UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA

VICERRECTORÍA ACADÉMICA

DECANATO DE ARTES Y HUMANIDADES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

RVOE: SEP-SES/21/114/01/1270/2015

Significados de la Evaluación del Desempeño Docente del Profesorado de Educación Física en el Marco de la Reforma Educativa de 2013.

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

DOCTORA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

Norma Nava Ramírez

DIRECTORA DE TESIS:

Dra. Laura Angélica Bárcenas Pozos

PUEBLA, MÉXICO MAYO DE 2022

UPAEP – Secretaría General
Dirección General de Apoyos Académicos
Dirección del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.
Biblioteca Central - **Karol Wojtyla**

Tesis Digitales Restricciones de uso:

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de textos, imágenes, gráficas, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente de donde la obtuvo mencionando el autor o autores involucrados en el documento.

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Puebla, Puebla a 4 de mayo de 2022

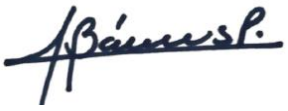
Dra. Emma Verónica Santana Valencia
Directora Académica del Doctorado en Educación, UPAEP
Presente

Hago constar que he dirigido y revisado la Tesis Doctoral de la **Mtra. Norma Nava Ramírez** titulada: **Significados de la Evaluación del Desempeño Docente del Profesorado de Educación Física en el Marco de la Reforma Educativa de 2013** en la cual se han atendido las recomendaciones planteadas por el comité tutorial correspondiente, por lo que considero que este informe de investigación tiene la consistencia y calidad requeridas de una investigación de nivel doctoral.

Con base en lo anterior, la tesis puede ser presentada y defendida en el examen para la obtención del grado de **Doctorado en Educación,** de acuerdo a los lineamientos del programa académico y reglamentos de la universidad.

Sin más por el momento, quedo atenta a las indicaciones correspondientes.

Atentamente



Dra. Laura Angélica Bárcenas Pozos
Director(a) de la Tesis Doctoral

C.c.p. Expediente de la Dirección académica UPAEP.

Puebla, Puebla a 4 de mayo 2022

Dra. Emma Verónica Santana Valencia
Directora Académica del Doctorado en Educación, UPAEP
Presente

Se hace constar que la Tesis Doctoral de la **Mtra. Norma Nava Ramírez** titulada **Significados de la Evaluación del Desempeño Docente del Profesorado de Educación Física en el Marco de la Reforma Educativa de 2013**, da respuesta original a un problema de investigación, refleja un conocimiento suficiente de la doctoranda en el área educativa y demuestra que es capaz de desarrollar investigación independiente en su área de estudio.

Asimismo, los resultados de la investigación doctoral contribuyen a la generación y aplicación del conocimiento y atienden problemas y oportunidades en el ámbito educativo que pueden transformarse en aplicaciones, o bien, transferirse a actores pertinentes a fin de impactar en la innovación y/o transformación de la realidad educativa para el bien común.

Con base en lo anterior, la tesis doctoral puede ser presentada y defendida en el examen para la obtención del grado de **Doctorado en Educación** de acuerdo con los lineamientos del programa académico y reglamentos de la universidad.

Sin más por el momento.

Atentamente

Dra. Laura Angélica Bárcenas Pozos
Directora de Tesis
Universidad Autónoma de Puebla

Dr. Juan Martín López Calva
Tutor
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Tutor
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Dra. Martha Leticia Gaeta González
Tutora
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Dr. Mario Rueda Beltrán
Tutor Externo
Director e Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Universidad Nacional Autónoma de México

C.c.p. Expediente de la Dirección académica UPAEP.

Puebla, Puebla a 4 de mayo 2022

Dra. Emma Verónica Santana Valencia
Directora Académica del Doctorado en Educación, UPAEP
Presente

Sirva este medio para informar que, en atención a lo requerido para asegurar la calidad académica y la consolidación del programa doctoral ante el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, así como en concordancia con los principios de integridad académica, se ha revisado la Tesis Doctoral que dirijo a través de la herramienta SafeAssign de la Plataforma Blackboard Ultra, y se detectó lo siguiente:

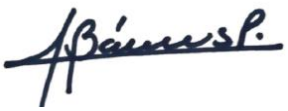
Porcentaje de concordancia: 10 %

Siendo las coincidencias más altas correspondientes al 6% en internet, del 3% en base de datos global, mientras que se encuentra coincidencia del 1% en publicaciones, así como en diarios académicos y en fuentes principales, lo que se considera como rutinario y que no se refiere a un plagio.

Por lo anterior, se considera que la tesis de la **Mtra. Norma Nava Ramírez** titulada: **Significados de la Evaluación del Desempeño Docente del Profesorado de Educación Física en el Marco de la Reforma Educativa de 2013**, reúne las condiciones de integridad académica.

Sin más por el momento, reciba un cordial saludo.

Atentamente



Dra. Laura Angélica Bárcenas Pozos
Director(a) de la Tesis Doctoral

C.c.p. Expediente de la Dirección académica UPAEP.

A mi padre, pilar de la familia Nava Ramírez, ejemplo del trabajo que conlleva la orgullosa y responsable profesión de la docencia, con el bello recuerdo que guardo de él en mi corazón por siempre.

Profesor Alfonso Nava Martínez †

Dedicatorias

Dedico esta tesis a mi madre, la profesora Adelina Ramírez Vázquez, con mi más profundo amor y admiración. Dios me dio la mejor madre del mundo: agradezco su temple, su entereza, su amor incondicional y su gran ejemplo. Gracias por acompañarme y brindarme en todo momento las palabras y el aliento necesarios para seguir preparándome.

A mis tres hermosos hijos: Francisco Javier, Araceli y Alejandra, por estar a mi lado y por apoyarme durante el proceso formativo de mi doctorado. Hemos pasado momentos difíciles, pero con cada palabra, cada detalle de parte de ustedes, me ha servido para fortalecer la hermosa familia que Dios me dio.
Gracias por su paciencia, por todo su amor y dedicación. Los amo y son lo mejor de mi vida.

A mis dos hermosos angelitos: Larissa y Any Irlanda, quienes con su inocencia y sonrisas me hicieron olvidar los momentos tristes y difíciles. Las amo por siempre.

Agradecimientos

Agradezco a la Universidad Popular Autónoma del Estado Puebla, por permitirme ser una integrante más de su hermosa comunidad estudiantil y concluir con éxito esta gran etapa de mi vida.

A los integrantes del Comité Tutorial, especialmente al doctor Juan Martín López Calva, Decano de Posgrados en Arte y Humanidades por compartir sus conocimientos y por la humildad académica que lo caracteriza.

A la doctora Gabriela Croda Borges y la doctora Emma Verónica Santana Valencia, por la coordinación ejercida en este maravilloso proceso profesional.

Mi gratitud por siempre para mi muy querido y admirado doctor Rodolfo Cruz Vadillo: gracias por cada una de las sesiones impartidas en su hermosa cátedra y por su confianza en mi trabajo. Gracias por extenderme su mano cada vez que lo solicitaba. Su obra se ve reflejada en cada uno de los estudiantes que hemos pasado por sus manos. Mi admiración por siempre por haber elegido esta noble labor.

A la doctora Laura Angélica Bárcenas Pozos, quien siempre condujo con gran ética y responsabilidad la dirección de esta tesis. Agradezco que me haya permitido conocer el gran ser humano que es: muchas gracias por compartir sus conocimientos, por escuchar mis penas y alegrías, por hacerme sentir una persona capaz de seguir adelante. La recordaré como uno de los pilares que transformaron mi pensamiento y me enseñaron a amar la investigación educativa.

Al doctor Mario Rueda Beltrán, quien me brindó su apoyo académico y su confianza desde el primer momento que lo conocí. Con una profunda admiración por su amabilidad y su alegría, agradezco que haya aceptado formar parte de este proceso formativo. Gracias por su tiempo, por las convivencias y por las hermosas palabras que expresó para mis hijas.

A la doctora Martha Leticia Gaeta González, quien siempre se ha caracterizado por su cálida y hermosa sonrisa. Gracias, querida doctora, por los apoyos brindados durante el proceso formativo.

Al doctor Carlos Enrique Silva, por acompañarme y brindarme su amistad y su invaluable apoyo. Agradezco a Dios por haber conocido a una persona tan increíble, a quien admiro, respeto y con quien siempre estaré muy agradecida.

Al doctor David Santacruz Morales, director del CENPOS del BINE, con gran admiración y respeto, por su apoyo para la culminación de mi tesis.

Al doctor Pablo Benítez Castillo y al doctor Raymundo Murrieta Ortega, por sus consejos, apoyo y acompañamiento en la creación de esta tesis.

Para ti, Jaime, con amor, porque pusiste todo lo que estuvo en tus maravillosas manos para que continuara el camino hacia mi profesionalización docente. Gracias por ser un extraordinario ser humano que siempre está dispuesto a apoyar a los demás y por tus sabias palabras cuando me sentía agobiada. Mi gratitud por siempre por tu apoyo incondicional.

A mis compañeros del doctorado, por todas las vivencias y experiencias, que fueron muy significativas para mí. En especial agradezco a mi gran amiga, la doctora María Guadalupe Loza Jiménez, quien siempre estuvo a mi lado para impulsarme con sus sabias palabras, sobre todo en los momentos complicados. Gracias por esa gran alegría que se convirtió en el motor del grupo.

Gracias, finalmente, a todos los docentes de Educación Física, en especial a quienes participaron en esta investigación. Me siento muy feliz y orgullosa de pertenecer a este gremio profesional.

Resumen

El trabajo analiza la construcción de significados de los profesores de Educación Física sobre la evaluación del desempeño docente derivada de la reforma educativa de 2013 que se llevó a cabo durante el sexenio de Enrique Peña Nieto. Para ello, se realizó una investigación basada en una propuesta metodológica de corte cualitativo, en la que se identifican e interpretan los significados individuales, colectivos y sociales que los profesores de educación física atribuyeron a su experiencia en torno a la evaluación.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a una muestra de docentes del estado de Puebla y se usó como referente analítico el interaccionismo simbólico, corriente de pensamiento que estudia el significado subjetivo y las interacciones significativas entre los individuos, que llegan a definir la composición de la sociedad y su posición dentro de ella.

El resultado final deja ver sus inquietudes, inconformidades y las áreas de oportunidad para mejorar las condiciones laborales de los profesores de Educación Física. Se descubrió que percibieron beneficios dentro del proceso, como oportunidades de demostrar su preparación, crecer profesionalmente y conseguir mejoras económicas. Sin embargo, también experimentaron sentimientos de frustración, enojo, desinterés y temor ante el incumplimiento de compromisos y la incertidumbre sobre las consecuencias de sus resultados en el examen. Además, para ellos la evaluación puso en evidencia la desvalorización que se ha estigmatizado hacia su trabajo.

Esta investigación logra la recuperación simbólica de una experiencia concreta para entender el presente y el futuro del ejercicio profesional de los profesores de Educación Física. Los resultados pueden considerarse insumos importantes para el diseño de políticas educativas dirigidas al gremio que atiendan la especificidad teórica y práctica de esta rama de la educación. Son también un punto de partida para nuevas investigaciones que profundicen en sus características, necesidades, aspiraciones y metas para su desarrollo profesional y personal.

Palabras clave: docente, personal académico docente, educación física, evaluación del docente, reforma de la educación

Abstract

The paper analyzes the construction of meaning that Physical Education teachers had about the teacher evaluation derived from the 2013 educational reform of Enrique Peña Nieto's administration. The investigation was based on a qualitative methodological proposal, through which were identified and interpreted the individual, collective and social meanings that physical educators attributed to their experience about the evaluation.

Semi-structured interviews were applied to a sample of Physical Education teachers from the state of Puebla and symbolic interactionism was used as an analytical reference. This school of thought studies subjective meaning and significant interactions between individuals, which come to define the composition of the society and their position within it.

The result reveals their concerns, disagreements, and areas of opportunity to improve the working conditions of Physical Education teachers. It was discovered that they perceived benefits within the process, such as opportunities to demonstrate their preparation, grow professionally and obtain economic improvements. However, they also experienced feelings of frustration, anger, disinterest, and fear in the face of non-compliance with commitments and uncertainty about the consequences of their exam results. In addition, for them the evaluation revealed the devaluation that has been stigmatized their work has always suffered.

This research achieves the symbolic recovery of a concrete experience to understand the present and the future of the professional practice of Physical Education teachers. The results can be considered important inputs for the design of educational policies aimed at the union that attend to the theoretical and practical specificity of this branch of education. They are also a starting point for new research that delves into their characteristics, needs, aspirations and goals for their professional and personal development.

Keywords: teachers, academic teaching personnel, physical education, teacher evaluation, educational reform

Tabla de contenido

Introducción 1
Capítulo 1. Planteamiento del Problema 8
1.1. Antecedentes 8
1.2. Planteamiento del Problema 22
1.3. Preguntas de Investigación 26
1.3.1. Pregunta general 26
1.3.2. Preguntas específicas. 26
1.4. Justificación 26
1.5. Objetivos 29
1.5.1. Objetivo general. 29
1.5.2. Objetivos específicos. 30
1.6. Alcances y Limitaciones del Estudio 30
1.7. Supuestos 30
Capítulo 2. El Interaccionismo Simbólico como Base de la Construcción de Significados 31
2.1. Interaccionismo Simbólico 31
2.1.1. Naturaleza de la sociedad o de la vida de los grupos humanos. 38
2.1.2. Naturaleza de la interacción social. 39
2.1.3. Naturaleza de los objetos. 41
2.1.4. El ser humano como un organismo activo. 43
2.1.5. La naturaleza de la acción. 44
2.1.6. La interconexión de la acción. 45
2.2. Conceptos Centrales 48
2.2.1. *Affordances.* 48
2.2.2. Redes situacionales. 49
2.2.3. Compromiso grupal. 49
2.2.4. Integración. 50
2.2.5. Disrupción. 50
2.2.6. Teorizar sobre la opresión y el privilegio. 50
2.3. Evaluación Docente 52

Capítulo 3. La Educación Física en las Políticas Educativas 62
3.1. Ámbitos de la Educación Física 62
3.1.1. Ámbito internacional. 62
3.1.2. Ámbito nacional. 63
3.1.3. Ámbito estatal. 69
3.2. El Profesorado de Educación Física 70
3.3. Planes de Estudio: Formación Inicial 73
3.4. Políticas Educativas: la Reforma de 2013 81
3.5. Evaluación del Desempeño Docente 82
3.6. Servicio Profesional Docente 82
3.6.1. Convocatorias. 83
3.6.2. Concurso de oposición para la promoción. 86
Capítulo 4. Estudio Cualitativo de los Significados Atribuidos a la Evaluación Docente por el Profesorado de Educación Física 88
4.1. Enfoque de la Investigación 88
4.1.1. Una mirada epistémica. 88
4.1.2. Metodología general. 89
4.1.3. Sujetos participantes. 92
4.1.4. Categorías y criterios de análisis. 95
4.2. Diseño del Instrumento 98
4.2.1. Guía de cuestionario. 99
4.2.2. Validación del instrumento. 100
4.2.3. Prueba piloto. 103
4.2.4. Técnica para el análisis de la información. 104
4.3. Consideraciones Éticas 110
Capítulo 5. Análisis de los Resultados 112
5.1. Resultados 112
5.1.1. Compromiso grupal afiliación (S1A) y tiempo laboral (S1Am). 113
5.1.2. Participación docente (S1An). 114
5.1.3. Compromiso comunitario (S1Ao). 115
5.1.4. Necesidad de actualización (S1Ap). 116

