

## **La evaluación obligatoria del desempeño docente y su sentido para el profesorado de telesecundarias: entre el temor, control y sometimiento**

***The Required Evaluation for the Teacher's Performance and His Understanding of the Tele-Secondary Professorship: Fear, Control and Submission***

***A avaliação obrigatória do desempenho docente e seu significado para professores de telesecundaria: entre medo, controle e submissão***

**Fortino Díaz Cano**

Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

[fortinoejecutivo15@yahoo.com.mx](mailto:fortinoejecutivo15@yahoo.com.mx)

<https://orcid.org/0000-0003-4800-5882>

### **Resumen**

La educación en México en los últimos años ha pasado procesos vertiginosos a partir de la reforma de 2013. Esta trajo modificaciones en lo laboral y administrativo, y sobre todo impuso la evaluación docente obligatoria. El objetivo de este trabajo fue analizar el sentido e implicaciones de la evaluación obligatoria del desempeño docente en el profesorado de telesecundarias. Se consideraron su función, los procesos y los alcances proyectados.

La investigación se abordó a partir de la referencia teórica del concepto *sentido* de Luhmann (1998) y Schutz (citado en Natanson, 1962). El método utilizado fue la epistemología sistémica. Asimismo, se recurrió a la triangulación metódica mediante el uso de dos técnicas, a saber, cuatro entrevistas en profundidad y dos grupos de discusión llevados a cabo en 2017, para el análisis de la información recuperada de docentes evaluados en 2015-2016 de algunas escuelas telesecundarias del estado de Hidalgo. Por tanto, se trató de un estudio de caso.

Los profesores representaron a la evaluación y a sus resultados como una complejidad. Por la orientación punitiva contenida en la ley, sintieron temor: la prueba determinaría su permanencia en el trabajo. Además, la vieron como un instrumento de control ineludible, los mantuvo con presión, ocupados en ella, estresados por la posibilidad de que fueran dados de

baja. Lo anterior fue ejercido con un poder opresivo legal que les obligó a asumir prácticas de sometimiento, dieron por hecho que debían realizarlas sin otra opción, las aceptaron como algo dado e impuesto, todo con miras a preservar su trabajo: les ocasionó la sumisión total. También se redefinieron las relaciones de poder, se estableció una nueva dinámica laboral y administrativa. Finalmente, el punto central para el profesorado no estuvo en ser evaluados, lo consideraron necesario y benéfico para la educación, fueron las normas punitivas en las que se inscribió la evaluación, las cuales amenazaban su estabilidad, su estatus y su futuro laboral, lo que les hizo asignarle un sentido de temor y control: asociaron esas ideas con prácticas de sometimiento.

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

### **Abstract**

Education in Mexico in recent years has gone through vertiginous processes since the Education Reform of 2013. It brought changes in the labor and administrative areas, imposing mandatory evaluation of teachers, causing consequences for them. The objective was to analyze the meaning and implications of the mandatory evaluation of the teacher's performance in secondary schools. Its function, processes and scope were considered.

The investigation is approached from the theoretical references developed by Luhmann (1998) and Schutz (1962). The method used is systemic epistemology; a methodical triangulation which is used by using two techniques: four in-depth interviews and two discussion groups applied in 2017, for the analysis of the information recovered from the teachers evaluated in the 2015-2016 school term in some tele-secondary schools in Hidalgo state, thus it was a case study. Teachers are represented in the evaluation and its results as a complexity. Because of the punitive orientation held in the law, they felt fear: the test would determine whether they stay in duty or not. Also, they saw it as an inescapable instrument of control, which kept them under pressure, thoughtful in it, and stressed by the possibility of dismissal. This was performed with a legal oppressive power, which forced them to assume submissive practices, they realized they had to give in without the existence of any other option, accepted them as something given and imposed, everything with the goal of keeping their jobs: it caused them total submission. Power relations were as well redefined, establishing new labor and administrative dynamics. Finally, the main point for the professoriate did not rely on being evaluated, they considered it necessary and beneficial for

education, it was the punitive norms in which the evaluation was registered, which threatened their stability in employment, status and future, which made them assign to it a sense of fear and control: they associated those ideas with submission practices.

**Keywords:** docent evaluation, permanence, professorship, sense.

## Resumo

A educação no México nos últimos anos passou por processos vertiginosos desde a reforma de 2013. Isso trouxe mudanças nos aspectos trabalhistas e administrativos, e acima de tudo impôs a avaliação obrigatória do ensino. O objetivo deste trabalho foi analisar o significado e as implicações da avaliação compulsória em professores de telesecundária. Sua função, processos projetados e escopo foram considerados.

A investigação foi abordada a partir do referencial teórico do conceito senso de Luhmann (1998) e Schutz (apud Natanson, 1962). O método utilizado foi a epistemologia sistêmica. Da mesma forma, recorreu-se à triangulação metódica através da utilização de duas técnicas, nomeadamente quatro entrevistas aprofundadas e dois grupos de discussão realizados em 2017, para analisar as informações recuperadas de professores avaliados em 2015-2016 de algumas escolas. telesecundarias do estado de Hidalgo. Portanto, foi um estudo de caso.

Os professores representaram a avaliação e seus resultados como uma complexidade. Por causa da orientação punitiva contida na lei, eles sentiram medo: o teste determinaria sua permanência no trabalho. Além disso, viam-no como um instrumento inescapável de controle, mantinha-os sob pressão, ocupados, ressaltados pela possibilidade de serem dispensados. O primeiro era exercido com um poder opressivo legal que os obrigava a práticas submissas, presumia que tinham que fazê-los sem outra opção, aceitava-os como algo dado e imposto, tudo com o objetivo de preservar seu trabalho: lhes causava total submissão. As relações de poder também foram redefinidas, uma nova dinâmica trabalhista e administrativa foi estabelecida. Finalmente, o ponto central para os professores não foi avaliado, eles consideraram necessário e benéfico para a educação, foram as normas punitivas nas quais a avaliação foi registrada, que ameaçaram sua estabilidade, seu status e seu trabalho futuro, que Isso os fez atribuir um sentimento de medo e controle: eles associavam essas idéias a práticas de sujeição.

**Palavras-chave:** avaliação docente, permanência, corpo docente, significado.

## Introducción

El tema del presente artículo es la evaluación obligatoria del desempeño docente y su sentido en el profesorado de telesecundarias. En México, en el 2013, se expidió una reforma constitucional en materia educativa. En la búsqueda de una educación de calidad se impuso la evaluación docente obligatoria como elemento central y eje estratégico, así como para “una valoración integral del desempeño docente” (Iniciativa de la Ley General del Servicio Profesional Docente, 2013). La reforma en su conjunto proyectaba un mejor desempeño en varios rubros: el aprendizaje, la práctica docente, indicadores nacionales y en el desarrollo del país. Sin duda se trató de un planteamiento inédito que logró sacudir los esquemas tradicionales y las relaciones de poder en los educadores y en todo el Sistema Educativo Nacional (SEN), tanto en lo laboral como en lo administrativo.

Como ya se mencionó, estableció en su contenido “la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional” (*Decreto de reforma*, 2013, art. 3, frac. III.). Esto generó incertidumbre en el profesorado. Además, se reformó la Ley General de Educación y se expidieron la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). En esta última se fijaron los propósitos del servicio educativo: mejorar la calidad de la educación, la práctica profesional, asegurar la idoneidad y capacidades del personal docente y un nivel suficiente de desempeño con base en la evaluación (LGSPD, 11 de septiembre de 2013, art. 13). Las consecuencias de dicha evaluación del desempeño docente se analizan en el presente trabajo.

Ahora bien, es importante mencionar que, en algunas secciones magisteriales causó rechazo, así como inconformidad y un descontento generalizado en el profesorado, quien consideró a la reforma una ley “punitiva”, se excluyó la participación del docente en el diseño y puesta en marcha de dicha reforma (Arnaut, 2015). Esto creó aún más desconfianza, dudas, temores, críticas y forjó resistencias, lo que propició un ambiente de polarización en varias regiones del país (Valenti, 2015). La suma de estas circunstancias dio como resultado un conflicto en un segmento de la estructura social y sindical y en varios sectores de la población, al grado de haber llegado a paros laborales de docentes en algunas entidades.

Por lo anterior, este acontecimiento se circunscribe en el ámbito sociológico, ya que tanto la sociedad como los sujetos no son elementos separados ni se excluyen así mismos uno del otro, más bien operan interactuando para lograr producirse y reproducirse a su vez de manera total y sin disociarse (Giddens, citado en Dos Santos y Fabiano, 2000). Uno da lugar al otro con sus relaciones, comunicaciones e interacciones y sus nexos determinantes, donde un aspecto de la realidad impacta a los sujetos en lo particular y a la sociedad en general como resultado de sus prácticas sociales indisolubles.

El tema de estudio es significativo porque impone un nuevo rol al profesorado, además de crear una cultura de evaluación permanente (Aboites, 2012). México carecía de un marco evaluativo que señalara lo que se debía de examinar y que precisara los atributos de lo que se supone es un buen desempeño de la enseñanza (Mancera y Schmelkes, 2010). Por lo que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) se concentró en crearlo, determinar sus objetivos, estableciendo lo que se debía valorar en el desempeño de la práctica docente, y constituyó un modelo de evaluación para cumplir un objetivo primordial de la reforma. Mientras que en esta última se establecieron y se asentaron los perfiles, la suficiencia basada en la eficiencia, la eficacia y la competencia y su instrumento de medición: la evaluación docente.

