nuevo gobierno del país que entra en vigencia a partir del 1 de diciembre de 2018.

Conclusión

Las entrevistas implementadas dejan algunas lecciones. Las más significativas residen en el modo en que los entrevistados perciben a la evaluación, como amenaza y miedo. Por lo que el estrés, la preocupación se instala en ellos. El caso más dramático ocurre en la persona más vulnerable, por su edad, por su enfermedad, por la pérdida de su esposa, y por la carencia de recursos y de habilidades en el uso de recursos informáticos. La evaluación es percibida como amenaza. No aparece en ningún lado, la evaluación como dispositivo formativo y de mejora de la práctica. Se destaca también la ausencia de apoyos formativos por parte del área responsable. La ley obliga a las autoridades a apoyar formativamente a los profesores, si estos no ocurren la responsabilidad recae en los profesores.

Bibliografía

Adshead, G. (2005). History is bunk. *Advances in Psyciatric*, 123.

De Chaparro, G., Romero, L., Rincón, E., & Jaime G., (enero de 2008). Evaluación del desempeño docente. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 167-178.

Dimaté Rodríguez, C., Tapiero Celis, O., González Rodríguez, C., Rodríguez, R., & Arcila Cossio, M. (2017). La evaluación del desempeño docente. (U. P. Nacional, Ed.) *Folios*, 83-95.

Diputados, Honorable Cámara de; Honorable Cámara de Diputados del Congreso de la U. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

García Garduño, J. (julio/septiembre de 2008). Los pros y contras del empleo de los cuestionarios para evaluar al docente. *Revista de educación superior*.

Goetz, J., & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

González Ramírez, E. (2013). Aspectos clave de las perspectivas teóricas de la evaluación. En M. Rueda, *La evaluación educativa: Análisis de sus prácticas* (págs. 17-50). México: Diaz de Santos.

Heuss, R. (1984). *Teacher evaluation purpose, procedure and instruments in Texas Public school*. Tesis doctoral, Baylor University, Waco, Texas.

Husserl, E. (Julio de 2016). *La idea de la Fenomenología*. Obtenido de <https://books.google.com.mx/books?isbn=8899637903>

Inegi. (2011). *Banco de información Inegi*. Recuperado el 21 de Noviembre de 2015, de México en cifras: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/>

Islas, E. (2016). Manuel Gil Antón y Angel Diaz Barriga/Académicos. Gobierno y CNTE deben ceder. *Siempre*, 14-17.

Liu, S., & Zhao, D. (2013). Teacher evaluation in China: Latest trends and future directions. *Springer+Business media*, 231-250.

Mcewan, H., & Egan, K. (2002). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Ocde. (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México*. México: OECD Publishing.

Orealc-Unesco. (2016). *Informe sobre evaluación docente 2015-2016*. Santiago, Chile. Presidencia de la República. (21 de junio de 2014). <https://www.gob.mx/presidencia/articulos/cuales-son-las-reformas-impulsadas-por-el-presidente-enrique-pena-nieto#multimedia>. Recuperado el 3 de agosto de 2018, de ¿Cuáles son las reformas impulsadas por el Presidente Enrique Peña Nieto?

Rueda Beltrán, M., Elizalde Lora, L., & Torquemada González, A. (2005). La evaluación de los docentes en las universidades mexicanas. *Revista de educación superior*.

Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente desde un enfoque por competencias. (UNAM, Ed.) *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2).

Sandoval Casilimas, C. (1996). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades e Instituciones Universitarias Privadas.

Saúl, A. (2004). Evaluación del aprendizaje: una vía para el mejoramiento de la escuela. En I. Cappelletti, *Evaluación educativa: Fundamentos y prácticas* (págs. 9-17). México: Siglo XXI.

Saul, A. (2002). *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas*. Siglo veintiuno editores.

Secretaría de Educación Pública. SEP. Coordinación General del Servicio Profesional Docente. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México.

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa*. México.

Secretaría de Educación Pública. SEP. (2017). *Perfil, Parámetros e Indicadores para el personal docente y técnico docente de Educación Básica*. México.

Serrano de Haro, A. (1997). *La posibilidad de la Fenomenología*. Madrid: Ediciones Complutense.

Shough, L. (2010). *Development tool for improving instruction*. Tesis doctoral, Arizona State University, Ann Arbor Michigan.

Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de caso* (4a. ed.). Madrid: Morata.

Tejedor, F., & Vercargel, A. (2010). Evaluación del desempeño docente. *Revista especializada en Pedagogía*, 439-459.

Tyrer, P. (2005). The ethics of confidentiality in teaching and research. *Advances in Psychiatric*, 122.

Valdez Veloz, H. (2006). *Los docentes en el sistema educativo Cubano: Análisis de su carrera, desarrollo profesional y evaluación de su desempeño*. Encuentro Internacional sobre evaluación del desempeño docente, Santiago.

Valles, M. (2002). *Entrevistas Cualitativas* (Vol. 32). Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Vasilachis, I. (2012). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de Investigación cualitativa* (págs. 23-60). Barcelona: Gedisa.