5.1.5. Identidad, autodenominación (S1B) y beneficios de evaluarse (S1Bm). 118
5.1.6. Proceso del estudio (S1Bn). 120
5.1.7. Profesión (S1Bo). 120
5.1.8. Integración, alianzas organizacionales (S2C) y Desempeño docente (S2Cm). 121
5.1.9. Vocación (S2Cn). 123
5.1.10. Beneficio Gremio (S2Co). 124
5.1.11. Evaluaciones promoción (S2Cp). 126
5.1.12. Redes situacionales, redes de contextos (S2D) y Requisitos y aprendizajes (S2Dm). 128
5.1.13. Complemento extraescolar (S2Dn). 131
5.1.14. Costos extras por evaluarse (S2Do). 132
5.1.15. *Affordances* estructuras fijas (S3E) y Guías y manuales para el examen (S3Em). 133
5.1.16. Proceso evaluativo (S3). 134
5.1.17. Labor docente (S3Eo). 135
5.1.18. Disrupción, cambios y adaptaciones organizacionales (S3F) y evaluadores y supervisores (S3Fm). 136
5.1.19. Reconocimiento (S3Fn). 137
5.1.20. Cambio de leyes (S3Fo). 139
5.1.21. Sentimientos por ser examinados (S3Fp). 140
5.1.22. Examen (S3Fq). 142
5.1.23. Compromiso grupal afiliación (S1A). 144
5.1.24. Identidad autodenominación (S1B). 144
5.1.25. Integración, alianzas organizacionales (S2C). 145
5.1.26. Redes situacionales, redes de contextos (S2D). 146
5.1.27. *Affordances*, estructuras fijas (S3E). 146
5.1.28. Disrupción, Cambios y Adaptaciones Organizacionales (S3F). 147
5.2. Hallazgos 148
Conclusiones y Sugerencias 154

Referencias 161

Índice de tablas

Tabla 1. Concentrado general de revisión bibliográfica 8
Tabla 2. Promociones del PEF a nivel nacional 66
Tabla 3. Datos generales de los participantes 94
Tabla 4. Matriz de consistencia 97
Tabla 5. Parámetros seleccionados por nivel y citas por parámetro 106
Tabla 6. Significados personales, profesionales y sociales 107
Tabla 7. Citas personales sobre el compromiso grupal y la identidad 107
Tabla 8. Citas profesionales sobre la integración y las redes situacionales 108
Tabla 9. Citas del nivel social sobre *affordances* y *disrupción* 109

Índice de figuras

Figura 1. Proceso de evaluación docente 24
Figura 2. Resultados obtenidos por los docentes de Educación Física en la evaluación al desempeño docente 68
Figura 3. Plan de Estudios, Licenciatura en Cultura Física (2000) 76
Figura 4. Mapa curricular de la Licenciatura en Educación Física (2002) 78
Figura 5. Licenciatura de Educación Física 80
Figura 6. Proceso para la obtención de las categorías 104

Introducción

El ámbito educativo ha pasado por diferentes etapas políticas en las que el gobierno mexicano ha generado nuevas leyes, ha renovado las modalidades de su gestión y construido diversas respuestas a las necesidades del gremio magisterial, y uno de los cambios más importantes en los años recientes fue el proceso de evaluación docente que derivó de la reforma educativa del año 2013. En este sentido, cabe señalar como contexto que en 2008 el gobierno de México firmó con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) el Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas, en la cual se realizó un diagnóstico de la situación que se vivía en el país en materia educativa en aquel entonces. Posteriormente, en 2010, se elaboró el informe denominado Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México, donde se estipularon ocho recomendaciones, una de las cuales precisaba que era necesario implementar un sistema riguroso de evaluación docente.

La evaluación del desempeño docente es un proceso que valora la concepción, la proyección y el desarrollo de la práctica docente y de la profesionalización de los maestros. Es una actividad asociada al análisis de la formación del profesorado, y su finalidad es mejorar la calidad de la docencia y, con ello, la calidad de los procesos educativos y de la educación en general (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior [CIEES], 2018).

Una de las razones principales para desarrollar este sistema de evaluación es calificar y clasificar a los docentes en un escalafón para determinar si cuentan con las condiciones adecuadas para asumir una función o ejercer algún cargo determinado. Esta evaluación también es útil para sancionar a quienes registren un bajo desempeño o recompensar a través de incentivos y estímulos a los que muestren un buen desempeño (Bretel y Crespo, 2005).

El realizar una evaluación del desempeño docente podría apreciarse como un hecho histórico positivo y provechoso que puede dar lugar a la construcción de nuevos conocimientos y significados en el ámbito educativo. Sin embargo, evaluar al profesorado ha sido tema de controversia a nivel nacional y mundial, pues se trata de un proceso complejo, en construcción y que es diferente en cada país, ya que depende de sus características específicas. En México es un tema que suele generar incertidumbre, debido a que las normas y los procesos de evaluación docente han cambiado en cada sexenio, por lo que no ha sido

posible asegurar su continuidad. Con cada cambio de gobierno, se aplican diferentes reformas educativas, junto con el subsecuente ajuste de aspectos medulares del sistema educativo que ello implica.

El ejemplo más destacado en las últimas décadas de una reforma educativa fue la que se llevó a cabo en 2013, durante el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018), la cual compete a esta investigación. La principal premisa de esa reforma era elevar la calidad de la educación en México a través de la evaluación a los maestros. Por ello, la iniciativa recibió la aceptación de gran parte de las personas involucradas en la política educativa; sin embargo, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y su principal representante, Elba Esther Gordillo, desaprobaron dicha iniciativa (Luna, 2015).

Durante ese sexenio, el papel de la calidad educativa en torno a la evaluación docente retomó un carácter central y, por esta razón, se estableció la obligatoriedad de la evaluación para todos los maestros del país. El gobierno y las autoridades educativas aseguraban que, con esa reforma, se buscaba que los estudiantes mexicanos fueran educados por los mejores docentes, y para dicho fin también se implementó el Servicio Profesional Docente (en adelante SPD), el cual permitiría que la forma de ingreso y ascenso de los profesores fuera únicamente a través del mérito. Asimismo, la reforma tenía como objetivo que la evaluación de los docentes fuera el principal elemento para elevar la calidad de la enseñanza.

De esta manera, y con el objetivo de implementar este mecanismo de revisión de los conocimientos y capacidades del personal docente en el país se modificó el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el que se implementó la ley reglamentaria de los criterios, términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional: la Ley General del Servicio Profesional Docente (DOF, 2013). Sin embargo, aunque las autoridades presumían de respetar plenamente los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación, hubo múltiples manifestaciones por parte del gremio de maestros en las que expresaban que no era así; al contrario, el proceso de evaluación del desempeño docente durante la administración del presidente Peña Nieto se relacionó estrechamente con afectaciones a la estabilidad laboral del profesorado de educación básica y media superior. El tema fue muy discutido, tanto en espacios formales como informales, y dicha inestabilidad generó especulaciones, opiniones y nuevos significados.

Pese al elevado nivel de atención que recibieron la evaluación y las reacciones del magisterio a nivel nacional, un sector permaneció invisibilizado: el colectivo magisterial de Educación Física, es decir, los profesores de Educación Física fueron incluidos como una unidad de diagnóstico dentro del trayecto formativo denominado Desarrollo Personal y para la Convivencia en el cual se considera a la educación física afín a la Formación Cívica y Ética y a la Educación Artística (Cordero Arroyo et al., 2013). Aunque no fue solo un asunto de categorización formal, sino también de consideración de un cierto estatus que ha marcado al gremio como un grupo con un valor diferente (casi siempre menor) al resto de los gremios. Por lo tanto, conocer este discurso construido por los profesores que imparten esta asignatura, con significados «que se objetiven en comportamientos, artefactos y rituales que forman la piel del contexto institucional y que se asumen como imprescindibles e incuestionables» (Pérez Gómez, 1998, p. 16) resulta clave para la presente investigación, ya que conocer su perspectiva y necesidades podría derivar en la creación de políticas educativas que realmente los consideren.

Las creencias y pensamientos de los profesores son marcos que filtran su forma de interpretar los fenómenos y procesos educativos y orientan su conducta (Asensio y Ruiz de Miguel, 2017; Marcelo, 1987; Ravanal, 2012); esto significa que lo que ellos creen sobre lo que debe hacerse determina su forma de realizarlo, por lo que también es posible visualizar los significados que construyeron sobre la evaluación docente a través de sus acciones. En este sentido, Blumer (1986) considera que, en contraparte, ignorar el significado de las cosas conforme al cual actúan las personas equivaldría a falsear el comportamiento sometido a estudio.

Sin embargo, los cambios que implicó la reforma para el Profesorado de Educación Física (PEF) aún no se conocen. Por esta razón, se consideró necesario que fueran sujetos de estudio de la presente investigación y, de forma más específica, los docentes que han impartido Educación Física en Puebla. En este sentido, destaca el pensamiento de Rueda (2014), quien observa la necesidad de generar procesos de retroalimentación que permitan obtener beneficios para los docentes con base en la información recabada en las evaluaciones:

> Las diferentes estrategias de evaluación permiten acumular información que después no es recuperada a favor de lo que se está evaluando, es decir, se insiste mucho en la evaluación, pero el ciclo se cierra en ella misma sin que se utilice esa información,

> sin que se les devuelva a los implicados para que mejoren las actividades que están siendo objeto de evaluación. (p. 192)

Por ello, la presente investigación analizó la construcción de los significados que los profesores de Educación Física atribuyeron a la evaluación del desempeño docente realizada en el marco de la reforma educativa de 2013, con el objetivo de conocer sus experiencias, la percepción que tuvieron sobre el proceso, así como sus implicaciones posteriores en el desempeño de su labor docente. Para que el lector comprenda la pertinencia del estudio, se establece la idea de Olvera Serrano (2005):

> Cuando reconstruimos un trozo olvidado del pasado lo que se actualiza no son los hechos acontecidos, sino su significación en otras coordenadas espacio-temporales a través de un discurso que organiza un modo de inteligibilidad. La situación presente permite conocer la situación pasada de una manera diversa a la de sus actores y observadores, permite efectuar un encadenamiento válido que no está estrictamente en la experiencia pasada, sino que es un efecto, aunque solo lo sea parcialmente del ordenamiento del observador. Por ello, en cada horizonte temporal las "fuentes" pueden dar a conocer cosas diferentes y hacer que determinado suceso cobre relevancia o la pierda. (p. 99)

A pesar de que la reforma educativa del 2013 fue derogada en mayo de 2019 por el Congreso de la Unión tras la propuesta presentada por el presidente Andrés Manuel López Obrador, saber el constructo de los significados elaborados por las fuentes permitirá conocer de manera efectiva un suceso que todavía sigue a la deriva y que es necesario abordar para analizar las acciones y los procesos de las políticas públicas implementadas en nuestro país y que la relación pasado-presente sirva de manera significativa para abordar esta problemática con sustentos que den claridad y respuestas válidas para el futuro. De esa manera, se podrá considerar una posible mejora en las políticas educativas que tenga en cuenta los significados del PEF desde la idea de Rueda (2006), quien analiza los beneficios ya existentes de este proceso de evaluación en éstas:

> Las políticas públicas en el sector educativo han cumplido un papel importante en el desarrollo de la evaluación, particularmente cuando dichas políticas se han servido de ella, por lo menos en el discurso, para atender el problema de la calidad de las

> instituciones, así como cuando emplean estos mecanismos como medio para compensar los limitados recursos designados al sector. (p. 27)

Por ello, aunque la presente investigación se centra en el conocimiento y análisis de los significados construidos por los PEF, también se aborda la importancia de diseñar políticas educativas en las que la calidad de la formación de los docentes de todas las asignaturas que conforman el currículo sea el objetivo central. Cabe decir que, en lo sucesivo, los significados serán analizados desde la postura teórica de Mead (1967), donde el significado surge de y se apoya en la relación entre el gesto de un ser humano y el comportamiento subsecuente de este mismo ser tal como lo indica a otro ser humano, dinámica que más tarde fue fundamental para el desarrollo del interaccionismo simbólico.

De esta manera, el trabajo está constituido por un primer capítulo en el que se presenta el problema de investigación, el cual consiste en conocer los significados que atribuyeron los profesores de Educación Física a la evaluación docente derivada de la reforma educativa de 2013, a fin de buscar las implicaciones de un proceso que se llevó a cabo sin tomar en cuenta la vivencia o la visión de los actores. En este capítulo, se incluye el estado del conocimiento, con base en distintas investigaciones que se estructuraron en tres ejes temáticos: 1) evaluación del desempeño docente, 2) significados (desde la teoría del interaccionismo simbólico) y 3) políticas públicas y educativas. Asimismo, la investigación que se desarrolló tiene su fundamento en las premisas que el colectivo de Educación Física otorgó al significado a través de las interacciones ocurridas entre ellos para llegar a la definición de la composición del proceso que conllevó la evaluación del desempeño docente.

En el desarrollo del segundo capítulo, se presenta el marco teórico, en el que se abarca la teoría principal que enmarca esta investigación: el interaccionismo simbólico. En este apartado se explican una serie de ideas básicas, o "imágenes radicales", como las denominó Blumer (1940), las cuales se refieren a los grupos o sociedades humanas, la interacción social, los objetos, el ser humano como actor, la acción humana y la interconexión de las líneas de acción. En conjunto, las imágenes radicales representan la forma en que el interaccionismo simbólico ve a la sociedad y al comportamiento humano. Posteriormente, se revisa el trabajo de Fine y Tavory (2019), quienes proponen un conjunto de conceptos centrales que conectan al interaccionismo simbólico con las complejas realidades actuales. Estos conceptos son:

affordances, redes situacionales, compromiso grupal, integración, interrupción y la necesidad de teorizar sobre la opresión y el privilegio.

En el tercer capítulo, se encontrará el marco contextual, donde se presenta un recorrido de la educación física desde el ámbito internacional hasta llegar al local. De la misma forma, se contextualiza el rol del profesor con las vivencias cotidianas a las que se enfrenta, debido a que sus actividades no solo están enfocadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. También se analiza el desarrollo reconstructivo de las múltiples redes de significación organizadas en la memoria de los sujetos y que determinan el significado otorgado a la evaluación del desempeño docente. De manera análoga, se explica el mecanismo de la reforma educativa del 2013, así como el proceso para la promoción por el que transitaron los profesores de Educación Física para lograr insertarse en el grupo de desempeño deseable y obtener la idoneidad de conocimientos solicitados.

En el cuarto capítulo, se aborda la descripción de las características metodológicas: la técnica de indagación y el instrumento, la descripción del proceso de la prueba piloto, así como el juicio de expertos para la validación y los sujetos participantes. En el quinto capítulo, se explica la sistematización del análisis de los resultados, los cuales permitieron conocer la definición entre los significados construidos por el PEF y las posturas obtenidas en la construcción del andamiaje teórico. Este proceso permitió un primer acercamiento que, sin duda alguna, forma parte de esta ardua pero enriquecedora tarea.

Finalmente, en el sexto capítulo se plasman las conclusiones y algunas líneas futuras de acción para el diseño o rediseño de políticas públicas donde se tomen en cuenta los significados construidos por el PEF, dado que esta asignatura se concibe como una disciplina pedagógica que contribuye al desarrollo armónico del educando, a través de diversas estrategias motrices lúdicas, recreativas y deportivas para desarrollar la motricidad e integrar la corporeidad (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018).