La relevancia de esta investigación consiste en mostrar que los profesores reconocen el valor de la evaluación docente, pero les preocupa que en los hechos tome notabilidad la orientación sancionadora contenida en la ley. En sus efectos inmediatos está la jubilación de un número considerable de profesores que supera altamente la cifra de egresados normalistas, problema que deberán enfrentar el SEN, el INEE y la reforma. En ese mismo tenor, la expectativa de jubilación para el año 2023 es de 160 166 docentes. La mayoría será de escuelas públicas (150 082): en primaria 49.2 %, en secundaria 32.6 % y casi 18 % en preescolar (estimaciones por edad y antigüedad sin considerar mortalidad ni abandono) (INEE, 2015). La cantidad de “jubilados creció 60.6 %, según la Secretaría de Educación Pública (SEP), [lo cual] coincide con el inicio de la prueba del desempeño” (Martínez, 2015, p. 1)

### **Aplicación de la evaluación**

La evaluación del desempeño docente 2015-2016 en todo el país estuvo a cargo del INEE como organismo evaluador de la calidad, el desempeño y los resultados del SEN (*Decreto de reforma*, 2013, art. 3, frac. III.). La realizó en coordinación con la SEP y las autoridades educativas de los 32 estados de México. Fue obligatoria para docentes en servicio de educación básica y media superior, y se realizaría por lo menos cada cuatro años (LGSPD, 11 de septiembre de 2013, art. 52). Estuvo dirigida solo a profesores de entre 5 y 22 años de servicio que se desempeñaran en poblaciones de 100 000 habitantes, según lo dispuso el INEE.

En Hidalgo, la autoridad educativa requería, según también el INEE, candidatos a evaluarse de telesecundarias que cumplieran con los requisitos anteriormente señalados. Sin embargo, las escuelas de este tipo que cumplían con estar ubicados en poblaciones con la densidad poblacional estipulada eran escasas, ya que la telesecundaria se creó a fin de atender la necesidad de alumnos de localidades rurales, pequeñas y marginadas. De hecho, no se pueden constituir como secundarias generales o técnicas precisamente por la baja matrícula escolar que registran (Cárdenas, 2012). Ante este obstáculo, la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH) convocó a docentes de escuelas ubicadas en poblaciones grandes para evaluarse de manera “voluntaria”: así surgieron los evaluados de este nivel educativo.

La evaluación del desempeño fue una misma a nivel nacional. Consistió en un informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales, emitido por el director escolar, donde se solicitó revelar la participación del profesor en el funcionamiento de su grupo y escuela; un expediente de evidencias de enseñanza, documento en el que el docente debió mostrar los trabajos de sus alumnos como ejemplo de su práctica y dar cuenta tanto de sus logros como de los propósitos de aprendizajes no alcanzados, considerando el contexto escolar, el alumno y su ejercicio docente; una planeación didáctica argumentada, la cual debió estar compuesta de argumentos, propósitos y contar con la estructura, el contenido y los resultados esperados de su planeación, así como la forma de evaluarlos, y finalmente el examen de conocimientos y competencias didácticas, que requirió de la resolución de casos o situaciones potenciales de la práctica docente, con el objetivo de evidenciar la capacidad del profesor para afrontarlas y resolverlas debiendo argumentar con reflexión sobre su labor y resultados de aprendizajes en los alumnos (INEE, 2016a).

Este examen de conocimientos fue muy cuestionado en su diseño, claridad y duración por los docente evaluados. Según la encuesta de satisfacción aplicada a nivel nacional (INEE, 2016b), fue el elemento con menor valoración: se consideró inadecuado por 70 % de los encuestados. A diferencia del expediente de evidencias, que alcanzó 60 % de satisfacción. Asimismo, el informe de cumplimiento tuvo una buena valoración por 6 de cada 10 de los encuestados. Por otro lado, hubo 50 % de desaprobación por la tardada notificación, y un porcentaje de desaprobación cercano respecto a la satisfacción de los mecanismos de comunicación (56 %) y respecto a los materiales previos de apoyo como la guía y bibliografía (69 % de aceptación) (INEE, 2016b).

Para aplicar el examen, Hidalgo tuvo nueve sedes: Tulancingo Huejutla, Ixmiquilpan, Pachuca, Zapotlán, Mineral de la Reforma, Tepeji del Río, Actopan y Tizayuca. Hubo intentos de sabotaje: en una de estas sedes se produjeron confrontaciones originadas por opiniones contrarias entre profesores que no participaban en la evaluación y querían frenar el paso a quienes se evaluarían (Notimex, 21 de noviembre de 2015), entre otras manifestaciones de docentes opositores al proceso. Cabe mencionar que las sedes se encontraban resguardadas por profesores enviados por su sección sindical del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), grupos de civiles y policiacos, lo que contribuyó aún más a la tensión y estrés de los evaluados.

El SNTE, defensor de los derechos gremiales, intentó a nivel nacional establecer un diálogo con el INEE, tratando de cumplir con su misión colectiva, pero sus intentos se percibieron como actos de sumisión y en general este organismo fue visto como un aliado del Gobierno Federal (Alonso, 2 septiembre de 2018). En Hidalgo la evaluación transitó entre dos factores: *a)* la relación de la dirigencia sindical con el Gobierno generó cierta confianza entre el colectivo docente, acordaron asesorías para los notificados a evaluarse y respeto a los derechos laborales, aunque la incertidumbre se mantuvo latente sobre la permanencia en el servicio y *b)* el control del profesorado por la organización sindical contribuyó a difuminar las manifestaciones de inconformidad para que la evaluación permeara.

**Figura 1.** Docentes en el examen de conocimientos

Fuente: Notimex (21 de noviembre de 2015)

En la entidad hidalguense 2597 profesores de primaria y secundaria presentaron la evaluación del desempeño 2015-2016. No acudieron 0.50 %, obtuvieron desempeño destacado 7.2 %, desempeño bueno 48 %, resultado suficiente 38 % y obtuvieron calificación insuficiente 6.5 %. Los docentes de este último porcentaje, de acuerdo con el artículo 52 de la LGSPD (11 de septiembre de 2013), pudieron seguir desempeñándose en el servicio (Rincón, 2016), pero estuvieron obligados a cumplir con una capacitación y regularización para evaluarse nuevamente en un plazo de un año como segunda oportunidad de tres para efectos de la permanencia en el servicio (LGSPD, 11 de septiembre de 2013, art. 53).

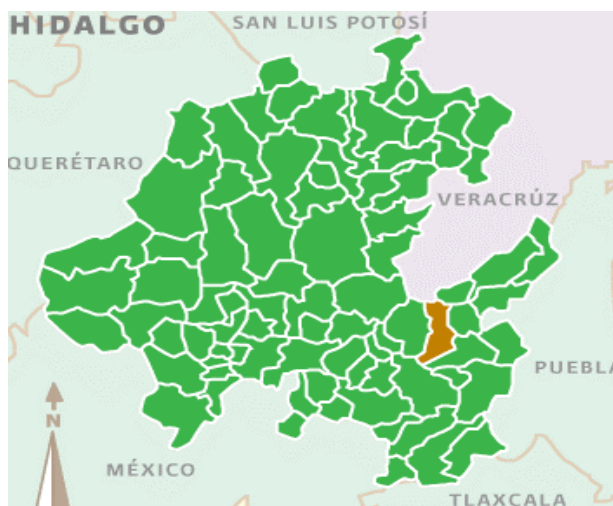
### **El contexto de la investigación**

La Escuela Telesecundaria 57 está situada en Almoloya, Municipio de Acatlán, Hidalgo. Dicha población se localiza en las coordenadas geográficas 20°09'05"N 98°26'55"O, a una altitud de 2172 m s. n. m. Tiene un grado de marginación alto y un grado de rezago social bajo (Wikipedia, 2018) y es clasificada como rural por contar con menos de 2500 habitantes. Según el XII Censo General de Población y Vivienda, hay 1287 habitantes: 623 hombres y 664 mujeres. De la población total, 11.11 % ha llegado de fuera del estado de Hidalgo, 36.52 % de la población mayor de 12 años está ocupada laboralmente, 9.17 % es analfabeta, 1.32 % es indígena y 0.62 % de los habitantes habla una lengua indígena. La comunidad cuenta con cuatro planteles educativos de sostenimiento público: dos de



preescolar, uno de primaria y la telesecundaria. El grado de escolaridad es del 6.80 (PueblosAmerica.com, 2018).

**Figura 2.** Municipio de Acatlán, Hidalgo



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

La escuela es de tipo rural, se ubica sobre la carretera Tulancingo-Pachuca, kilómetro 1 s. n. Cuenta con 18 docentes más 2 directivos: 2 tienen doctorado, 6 maestría y 12 licenciatura, 5 se encuentran cursando un posgrado; 4 administrativos, 1 intendente y 1 velador. Su matrícula escolar es de 523 alumnos. Aceptan a todos los aspirantes a estudiar ahí. Sus resultados están arriba de la media estatal y nacional, según el director de la escuela (Alfaro, 1 de agosto de 2018, comunicación personal).