Si bien hoy en día son innumerables los desafíos no solo de los profesores de Educación Física, sino de todo el gremio magisterial, se comparte el pensamiento de Ingenieros (2004), de quien pudiera tomarse de base la expresión: «despertará capacidades con el ejemplo; enseñará a hacer, haciendo; a pensar pensando: a discurrir, discurriendo; y a amar, amando» (p. 127).

Por lo tanto, se deberá repensar la Educación Física para modificar las prácticas educativas con ideales que estén legitimados por la experiencia de las prácticas docentes. Asimismo, la reivindicación del valor de esta profesión deberá hacerse desde una visión axiológica que tenga presente siempre a la niñez y a la juventud mexicanas, así como la necesidad de contar con una mejor preparación y con capacidades específicas que permitan mejorar los resultados de cualquier evaluación docente para poder enfrentar de la mejor forma los tiempos por venir y desarraigar el estado desfavorable que se ha guardado de los profesores de Educación Física en el imaginario social.

Para lograr esta reivindicación de la labor docente es preciso escucharlos y conocer sus inquietudes, pensamientos, necesidades y preocupaciones. Con ello, se conseguirá un acercamiento que permitirá integrar al sistema educativo los significados que han construido en torno a su profesión y al desarrollo de su carrera profesional. En la búsqueda de estos significados será posible conocer también sus motivaciones, lo que involucra compromisos y valores como los que destaca Pérez Gómez (1998):

> Los docentes han de vivir la aventura del conocimiento, de la búsqueda y del contraste crítico y reflexivo si quieren provocar en las nuevas generaciones el amor por el saber y el respeto a la diversidad y a la creación; han de amar la democracia y comprometerse con sus exigencias de comprensión compartida si quieren crear un clima de relaciones solidarias y si pretenden construir la comunidad democrática de aprendizaje. Vivir la cultura crítica es amarla, reproducirla y disfrutarla tanto como trabajarla y recrearla en cada disciplina, en cada problema, en cada huella, en cada proyecto. (p. 297)

Por eso, en este trabajo se busca conocer de forma directa la visión y los pensamientos del PEF, los cuales permiten no solamente analizar los significados que construyeron sobre la evaluación docente, sino también conocer sus características profesionales y reflexionar sobre la importancia de su labor en el sistema educativo mexicano.

Capítulo 1. Planteamiento del Problema

En este primer apartado se describe cómo surgió la propuesta que se eligió para analizar la problemática que giró en torno a la construcción de significados sobre la evaluación del desempeño docente de los profesores de Educación Física, además de justificar las razones de esta investigación. Por lo cual se está de acuerdo con lo planteado por Trinchet (2007) que comparte la idea de que la definición del problema es el primero y más importante de los pasos de todo el proceso de investigación. El problema permite conocer y delimitar el terreno de lo desconocido, es decisivo en el resultado final: una definición incorrecta nos lleva a encontrar una pseudosolución.

1.1. Antecedentes

La investigación documental que se implementó para la búsqueda y recopilación de información sobre el tema de investigación consistió en lo siguiente: a) indagación del objeto de estudio en las páginas de reconocido prestigio académico como REDALYC, DIALNET, SCIELO; b) integración de carpetas digitales por autor; c) revisión y selección de libros digitales e impresos; d) tesis doctorales; e) tesis de maestría; f) artículos científicos, y g) análisis de los materiales y elaboración de fichas de trabajo. Por lo anterior, se logró tener un dominio epistémico sobre el objeto de estudio y se adoptó una postura teórica con relación a la información analizada.

A continuación, se presenta la Tabla 1, que integra los documentos revisados durante el proceso de búsqueda e indagación que sirvieron de apoyo. En este sentido, fue necesario revisar los planteamientos, recomendaciones, estrategias e investigaciones planteadas por expertos en la materia desde los ámbitos nacional e internacional, y analizar el papel del docente en el marco de las políticas educativas, tomando en cuenta la relevancia de los significados, la pertinencia de una evaluación docente y el impacto que ha tenido en la formación y el desarrollo de las actividades magisteriales.

Tabla 1.

Concentrado general de revisión bibliográfica

Tipo de publicación	Año de publicación	Total, de revisiones
Tesis doctorales	2001	2

	2008	1
	2010	1
	2013	14
	2018	6
Tesis de Maestría	2014	8
	2016	2
Artículos científicos	2013	78
	2014	23
	2015	18
	2016	2
	2017	3
	2018	5
	2019	2
	2020	6

Nota. Elaboración propia.

La sociedad contemporánea exige nuevas competencias para afrontar los retos del mundo globalizado actual. La realidad está en constante cambio y los problemas a los que se enfrenta son de nivel económico, social, ambiental, político, entre otros. Éstos exigen que la educación formal contemporánea sea pertinente para responder a ellos, es decir, que permita a los individuos pensar por sí mismos, construir el conocimiento en conjunto, manejar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y ser conscientes de su entorno social-ambiental, así como de sus propias acciones.

Para conseguir que la educación formal tenga las características mencionadas anteriormente, es necesario que existan las condiciones físicas, políticas y sociales que conformen un sistema educativo de calidad. Una de las piezas clave en cualquier sistema educativo es su personal docente, pues es indiscutible el hecho de que los maestros influyen directamente en la calidad educativa que se proporciona en un país (Murillo, 2007).

Prosiguiendo con este autor, diversas investigaciones respaldan el hecho de que la calidad de la docencia es de vital importancia para el aprendizaje de los estudiantes y que la evaluación del desempeño docente es un relevante medio de mejora de la calidad educativa. Ante este panorama, los gobiernos de diversos países han centrado su atención en este aspecto del sistema educativo, y uno de esos países ha sido México.

En nuestro país, la evaluación del desempeño docente representa un tema de polémica política y social desde hace varios años. Hasta el cierre del año 2012 existían tres programas de evaluación de los docentes en servicio: Carrera Magisterial, Programa de Estímulos a la Calidad Docente y Evaluación Universal (Cordero, Luna y Patiño, 2013). El programa de Carrera Magisterial ofrecía la promoción de profesores con base en la obtención de puntajes sobre diferentes aspectos de su trabajo, así como evaluaciones estandarizadas.

En el año 2013 se promulgó una reforma educativa que causó inusual polémica durante el sexenio de Enrique Peña Nieto. De acuerdo con Hernández y Del Tronco (2017), esta reforma representó el cambio legislativo de mayor magnitud que ha sufrido el sector en los últimos 50 años. No se decretaron transformaciones en los planes de estudio ni cambios a los enfoques pedagógicos empleados; sin embargo, sí se modificaron dos artículos constitucionales con tres leyes que en conjunto alteraron vastamente los equilibrios de poder en el sector, así como el marco de derechos de los distintos actores que integran el sistema educativo (Hernández y Del Tronco, 2013). La reforma consistió principalmente en la conformación de un sistema de ingreso, promoción y ascenso de docentes, basado en una evaluación universal, junto con nuevos mecanismos de transparencia y rendición de cuentas. No obstante, la reforma enfrentó fuertes resistencias en su implementación, además de diversos cuestionamientos en torno a sus alcances, viabilidad y objetivos ulteriores (Hernández y Del Tronco, 2017).

En cuanto al campo de la investigación, existen varios documentos y ensayos de opinión sobre la reforma educativa. Dichos trabajos académicos abordan sobre todo la esfera social y política de la reforma, y, aunque también se encontró una gran variedad de investigaciones sobre el profesorado de educación básica, son pocas las que se centran en las opiniones de los actores principales afectados, es decir, los maestros. Además, no hubo ninguna que se enfocara en el proceso de la promoción de los profesores de Educación Física; es ahí donde se abre la oportunidad de contribuir con ese vacío existente.

Hernández y Del Tronco (2017) realizaron una investigación que analizó la evolución del sistema educativo en conjunto con los 20 testimonios recogidos en entrevistas a actores clave para determinar por qué razones dicha reforma se llevó a efecto. Sus conclusiones estipularon que la reforma fue posible gracias a la conformación de una amplia coalición política y social, y que la viabilidad política de esta reforma se construyó sobre la base de una negociación efectiva entre la élite político-partidista. También influyó en ella una coalición amplia y plural de organizaciones civiles que deliberó durante años para construir una agenda compartida de cambio radical y, consecuentemente, se logró concertar el apoyo de empresarios y medios de comunicación.

En su investigación, López Aguilar (2013) critica fuertemente la reforma. Su estudio se basó en un análisis documental de aspectos de política educativa, así como en casos concretos de alternativas educativas innovadoras de estados de la República mexicana en los que la reforma no era bien aceptada. La autora concluye que la reforma educativa era la culminación de una serie de reformas neoliberales en la materia, y que tuvo como consecuencia la pérdida del derecho a la educación, la cancelación de la posibilidad de muchos niños y jóvenes mexicanos de tener un futuro mejor y, a su vez, una pérdida de los derechos de los trabajadores de la educación.

También se realizaron estudios sobre la Ley General de Servicio Profesional Docente que analizaron sus virtudes y deficiencias, señalando explícitamente que la reforma no respondió a otros aspectos del sistema educativo, sino únicamente a la evaluación de los docentes para su ingreso, promoción y permanencia (Flores Andrade, 2014).

Por otra parte, Keck (2015) se enfocó en revisiones documentales en materia de política educativa y el sistema neoliberal, y entre sus conclusiones se encuentra que la reforma causó una especie de esquizofrenia sobre los docentes. Dicho planteamiento se hace lógico, de acuerdo con el autor, al pensar el hecho de que por un lado se veía a los profesores como agentes de cambio y autónomos, y por otro, como entes que debían ser vigilados cautelosamente. La investigación remarca las tensiones y ambigüedades que se generaron a partir de esta situación, así como el componente coercitivo de la evaluación; estipula que no se podía lograr un cambio sustantivo en la educación mediante esta reforma. Asimismo, el autor enfatiza el hecho de que es necesario desarrollar investigaciones sobre la experiencia docente de la "vida real" para enmarcarlos en una evaluación que considere a los profesores

como individuos con corazón, cuerpo, mente y espíritu, y no simplemente como agentes que deben ser evaluados mediante pruebas estandarizadas limitantes.

Como se ha demostrado, la mayoría de los trabajos de investigación sobre la reforma educativa del 2013 tienen que ver con análisis documental, contextual y de políticas educativas. Son más las investigaciones que existen sobre evaluación del desempeño docente, sin embargo, no la enmarcan en la reforma educativa.

El estudio que más se acerca al enfoque de este trabajo es el realizado por Lozano y Levinson (2018). El documento, titulado El docente de secundaria ante las reformas educativas en México. De apóstol a empleado desechable, es una investigación cualitativa que aplicó entrevistas semiestructuradas a 18 docentes de secundaria de la Ciudad de México para analizar las condiciones en las que viven a partir de los cambios de las reformas educativas de 2006, 2011 y 2013. El estudio analiza la forma en la que vivieron esos cambios y revela cómo los docentes consideraron que su trabajo era cada vez menos autónomo y que las reformas les generaron sensaciones que iban desde el desencanto hasta el malestar. Además, los profesores consideraban que los principales problemas educativos a los que se enfrentaban eran la indisciplina y la indiferencia de los jóvenes; la pérdida del poder derivada de imposiciones para acreditar forzosamente al estudiantado, independientemente de su desempeño; la pérdida del prestigio social de su labor por las campañas mediáticas realizadas que justificaban la reforma; la inestabilidad laboral, y la sensación de incertidumbre que les generaba la evaluación de su desempeño.

La Red Iberoamericana de Investigadores en Evaluación de la Docencia (RIIED), constituida por un grupo de docentes interesados en el estudio de la evaluación, ha realizado diversos análisis que convergen en la necesidad de repensar las distintas formas en que las instituciones llevan a cabo las prácticas educativas. Así, la RIIED ha elaborado un compendio de documentos que giran alrededor de la evaluación docente, trabajos que no solo se han construido en México, sino en Iberoamérica. En 2021 presentaron el libro *Evaluación, desarrollo, innovación y futuro de la docencia universitaria*, en el que plasman sus estudios sobre la evaluación docente a lo largo de toda una década. En este documento, la RIIED (2021) determina que los procesos de evaluación de los docentes de los últimos diez años no han cambiado, por lo que exponen lo siguiente:

> Paradójicamente, a pesar de una década de investigación sobre la actividad docente, no se observaron indicadores que muestren la mejora de esta actividad, por lo que deberán reforzarse las iniciativas de las comunidades para vincular los resultados de la evaluación a los programas de formación permanente *ad hoc* a las condiciones del profesorado. (p. 18)

Por lo tanto, es posible establecer que, si estos especialistas analizaron por diez años el estado de la cuestión respecto a la evaluación docente y finalmente percibieron que no existe un avance significativo en el aula, con mayor razón será así al centrar la atención en una asignatura de formación especializada que no ha sido atendida, como es el caso de la Educación Física. Aunque se pudiera considerar como un tema omitido, es justamente ahí donde se abre el panorama para transmitir la importancia de la presente tesis, ya que se demuestra que ni siquiera este grupo, que se ha interesado y preocupado por el tema de la evaluación docente, ha puesto su mirada en el profesorado de Educación Física. Por lo tanto, se puede establecer que el gremio de los profesores de Educación Física no solo pasa inadvertido en México, sino en toda Iberoamérica.

Del mismo modo, en cuanto a las investigaciones sobre la construcción de significados, se indagó sobre diversos estudios y se encontró que, en Chile, Pineda Barría (2011) realizó una investigación que denominó: ¿Qué significados le atribuyen a su rol docente los profesores y profesoras de enseñanza básica de colegios particulares subvencionados de la comuna de Maipú? El autor explica inicialmente que la evaluación docente es un fenómeno complejo y multicausal; por lo tanto, se prioriza la figura del profesor para que en las futuras reformas educativas se consideren los significados construidos por el gremio magisterial, afirmando que:

> Es el maestro o maestra quien en definitiva lleva las reformas e intenciones de cambio al aula, y lo que el profesor haga o deje de hacer tiene un impacto en el proceso de enseñanza aprendizaje, por tanto, si no le damos la oportunidad de liderar los cambios, las reformas se irán convirtiendo en el futuro en anecdóticos fracasos y la crisis seguirá su curso hasta que un nuevo gobierno intente nuevas fórmulas que respondan a su forma de mirar la educación. (p. 8)

Esta idea permite tener un acercamiento de lo que distintos gobiernos en México han realizado con diversas estrategias en el tema de la evaluación del desempeño docente,

intentando cambios que conlleven al progreso educativo. Probablemente no ha habido éxito porque no se ha considerado directamente al pilar del proceso educativo: los profesores, de tal forma que la investigación es necesaria para saber cómo han significado la evaluación docente los profesores de Educación Física. Es importante citar que los participantes de la investigación fueron profesores de primero a octavo básico, y los sujetos seleccionados se dividieron en novatos y experimentados.

Además, el Estado, como el principal representante de cambio que desea mejorar la calidad de la educación, debe hacerlo desde la voz de los maestros; desde la construcción de significados personales, sociales y profesionales para diseñar las políticas públicas donde se favorezca primero la equidad social, a partir de reforzar lo mejor de los docentes, y después se corrijan las debilidades que son parte de las causas de la problemática de la evaluación docente para el diseño de una estrategia real de mejora que aparezca desde la voz del propio colectivo.

En un estudio posterior, Chaverra Fernández (2014) presenta en Medellín, Colombia, una indagación sobre los procesos de pensamiento construidos por los actores. Aquí se identifica el sentido que le otorgaron a la evaluación enseñanza-aprendizaje. A pesar de que esta investigación está centrada en el proceso, como elemento rutinario de su labor docente, es importante citarlo por los contenidos implícitos dentro de la evaluación aplicada al PEF de secundaria y media. El elemento central de esta investigación es el surgimiento de un factor determinante: el pensamiento del profesor, y se pudo apreciar el vínculo entre éste y la evaluación docente en Educación Física.

En dicho estudio fueron reconocidos los años de experiencia profesional que les permitió llegar a ser reflexivos y de esa manera reestructurar sus pensamientos alrededor de la evaluación; se hace énfasis en que los significados están relacionados con la reflexión y la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje. De la misma forma, la autora expresa que el vínculo entre el pensamiento del profesor y la evaluación docente se encuentra escasamente explorado. Pese a que este estudio estuvo centrado en el PEF, solo se enmarcó en los docentes que trabajaron en secundaria y media, es decir, aquí no se hace presente la voz del profesor inscrito en nivel de preescolar y primaria.

Por otra parte, el estudio de Blanco (2013) se centró en la práctica docente. Lo relevante de esta investigación de corte cualitativo es que el objeto de estudio fue dirigido

con el sentido subjetivo que los profesores dieron a su práctica docente en un eje diacrónico. Cabe recordar que los significados se construyen a partir de las interacciones sociales y sobre este marco es que se pueden realizar cambios de interpretación a través de un transcurso de sentido que puede darse en el diálogo y la praxis. En este sentido, la idea de Monroy y Díaz (como se cita en Rueda y Díaz-Barriga, 2011, p. 136) enfatiza que el pensamiento pedagógico del docente es un *marco de referencia* que integra un conjunto de teorías implícitas, creencias, expectativas, nociones y valores mediante los cuales el profesor significa, interpreta, decide y actúa en sus actividades educativas (p.136), por lo que el análisis de Blanco permite conocer aquellos significados que el profesorado construyó en el marco de sus prácticas cotidianas y sus interacciones sociales.

Por su parte, Lozano-González (2020) apunta que la relevancia de su artículo se centra en el significado que los profesores del área de salud y Biología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México le atribuyeron a la docencia. Esta investigación, de corte cualitativo, contó con la participación de 38 docentes. De las respuestas que ellos dieron se hizo una agrupación donde emergen tres categorías: la acción sobre el alumnado, el compromiso y responsabilidad que implica la labor docente y la satisfacción y orgullo que están implícitas en la enseñanza.

El artículo se considera relevante dado que los significados son construidos con base en las experiencias y las interacciones de los "mundos sociales" donde los sujetos se desarrollaron cotidianamente. Son, por supuesto, orientaciones para la acción dependiendo del significado que los docentes en el área antes mencionada tuvieron respectivamente con la docencia; por lo tanto, fue la actuación que desplegaron en su día a día con respecto a la práctica. Los testimonios de los docentes se interpretaron a la luz de lo establecido en las bases teóricas.

Dentro de los hallazgos encontrados en la literatura, se retoma un artículo desde el pensamiento de Arreola (2019) que propone una propuesta de intervención asociada al proceso de formación y evaluación docente partiendo de los preliminares encontrados en su investigación doctoral (Arreola, 2014).

La investigación está fundamentada en una propuesta metodológica de corte cualitativo, la cual da importancia a la forma en cómo se construyó e interpretó la realidad social (Taylor y Bogdan, 1987). Para esta autora fue fundamental investigar el mundo social

directamente desde la perspectiva de los sujetos implicados que fueron estudiantes de educación secundaria, y las respuestas de ellos fueron tomadas como un punto de partida empírico, lo cual implica comprender el contexto de la conducta, o más bien entender los sistemas de significados empleados por un grupo o sociedad específica. Ello permite hacer una reconstrucción de carácter de tipo descriptivo de lo que se dice y hace dentro del aula y la escuela, que en el caso de los educadores físicos serían los espacios abiertos y cerrados donde desarrollan su práctica docente, e interpretar lo que ha sucedido en ese contexto.

Por otra parte, en la investigación elaborada por Franco Moreno (2019) sobre la construcción de significados de la evaluación del desempeño docente, se precisa que fue un estudio de comparación entre Chile y México, donde se revisaron documentales y se identificó que los significados tuvieron su base en cuatro ámbitos de experiencia: cultura profesional, representaciones sociales, identidad y desarrollo profesional.

De ellos se precisan los significados construidos hacia divergencias, presiones, tensiones, sentimientos y hasta adhesiones de lo vivido en su contexto. Esta investigación es central por dos cuestiones: la primera, porque se analizaron 47 documentos que dieron cuenta explícitamente sobre el tema de la construcción de significados, percepciones, creencias y actitudes de los profesores en torno a la evaluación del desempeño docente en el nivel de educación básica, de ambos países, y únicamente se retomaron catorce que aluden directamente a los significados construidos sobre la temática, y la segunda porque, a pesar de ser una investigación actual y centrada en nuestro país, permite identificar que en ningún estudio se consideró al PEF.

Por lo tanto, al haber un comparativo de ideas centrales surgidas del contexto que generaron diversos resultados emanados de las acciones cotidianas de los docentes, se precisa analizar la forma en que vivieron y significaron la evaluación docente los profesores de Educación Física. Se hace imprescindible citar parte de las premisas del interaccionismo simbólico que marca que la interacción no está centrada en el individuo ni en la sociedad, sino en los actos conjuntos, a través de los cuales se va construyendo la sociedad y se va organizando la vida.

En ese orden de ideas, Villalpando, Estada y Álvarez Quiroz (2020) destacan en su investigación, realizada en Ciudad Juárez, Chihuahua, la importancia de recuperar la voz de los protagonistas y desean aportar conocimiento a través de analizar el quehacer de la práctica

docente. Asimismo, interpretaron los significados construidos acerca de la actuación pedagógica con la participación de 43 maestros que cursaron la materia de Análisis de la Práctica Docente, destacando que el ejercicio que realizaron en lo cotidiano involucró sus significados sobre el entorno que los rodeaba y que estuvo impregnado de múltiples interacciones con sus pares. Al respecto, Sacristán (Vergara, 2005) explica que:

> Cuando se habla de significados no se hace referencia a la teoría, sino a los saberes, creencias, valores que ayudan a prefigurar el hacer que un profesor realiza como docente, ya que se puede decir que, de acuerdo a como el educador "signifique" su práctica, es la forma como la realiza. (p. 692)

Con los antecedentes, se puede notar que los participantes fueron alumnos de diversos niveles, así como profesores de educación básica e incluso de otras disciplinas, pero aún hacen falta más estudios que pongan al profesor de educación física como su principal sujeto de estudio. La información que esas investigaciones brindaron fue de gran ayuda para contextualizar las reformas educativas y los futuros sistemas de evaluación docente; es decir, para adaptarlas a las necesidades reales del sistema educativo. Además, en esos estudios se percibe cómo funcionaron la comunicación y el intercambio de abstracciones mentales. Según el pensamiento de Mead (1967), hubo interacciones inteligentes, dado que los significados se dan en forma de respuesta y están implícitos en la relación de los entramados de los actos sociales. Además, se puede percibir que son pocas las investigaciones que centran su interés en los significados.

Por lo tanto, es necesario analizar la construcción de significados de la realidad social vivida por el gremio de Educación Física, porque fue un proceso que los profesores, desde su individualidad y como colectivo al que pertenecen, construyeron en su día a día con sus experiencias, negativas y positivas, con sus acciones y sus creencias. De tal forma que, conocer y descubrir esa construcción será un acercamiento para que el proceso educativo pueda transformarse y ser un área de promoción humana y de verdaderas oportunidades.

Finalmente, se concuerda con la idea de Dimaté Rodríguez (2017): solo cuando la práctica pedagógica sea parte constitutiva de la evaluación del docente podrá abordarse un nuevo escenario en el que la reflexión acerca del niño como sujeto, la escuela como una institución simbólica y su papel histórico, social, político y cultural expresarán plenamente la complejidad de la labor del educador.

Como se ha mencionado, este proceso de evaluación docente parte de la reforma educativa de 2013, desde la cual se afirmaba que sería un medio para contar con mejores maestros para el país.

De acuerdo con los organismos internacionales que establecen las políticas educativas internacionales y enuncian orientaciones estratégicas para cada país, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), los sistemas educativos nacionales no suelen dar un seguimiento mecánico y lineal a las recomendaciones, sino que, por el contrario, las ajustan, modifican y adaptan de acuerdo con sus objetivos, contexto, financiamiento y los actores políticos involucrados (Rizvi y Lingard, 2013).

No obstante, en las tendencias de la política educativa internacional del informe de la OCDE (2010), se expusieron las líneas de acción para la política educativa mexicana en tres áreas: evaluación docente, gestión escolar y participación social. En cuanto a la evaluación docente, se definieron ocho orientaciones estratégicas: 1) diseño de estándares de evaluación docente, 2) atracción de los mejores docentes, 3) acreditación a las instituciones formadoras de maestros, 4) mejora de los procedimientos de evaluación para el ingreso a la docencia, 5) asignación de plazas docentes por concurso, 6) periodo de evaluación y tutoría para la asignación de plazas docentes definitivas, 7) sistema de formación profesional docente y 8) creación de un sistema de evaluación docente. Estas orientaciones se apoyaron en la tesis de que, para lograr mejores resultados de los alumnos, en México se requería de un sistema riguroso de selección, formación, desarrollo y evaluación de los docentes de educación básica (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2010).

Por consiguiente, en cuanto a las investigaciones sobre políticas educativas, se reconoce que estas se establecen en documentos, acuerdos, decretos, leyes y planes que constituyen el discurso político. Específicamente, en el discurso de las políticas educativas se revelan las concepciones de docente, evaluación, aprendizaje y enseñanza, por mencionar algunas (Rizvi y Lingard, 2013), las cuales están inscritas en una posición teórica y política de la educación que orientan las pautas para su incorporación.

Desde esas concepciones, es precisamente que el docente aparece en el discurso de las políticas educativas y obtiene socialmente el papel protagónico de la evaluación docente, por lo que se concuerda con el pensamiento de Ducoing (2018):

Los docentes no son piezas de una maquinaria que hay que manejar, recomponer o rearmar, son los protagonistas del sistema educativo; por tanto, su voz debe ser escuchada y valorada como un requisito para promover su actuación personal y colectiva en determinadas escuelas y con determinados actores, en tiempos y espacios diferenciados. Al final de cuentas, son ellos quienes interpretan, significan y resignifican el currículo nacional, pero también quienes están en posibilidad de traducirlo en términos de rupturas, tradiciones, distorsiones, obstrucciones y, por supuesto, simulaciones. (p. 189)

Ahora bien, de acuerdo con los estudios sobre política educativa, se encontró que Cuevas y Moreno (2016) realizaron su investigación sobre la incorporación de políticas de evaluación docente en la reforma educativa mexicana de 2013. Sobre las ocho recomendaciones de la OCDE (2010), se encontró que México solo realizó una adaptación de estas, y se identificó que, dado el seguimiento que hizo el gobierno mexicano sobre las orientaciones estratégicas del mencionado organismo internacional, tomó un curso específico, con cierto sesgo político, en el que empleó la evaluación docente para recuperar el control del gremio magisterial. Al realizar un proceso analítico de esas acciones, los autores concluyen que las funciones administrativas y de control fueron sobresalientes en comparación con las propias funciones formativas de la evaluación docente.

De la misma forma, a pesar de la erogación de la reforma educativa de 2013 en el año 2019, los análisis sobre la temática no cesaron, debido a que el tema de evaluación docente es multifactorial, de acuerdo con opiniones de especialistas. En este sentido, el artículo de Compañ, J. (2018) es una investigación de corte cualitativo que recupera la voz de los protagonistas: tres directores de escuelas secundarias. A través de entrevistas semiestructuradas, el autor pormenoriza la pretensión de alinear a los docentes a perfiles de formación con características específicas; sin embargo, aparecen las figuras de las autoridades educativas federales y estatales centralizando las funciones de los directivos, lo cual difiere con la política educativa internacional y nacional, como la importancia de la autonomía de los centros escolares (Backhoff y Pérez, 2015).

Por otra parte, Rueda et al. (2016), autores expertos en educación, expusieron sus ideas en torno a cuatro elementos respecto a la reforma educativa y la evaluación docente; la centralidad de la evaluación en la reforma, específicamente la referida a los docentes y las consecuencias venideras; los actores más destacados de la reforma y las posturas frente a la evaluación; las iniciativas prioritarias del sistema educativo mexicano, y las características de la valoración magisterial ante un sistema educativo complejo. Todos estos elementos estuvieron entretejidos, pero tuvieron como punto central a la educación básica, debido a que la política educativa convergió en ese momento en los docentes de ese nivel y, por lo tanto, se puede deducir que hoy en día es un tema que no se debe suspender y tal vez está cobrando aun mayor relevancia.

Por ello, las opiniones de los especialistas en materia de evaluación docente podrían ser una propuesta de participación para generar políticas educativas con la intervención de personalidades que no solo han vivido la práctica educativa, sino que también han realizado aportaciones al conocimiento a través de las investigaciones.

En el mismo orden de ideas, Martínez Rizo (2018) expone algunas reflexiones sobre la política educativa con énfasis en los sistemas de educación, su estructura y los actores que intervienen en ellos, como marco de las políticas educativas. Precisa también la relación entre políticas y reformas educativas; al hablar del segundo componente, establece como común denominador que pueden ser comprendidas como el cambio de uno o varios elementos. A manera de ejemplo, cita:

Cambiar los sistemas de evaluación de los alumnos o las formas de agrupamiento, por ejemplo, al introducir o eliminar el multigrado, modificar los tiempos, como ampliar o reducir el calendario o la jornada escolar, modificar los contenidos (el currículo) o los métodos de enseñanza, recomendando o exigiendo determinado enfoque didáctico, modificar requisitos para ser docente o los criterios de evaluación correspondientes, que existen desde hace mucho, con los sistemas escalafonarios que, adecuados o no, eran sistemas de evaluación. (p. 77)

Esos ejemplos dan un acercamiento para comprender cómo las diversas reformas en general se relacionan con las políticas educativas. En el mismo documento, nombra a Marileen Green, quien estudió numerosas reformas educativas en América Latina; ella habla de reformas “fáciles”, como la construcción de escuelas, la asignación de plazas y otras. Estas

reformas dependían de los recursos económicos y, en cierta manera, no habría obstáculos para ejercerlas; sin embargo, según sus aportes en investigación, en la década de los noventa aparece el término “calidad” y según la autora, para que haya calidad, se debe evaluar a los niños, evaluar a los maestros, exigir la rendición de cuentas, y los intereses ya no coincidían porque a los padres de familia por sus distintas actividades no les interesaba, o tal vez no tenían tiempo, a los sindicatos no les convenía y para los políticos, los resultados no fueron inmediatos ni visibles. Por lo tanto, estas reformas son “difíciles” por las decisiones y acciones que conllevaron.