La institución surge en el año 1968 —seis meses después de instalarse la modalidad a nivel nacional—, a partir de la necesidad de atender a quienes se trasladaban a la ciudad de Tulancingo a cursar la secundaria. Empieza con 15 alumnos mayores de edad, funcionando en domicilios particulares. En el año 1975 le es donado el terreno donde funciona actualmente, según refirió la exalumna, exdirectora y actualmente supervisora de la zona escolar (Islas, 1 de agosto de 2018, comunicación personal). Su infraestructura es buena con crecimiento. Tiene demanda regional por sus resultados, desempeño docente y esmero, atiende también a alumnos con capacidades diferentes, deficiencias intelectuales, así como brillantes. Está inscrita en el proyecto de escuelas de tiempo completo. Desarrolla talleres de informática y robótica; implementarán los de inteligencia emocional, razonamiento matemático y lengua. Su vida social es de vínculo permanente con la población, reciben apoyo de las autoridades,

realizan actividades mediante el Consejo de Participación Social; los padres de familia colaboran en el mantenimiento, económicamente, en actividades cívicas y socioculturales. Los alumnos se encuentran entre los 12 y 15 años de edad, algunos de ellos con problemas emocionales: cortarse o marcarse alguna parte de su cuerpo y desintegración familiar por motivo de la migración hacia los EE. UU., lo que refleja una transculturación en su comportamiento y la asunción de patrones de conducta externos (Alfaro, 1 de agosto de 2018, comunicación personal).

**Figura 3.** Escuela Telesecundaria 57, Almoloya Municipio de Acatlán, Hidalgo



Fuente: Google Maps

Ahora bien, en la revisión de la literatura relevante se advierte que la evaluación para algunos autores consiste en un proceso continuo donde se determina un valor a algo; un juicio sustentado en información objetiva y datos, donde se desea conocer y valorar lo conseguido, al igual que su relación con los medios utilizados, la eficacia de sus componentes, tomando en cuenta las variables que tienen influencia en lo educativo, tal y como los alumnos, los profesores, los programas, el ambiente social, entre otras. Es procurar un valor al trabajo escolar y a los resultados, a los aprendizajes y a la enseñanza, un valor, como se decía, que apoye en la toma de decisiones para la mejora educativa continua y que influyan decisivamente sobre la calidad. Está dirigida a proporcionar información intencionada y fundamentada que posibilite la capacidad de diferenciar necesidades para proceder con acciones adecuadas que orienten las acciones futuras, a su vez, se convierte en conocimiento progresivo sobre lo evaluado. Debe *evitar* tener intenciones punitivas: de descalificar o que

solo se utilice con el fin de castigar (García, 2012; Elola, Zanelli, Oliva y Toranzos, 2011; Rockwell, citado en Santizo, 2015).

Para otros autores, sin embargo, la evaluación docente ha sido utilizada como un instrumento de control gubernamental y social, lo que ha dado lugar a mecanismos y condiciones a través de los cuales se genera una sinergia aviesa de fiscalización mediante procedimientos arbitrarios que producen y reproducen *temor* por los probables resultados, así como la instauración de reglas de poder que se traducen en orden social, todo lo cual origina que los sujetos que lo viven padezcan una sumisión ante lo ineluctable y por las consecuencias que puedan tener. Así, pues, la evaluación no solo es usada como control, sino también como verificación y rendición de cuentas que ocasiona una acción de *sometimiento* al poder (Rueda y Luna, 2014; Díaz, 2008; Tello *et al.*, 2009). Lo cual adquiere un *sentido* para quienes la viven, quienes la aplican y para los organismos que tienen algún vínculo o grado de responsabilidad, en este caso, el SEN.

El sentido para el SEN es hacerlo eficaz y eficiente. En esa lógica, la pieza clave es la evaluación docente, así está representado simbólicamente en la reforma. La evaluación dirigida al profesorado, supone, “tiene sentido para fortalecer su desarrollo profesional, para así avanzar en el cumplimiento de una educación de calidad” (INEE, 2016b, p.28), lo cual debe favorecer a una cultura para apreciar su aporte y valía, que tenga en cuenta la valoración integral del desempeño docente, y responder así a la complicación en la que la labor educativa se desarrolla (Iniciativa de la Ley General del Servicio Profesional Docente, 2013). Mientras, en la ley se observa la intención de castigo con el despido laboral o la reasignación a otro espacio del servicio para quien incumpla con la evaluación o demuestre insuficiencia en los resultados obtenidos.

A los docentes lo anterior les generó una *complejidad*, una de las características primordiales de la teoría de sistemas sociales luhmanniano (1998). Dicha complejidad tiene un sentido para ellos, el cual posibilitó plantear el objetivo principal de esta investigación: Analizar el sentido e implicaciones de la evaluación obligatoria del desempeño docente aplicada en 2015-2016 a profesores de la Escuela Telesecundaria 57, situada en Almoloya, Municipio de Acatlán, perteneciente a la zona escolar no. 02 de Tulancingo, Hidalgo.

Sin lugar a duda la evaluación docente es un tema de actualidad que ha generado un problema social. El estudio de las implicaciones que tiene requiere de una atención, profundización y tratamiento que permita su entendimiento, así como su comprensión como

parte de la realidad social, que sirva en verdad para lograr la calidad educativa, obtener aprendizajes consistentes y para fortalecer áreas de oportunidad en el desempeño docente con actuaciones más competitivas. Todo encaminado a un objetivo más grande: mejorar la educación del país.

Estas brechas son importantes porque permiten ver la diferenciación existente entre lo que señala el estado del arte en el tema, la intención en el contenido de la ley y lo que los docentes evaluados realmente vivieron. La evaluación docente a partir de su decreto redefinió las relaciones de poder, se impuso una voluntad dentro de la relación social contra toda resistencia, generó un dominio sobre profesorado y la obediencia a la ley. Relación en donde una de las partes está en condición de imponer su voluntad ante una situación, como fue la reforma educativa y la evaluación obligatoria, y lograr que el mandato sea obedecido, significa para la otra parte estar sometida, estar bajo una forma de dominación (Weber, 2002). Para los docentes evaluados, por la orientación que se le imprimió a la evaluación en la ley, dicha práctica tiene un sentido, como ya se mencionó, por lo tanto, las preguntas de investigación que sirvieron de guía fueron orientadas hacia esa dirección: ¿Cómo construyen el sentido, por qué de la forma en que lo hacen, qué consideraciones y elementos juegan en esa construcción?

El resto de este artículo se expone en cuatro fases: aspectos teórico-metodológicos, exposición de resultados, discusión y conclusiones.

## **Metodología**

El enfoque utilizado es la teoría general de sistemas sobre el concepto de sentido de Luhmann (1998), complementado con Schutz (citado en Natanson, 1962). Para estos autores, el sujeto utiliza el sentido para interpretar el mundo. Y este está constituido por las intenciones que los individuos perciben que tendrá un hecho próximo a vivir, basados en su conocimiento e información. También se construye a partir de una experiencia vivenciada, y se orienta a múltiples posibilidades. Para Luhmann hay dos sistemas propicios para el sentido: “sistema social (comunicaciones)” y “sistema psíquico (pensamientos)” (Corsi, Esposito, y Baraldi, 1996, p.146). El sentido se constituye tanto en la comunicación como en los pensamientos de los sujetos originados en las estructuras sociales, lo que propicia una redefinición, una reorientación y un redescubrimiento.

### Sistema psíquico

Son los pensamientos que se producen, reproducen y recomponen así mismos dentro de lo que se denomina *autopoiesis*. Se trata de cuando “los pensamientos se reproducen de manera ciega bajo la forma de simple sucesión” (Corsi *et al.*, 1996, p.151). A su vez, los pensamientos se autorreferencian, esto es, que “se refieren a sí mismos mediante cada una de sus operaciones (...), que pueden observar la realidad solo mediante el autocontacto” (Corsi *et al.*, 1996, p.35). En los sujetos sucede cuando crean pensamientos sobre el sentido que adquiere un hecho que fijará su condición o *status*, como la evaluación del desempeño que determinará la permanencia en el trabajo del profesorado que a su vez los van modificando, adecuando y recomponiendo según las exigencias sociales y el contexto mediante su capacidad de análisis, así como al autorreferenciarlos con otras experiencias vividas para después reproducirlos al comunicarlos.

### Sistema social

Son las comunicaciones. Lo mismo que el psíquico es “autorreferencial y autopoietico” (Corsi *et al.*, 1996, p.152). Toda comunicación contiene un sentido y un significado, lo que intentamos los sujetos es encontrar ambos en cada mensaje de nuestra vida. Es por eso por lo que Schutz (citado en Natanson, 1962) afirma: “La vida cotidiana es un universo de significación (...), una textura de sentido que debemos interpretar para orientarnos y conducirnos en él” (p. 41). La comunicación derivada de la acción social, así como la emanada del proceso de evaluación, tiene un sentido: son ellos, los educadores, quienes mediante sus comunicaciones, relaciones e interacciones con sus iguales, sobre la complejidad en la que se encuentran, posibilitan este sistema.