En el mismo escrito aparece el pensamiento de Cuban (2013), quien distingue cuatro niveles de currículo: el oficial o prescrito, el currículo enseñado, el currículo aprendido y el currículo evaluado. A través de algunas situaciones didácticas, el autor explica cada uno de ellos, con lo que es posible observar que los cuatro niveles no coinciden; este ejemplo podría explicar lo ocurrido en el proceso de la reforma educativa de 2013 con los profesores de Educación Física.

En los documentos de investigación, también se encontró el análisis de Gómez Collado (2017) sobre el panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. En este, la autora utilizó una metodología analítica y descriptiva a través de recursos digitales y una vasta información documental, como el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 y el Programa Sectorial de Educación, donde establece la necesidad de realizar cambios estructurales para transformar a la educación con “calidad”, a partir del rediseño de los planes y programas educativos, la dotación de mejora en la infraestructura, la capacitación a profesores y redefinir el perfil de egreso de estudiantes para no solo contar con el régimen del Servicio Profesional Docente y la evaluación del INEE.

Por su parte, Del Castillo (2012) afirma que la implementación de las reformas dio cuenta de que los cambios se caracterizaron por ser unidireccionales, del centro a los estados, bajo un sistema educativo jerárquico que permitió la implementación de políticas de arriba hacia abajo y de forma homogénea, sin considerar las necesidades de los contextos estatales ni un diseño de políticas en red.

De tal forma, que la presente investigación propone la aportación de elementos para contribuir con una propuesta y pugnar por una política de Estado, pero esta vez, no jerárquica, sino que sea de abajo hacia arriba con los significados construidos por los propios

protagonistas; es decir, con los profesores de Educación Física. Se considera que las aportaciones serán para la mejora tanto del diseño como de la implementación de políticas educativas en beneficio de la propia sociedad y del país.

En este sentido, se concuerda con el pensamiento de los autores, quienes enuncian que es momento de la redignificación del quehacer docente, una temática que podría resultar reiterativa en la literatura sobre educación, y que, sin embargo, sigue pendiente como deuda del Sistema Educativo Nacional. Se han realizado diversas y tal vez hasta contradictorias políticas educativas, sin embargo, no se ha logrado mejorar el sesgo de la evaluación docente, y tampoco han sido claras las acciones inmersas en la política educativa y que se hayan articulado con los ámbitos de evaluación docente. De la misma forma, aún hace falta desarrollar políticas educativas enfocadas particularmente en los maestros y especificidades de la práctica docente "real y compleja" de educación básica.

Asimismo, se coincide con el pensamiento de Sarason (2003), quien dicta que, si las reformas educativas operan con las mismas estructuras organizacionales del pasado inmediato, difícilmente pueden asegurar los resultados esperados; por lo tanto, a pesar de los logros, también hay limitaciones, las cuales podrían ser un marco de referencia para la política educativa en México e incluso para otros países, cuyo estatus podría ser comparado con situaciones similares a nuestro país. Por lo tanto, se puede concluir que, las políticas educativas han sido solo soluciones parciales.

1.2. Planteamiento del Problema

El PEF se encuentra presente en la vida escolar de la mayoría de las instituciones educativas. Esta presencia, así como su desempeño docente, han generado la construcción de múltiples imágenes, opiniones, ideas y, sobre todo, actitudes de sus alumnos.

Se puede inferir que su figura no ha sido visible dentro de las prácticas de la evaluación docente, toda vez que se establece que la reforma educativa de 2013 se presentó con una serie de elementos que desde la posición oficial se enunció como un planteamiento organizado bajo convocatorias, requisitos, ordenamientos, entre otros, con carácter técnico-evaluativo, por un lado, por otro la constitución de un órgano evaluador denominado Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), y otros finalmente sobre la participación social, elementos sin aparente conexión.

Por lo tanto, es primordial analizar la experiencia, escuchar la voz y comprender los significados construidos por los profesores de Educación Física al haber sido evaluados de manera homologada con docentes de otras materias, a través de una herramienta estandarizada que no tomó en cuenta las características específicas de su especialidad, comprendiendo a la evaluación docente como:

> Un proceso continuo, ordenado y sistemático de recogida de información cuantitativa y cualitativa que responde a ciertas exigencias, obtenida a través de diversas técnicas e instrumentos que tras de ser cotejada o comparada con criterios establecidos permite emitir juicios de valor fundamentados que faciliten la toma de decisiones y que afecten el objeto evaluado. (Ferreres Pavía, 2006, p. 174)

Al concebirla de esa manera, la práctica pedagógica debería ser el objeto de la evaluación docente, al considerarla como un conjunto de acciones configuradas histórica y epistemológicamente sobre la base del saber pedagógico que se sitúa y localiza en contextos particulares delimitados por la cultura, y que se orientan siempre a procurar la transformación de nuestra sociedad y el logro de los objetivos educativos que ella se traza. La idea de Dimaté Rodríguez (2017) contextualiza que:

> El ejercicio profesional de los educadores se expresa en un campo de acción que incluye niveles de apropiación del conocimiento, experiencias de aprendizaje, comprensión y desarrollo de estructuras curriculares, planes de estudios, enfoques conceptuales, interacción con las instituciones, las administraciones y los contextos. En la profesión del educador se expresa la idoneidad de su condición de sujeto histórico, ético, político, social y cultural. (p. 85)

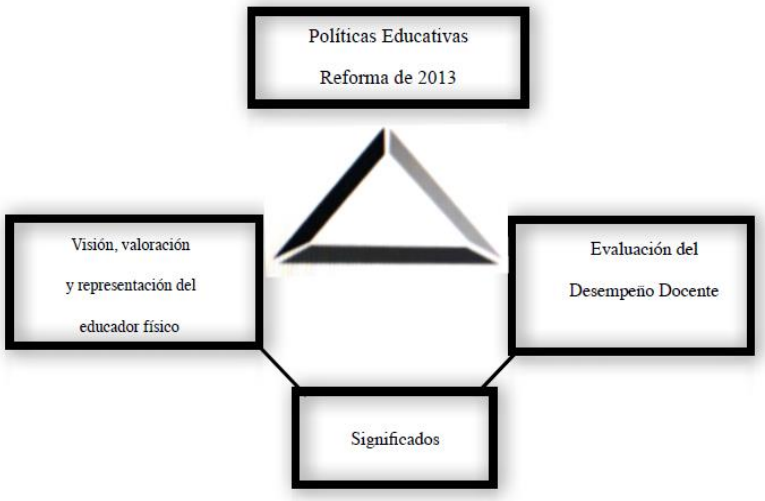
Así las cosas, se dará cuenta de cada una de las implicaciones que contiene el rol del profesor de Educación Física sobre la labor docente, a fin de que el lector comprenda que tiene que ver con los diversos escenarios en los que se desenvuelve: institución, familia, comunidad, aula, así como diversidad de actividades contextuales, didácticas, materiales, escolares, curriculares, entre otras. Cada una de estas se describirá para una mejor comprensión en el marco contextual. La Figura 1 representa la invisibilización del PEF en el proceso de promoción[1], a través de la relación dinámica entre tres relaciones complejas.

[1] Acceso a una categoría o nivel docente superior al que se tiene, sin que ello implique necesariamente cambio de funciones, o a un puesto o función de mayor responsabilidad y nivel de ingresos según la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD).

1) La visión, representación y valoración de la formación construida del educador físico con base en su experiencia vivida, 2) las políticas educativas dentro de las cuales se enmarca la reforma educativa, y 3) la evaluación del desempeño docente para conocer los significados construidos por el PEF, debido a que los instrumentos de evaluación aplicados probablemente midieron cosas que se posicionaron como un arbitrario cultural[2], porque no se supo en qué medida lo que se intentó evaluar estaba íntimamente relacionado con lo que en determinado nivel simbólico realiza en la práctica real el profesor.

Figura 1.

Proceso de evaluación docente



Nota. Elaboración propia. Adaptado de Mora (2001).

Porque no se puede determinar el talento, las capacidades reales y los procesos desarrollados por los profesores durante su desempeño docente a través de una prueba estandarizada, mecánica y hasta limitada, esto se afirma de acuerdo con el pensamiento de Lebedeff (2013):

> Por el sencillo hecho de que la construcción del conocimiento se realiza mediante un proceso simbólico complejo de apropiación de un conjunto de significaciones abstractas representadas por el lenguaje, operación que no se refleja en la medición

[2] La violencia simbólica atribuida a Bordieu tiene un doble sentido: la primera se refiere a que aquello que la acción pedagógica enseña (una cultura o cierta característica cultural) es siempre arbitrario, y la segunda hace referencia a que, dado que la cultura es arbitraria, la legitimidad de la acción pedagógica depende siempre en cierta medida de un poder arbitrario y de la disimulación de ese carácter.

> mecánica de los “aprendizajes”, por lo tanto, vincular la promoción del maestro y/o su permanencia o no en la plaza a este mecanismo es totalmente arbitrario, además de que violenta de manera ilegal sus derechos laborales. Esta es la “evaluación” que rechazan contundentemente los maestros, quienes, en diferentes estados, se han negado a presentarla, y la cual ahora, al establecerse como principio constitucional, se les pretende obligar bajo amenaza a cumplirla. (p. 23)

Por lo tanto, el proceso esquematizado en la Figura 1 indica la relevancia de la experiencia concreta expresada por los participantes a la hora de significar la evaluación docente. En este sentido, no se puede dar cuenta de ese proceso si no se asume como la confluencia de una serie de acontecimientos situados y contextualizados. Aparentemente, la propuesta de evaluación docente estuvo sostenida por una serie de elementos diagnósticos que no permitían identificar quién era realmente el profesor que estaba siendo evaluado, no en el sentido de individuo aislado, sino de colectivo con cualidades y prácticas específicas.

En consecuencia, es necesario dejar claro cómo interactuaron esos tres elementos durante la evaluación docente tomando como base, no los criterios abstractos de los decisores, sino los significados construidos por las personas que vivieron ese proceso. Para ello, fue necesario llevar a cabo una investigación que permitiera una aproximación comprehensiva del fenómeno de la evaluación docente.

En la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) se establecieron tres procesos y un mecanismo para normar la trayectoria profesional del personal docente, técnico docente, con funciones de dirección, supervisión y de asesoría técnica pedagógica: ingreso, promoción y permanencia, así como su reconocimiento. Como ya se ha adelantado, el que interesa para esta investigación es la promoción, toda vez que este proceso fue la única vía para mejorar las condiciones laborales del profesorado que ya se encontraba en servicio, es decir, para incrementar horas y, en consecuencia, aumentar su salario. Sin embargo, un limitado grupo pudo beneficiarse del proceso.

Después de lo anterior, se pretende partir de un panorama sobre la situación actual del desempeño profesional de los educadores físicos, para que los procesos a los que se enfrentaron no se den solamente en fragmentos aislados, sino que también vengan acompañados de agrupaciones simbólicas que pueden ser amplias y complejas. El aporte de esta investigación dará elementos con el fin de buscar las implicaciones de una evaluación

docente que se ha realizado sin tomar en cuenta la visión y vivencia de este gremio profesional, de la misma forma es menester recordar que no por haberse derogado la reforma educativa deja de tener relevancia la evaluación docente porque es un asunto que a nivel internacional sigue vigente y por ello es importante estudiar el tema, así como generar reflexiones críticas emergidas de un diálogo entre la teoría y las realidades. Cada uno de los elementos citados anteriormente serán presentados y descritos en el marco contextual, para que de esa manera el lector comprenda el proceso sistemático que conllevó la evaluación del desempeño docente tal y como se estipuló en párrafos anteriores.

Ahora bien, se ha llegado a plantear la pregunta general de investigación que vertebró el corpus investigativo, así como las preguntas particulares que ayudaron a consolidar el fenómeno de estudio.

1.3. Preguntas de Investigación

1.3.1. Pregunta general.

¿Cuáles son los significados que los profesores de Educación Física atribuyeron a los procesos de evaluación del desempeño docente realizados en el marco de la reforma educativa 2013?

1.3.2. Preguntas específicas.

- ¿Cuáles son los significados personales que los profesores de Educación Física atribuyeron a la evaluación del desempeño docente en el marco de la reforma educativa 2013?
- ¿En qué consisten los significados profesionales que los profesores de Educación Física le atribuyeron a la evaluación docente?
- ¿Cómo se construyeron los significados sociales de los profesores de Educación Física en referencia a la evaluación del desempeño docente?

1.4. Justificación

Una de las tareas primordiales de cada nación es promover y proporcionar una educación de calidad, ya que favorece el desarrollo social. La educación permite «transformar la existencia, porque amplía la libertad de opción y acción y, al hacerlo, permite que las personas participen en las actividades sociales y políticas, dotándolas de las competencias necesarias para ganarse la vida» (**Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [**UNESCO], 2010, p. 163).

Para conseguir una educación de calidad, un factor clave es contar con docentes de calidad. Por lo tanto, la calidad de la docencia debe ser una de las prioridades de los sistemas educativos y, en general, de sus políticas públicas. Existe un consenso sobre dos aspectos determinantes en la calidad de la enseñanza: el desarrollo de sistemas de carrera docente y la evaluación del desempeño docente. Ambos deben contribuir al desarrollo profesional de los maestros (Murillo, 2007).

Algunos organismos internacionales reconocen la importancia de la calidad de la enseñanza. Por ejemplo, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en el año 2015 definió los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, y el cuarto objetivo fue «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015, p. 19). En este objetivo se tomaron en cuenta las principales necesidades educativas a nivel mundial, y planteó metas específicas para cada una de ellas. La meta que compete a esta investigación fue la siguiente: «De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo» (ONU, 2015, p. 20). Esta investigación es pertinente ya que responde a la necesidad actual de mejorar la enseñanza a través de una práctica docente de calidad y, a su vez, contribuye a alcanzar el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la ONU.

Por su parte, la UNESCO (2015) hizo un llamado a los gobiernos para que diseñaran e implementaran políticas públicas que resaltaran la importancia de la asignatura de Educación Física de modo tal que los estudiantes tuvieran acceso a dominios de aprendizaje alternativos. Esta investigación es pertinente porque precisamente se alineó a este llamado; es decir, se interesó por resaltar el papel del educador físico como eje clave de la educación integral y como promotor de la actividad física para la construcción de hábitos de vida saludables.

Actualmente hay pocas investigaciones sobre la evaluación del proceso de promoción docente y ninguna de ellas ha tenido como objeto de estudio al PEF. En este sentido, esta investigación es una oportunidad para valorar y redefinir de manera sistemática el papel de los PEF, así como reconocer su labor significativa en la educación integral del alumnado,

tomando como fundamento una mirada retrospectiva a un proceso controvertido que, aun cuando ya no está vigente, marcó un hito en el tratamiento institucional y la valoración del mencionado gremio.

En la misma línea, esta investigación postuló dar a conocer la experiencia vivida por el PEF durante la evaluación docente, lo que proporcionó datos empíricos que probablemente coadyuven a mejorar la política educativa tomando en cuenta, no la mirada institucional o formal, sino el punto de vista del profesor como agente central del proceso.

De igual forma, al partir de las revisiones que realizan Ibáñez (2003) y Musitu (1996), así como de los trabajos de autores de esta orientación como Blumer (1937), Rose (1962) o Stryker (1964, 1980), se resumen los supuestos básicos del interaccionismo simbólico, sobre los cuales se fundamentó el presente estudio. Así, la investigación que se desarrolló tuvo su fundamento en las premisas que el colectivo de Educación Física otorgó al significado subjetivo, es decir, cómo las interacciones significativas entre ellos llegaron a la definición de la composición de la evaluación del desempeño docente.