“El sentido (...) es una propiedad del conocimiento” (Dewey, citado en Luhmann, 1998, p. 77). Y el conocimiento adquiere cierto sentido según la intención que se le quiera dar y el alcance mismo que el sujeto se proponga. Está determinado por las condiciones de realidad social. Se debe entender que cada intención de sentido se convierte en lo que en verdad le da vida al propio sentido, que es autorreferencial en la medida (Luhmann, 1998). Es en su realidad social donde el sujeto tiene vivencias y acciones que le dotan de conocimiento, es ahí donde se construye el sentido de las cosas, de las problemáticas o de las complejidades mediante los pensamientos y las comunicaciones. Esto sucede con la evaluación, cuyo proceso sin duda el profesorado vivió como un panorama de claroscuros, donde advirtió

intereses diversos y contrapuestos y lo identificó como un tema complejo generador de conflicto (Sverdlick, 2012); pero que obligadamente tuvo que experimentar, y así adquirir conocimiento para asignarle su sentido.

Luhmann (1998) refiere que el sentido se construye a partir de las experiencias vividas, que adquieren un sentido cuando se hacen comprensibles al analizarlas, contrastarlas, y reorientarlas, las cuales parten de la conducta y de los actos del individuo ante el mundo de la vida cotidiana. Dicha conducta es una actitud motivada con tendencia de sentido. También afirma que este además se convierte en la premisa para elaborar experiencias futuras, por lo que el sujeto ante cada hecho o cada acción mantiene una expectativa que es reflejada en el sentido que avizora tendrá la experiencia que vivirá. Todo lo que se realiza tiene sentido: los objetos, los hechos, los actores, las acciones y la realidad que cotidianamente se construye con la dinámica social. Nada escapa ni está carente de ello.

Es posible ubicar su origen en la conciencia, ya que esta se convierte en un “sistema constitutivo de sentido (...), construye tal distinción a través de la identificación del propio cuerpo” (Corsi *et al.*, 1996, p. 151). Por lo tanto, el sentido tiene en la conciencia un elemento para su génesis. Esto viabiliza entender que un sujeto, al vivir la experiencia de un hecho o acción, mediante su reflexión y análisis, en la conciencia posibilita la construcción del sentido; a su vez, da lugar a una socialización de conciencias que se explica como una autosocialización (Corsi *et al.*, 1996). Como sucedió con los profesores evaluados, funciona para sí mismos y para otros, al socializar los pensamientos mediante las comunicaciones con sus iguales sobre la complejidad en la que se encuentran inmersos.

La conciencia ayuda a definir el sentido con base en hechos, acciones, la experiencia y contextos analizados, lo que da lugar a construir pensamientos con fundamentos. Por lo tanto: “No es la conciencia de los hombres la que determina la realidad; por el contrario la realidad social es la que determina la conciencia” (Marx, citado en Hollis, 1998, p.11).

[La conciencia se forma de elementos concretados] en forma de juicios, lógica, conceptos y categorías que pasan a integrar un solo bloque de pensamiento (...), [donde se condensan] intereses, valores, voliciones y proyectos existentes en los discursos ideológicos correspondientes a grupos y clases sociales existentes en la formación social” (Covarrubias, 1995, p. 10).

Esto es determinante en el colectivo docente. De ello depende fundamentalmente la resistencia y la consistencia en la lucha por enfrentar, revertir o reducir la complejidad de la evaluación.

Los docentes evaluados o próximos a evaluarse hacen uso de sus soportes teóricos, metodológicos, epistémicos y empíricos para reflexionar sobre este hecho de forma *consciente*, lo que determina el carácter y conocimiento en los “pensamientos y acciones” (Hollis, 1998, p. 12). Que, junto con las comunicaciones, les posibilita estructurar el sentido. Y al mismo tiempo contribuye a su definición el aparato generador de la conciencia, compuesto por organismos como “la familia, la escuela, los partidos políticos, las asociaciones civiles, los sindicatos, las organizaciones empresariales, la prensa, la radio, la televisión, el cine, la iglesia, el gobierno, las asociaciones científicas, las instituciones jurídicas, las organizaciones políticas y militares etc.” (Covarrubias, 1995, p. 40).

Todo este proceso es el que tuvo que recorrer el profesorado para construir y asignar el sentido a la evaluación, sus procesos, a las acciones, los hechos y las cosas, a lo que Luhmann (1998) denomina “intención (...) como una entre muchas posibilidades de vivencias y acciones” (p. 78).

## **Elementos que formulan el sentido**

### **La información**

Son eventos “no como estados que duren sino eventos de duración temporal” (Corsi *et al.*, 1996, pp. 95 y 74). Provoca transformaciones, modifica y orienta estados, lo que conduce a una reelaboración de sí misma. Toda información lleva una intención. Esta le es útil al profesorado para asignarle un sentido a la evaluación.

### **El sistema y el entorno**

Se puede hablar “de sistema cuando se tiene ante los ojos características (...). Se llama sistema al conjunto de dichas características” (Luhmann, citado en Ortiz, 2016, p. 52). Estos dos elementos están ligados de manera permanente. Consecuentemente se entiende que no hay sistema sin entorno y viceversa. A estos, se les aplicó una diferenciación que permitió identificar al sistema como “una forma con propiedades que le distinguen como unidad de una diferencia, una forma que consiste en la distinción de algo (sistema) respecto al resto (entorno)” (Ortiz, 2016, p. 52). En el proceso vivido por los docentes la evaluación fue el

sistema, ya que ahí se colocó la mirada: en sus características para su distinción y estudio. Su entorno fueron los elementos que se encontraban circundándolo y que tenían incidencia sobre ellos, tal y como el contexto, los evaluadores, las autoridades, la capacitación, los instrumentos aplicados, los actores, etc.

Dicho proceso, en las circunstancias en que se dio, generó temor en quien lo experimentó, lo que dio lugar a un control social que obligó a los sujetos a asumir conductas de sumisión. Berger y Luckmann (2001) refieren que estos tres momentos derivados de la realidad social mantienen una relación fundamental y determinante en el mundo que viven y experimentan los sujetos. Se presentan al colectivo social como dialécticos, son producto del hombre, ya que este los genera, produce y reproduce, pues él es capaz de todo. Para el caso de los estados referidos la explicación es la siguiente.

a) Se entiende por temor la internalización de una idea o pensamiento con un sentido y efecto social para objetivarse con el paso del tiempo como parte necesaria y primordial de la realidad del mundo, con el fin de establecer algo, haciéndolo mediante la ley que impone un efecto. “La ley puede disponer que a cualquiera que viole el tabú (...) se le corte la cabeza disposición que puede ser necesaria” (Berger y Luckmann, 2001, p.77). Una sanción contundente. Respecto a la evaluación ineluctable del desempeño, sería dado de baja el profesorado del empleo sin responsabilidad para la autoridad si no se evaluaba u obtenía un resultado “insuficiente” en la tercera oportunidad o readscrito al interior del servicio educativo en otras tareas (LGSPD, 11 de septiembre de 2013). Infundió temor y dio lugar a otra condición y estabilidad, la de control social.

b) Se entiende por control social la institucionalización o al mundo institucional. Lo cual se muestra y experimenta como una realidad objetiva. Todas las instituciones emergen con el mismo sentido, de inalterables y dadas, ejercen sobre el sujeto un poder de acción y de fuerza para el control y estabilidad mediante mecanismos hasta lograr un orden social, con el objetivo de proporcionar direccionalidad en el comportamiento humano. Berger y Luckmann (2001) afirman: “No puede hacerlas desaparecer a voluntad. Resisten todo intento de cambio o evasión; ejercen sobre él sujeto un poder de coacción (...) por la fuerza pura de facticidad, como por medio de los mecanismos de control habitualmente” (p. 82). Sujutando a determinada habituación toda actividad humana, como sucedió con el colectivo docente, específicamente con los evaluados; control ejercido por las instituciones:



gubernamental con sus actores, la sindical y educativa con su estructura operativa compuesta mayormente por docentes, lo que originó otro estado social, el sometimiento.

c) Se entiende por sometimiento a la adaptación y aceptación de “roles”. Cuando el mundo institucional se impone con sus mecanismos, se adopta como realidad objetiva mediante la sumisión, la cual no puede hacerse desaparecer por su fuerza y poder de coacción, e impone a grandes sectores estados incomprensibles, oprimentes pero reales, que los sujetos adoptan con naturalidad, lo que implica aceptar una realidad social de forma controlada y definida. Los “roles” tienen su origen en la imposición del orden institucional o del control, entendidos y expresados como acciones objetivas, conocidas, establecidas y aceptables en general. Su sentido se atribuye a la acción que ejercen (Berger y Luckmann, 2001).