La capacidad que los seres humanos tienen de aprender símbolos nuevos y de evaluarlos es casi infinita. De acuerdo con esta premisa, los juicios de valor que el PEF le significó a la evaluación del desempeño docente fueron de aceptación o rechazo, pero, al no conocer cuál fue la construcción, cobra relevancia la necesidad de saber y conocer la importancia que le adjudicaron al proceso y comprenderlos dentro de un marco de referencia de ellos mismos.

El comportamiento generado que propició la evaluación al desempeño docente en los educadores físicos se desconoce; sin embargo, a pesar de que se aplicó a los docentes de educación básica y media superior, el comportamiento de la gran mayoría fue de imposición por parte de las autoridades educativas. Si se estudia a las personas de manera cualitativa, se puede llegar a conocerlas en su persona, y tal vez hasta experimentar lo que ellas sintieron en esa lucha impuesta por la sociedad. El interaccionismo simbólico, pues, incluye un cierto determinismo social, pero supone también que parte del comportamiento humano es de carácter indeterminado, es decir, que, si bien el comportamiento está regulado por las interacciones, en el marco de esas interacciones las personas pueden innovar, sorprender, crear, hacer lo que no se espera en una situación dada. Por ejemplo, en una fila donde la norma está más o menos clara (cada uno debe esperar por turno a ser atendido y esta espera

debe hacerse parándose detrás del que llegó antes), una persona puede saltarse la norma y pararse delante de los que llegaron antes que ella.

El ser humano no se limita simplemente a responder a estímulos del ambiente externo. Por ejemplo, la evaluación del desempeño docente fue vista por las autoridades educativas como una política educativa que podía mejorar la "calidad de la educación", sin embargo, para un directivo de una escuela de educación básica podría ser un trámite administrativo más que él debería generar, toda vez que el Informe de responsabilidades profesionales, fue parte de los tres componentes de la estructura de la evaluación al desempeño docente, y ese documento sumó puntuación, pero debería ser emitido por parte de los directivos, en cambio para los padres de familia pudiera verse como una manera de que los profesores "realmente trabajaran y se responsabilizaran" de la educación de sus hijos, y en cambio para los profesores de Educación Física se desconoce el significado que le otorgaron. Todo esto es un proceso de interpretación porque la forma en que una persona interprete algo dependerá de los significados que se tengan y de cómo se aprecia cierta situación.

Tal como afirma Forni (2003), la finalidad del proceso investigativo es lograr una definición de los hechos que nos permita continuar con la acción, invitando así a una solución. De esa forma, al ser los docentes de Educación Física la población de estudio, una manera de definir los hechos y tener insumos para proponer soluciones es conocer los significados construidos por este gremio magisterial durante el proceso de evaluación del desempeño docente en el marco de la reforma educativa 2013. El conocimiento producido puede ayudar a definir líneas de conexión lógica entre los aspectos didácticos y pedagógicos para enriquecer la formación integral y optimizar los niveles de desempeño.

Finalmente, esta investigación es pertinente porque permite detectar los errores y las áreas de oportunidad que tuvo el sistema de evaluación docente de la reforma educativa de 2013, y, con base en eso, realizar propuestas adecuadas para su mejora en el tiempo por venir.

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo general.

Analizar los significados construidos hacia la evaluación del desempeño docente de los educadores físicos, realizada en el marco de la reforma educativa 2013.

1.5.2. Objetivos específicos.

- Identificar los significados personales que los educadores físicos atribuyeron a la evaluación del desempeño docente.
- Interpretar los significados profesionales que los educadores físicos atribuyeron a la evaluación del desempeño docente.
- Analizar los significados sociales que los educadores físicos atribuyeron a la evaluación docente.

1.6. Alcances y Limitaciones del Estudio

Esta investigación se concentra en el estado de Puebla. Así, se analizaron los datos de la evaluación de todos los docentes de Educación Física de la entidad que fueron evaluados por el INEE en el periodo 2015-2019, independientemente de los resultados obtenidos.

Puesto que se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con docentes para conocer a fondo los significados de la evaluación del desempeño docente a partir de su propia experiencia, no se trabajó con toda la población de estudio, sino que se hizo un muestreo voluntario. Esto representó un límite en términos de generalización de los resultados, pero ofrece la ventaja de que la base de esos resultados fue la experiencia concreta vivida por los entrevistados. De todas maneras, esos resultados pueden servir para diseñar una investigación cuantitativa que abarque una población más amplia (a nivel nacional, digamos).

1.7. Supuestos

Los significados atribuidos al proceso que conllevó la evaluación del desempeño docente por parte del PEF se enfocan en: factores personales, como el tiempo; factores profesionales, como el desempeño, y factores sociales, como el trabajo.

Capítulo 2. El Interaccionismo Simbólico como Base de la Construcción de Significados

2.1. Interaccionismo Simbólico

El interaccionismo simbólico es un marco teórico y una perspectiva de nivel micro dentro de la sociología, aunque ha sido adoptado en otras ciencias sociales (Carter y Fuller, 2015). En un sentido más bien básico y como lo indica su nombre, el interaccionismo simbólico tiene su base en los procesos de construcción y mantenimiento de la sociedad a través de interacciones consuetudinarias entre los individuos y en el rol que cumplen los signos en esos procesos. Esta perspectiva surgió a mediados del siglo XX a partir de múltiples influencias provenientes de la filosofía moral europea y del pragmatismo estadounidense y su mayor influencia fue el pensamiento del filósofo norteamericano George Herbert Mead.

Esta corriente de pensamiento surgió como una reacción a las perspectivas sociológicas dominantes de aquel entonces, como el funcionalismo estructural de Talcott Parsons. Sin entrar en detalles, estas perspectivas tendían a estudiar lo social de arriba hacia abajo, es decir, a partir de grandes teorías cuyos conceptos servían para entender lo que sucedía en la vida de las personas. Contrariamente, el interaccionismo simbólico intentaba comprender el funcionamiento de la sociedad de abajo hacia arriba, tomando como punto de partida los procesos que surgen durante los encuentros cara a cara. En un giro que pudiera calificarse como revolucionario, en lugar de asumir la premisa según la cual es la sociedad la que define al individuo, el interaccionismo simbólico comenzó a concebir al individuo como un organismo agente, autónomo e integral que activamente construye su mundo social (Carter y Fuller, 2015).

Una de las ideas medulares del pensamiento interaccionista simbólico es que las personas usan los signos lingüísticos y los símbolos en general para comunicarse con los demás. En lugar de estudiar cómo las instituciones definen e impactan a los individuos, los interaccionistas simbólicos se dedican a interpretar los puntos de vista de las personas y cómo estas dan sentido a su mundo desde su perspectiva única. Además, se preocupan menos por la estructura objetiva y más por el significado subjetivo, específicamente, por cómo las interacciones significativas entre los individuos llegan a definir la composición de la sociedad (Carter y Fuller, 2015).

Según Plummer (2000), la mayoría de las aproximaciones interaccionistas simbólicas, a pesar de sus diferencias, confluyen en el abordaje de al menos cuatro temas relacionados entre sí. El primero sugiere que los mundos humanos no son solo mundos materiales, sino también simbólicos. De hecho, para los interaccionistas, lo que distingue a los seres humanos de todos los demás animales es su capacidad para crear símbolos, cosa que les permite producir una historia, una cultura e intrincadas redes de comunicación. En este sentido, los interaccionistas simbólicos se enfocan en la manera en que los seres humanos generan y manejan los significados, como, por ejemplo, cómo se definen a sí mismos, a sus cuerpos, sus emociones, sus comportamientos y, sobre todo, cómo definen las situaciones en las que se encuentran.

Los interaccionistas simbólicos también se interesan en los puntos de vista que las personas adoptan sobre el orden social y cómo producen narrativas e historias para explicar las acciones y la vida en general. Por lo tanto, se sobrelleva este carácter dinámico de los significados produciendo hábitos, rutinas y significados compartidos (como las normas, las leyes, las costumbres, las tradiciones, etcétera), aunque con el paso del tiempo esos hábitos también pueden llegar a cambiar (Plummer, 2000).

Precisamente, el segundo tema que casi todos los interaccionistas simbólicos tratan es el cambio. Las situaciones, las sociedades y las vidas mismas están siempre progresando, ajustándose, traduciéndose. Este proceso constante hace que los interaccionistas se centren en las estrategias que las personas implementan para construir un sentido de sí mismos (*self*), desarrollar una biografía, adaptarse a los demás, tener un sentido del tiempo y del orden. El interaccionismo simbólico concibe el mundo social como una entidad compleja, pero sobre todo activa y cambiante. La sociedad es una especie de esfera donde las personas se dedican constantemente a sus asuntos, desarrollando líneas de acción conjuntas. Por ejemplo, si pensamos en una ciudad, difícilmente ese pensamiento se da al margen de la actividad constante de las personas que la habitan: gente yendo de un lado a otro, o llegando a un lugar donde hace algo específico, siempre interactuando con los otros. No siempre lo notamos, pero conducir un coche en una ciudad no es un asunto individual, sino que requiere interactuar con el resto de los conductores, interpretar su manera de conducir y ajustar a los cambios constantes de esa interacción, como cuando alguien cambia de carril sin usar las luces direccionales.

El tercer tema principal, según Plummer (2000), es la interacción. El interaccionismo simbólico no se centra ni en el individuo ni en la sociedad. Se centra en los actos conjuntos a través de los cuales se construye la sociedad y se organiza la vida. Dicho de otra manera, al interaccionista simbólico le interesa el comportamiento colectivo. Incluso, a la hora de conceptualizar el yo, no hace referencia al individuo moderno autocontenido y suficiente en sí mismo. Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico el "yo" se construye a partir de la incorporación del "otro generalizado", noción que se tratará más adelante. Cada uno es lo que su mundo de interacciones le indica que es, por ejemplo: soy la hija de mis papás, la esposa de mi esposo, la estudiante del doctorado, etcétera. En cada una de estas tres condiciones la definición de lo que "soy" (hija, esposa, estudiante) no está *en lo que digo que soy*, sino en lo que los "papás", el "esposo" o el "programa de doctorado" *dicen que soy*. Cabe aclarar que no se trata de una determinación lineal externa, sino de la incorporación en uno mismo del mundo de significados en el que se existe: ese mundo donde se interactúa con los papás, el esposo y el programa de doctorado.

El cuarto tema distinguido por Plummer (2000) es el mundo empírico. A diferencia de muchas otras teorías sociales que pueden elevarse a los cielos teóricos, los interaccionistas simbólicos permanecen *con los pies sobre la tierra*. Los interaccionistas simbólicos también producen teorías, pero el punto de partida y de llegada de esas teorías es el mundo real o, mejor dicho, el mundo de vida de personas concretas. En el caso de esta investigación, este cuarto tema se manifiesta en la decisión de conocer los significados que los educadores físicos atribuyeron a la evaluación docente, basándose en una experiencia vivida concreta, es decir, a lo que en efecto les sucedió, a lo que en efecto hicieron o dejaron de hacer, a lo que en efecto sintieron y pensaron, etcétera.

Y es aquí donde cabe introducir brevemente el aporte de Mead (1967) al interaccionismo simbólico. Según Vom Lehn y Gibson (2011), las acciones e interacciones a través de las cuales los participantes construyen continuamente un sentido de intersubjetividad fueron el corazón del trabajo de Mead. En el centro de su teoría de la mente estaban los procesos de comunicación y los intercambios de símbolos significativos como elementos constitutivos de la internalización de las convenciones sociales y de la construcción de significados, elementos que más adelante definirían al interaccionismo simbólico.

Mead (1967), antes de hablar de significado, habló de inteligencia; es decir, de la adaptación de un individuo a los actos de otro individuo dentro de lo que él mismo denominaba proceso social. Esta adaptación primigenia es de naturaleza comunicativa, entendiendo «comunicación» como un intercambio de gestos, los cuales abarcan un espectro que va del nivel más básico de la evolución humana, como, por ejemplo, mover el cuerpo o las extremidades, al más elevado, es decir, gestos que poseen un significado y que, por lo tanto, son más que simples estímulos. Para Mead, el significado surge de y se apoya en la relación entre el gesto de un ser humano y el comportamiento subsecuente de este mismo ser tal como lo indica a otro ser humano, dinámica que más tarde será fundamental para el desarrollo del interaccionismo simbólico. Por ejemplo, cuando una persona está esperando el autobús y, al ver que se acerca, estira el brazo hacia delante indicando al chofer que se detenga para subir y que lo lleve a donde quiere llegar. Se trata de un gesto aparentemente simple (estirar el brazo), pero tiene un significado complejo («deténgase que me quiero subir a su autobús porque sigue una ruta que me permitirá llegar a mi destino que está lejos de donde me encuentro ahora», etcétera). Esto último es posible porque entre el pasajero potencial y el chofer hay un gesto significativo que se intercambia, es decir, que puede ser *enviado o codificado* por el primero e *interpretado* por el segundo. Cabe agregar que, en este caso, que el chofer se detenga (*lo que hace*) también tiene un significado para la persona que espera en la parada y así sucesivamente. En este ejemplo vemos cómo funciona la comunicación y el intercambio social significativo. Según el razonamiento de Mead, se trata de una interacción inteligente, esto es, ambos actores se adaptaron a los gestos respectivos porque pudieron distinguir sus significados. El gesto es el resultado de un acto social, ante el cual hay una respuesta definida por parte de los individuos involucrados; de allí que para Mead el significado se dé en forma de respuesta. El significado está implícito en la relación entre las distintas fases del acto social al cual se refiere y a partir de este proceso se desarrolla. Su desarrollo tiene lugar en términos de simbolización (Mead, 1967, p. 76). En este sentido, la naturaleza del significado está íntimamente relacionada al proceso social tal como se da, y así, el significado implica el contexto donde surge y se desarrolla.

Según Mead, el proceso social, en la medida que implica comunicación, es responsable de la aparición de nuevos objetos en el campo de la experiencia de los individuos implicados en ese proceso. Esto significa que los individuos son responsables de la existencia

de los objetos a los cuales responden. Para Mead, los objetos se constituyen en términos de significados dentro del proceso social de las experiencias y de los comportamientos a través de la adaptación mutua a las respuestas o acciones del otro, la cual se realiza a través del intercambio de gestos o de signos. Esto último requiere una aclaración: para Mead, el significado no está supeditado a la conciencia del significado; es decir, cuando un individuo responde gestualmente al gesto de otro individuo ya estamos hablando de significado, porque el gesto es un símbolo del resultado de un acto social de un organismo dado. En palabras de Mead, el mecanismo de la significación está presente en el acto social antes de la emergencia de la conciencia del significado. Por ejemplo, si voy pensando *en otra cosa* y alguien me sale al paso y grita «¡bu!», me asusto. En lugar de interpretar sesudamente el grito, el «bu» y los gestos del *asustador*, inmediatamente respondo al significado del gesto del otro.

Para Mead, la simbolización constituye objetos que antes no existían y su existencia depende del contexto social de relaciones donde ocurre la simbolización. En este sentido, el significado no debe entenderse como un estado de conciencia o como un conjunto organizado de relaciones que existen mentalmente fuera del campo de la experiencia. El significado debe entenderse objetivamente como algo cuya existencia se da dentro del campo de la experiencia.