### **Evaluación y su concepto**

La evaluación se ha utilizado como un mecanismo de rendición de cuentas. Se debe recuperar su naturaleza de ser un agregado de prácticas con impacto en la mejora educativa; prácticas que respondan a las particularidades de lo que se evalúa, que desdoblén instrumentos metodológicos variados y apropiados, que brinden información significativa de los procesos que tienen lugar en el espacio educativo y que no son de fácil abordaje a causa de la complejidad al momento de asignarles un valor (Elola *et al.*, 2011). Un valor emitido en función de la objetividad: que recupere elementos sustantivos de la práctica docente, valorando las estrategias, métodos y técnicas aplicadas, dimensionando la tarea en el aula, no a distancia, en el contexto donde se desarrolla y la influencia que este ejerce, donde cada educador enfrenta adversidades económicas, sociales, culturales e históricas, que contemple lo cuantitativo y lo cualitativo. Evaluar a un docente contempla un vasto conjunto de acciones que incluyan un “arsenal conceptual y metodológico” (Martínez y Blanco, 2012, p. 91). Debe utilizarse para detectar áreas de oportunidad, porque la evaluación no es un instrumento mecánico ni único para la mejora educativa.

No basta con recoger información evaluativa, sino que se interprete valorativamente, realizando una acción crítica de aquello que se está evaluando, ayudando a encontrar nuevas y mejores alternativas, que implique un incremento de conocimiento para promover el desarrollo de competencias excelentes y que apoye la toma de decisiones (Elola *et al.*, 2011). La evaluación debe ser diseñada con el objetivo de aprehender evidencias que brinden información para mejorar estrategias de la práctica docente y lograr exitosos aprendizajes que

demuestren eficacia, eficiencia e impacto en la educación. En suma, *evaluación* se define de la siguiente forma:

Es el acto de valorar una realidad, formando parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar, y de recogida de información sobre las mismas, cuyas etapas posteriores son la información y la toma de decisiones en función del juicio de valor emitido (Pérez Juste, citado en García, 2012, p.36)

## Métodos

En esta investigación la perspectiva es cualitativa. El método utilizado fue el sistémico de investigación o también llamado *epistemología sistémica* (Ortiz, 2016, p. 7). Consistió en tres elementos. La observación, la cual tiene un papel fundamental, decisivo y fundante. La distinción, es lo que se distingue y se designa. Significa ver a los objetos, las cosas, los seres humanos, la sociedad con complejidad y esencias diferentes, ya que su forma, estructura y dinámica es diferente. La configuración, por su parte, es la construcción de conceptos y objetos definidos que dan origen y vida al mundo del sujeto. Mediante la observación, se identificó y se diferenció el problema respecto a otros, distinguiendo la manera en que se presentaba, sus características y condiciones; la representación por parte de los docentes para definir lo que tenían enfrente como problemática social con varias implicaciones e inmersa en una complejidad. Se estableció una diferencia, se incluyó una parte y excluyó otra distinguiéndolo de otros problemas derivados del mismo; igualmente entre los docentes que presentaban diferentes niveles de conceptualización, resistencia, aceptación hacia la evaluación con la cual se veían alterados y en su momento afectados. La configuración se obtuvo del análisis de las versiones de los informantes; fue cuando los docentes evaluados elaboraron conceptos a partir de su conocimiento y experiencia, asignándole el sentido mismo a lo vivenciado, lo que les permitió explicar y expresar realidades como una visión funcional del mundo en el cual se encontraban inmersos, se observó en sus expresiones una concreción y formulación de lo experimentado.

El trabajo de investigación se realizó dentro de un contexto real y particular de algunas escuelas telesecundarias del estado de Hidalgo, por tanto, se trata de un estudio de caso, ya que permitió conocer, así como comprender, las experiencias y vivencias narradas de los entrevistados como hechos sociales (Balcázar, González, Gurrola y Moysén, 2013).

El análisis se realizó a la información recuperada a partir de la aplicación de entrevistas y grupos focales. Estuvo dirigido a valorar el sentido de la evaluación en el profesorado. Las técnicas utilizadas fueron seleccionadas en función de lo que se quería conocer sobre el tema de investigación. Permitió recabar la información de los docentes al ser estos sometidos a un proceso totalmente nuevo con consecuencias que da cuenta de su experiencia, percepción o exégesis. Las dos técnicas seleccionadas se llevaron a cabo de la siguiente forma.

a) Grupos de discusión: se desarrollaron dos, incluido el pilotaje, en las telesecundarias 29 de Tulancingo y 57 de Almoloya, Acatlán, Hidalgo. Los participantes del grupo expresaron su opinión, fijaron posiciones en ocasiones en coincidencia, en otras encontradas, lo que dio origen a un discurso grupal, como lo señala la técnica. Ese discurso se va construyendo mediante los discursos de cada participante, los cuales son recuperados al mismo tiempo y utilizados por ellos mismos de manera comparada, contrastada y analizada (Russi, 1988). A los participantes se les dijo el tema, no lo que deberían de decir y fueron escuchados libremente sobre la evaluación del desempeño, sus implicaciones y lo que representaba para ellos.

b) Entrevistas en profundidad: fueron cuatro, incluyendo el pilotaje, con docentes evaluados de la telesecundaria 72 del Municipio de Zapotlán y 57 de Almoloya. La técnica se apoyó significativamente en la recogida de información, se utilizó para obtener información específica de cada caso, los participantes de manera libre y voluntaria accedieron a compartir su experiencia. En este caso, es resultado de una reunión entre dos personas, privada y amable, donde una narra su historia al contestar preguntas sobre un tema o problema determinado y que contribuye para recabar datos (Nahoum citado en Sierra, 1998). Se utilizó como estrategia la triangulación metodológica para pulir los resultados, que es la combinación de ambas técnicas, las cuales fueron desarrolladas en un aula del centro de trabajo de los informantes, en un receso durante su jornada laboral, con privacidad, a excepción de la entrevista piloto, la cual se efectuó en un espacio externo.

La muestra se determinó en función del diseño y de las características de la investigación. La selección fue premeditada: “no probabilística, intencional o de criterio” (López, 1998, p. 45). Fueron elegidos ocho profesores de telesecundarias evaluados con el modelo 2015-2016 para determinar su permanencia en el servicio, según el artículo 53 de la LGSPD (11 de septiembre de 2013). Cabe señalar que sus resultados de dicha evaluación

fueron los siguientes: los ocho obtuvieron la nota de suficiente, aunque uno quedó cerca de la línea de corte. Igualmente, la antigüedad promedio de ellos es de 15.6 años de servicio, con estudios de licenciatura y maestrías.

## Resultados

Los resultados obtenidos en la investigación se presentan bajo la referencia del sentido, y se acompañan de ejemplos. Igualmente, se sigue la recomendación de Luhmann (1998), quien afirma que el sentido debe diferenciarse a través de tres dimensiones: objetiva, temporal y social.

### Dimensión objetiva

Es la relación de los objetos con intención plena de sentido. Significa concebir cosas a las que se le atribuyen ciertas características, relaciones o perplejidades. El esquema cósmico ofrece una dimensión del objeto en la que es posible recabar experiencias determinadas y reproducirlas a manera de prueba. Los objetos y los temas pueden ser personas o grupos de personas; es fijar el sentido del objeto (Luhmann, 1998).

Algunos estudios señalan que la evaluación se convierte en “una amenaza (...), un objeto temido, ya que no se conoce de él hasta el momento en que se enfrenta cara a cara” (Pais, 2015, p.63). Con el establecimiento de la evaluación docente obligatoria en la reforma y con su carácter sancionador, se infundió temor por su impacto. Según los resultados, la evaluación la mostraron en la ley como arma de poder o dispositivo de control con un estímulo negativo o punitivo, como lo es el despido a quien se negara a someterse a su poderío (Arnaut, 2015). Por el contrario, se debe aprovechar y recuperar el carácter formativo, ya que la evaluación se cimienta en la posición de que edificar conocimiento es aprender más y mejor. lo que posibilita un cambio no solo en el intelecto de los sujetos, sino en sus formas, actitudes, aptitudes y la modificación de estructuras cognitivas; cambios que asimismo transforman al cuerpo (Sverdlick, 2012). En este caso, los propósitos que los docentes vieron en la evaluación del desempeño antes de ser evaluados, señalan, eran de afectación, que iban a perder el trabajo, lo que les causó miedo o temor, presión, estrés laboral, al grado de enfermarse algunos. Por lo tanto, más que aprovechar la experiencia, buscaron cómo salir bien librados para mantenerse en su empleo. “Una certeza de que por lo

menos cuatro años más iba a tener el trabajo” (Lugo, 17 de agosto de 2017, comunicación personal).

Sobre este particular, se les preguntó a los docentes informantes cuál era su opinión sobre la evaluación obligatoria del desempeño docente una vez que fueron evaluados.

Mucha incertidumbre, miedo a lo desconocido, a no saber lo que va pasar, si me iban a quitar mi trabajo o no, no sabía si había hecho lo correcto en aceptar la invitación y evaluarme, viví con bastante estrés, bastante miedo, no sabíamos que iba suceder, ni de qué se trataba la evaluación (...). Me sentí súper presionada al grado que al hospital fui a parar, quedé mal de la vesícula y me dicen que es de mucho estrés. (Ortega, 23 de agosto 2017, comunicación personal).

Los docentes manifestaron que su actitud y lo que pensaron al momento de saber que serían evaluados fue de angustia y temor. “Cambia mucho la perspectiva. El interés o la motivación que yo tuve en un inicio para evaluarme, para saber cómo estoy y qué me falta, se transformó en una angustia, porque me dijeron ‘si no la pasas arriesgas tu trabajo’” (Morales, 23 de agosto 2017, comunicación personal). Prieto (2012) refiere que los miedos que están vinculados con la evaluación de la eficiencia, eficacia y competencia de la tarea docente se pueden localizar siempre en todos los niveles educativos, desde lo profesores de educación inicial hasta los universitarios, por lo tanto, ninguno está exento de ello. Según lo narraron los docentes evaluados, “siempre está presente esa parte de que si no paso [si no apruebo la evaluación] qué me va a pasar, según los resultados después qué viene o cómo le vamos a hacer” (Acosta, 23 de agosto de 2017, comunicación personal).

Al respecto, se percibe que el temor que manifestaron permanentemente los profesores evaluados, mismo que se interpreta como la internalización de una idea o pensamiento con sentido y efecto social, se interiorizó como una realidad subjetiva. Lo cual fue propiciado por la sanción establecida en la norma, la cual se puede equiparar al planteamiento siguiente: “La ley establece que las cabezas se corten de maneras específicas en circunstancias específicas y que las corten tipos específicos de individuos” (Berger y Luckmann, 2001, p.77).

Señalaron que una de las implicaciones de la evaluación es la pérdida del empleo. “El impacto es en la permanencia (...). Que le sigas echando todos los kilos a tu trabajo para que te vaya bien en tu evaluación (...). Quien no se pongan las pilas lo van a correr” (Acosta, 23 de agosto 2017, comunicación personal). Para los docentes evaluados, quien no se prepare, o

no tenga la disposición de mejorar ¡se va!; si no cumple las funciones, esa será la consecuencia. “Si decido mejorar o quedarme así, en qué va perjudicar, en que voy a perder mi plaza” (Ortega, 23 de agosto 2017, comunicación personal).

En el grupo de discusión una participante explicó en diferentes momentos lo siguiente:  
¿Lo peor que puede pasar? Que no apruebe. En ese momento me aventé un poquito a valor mexicano, sin entender la complejidad a profundidad, las implicaciones que esta tenía para mi situación laboral, ya que posteriormente a eso reflexioné, si no hubiese acreditado, hubiese tenido mi situación laboral en riesgo (...). Me di cuenta que tenía más implicaciones laborales que formativas (...): si no pasábamos esa evaluación al desempeño, estaba en juego nuestro trabajo (Morales, 17 de agosto de 2017, comunicación personal).

Los fines que los docentes informantes consideran le dará la autoridad a la evaluación y sus resultados son diversos. Para ellos es una forma de control: “A todos nos mueve la evaluación, he visto algunas actitudes que tienen algunos compañeros, los he visto preguntar cómo te fue el examen, qué obtuviste, los veo preocupados, entonces para mí si es una forma de control” (Sevilla, 23 de agosto de 2017, comunicación personal). Consideran será utilizada también para sancionar, verificar y fiscalizar su trabajo, que se obliguen a conservarlo. Por lo tanto, se convierte en una evaluación que ha servido y sirve como instrumento de control que poco ayuda a la mejora educativa (Rueda y Díaz, 2010; Sverdlick, 2012; Rueda y Luna, 2014). En el grupo de discusión, el tema fue motivo de reflexión y análisis:

Yo lo vi como un instrumento de control, de estrés, de mantenernos todo el tiempo ocupados. Me falta uno o dos años para la siguiente evaluación y ya estoy preocupada. Digo: ‘qué hago, qué voy a hacer en un futuro, ¿me evalúo, y si me quitan el trabajo?’ (Morales, 17 de agosto de 2017, comunicación personal).

En las expresiones de los informantes evaluados se advierte la percepción del control social, interpretado como institucionalización. Este se exhibe y experimenta como realidad objetiva; control ejecutado por las instituciones, que “nace como un acto de gobierno” (Aboites, 2012, p. 92) y que ejerce sobre los sujetos un poder de acción o fuerza para su control y estabilidad hasta lograr un orden social, establecido e inalterable, para proporcionar direccionalidad al comportamiento humano. Así, cuando un sector social se ha institucionalizado mediante ciertos mecanismos, como en este caso sucedió con la reforma en

el ámbito educativo, las leyes y la evaluación obligatoria del desempeño docente impuesta al colectivo docente por las instituciones y los autoridades, se considera que ha sido sometido al control social de manera ineludible (Berger y Luckmann 2001).

### **Dimensión del tiempo**

Esta dimensión trata sobre la diferencia entre el antes y el después en los acontecimientos, con referencia hacia el pasado y el futuro que se desprenden de lo experimentable. En consecuencia, el tiempo es para el sentido la interpretación de la realidad. Junto con la historia, se constituyen como la dimensión específica del sentido. El lapso entre pasado y futuro es lo que acontece, cambio que se experimenta como presente (Luhmann, 1998).

Señalan los informantes que haber presentado la evaluación no les ha ayudado para que sus alumnos sean destacados, competentes para la vida. No les ha servido en su desempeño. Reconocen, eso sí, que les apoyó para ser más organizados y registrar sus actividades docentes. “Trascendente la evaluación no nos ha servido, mucho de lo que hacemos que es nuestra labor de lo que se nos pidió en la evaluación lo hacemos cotidianamente, ayudó para ser más sistemáticos” (López, 17 de agosto de 2017, comunicación personal). Consideran que los logros de su escuela no son a partir de la evaluación, es el compromiso ético que los docentes tienen con su profesión. Al respecto se manifestó un profesor informante:

Los logros que la escuela ha tenido no son del tiempo de la evaluación para acá. No son de la evaluación, es de años atrás antes de, y es el compromiso que todos los docentes de esta institución tienen (...). Pero no es gracias a la evaluación, la evaluación simplemente es nada más de manera personal (Lugo, 17 de agosto de 2017, comunicación personal).

Expresan asimismo que al momento de estar viviendo la evaluación y a lo largo de sus etapas le encontraron una intención a la acción social que no habían vivenciado anteriormente, lo que les hizo recomponer sus ideas para construir y asignar un sentido a la vivencia, ya que no manifestaron resistencias para evaluarse, muchos lo hicieron por voluntad propia. “Cuando nos dijeron es obligatorio, yo dije ‘tarde que temprano vamos a ser evaluados, más vale a la primera’” (Martínez, 17 de agosto de 2017, comunicación personal). Y con relación a esta actitud también se observaron coincidencias entre los docentes

evaluados: “Entendí que me tenía que evaluar” (Acosta, 23 de agosto de 2017, comunicación personal). Dieron por hecho que lo debían realizar. Morán (2010) refiere que, en el acto de evaluación, quien evalúa sintetiza la parte de la dominación y el evaluado sintetiza la parte de la sumisión o sometimiento en virtud de su deseo. Los docentes evaluados asumieron esa obligación sin otra opción, la aceptaron como algo dado e impuesto, y que debían adoptar ese rol y cumplirlo. “Nos manejaron que teníamos que aceptarla. Si esa fue la indicación, no hubo de otra más que aceptarla (...). Consiente estoy que viene la siguiente evaluación, ya no me queda otra opción más que aceptar” (Sevilla, 23 de agosto de 2017, comunicación personal). Lo cual se interpreta como sumisión o aceptación de un rol impuesto por la normatividad institucionalizada que generó temor internalizado.

Sobre este tema también se les preguntó a las profesoras evaluadas qué pensó y cómo actuó al ser notificada de que había sido seleccionada para evaluarse. “Lo que pensé fue afrontarlo a pesar de todo lo que estaba viviendo. Y cumplimos con todas las etapas, todos los compañeros tomamos esa decisión de afrontarlo, de sacarlo adelante, de pasar para no perder el trabajo” (Omaña, 23 de agosto 2017, comunicación personal). Otros opinaron en el mismo sentido: “Ya ni modo, ya estoy aquí, ahora me agunto y a seguirle adelante” (Morales, 17 de agosto 2017, comunicación personal).

Trasciende en sus dichos el sometimiento, la adaptación y la aceptación de roles. Es cuando el mundo institucional se impone con sus mecanismos, se adopta como realidad objetiva mediante la sumisión, identificados como caracterizaciones de un comportamiento asumido objetivamente, comprensible pero objetivado mediante un procedimiento social. Imponiéndoles a grandes sectores estados oprimentes, que los sujetos adoptan con naturalidad como determinados, sin resistencia alguna, se comprende que todo comportamiento institucionalizado propicia roles que reflejan el efecto de la institución con su carácter controlador (Berger y Luckmann, 2001).

Trabajos al respecto señalan que la evaluación se convierte en un suerte de dominación y sumisión (Morán, 2010). A través de esta se generan “miedos (los relacionados con la evaluación de su trabajo) que peligre su puesto de trabajo o su carrera docente” (Prieto, 2012 p. 65). Así sucedió con en el profesorado evaluado, que los llevó a la sumisión. Otros especialistas más lo refieren como “un mecanismo de poder y control para los primeros [evaluadores] y una forma de sometimiento e intimidación para los segundos [evaluados]” (Segovia, 2016, p.353). En este caso, el evaluador somete al evaluado



a una medición de sus conocimientos precedida por acciones atemorizantes, a la par se mide el control y la capacidad de sometimiento mediante un instrumento o indicador en referencia a un parámetro decidido por quien evalúa, donde el evaluado debe seguir con rigor lo planteado por el evaluador respondiendo a su autoridad de dominación y decisión, guiado por la sumisión en la que se encuentra.