Obviamente, los aportes de Mead no se limitan a los que se acaban de mencionar, pero para los fines de esta investigación son suficientes para que se entienda más adelante la manera como se concibe el significado en el marco del interaccionismo simbólico. Tampoco se incluirán las contribuciones de Charles Horton Cooley porque tienen que ver más con la identidad que con la significación. A continuación, se describirá la propuesta de Blumer (1986) donde acuñó el término interaccionismo simbólico.

En palabras del mismo Blumer, su propuesta se basa principalmente en el pensamiento de George Herbert Mead, quien, por encima de todos los demás, sentó las bases del enfoque interaccionista simbólico, aunque se vio obligado a desarrollar su propia versión, tratando explícitamente muchos asuntos cruciales que solo estaban implícitos en el trabajo de Mead y de otros. El interaccionismo simbólico parte de tres premisas que Blumer califica de simples. La primera premisa es que los seres humanos actúan hacia las cosas sobre la base de los significados que estas tienen para ellos. Aquí el término «cosas» se refiere a la totalidad de existentes que componen el mundo: objetos construidos (v.g., una mesa); entidades

naturales (v.g., un árbol); otros seres humanos o categorías de seres humanos (v.g., amigos); instituciones (v.g., Secretaría de Educación Pública); ideales o virtudes (v.g., la equidad o el altruismo); actividades (v.g., maestro dictando una clase), y situaciones (v.g., presentar el examen de la evaluación del desempeño docente). Cada uno de esos ejemplos requieren que la persona actúe de cierta manera, debido a lo que significan para ella en un momento y un lugar dados.

La segunda premisa es que el significado de tales cosas se deriva de, o surge de, la interacción social. La tercera premisa es que estos significados se manejan y modifican a través de un proceso interpretativo puesto en práctica por la persona al tratar con las cosas que encuentra (Blumer, 1986, p. 2).

Curiosamente, estas premisas se enuncian rápidamente e incluso no son difíciles de comprender; sin embargo, no siempre se toman en cuenta. El significado, según Blumer, en el marco de las ciencias sociales, casi siempre se da por sentado y, por lo tanto, se deja de lado como si se tratara de algo sin importancia, o se considera como un mero vínculo sin estatus ontológico entre los *verdaderos* factores responsables del comportamiento humano: estímulos, actitudes, motivos conscientes o inconscientes, percepción, cognición, posición social, estatus, roles sociales, prescripciones culturales, normas, valores, presiones sociales, afiliación grupal, entre otros.

En contraste, la posición del interaccionismo simbólico es que los significados que las cosas tienen para los seres humanos son centrales por derecho propio. Ignorar el significado de las cosas hacia las cuales las personas actúan impide conocer la dimensión cabal del comportamiento en estudio.

Ahora bien, el interaccionismo simbólico, como reza la segunda premisa, también considera fundamental tener presente la fuente del significado, es decir, de dónde y cómo surge. En este sentido, el interaccionismo simbólico también se diferencia de las dos concepciones tradicionales. La primera es la que asume que el significado es connatural a la cosa, esto es, que las cosas significan lo que son o, mejor dicho, que las cosas son lo que son: un examen es un examen, una pelota es una pelota, etcétera. Al ser inherente a la cosa, el significado solo necesita ser *desconectado* de ella por la vía de la observación sistemática y sesuda. Si hacemos eso, el significado emana de la cosa y, como tal, no hay ningún proceso involucrado en su formación; lo único que se necesita es reconocer el significado que ya está

en la cosa. Esta posición se conoce en filosofía como realismo ingenuo, es decir, la asunción de que las cosas tienen una existencia propia y llevan consigo lo que significan. Por ejemplo, algunas personas sostienen que Analco significa «al otro lado del río» porque se refiere a una colonia que *está al otro lado del río* San Francisco. Si observamos con detenimiento, se asume que el significado es evidente por sí mismo y que está ligado al referente, es decir, a Analco (barrio que está al otro lado del río, etcétera).

La otra concepción tradicional considera el significado como una acumulación psíquica que está *en la cabeza de la gente*. En este sentido, el significado se asume como una expresión de elementos constitutivos de la mente de la persona, los cuales adoptan una configuración psicológica como sensaciones, sentimientos, ideas, recuerdos, motivos y actitudes. Así, el significado de una cosa no es más que la manifestación de los elementos psicológicos dados que se ponen en juego cuando la persona percibe esa cosa. Así, si queremos explicar el significado de algo, solo tenemos que distinguir y aislar los elementos psicológicos específicos que generan el significado.

En psicología es una práctica común tratar de entender el significado a partir de lo que la persona piensa o siente respecto de un evento, cosa o persona. Es decir, el significado es un asunto individual y privado que tiene lugar en una esfera de difícil acceso o a la cual solo se puede entrar por la vía de la introspección. Desde esta segunda perspectiva, los procesos de significación son de naturaleza psicológica e incluyen la percepción, la cognición, la represión, la transferencia de sentimientos y la asociación de ideas. En resumen, para producir un significado la persona tiene que percibir, pensar, expresar, sentir y recordar.

En cambio, según Blumer, para el interaccionismo simbólico el significado no surge de la composición intrínseca de la cosa ni de una fusión de elementos psicológicos. El significado se construye en el proceso de interacción entre las personas y surge de las formas en que los demás actúan hacia ese alguien con respecto a esa cosa. Por ejemplo, si quiero saber el significado de una plancha, basta con que alguien planche algo para mí. Es decir, la operación de *planchar* define a la plancha para mí. En términos del interés central de esta investigación, si se desea saber el significado de la evaluación del desempeño docente, es necesario hablar con las personas sobre su experiencia de presentar el examen. Esto no quiere decir que *hablar de algo* dé cuenta del significado, sino que haber presentado el examen es la fuente del significado. Por lo tanto, dice Blumer, con clara influencia del pensamiento de

Mead, el interaccionismo simbólico ve los significados como productos sociales, como construcciones que se forman en y a través de las actividades de las personas a medida que interactúan.

La tercera premisa diferencia aún más el interaccionismo simbólico de otras perspectivas en ciencias sociales. Según Blumer, el uso de significados por parte del actor ocurre a través de un proceso de interpretación. Este proceso tiene dos pasos distintos. Primero, la persona se indica a sí misma las cosas hacia las cuales está actuando; es decir, la persona tiene que señalarse a sí misma las cosas que tienen significado. Estas indicaciones responden a un proceso social internalizado que implica interactuar con uno mismo. No se trata de una experiencia puramente psicológica. Se trata de una interacción entre el *yo* y *la sociedad* que se ha internalizado. Mead (1967) lo denomina "sí mismo" (*self*), es decir, el producto de verse a sí mismo como un otro (por ejemplo, cuando digo «Me llamo Norma», me refiero a mí como me dicen los demás).

En segundo lugar, en virtud de este proceso de comunicación consigo mismo, la interpretación se convierte en un asunto de gestión de significados. La persona selecciona, verifica, suspende, reagrupa y transforma los significados a la luz de la situación en la que se encuentra y de la dirección de su acción y la acción de los otros. En consecuencia, la interpretación es un proceso formativo en el que los significados se utilizan y revisan como instrumentos para la orientación y la formación de la acción. Para Blumer, un rasgo propio del interaccionismo simbólico es este proceso de autointeracción.

Además de las tres premisas mencionadas, el interaccionismo simbólico se basa en una serie de ideas básicas o "imágenes radicales" (Blumer, 1986, p. 6). Estas imágenes se refieren a los grupos o sociedades humanas, la interacción social, los objetos, el ser humano como actor, la acción humana y la interconexión de las líneas de acción. En conjunto, las imágenes radicales representan la forma en que el interaccionismo simbólico ve a la sociedad y al comportamiento humano. A continuación, se describirán cada una de estas imágenes.

2.1.1. Naturaleza de la sociedad o de la vida de los grupos humanos.

Las sociedades están conformadas por seres humanos activos. La acción consiste en lo que hacen las personas cotidianamente cuando están juntas y cuando tienen que lidiar con situaciones igualmente cotidianas. Las personas actúan individual o colectivamente, y también pueden actuar como representantes de otra persona, de un grupo o de una

organización; por ejemplo, el presidente de la República actúa por todas aquellas personas que lo eligieron para ocupar ese cargo. Asimismo, las acciones son de las personas que actúan y las realizan siempre en el marco de situaciones que requieren que esas acciones se desplieguen. Esta primera imagen radical se refiere a un hecho aparentemente simple: los grupos o la sociedad existen en acción y deben entenderse en términos de acción. Este es el punto de partida y de llegada para analizar empíricamente cualquier problemática social humana. En el caso de esta investigación, la evaluación del desempeño docente no debe entenderse como una noción abstracta, sino como un conjunto de acciones llevadas a cabo por una serie de actores específicos.

En este sentido, para el interaccionismo simbólico, desde la perspectiva de Blumer, los conceptos son derivaciones del conjunto de acciones continuas que conforman la vida grupal. Lo que tradicionalmente se conoce como cultura y como estructura social no es más que la conceptualización de una serie de actividades llevadas a cabo por grupos humanos. La norma, por ejemplo, se puede enunciar, pero para poder comprenderla cabalmente se debe poner en acto. El significado de la luz roja del semáforo solo se realiza cuando el conductor o el peatón se detienen, es decir, cuando actúan. Así, la sociedad no está conformada por las normas formales, sino por la unión de las actividades de sus miembros. Entonces, afirma Blumer: un principio fundamental del interaccionismo simbólico es que cualquier esquema de la sociedad humana orientado empíricamente debe respetar el hecho de que la sociedad humana consiste en personas involucradas en la acción.

2.1.2. Naturaleza de la interacción social.

Para poder hablar de grupo, forzosamente tenemos que hablar de interacción entre sus miembros. En términos de Blumer, una sociedad consiste en individuos que interactúan entre sí; cuando decimos que una persona actúa, su acción ocurre en respuesta a la acción de otra persona. Para Blumer, como queda claro en la primera imagen radical, las actividades humanas no son un medio que nos permita conocer los verdaderos determinantes del comportamiento. Es decir, volviendo al ejemplo, no es la norma la que produce la acción, sino todo lo contrario; si la norma determinara el comportamiento, entonces no habría personas que siguieran de largo a pesar de la luz roja. Sí, la norma reza «deténganse cuando la luz sea roja», pero las acciones sugieren otra cosa, como, por ejemplo, «deténgase si le conviene».

Para el interaccionismo simbólico, la interacción social es importante por derecho propio. Las personas cuando interactúan entre sí toman en cuenta lo que los demás hacen o están a punto de hacer, y la orientación del comportamiento propio depende de la orientación del comportamiento ajeno. Así, las acciones de los otros son factores positivos en la formación de las acciones propias. Por ejemplo, si alguien va caminando y ve que otra persona resbala y cae, disminuye el paso y trata de caminar con mucho cuidado para que no le ocurra lo mismo. Las acciones de los demás definen los planes de las personas y también el cambio de esos planes, por lo que siempre se tienen que ajustar las líneas de acción a las acciones de los demás. En este punto, Blumer recupera la distinción ofrecida por Mead entre interacción no-simbólica e interacción simbólica, la cual se ha descrito más arriba, pero que se resumirá a continuación. Como ya se ha dicho, la interacción no simbólica tiene lugar cuando uno responde directamente a la acción de otro sin interpretar esa acción, mientras que la interacción simbólica implica la interpretación de la acción.

Dado que la interacción está en el corazón de esta perspectiva, cabe destacar la noción de que la persona que responde a los gestos de otra organiza su respuesta en función de lo que significan esos gestos para ella. La persona que presenta los gestos los presenta como indicaciones o signos de lo que está planeando hacer, así como de lo que quiere que el otro haga o comprenda. Por lo tanto, el gesto tiene un significado tanto para la persona que lo hace como para la persona a quien se dirige. Cuando el gesto tiene el mismo significado para ambos, las dos partes se entienden (Blumer, 1986, p. 9). De esta explicación se desprende que el significado del gesto fluye a lo largo de tres líneas, es decir, la naturaleza triádica del significado de Mead (1967):

1) el gesto significa lo que debe hacer la persona a quien se dirige;

2) el gesto significa lo que la persona que está haciendo el gesto planea hacer; y

3) el gesto significa la acción conjunta que debe surgir por la articulación de ambas acciones. (p. 137)

Blumer (1986) lo ejemplifica de la siguiente manera: un ladrón le dice a su víctima «manos arriba», esta orden es:

a) una indicación de lo que la víctima debe hacer, es decir, subir las manos;

b) una indicación de lo que el ladrón planea hacer, es decir, quitarle el dinero a la víctima; y

c) una indicación del acto conjunto que se está formando, es decir, un atraco. (p. 148)

Si hay confusión o malentendido en cualquiera de estas tres líneas de significado, la comunicación es ineficaz, la interacción queda obstruida y la acción conjunta no tiene lugar. Dicho de otra manera, no se conforma lo que conocemos como sociedad.

A esta relación triádica, Blumer (1986) le agrega un cuarto elemento: las partes necesariamente deben asumir el rol del otro. Para indicarle a otro lo que debe hacer, uno tiene que hacer la indicación desde el punto de vista del otro, es decir, para ordenar a la víctima que levante las manos, el ladrón debe ver esta respuesta en términos de la víctima. De igual modo, la víctima tiene que ver la orden desde el punto de vista del ladrón que la formula para poder comprender la intención y lo que el ladrón hará. Según Blumer, este intercambio de roles es la condición *sine qua non* de la comunicación y la interacción simbólica efectiva.

En resumen, una sociedad o un grupo humano están conformados por personas asociadas entre sí, es decir, por personas que participan en la interacción social. Esta interacción ocurre predominantemente en el nivel simbólico. Toda persona para poder actuar debe tomar en cuenta las acciones de los otros; se trata de un proceso mutuo donde alguien indica a alguien cómo actuar e interpretar las indicaciones. Este proceso es continuo y formativo, es decir, siempre hay nuevas maneras de relacionarse.

2.1.3. Naturaleza de los objetos.

Esta tercera imagen radical tiene una marca ontológica evidente. Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico los *mundos* que existen para los seres humanos están conformados por *objetos* producidos por la interacción simbólica. Blumer define "objeto" como cualquier cosa que se pueda indicar o a la que se haga referencia. Se trata de una definición amplia y compleja porque cualquier entidad puede ser considerada un objeto: una silla, pero también una playa; un lápiz, pero también una religión. Blumer, para no perderse en un inmanejable plasma objetual, incluye los objetos en tres categorías: 1) objetos físicos, como libros, flores o coches; 2) objetos sociales, como políticos, empresarios, primos o policías; y 3) objetos abstractos, como la honestidad, las leyes o las teorías. Lo importante o, mejor dicho, lo que hace que un objeto sea un objeto es que pueda ser indicado o referido por alguien, y aquí es donde entra en el juego la cuestión del significado. La naturaleza de un objeto consiste, precisamente, en el significado que tiene para la persona para quien es un objeto. Este significado determina toda la existencia del objeto, esto es, lo que vemos de él y

las acciones que desplegamos en relación con éste dependen de lo que el objeto significa para nosotros. Esta es una de las grandes diferencias y uno de los grandes aportes del interaccionismo simbólico, porque esta imagen radical nos lleva a una conclusión que no es teórica, sino práctica, o mejor dicho empírica: un objeto puede tener diferentes significados para diferentes personas. Por ejemplo, la bandera estadounidense es un símbolo de orgullo y respeto para los estadounidenses, pero para sus enemigos es un símbolo de desprecio e incluso merece ser quemada públicamente.