### **Dimensión social**

Es la experiencia del sujeto con el objeto, la relevancia de la vivencia y la acción. El sentido está en preguntar si el otro lo ve como yo o de otra manera. Lo que posibilita la comparación paralela de lo que otros experimentan o experimentarán y la aplicación de su acción en referencia con el mundo (Luhmann, 1998).

Los docentes, después su experiencia evaluatoria, la refieren como un proceso tortuoso. “Es el terror que sembraron en el profesorado, el decir si no te evalúas pierdes tu trabajo, si no presentas alguna etapa perdiste tu empleo, el terror de decir si no paso me voy” (López, 17 de agosto de 2017, comunicación personal). Mediante sus reflexiones y análisis dan relevancia a la acción. “Yo creo que no perjudica, la evaluación es buena (...), aquí son las formas en que nos lo hacen ver, y lo van manejando más a lo laboral” (Lugo, 17 de agosto de 2017, comunicación personal). Tampoco faltaron las coincidencias en los informantes al respecto: “Yo tenía la idea de que ser evaluada para mí es bueno, mas la mecánica no (...), me estresó (...). La presión me hizo ponerme nerviosa y me desconcentró” (Sevilla, 23 de agosto de 2017, comunicación personal). El sentido que el profesorado muestra es motivado por la realidad social en la que fue sometido. Se entiende que la situación en la que se encuentra es la condensación de sus vivencias subjetivas no en lo individual, son sociales, que, junto a su conocimiento previo, la información, sus pensamientos y la comunicación, estructura y asigna el sentido. Este conjunto de elementos condensando es a lo que Schutz denomina “acervo de conocimiento” (Natanson, 1962, p. 18).

Se tamizó la información bajo el referente de si el otro lo ve como yo lo veo, lo que permitió confirmar hallazgos y coincidencias. Al respecto, las informantes opinaron: “Para mí la forma de control es cuando van a ser evaluados (...). Es una forma de controlarlos si no te preparas, si no indagas” (Sevilla, 23 de agosto de 2017, comunicación personal). En común acuerdo con esto, otro refirió: “Es alguien que tiene el control para decidir si el otro está trabajando mal a partir de instrumentos (...), esa figura que amenaza, que controla” (Morales,

17 de agosto de 2017, comunicación personal). Sin embargo, también hubo una percepción diferenciada: “Este ejercicio es para mejorar (...). Cuando el maestro lo reflexiona, lo entiende y le da el verdadero sentido de lo que es la evaluación, impacta en los aprendizajes, impacta totalmente” (Samaniego, 2 de agosto de 2017, comunicación personal).

Con la comparación se prueba lo que otros experimentan para asignar el sentido y la comprensión de su acción en referencia con el mundo. Permite inferir las implicaciones que estos procesos tienen en los profesores y en el servicio educativo. Se debe abandonar totalmente el concepto donde la evaluación docente solo se piensa como la evaluación de aprendizajes, para sancionar, estigmatizar o clasificar; va más allá, ya que estos solo son fragmentos de los resultados de la evaluación educativa completa (Martínez y Blanco, 2012).

Para los docentes la reforma educativa y la evaluación constituyen procesos que contribuyeron a fomentar la incertidumbre. Dicha evaluación se representó como una complejidad que es característica fundamental en la teoría de sistemas sociales. En este análisis se obtuvieron como hallazgos que el sentido para los maestros después vivir la experiencia de la evaluación adoptó las siguientes figuras: *a)* temor, ya que les hizo interiorizar miedo por las consecuencias; *b)* control, la vieron como instrumento para ser controlados socialmente, y *c)* sometimiento, pues les obligó asumir esas actitudes de sumisión cediendo ante lo ineluctable.

## Discusión

Para este caso el temor o internalización se impuso mediante la ley: la identificaron como punitiva por la intención que percibieron de la evaluación docente, dejó de ser optativa para el profesorado y se decretó obligatoria con serias consecuencias: pasó a convertirse en un mecanismo de control social a partir de implantarse como comportamiento institucionalizado u orden determinado e inalterable para ellos. Además, bajo esta misma perspectiva, cada una de sus etapas pasó a ser una práctica de sometimiento o de adopción de roles de subordinación por parte de los docentes al admitir la evaluación, sus procesos y sus condicionantes de manera ineludible. Estos tres estados transitan, se producen y reproducen continuamente, situación que Luhmann (1998) denomina *autopoiesis*.

Las respuestas a las preguntas de investigación son las siguientes. Los docentes construyeron el sentido en sus pensamientos basados en su acervo del conocimiento, con la experiencia vivenciada, al colectivizar sus comunicaciones y con su acción social. Lo edifica

de la forma en que lo hace porque está inmerso, vive e interactúa en la realidad social, sujeto a las condiciones que le imprime, lo concibe con ideas contradictorias: consideran a la evaluación como un proceso tortuoso y estresante, aunque también la ven necesaria con aportes benéficos para la educación del país. Las consideraciones y elementos que juegan en la construcción del sentido son el hecho, la acción social, objetos, supuestos, vivencias, conocimientos, comunicaciones y pensamientos socializados. Aquí la información, el sistema y el entorno son elementos fundamentales para ello. Como limitación se tiene que el problema no signifique lo mismo para otros, y que puede ser percibido desde diferentes referentes con otra comprensión del sentido y de la realidad social en la que se construyó. Las debilidades son que la interpretación del sentido, así como de la realidad por los informantes sobre la evaluación del desempeño y sus resultados quizá no corresponda con la de otros docentes por vivenciar su experiencia al evaluarse en condiciones y contextos sociales diferentes.

Existen otros trabajos donde se ha abordado el tema de la evaluación docente y sus usos, a saber, el temor, el control y el sometimiento. Sin embargo, no se encontró evidencia donde hayan sido tratados los tres al mismo tiempo. Algunos autores que han indagado sobre el tema central coinciden respecto a algunas concepciones que contrastan con lo obtenido en el presente trabajo. Refieren que el sentido de la evaluación docente debe ser formativa, que sirva para fomentar y mejorar el aprendizaje y el desempeño docente, y debe dar lugar a la innovación metodológica y posibilitar el perfeccionamiento del profesorado, así como ser capaz de dimensionar el papel de los componentes, actores involucrados y las posibilidades o responsabilidades que cada uno tiene en el hecho educativo. Que se debe ser empleado para identificar, conocer y comprender los progresos, verificar el rendimiento, las cualidades y las dificultades con sus fortalezas, y debe ser capaz de definir los resultados alcanzados y las debilidades con miras a superarlas. Que debe ayudar a desarrollar trayectos de formación, programas, proyectos o acciones, con la finalidad de mejorar la calidad de la educación. Debe ser continua, integral, pedagógica pero nunca punitiva, como proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, para comprobar, valorar y certificar el efecto educativo, a modo de rendición de cuentas. Que la información obtenida de ello debe ser utilizada para tomar decisiones y emprender acciones de mejora como el diseño políticas educativas óptimas (Barrera y Myers, 2011; Tejedor, 2012; Nava y Rueda, 2014).

Este trabajo puede servir de base o consulta para futuras investigaciones sobre cómo aprovechar la evaluación y la experiencia docente como potencial para que el profesorado

cambie su sentido hacia ella e impacte en la mejora. También como razonamiento para modificar la normatividad y la intención sancionadora de la evaluación, pues se aporta una visión, argumentación y referentes sólidos para ello. Una pregunta derivada de los resultados es la que se pone a continuación: ¿Por qué a los docentes sus conocimientos no le son útiles para evitar interiorizar miedo, ser objeto del control, así como para no asociar esas ideas con prácticas de sometimiento?

## Conclusiones

El sentido de la evaluación del desempeño docente en los profesores evaluados adquiere la representación de temor y es visualizada como un instrumento de control y de prácticas de sometimiento.

Las implicaciones de la evaluación del desempeño son la jubilación de un número considerable de profesores y una probable mejora en los aprendizajes y en la práctica docente, entre otras.

Se redefinieron las relaciones de poder y se estableció una nueva dinámica laboral y administrativa con la reforma en el ámbito educativo y la evaluación del desempeño docente: el profesorado se sujeta a los resultados que obtenga de esta.

Asimismo, el punto central para los docentes no está en evaluarse, son las normas punitivas en las que se inscribe la evaluación que amenazan la estabilidad, su estatus y su futuro laboral.

Por último, se observa una concepción equivocada de que la evaluación logrará cambiarlo todo, lo cual sin duda contribuye a fomentar la incertidumbre en los profesores.

## Referencias

- Aboites, H. (2012). *La medida de una nación* (1.<sup>a</sup> ed.). Ciudad de México, México: Ítaca.
- Alonso, R. (2 septiembre de 2018). La camaleónica postura del SNTE ante la Reforma Educativa. Educación Futura. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/la-camaleonica-postura-del-snte-ante-la-reforma-educativa/>.
- Arnaut, A (2015). Lo bueno, lo malo y lo feo del servicio profesional docente. En G. Del Castillo y G. Valenti (coords.), *Reforma Educativa ¿Qué estamos reformando?* (pp. 31-46). México, D.F., México: FLACSO-MÉXICO.
- Balcázar, P., González, N., Gurrola, G. y Moysén, A. (2013). *Investigación cualitativa*. Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Barrera, I. y Myers, R. (2011). Estándares y evaluación docente en México: el estado del debate. Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal). Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Ivan\\_Barrera/publication/261216613\\_Estandares\\_y\\_evaluacion\\_docente\\_en\\_Mexico\\_el\\_estado\\_del\\_debate/links/02e7e533a34cc896a2000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ivan_Barrera/publication/261216613_Estandares_y_evaluacion_docente_en_Mexico_el_estado_del_debate/links/02e7e533a34cc896a2000000.pdf)
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores S. A.
- Cárdenas, C. (2012). Modalidades diferenciadas: Educación comunitaria y telesecundaria. En Arnaut, A. y Giorguli, S. (coords.), *Los grandes problemas de México* (pp. 547-573). Ciudad de México, México: El Colegio de México.
- Corsi, G., Esposito, E. y Baraldi, C. (1996). *Glosario sobre teoría social de Niklas Luhmann* (1.<sup>a</sup> ed.). Ciudad de México, México: Universidad Iberoamericana.
- Covarrubias, F. (1995). *La teorización de procesos Histórico-sociales. Volición, ontología y cognición científica*. Ciudad de México, México: UPN.
- Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII. *Diario Oficial de la Federación*. México, D.F., 26 de febrero 2013. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013)
- Díaz, Á. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana*. Ciudad de México, México: Plaza y Valdés.

- Dos Santos, G. y Fabiano, R. (2000). La teoría social de Anthony Giddens. Una lectura de la constitución de la sociedad. *Revista Herramienta*, (14). Recuperado de <https://herramienta.com.ar/articulo.php?id=813>.
- Elola, N., Zanelli, N., Olivia, A. y Toranzos, L. (2011). *La evaluación educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- García, J. M. (2012). *Fundamentos pedagógicos de la evaluación*. Madrid, España: Síntesis.
- Google Maps (2018). Escuela Telesecundaria 57 Almoloya, Acatlán, Hgo. Recuperado de <https://www.google.com/maps/place/Telesecundaria+57/@20.1518192>
- Hollis, M. (1998). *Filosofía de las ciencias sociales. Una introducción* (1.ª ed.). Barcelona, España: Ariel.
- Iniciativa de Ley General del Servicio Profesional Docente (2013). *Gaceta diputados*. Recuperado de <http://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/62/2013/ago/20130816-Ini-Educa-3.pdf>.
- Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal [Inafed]. (s. f.). Acatlán. Recuperado de <http://inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM13hidalgo/municipios/13001a.html>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2015). *Los docentes en México* (1.ª ed.). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/240/P1I240.pdf>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] México. (2016a). Consideraciones sobre la validez y la justicia en las evaluaciones del desempeño docente. Recuperado de [https://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/spd/nuevo\\_modelo/documentos/Validez\\_y\\_Justicia\\_.pdf](https://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/spd/nuevo_modelo/documentos/Validez_y_Justicia_.pdf).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2016b). Diagnóstico y acciones de mejora de los procesos de Evaluación del desempeño profesional docente. Recuperado de [https://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/spd/nuevo\\_modelo/documentos/DiagnosticoyAcciones250816\\_3.pdf](https://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/spd/nuevo_modelo/documentos/DiagnosticoyAcciones250816_3.pdf).
- Ley General del Servicio Profesional Docente [LGSPD]. (11 de septiembre de 2013). *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgsdp/LGSPD\\_orig\\_11sep13.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgsdp/LGSPD_orig_11sep13.pdf).

- López, H. (1998). La metodología de la encuesta. En Galindo, L. J. (coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 33-73). Ciudad de México, México: Pearson Educación.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales, Lineamientos para una teoría social* (2.<sup>a</sup> ed.). Barcelona, España: Anthropos.
- Mancera, C. y Schmelkes, S. (2010). Recomendaciones de políticas específicas sobre desarrollo de un marco integral de evaluación de maestros en servicio. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B4bknEQc1fZaNGZkZTljOGItY2NhMi00NGViLWI4NGUtNjlkMmIwNjIzZGJk/view>.
- Martínez, F. y Blanco, E. (2012). La evaluación educativa: experiencias, avances y desafíos. En Arnaut, A. y Giorguli, S. (coords.), *Los grandes problemas de México* (pp. 89-123). Ciudad de México, México: El colegio de México.
- Martínez, N. (15 de mayo de 2015). Reforma acelera la jubilación de maestros. *El Universal*, p. A+. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/2015/05/15/reforma-acelera-la-jubilacion-de-maestros>.
- Morán, P. (2010). Aproximaciones teórico-metodológicas en torno al uso del portafolio como estrategia de evaluación del alumno en la práctica docente: Experiencia en un curso de Laboratorio de Didáctica en la docencia universitaria. *Perfiles educativos*, 32(129), 102-128. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n129/v32n129a7.pdf>.
- Natanson, M. (comp.). (1962). *El problema de la realidad social*. Alfred Schutz. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Nava, M. y Beltrán, M. (2014). La evaluación docente en la agenda pública. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1). Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412014000100001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412014000100001&script=sci_arttext).
- Notimex. (21 de noviembre de 2015). Evaluación docente en Hidalgo registra 100% de asistencia. *MVS Noticias*. Recuperado de <https://mvsnoticias.com/noticias/estados/evaluacion-docente-en-hidalgo-registra-100-de-asistencia-437/>.

- Ortiz, A. (2016). *La investigación según Niklas Luhmann. Epistemología de los sistemas y método sistémico de investigación* (1.ª ed.). Estado de México, México: Iztaccihuatl.
- Pais, M. V. (agosto 2015). Miedo ante la evaluación. La evaluación como amenaza. *Escritos en la Facultad*, (109), 63-64. Recuperado de [https://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/archivos/571\\_libro.pdf](https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/571_libro.pdf).
- Prieto, M. (2012). Miedos comunes en los docentes. *Crítica*, (977), 64-67. Recuperado de [http://www.revista-critica.com/administrator/components/com\\_avzrevistas/pdfs/b40f43b87126d30bbd298d1b14c86d45-977-Repaso-a-nuestros-miedos---ene.feb.%202012.pdf](http://www.revista-critica.com/administrator/components/com_avzrevistas/pdfs/b40f43b87126d30bbd298d1b14c86d45-977-Repaso-a-nuestros-miedos---ene.feb.%202012.pdf).
- PueblosAmerica.com. (2018). Almoloya (Acatlán, Hidalgo). Recuperado de <https://mexico.pueblosamerica.com/i/almoloya/>.
- Rincón, E. (1 marzo de 2016). Mayoría de evaluados son buenos docentes; cesarán a 3 reacios. *Criterio Hidalgo*, p. 1. Recuperado de <http://www.criteriohidalgo.com/noticias/hidalgo-ujul/mayoria-de-evaluados-son-buenos-docentes-cesaran-a-3-reacios>.
- Rueda, M. y Díaz, F. (comps.) (2010). *Evaluación de la docencia. Perspectivas reales*. Ciudad de México, México: Paidós.
- Rueda, M. y Luna, E. (2014). La valoración del desempeño docente en las universidades. En Rueda, M. (coord.), *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades* (pp. 9-30). Ciudad de México, México: Bonilla Artigas.
- Russi, B. (1998). Grupos de discusión. De la investigación social a la investigación reflexiva. En Galindo, J. L. (coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 75-115). Ciudad de México, México: Pearson Educación.
- Santizo, C. A. (2015). La Ley General del Servicio Profesional Docente define el modelo de escuela y el perfil del docente. En Del Castillo, G. y Valenti, G. (coords.), *Reforma Educativa. ¿Qué estamos transformando?* (pp. 23-30). Ciudad de México, México: Flacso- México.
- Segovia, C. (2016). Evaluación docente y aprendizaje por competencia de los estudiantes. *Lex: Revista de la Facultad de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Alas Peruanas*, 14(17), 347-362.



- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En Galindo, L. J. (coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 277-345). Ciudad de México, México: Pearson Educación.
- Sverdlick, I. (2012). *¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa? Políticas prácticas en la evaluación de docente y alumnos* (1.ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Tejedor, F. J. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 319-327. Recuperado de [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1\\_e/art24.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art24.pdf).
- Tello, M. A., Dequino, C., Delbueno, H. D., Silvage, C.A., Benegas, I. E., Romero, M. F. (2009). Trabajo docente en la universidad. Regulaciones, subjetividad y sentidos, inscriptos en los ciclos de una investigación. *Fundamentos en Humanidades*, (20), 241-264.
- Valenti, G. (2015). Los ejes de debate sobre las “Implicaciones laborales del Servicio Profesional Docente”: ¿existen restricciones para el mejor desempeño? En Del Castillo, G. y Valenti, G. (coords.), *Reforma educativa. ¿Qué estamos reformando?* (pp. 63-70). Ciudad de México, México: Flacso-México.
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Madrid, España: FCE-España. Recuperado de <https://sociologia1unpsjb.files.wordpress.com/2008/03/weber-economia-y-sociedad.pdf>.
- Wikipedia. (2018). Almoloya (Acatlán). Recuperado de [https://es.wikipedia.org/wiki/Almoloya\\_\(Acatl%C3%A1n\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Almoloya_(Acatl%C3%A1n)).