Así las cosas, según Blumer, el significado de los objetos para una persona surge fundamentalmente de la forma en que lo definen las personas con quienes interactúa. Son los otros quienes nos indican que un lápiz es un lápiz o que la jamaica mancha, etcétera. Este proceso de indicaciones mutuas hace posible que existan objetos comunes, es decir, objetos que tienen el mismo significado para un grupo de personas y son vistos más o menos de la misma manera por todos los miembros de ese grupo. En una religión como la católica, por ejemplo, los feligreses que asisten a la misa ven la hostia como el cuerpo de Cristo porque eso es lo que significa en el marco de esa religión.

Para Blumer, esta manera de entender los objetos tiene consecuencias ontológicas que merecen ser referidas con detenimiento. En primer lugar, nos da una imagen diferente del entorno de los seres humanos, el cual está conformado solamente por los objetos que las personas reconocen y conocen. No se trata de objetos que ya están ahí, sino de los significados que tienen para esos seres humanos los objetos que conforman ese entorno. En este sentido, los grupos, aunque estén geográficamente próximos, pueden tener entornos muy diferentes. De hecho, es más preciso decir «mundos» que «mundo», «sociedades» y no «sociedad». De esto se deduce, afirma Blumer, que para comprender la acción de las personas es necesario identificar su mundo de objetos.

En segundo lugar, los objetos deben ser vistos como creaciones sociales, como productos del proceso de definición e interpretación que ocurre durante la interacción de las personas. Vemos aquí un claro antecedente de lo que mucho más tarde se denominó construccionismo social (Gergen, 1985). Entonces, el significado de cualquier cosa surge de un proceso que es necesariamente social. La interacción simbólica es un vasto proceso de construcción, mantenimiento y transformación de objetos. En este sentido, los objetos no tienen un estatus ontológico fijo, sino que van cambiando en la medida que cambian las

interacciones sociales. La belleza, por ejemplo, no es la misma hoy que en los años 30 del siglo XX; la conspiración es un valor positivo para los que planean un golpe de Estado, pero si el golpe de Estado tiene éxito, la conspiración para los exgolpistas es considerada como un delito. En resumen, según Blumer, para el interaccionismo simbólico, los grupos y las sociedades humanas son producto de un proceso constante en el que los objetos se crean, se afirman, se transforman y se desechan. La vida y la acción de las personas necesariamente cambian de acuerdo con los cambios que tienen lugar en su mundo de objetos (Blumer, 1986, p. 12).

2.1.4. El ser humano como un organismo activo.

Para el interaccionismo simbólico, según Blumer, los seres humanos tienen una composición que se ajusta a la naturaleza de la interacción social. El ser humano no solo responde a los demás en un nivel no simbólico, sino que también hace indicaciones a los demás e interpreta sus indicaciones. Esto es posible porque posee un "yo". Tal como ya se dijo, en el interaccionismo simbólico el término "yo" se refiere a que los humanos pueden ser objetos de sus propias acciones. Es decir, pueden reconocerse a sí mismos como un otro, por ejemplo, ser mujer, joven, estudiante de doctorado, etcétera. En todos esos casos, afirma Blumer, la persona es un objeto para sí misma y actúa hacia sí misma y orienta sus acciones hacia los demás en función del tipo de objeto que es para sí. Blumer denomina esta condición como "auto-objeto", y su origen, como el de cualquier objeto, es el proceso de interacción social, porque son los demás quienes indican el significado de ese auto-objeto. Blumer, basándose en Mead, explica este proceso de una manera sencilla: para convertirse en un objeto para sí misma, una persona tiene que verse desde afuera. Esto solo puede hacerse colocándose en la posición de los demás y viéndose a sí mismo o actuando hacia sí mismo desde esa posición. Por ejemplo, cuando alguien dice que se llama Irlanda, en realidad lo que está haciendo es llamarse como la llaman los demás. De hecho, antes de nacer o recién nacida, la madre y el padre *le ponen un nombre a su hija*, y paulatinamente le van indicando que ella *se* llama como la llaman. Cuando la niña acaba diciendo «me llamo Irlanda» es porque se ve a sí misma como aquella a quien sus papás llaman Irlanda. Entonces, a decir de Blumer, nos vemos a través de la forma en que otros nos ven o nos definen.

La interacción con uno mismo no es una anomalía psicológica, como en el caso de las personalidades múltiples. Es una interacción social o, mejor dicho, es una forma de

comunicación donde la persona se dirige a sí misma como persona y se responde a sí misma. Para ejemplificar este proceso, Blumer recurre a la expresión «estar enojado consigo mismo». En esta misma línea, también podemos agregar situaciones particulares como «hablar con uno mismo» o «darse ánimos», etcétera. De hecho, estar consciente de cualquier cosa es equivalente a indicarse algo a sí mismo.

Dicho esto, es evidente que en el marco del interaccionismo simbólico el ser humano es visto como un *ser social* no solo porque se relaciona con los demás, sino porque interactúa consigo mismo. En lugar de ser una entidad que solamente responde a factores externos, el ser humano gestiona lo que observa y, específicamente, le da un significado a lo que observa y se sirve de ese significado para dirigir su acción. Dicho de otra manera, cuando una persona actúa, lo hace porque ha interpretado algo en el mundo basándose en el proceso de *autoindicación*.

En este sentido, afirma Blumer (1986) que el ser humano que se involucra en la *autointeracción* no es un mero organismo respondiente, sino un organismo activo, un organismo que tiene que definir una línea de acción sobre la base de lo que toma en cuenta o de lo que le resulta relevante en un determinado momento.

2.1.5. La naturaleza de la acción.

Todo lo que se ha dicho en la imagen anterior sobre la *autoindicación*, forzosamente redefine la acción humana. La persona no está en el mundo a la espera de que surjan acontecimientos que la hagan actuar, sino todo lo contrario: se enfrenta al mundo, lo interpreta y actúa en consecuencia. Las situaciones interpelan a la persona y en cada situación es necesario asignar un significado a los objetos y a las acciones de los demás para poder trazar una línea de acción que sea coherente con la interpretación. La persona tiene que construir y ordenar su acción en lugar de simplemente reaccionar ante los demás y ante los estímulos ambientales. Esto no quiere decir que los seres humanos siempre produzcan acciones eficientes y coherentes con los significados de las acciones de los demás y de su mundo; también pueden producir interpretaciones erróneas, pero, aun así, el proceso de la *autoindicación* sigue operando.

En el caso del interaccionismo simbólico, para que la acción se produzca, la persona debe interpretar aquello que observa y definir una línea de comportamiento a partir de esa interpretación. Según Blumer, la expresión general «aquello que observa» se refiere a deseos,

metas, medios disponibles, acciones (propias y de los demás, actuales y anticipadas), imagen de sí mismo y el resultado probable de una línea de acción determinada. En este proceso, las líneas de acción pueden comenzar, continuar hasta el final o detenerse a mitad de camino, e incluso pueden abandonarse, postergarse o quedarse en la etapa de planificación o convertirse en un sueño que nunca se hace realidad. Por ejemplo, en relación con el tema de esta investigación, un maestro puede en efecto presentar la evaluación del desempeño docente, pero también puede plantearse como meta presentarla sin llegar a hacerlo. En ambos casos, la acción personal debe tomar en cuenta todos los factores mencionados por Blumer: lo que hago, lo que los demás hacen o pueden llegar a hacer, qué quiero lograr con lo que hago, cuáles son los recursos disponibles para hacerlo, etcétera.

La acción humana siempre está dentro de un flujo de situaciones complejas que exigen que la persona evalúe e interprete todo aquello que forma parte de esas situaciones. Y aquí Blumer introduce una diferencia que es necesario resaltar: la acción humana no es el resultado de una causa particular identificable analíticamente. No hay un factor iniciador del comportamiento como, por ejemplo, la actitud o la motivación. Según Blumer, para comprender la acción de una persona, es necesario introducirse en el proceso de definición de significados llevado a cabo por esa misma persona.

En los párrafos anteriores se habla de *la persona*, pero esta manera de entender la acción humana aplica igualmente a la acción conjunta o colectiva, también conocida como acción social. Las personas, como ya se ha dicho, no actúan por su cuenta ni son islas, sino que constantemente ajustan sus líneas de acción tomando en cuenta las líneas de acción de los demás. En este sentido, la acción social se construye igualmente a través de un proceso interpretativo. En el caso de esta investigación, el profesorado de educadores físicos necesita construir sus acciones a partir de una serie de interpretaciones de lo que sucede en el país, en la educación, en las políticas educativas, en su gremio, etcétera. El proceso interpretativo ocurre cuando los participantes se hacen indicaciones entre ellos. La acción conjunta o colectiva, afirma Blumer, es el resultado de este proceso de interacción interpretativa.

2.1.6. La interconexión de la acción.

La interacción interpretativa implica la articulación de las líneas de acción de las personas implicadas y el resultado es más que las sumas de las partes. Es decir, para Blumer, la acción conjunta se compone de diversos actos individuales, pero es diferente de cualquiera

de ellos y no es el resultado de su simple agregación. La acción conjunta tiene un carácter distintivo en sí mismo y esta distinción se encuentra en la interconexión de todos los elementos. En este sentido, la acción conjunta se puede identificar como tal y se puede hablar de ella sin tener que dividirla en los actos separados que la componen. Por eso podemos hablar de familia, sindicato, universidad, iglesia o, en el caso que nos interesa, del profesorado de educadores físicos. Según Blumer, es evidente que el dominio del científico social está constituido precisamente por el estudio de la acción conjunta y de las colectividades que participan en la acción conjunta. De allí la pertinencia del interaccionismo simbólico para estudiar fenómenos como el que abordamos en esta investigación.

A la hora de estudiar la acción conjunta, Blumer sugiere prestar atención a tres factores y a sus consecuencias. En primer lugar, hay que tomar en cuenta la repetición y la estabilidad. En buena parte de las sociedades y grupos consolidados hay patrones recurrentes de acción conjunta que permiten que las personas comprendan cómo deben actuar cuando están involucradas en la misma situación. Las personas de estos grupos comparten significados preestablecidos y, en consecuencia, cada una puede ordenar su propio comportamiento guiada por esos significados. Por eso podemos hablar de *cultura*, *tradición*, *normas*, etcétera, y esto no significa que las sociedades y los grupos estén supeditados a estas formas repetitivas de acción conjunta y que una vez logradas se estabilicen y no cambien. Todo lo contrario, según Blumer, en la vida grupal la novedad es una constante, es decir, que siempre surgen acciones problemáticas para las cuales las reglas y las costumbres existentes son inadecuadas. Sí, hay repetición y cierta estabilidad, pero también hay diferencia, desajuste, trasgresión. Además, aun cuando se trate de una acción conjunta preestablecida, cada vez que las personas la actualizan, no lo hacen exactamente de la misma manera. En este caso, la acción conjunta repetitiva y estable es el resultado de un proceso interpretativo y de una nueva forma de acción conjunta que está teniendo lugar por primera vez. Por ejemplo, en un banco las personas se indican entre sí que deben hacer una fila, es decir, esperar por turnos para ser atendidas, pero no todas las filas son iguales ni en ellas las personas se relacionan de la misma manera. Dicho en términos de Blumer, las normas no crean y mantienen la vida grupal, sino que, contrariamente, es la vida grupal la que crea y mantiene las normas.

En segundo lugar, una organización no funciona porque una normativa interna dicta qué se debe hacer. En efecto, lo miembros de una organización determinada que ocupan diferentes cargos y ejercen distintas funciones en parte se basan en significados dados, pero, según Blumer, una institución no funciona automáticamente debido a dinámicas internas o requisitos del sistema; funciona porque las personas en diferentes puntos *hacen algo*, y lo que hacen es el resultado de cómo definen la situación en la que están llamados a actuar. Los significados que llevan a los participantes a hacer lo que hacen en sus puestos dentro de la institución se forman, sostienen, debilitan, fortalecen o transforman a través del proceso social que se ha descrito en los párrafos anteriores. El funcionamiento de las instituciones está determinado por este proceso interpretativo y no por las normas en sí mismas. Por eso, por ejemplo, aunque la institución establezca que los profesores deben estar implicados en un proceso constante de mejoramiento profesional y muchos, en efecto, realizan cursos de capacitación, no todos asisten a todas las sesiones y no todos obtienen las mismas calificaciones. Los resultados globales del curso dependen de cómo los participantes definen el curso mismo.

En tercer lugar, hay que tener presente que la acción conjunta surge obligatoriamente de un fondo de acciones previas. Incluso, toda novedad surge de esos antecedentes, es decir, para poder producir un resultado nuevo o diferente, las personas involucradas se sirven de los significados y de los esquemas de interpretación que ya poseen. Luego, la nueva acción conjunta está necesariamente asociada a una historia y a un contexto. Aun cuando las personas desarrollen nuevas formas de acción conjunta en apariencia nunca vistas, forzosamente tienen alguna conexión y continuidad con lo que sucedió antes. Por ejemplo, no se puede entender la reforma educativa ni la evaluación docente sin vincularse al fondo sociohistórico en el que ambas se dieron.

Hasta aquí se han presentado los elementos fundamentales y fundacionales del interaccionismo simbólico tal como los definió Blumer, es decir, que: 1) los seres humanos actúan hacia las cosas sobre la base de los significados que las cosas tienen para ellos; 2) el significado de tales cosas se deriva de, o surge de, la interacción social, y 3) estos significados se manejan y modifican a través de un proceso interpretativo. Según Fine y Tavory (2019), estas premisas se centran demasiado en el punto de vista del actor. De allí que sugieren ampliarlas y actualizarlas. Así, desde su punto de vista: 1) las personas actúan según los

significados mientras participan en comunidades distintivas, las cuales dependen, a su vez, de los significados compartidos; 2) los significados dependen de la interacción continua y autorreflexiva, y esta interacción refleja el pasado, el presente y el futuro anticipado de los actores, y 3) las situaciones están vinculadas según ciertas pautas o patrones, es decir, cambian o se cristalizan a medida que los participantes reconocen esas pautas o patrones y las estructuras que respaldan sus significados.

2.2. Conceptos Centrales

Junto con estas premisas complementarias, Fine y Tavory proponen un conjunto de conceptos centrales que conectan al interaccionismo simbólico con las complejas realidades actuales. Estos conceptos son: *affordances*[3], redes situacionales, compromiso grupal, integración, interrupción y la necesidad de teorizar sobre la opresión y el privilegio. A continuación, se definirá brevemente cada uno de ellos.

2.2.1. *Affordances.*

Según Fine y Tavory, el concepto *affordances* (Gibson, 1979) se refiere a las propiedades de un objeto que permiten entender cómo se debe o se puede usar y, al mismo tiempo, cómo no debe usarse. La *affordance* nos obliga a ajustar la interacción ante estructuras obstinadas, así como a distinguir sus potencialidades para adoptar nuevas formas. Esto significa que las estructuras canalizan e imponen límites a la acción y que el mundo no es un juego de posibilidades infinitas. En este sentido, es necesario estudiar cómo las estructuras median y definen los significados y las acciones.

Cabe aclarar que por estructuras no solo se entienden instituciones u organizaciones, sino fenómenos complejos como el tiempo y el espacio. Ambas esferas canalizan la acción. El espacio, debido a su presencia física, tiene una influencia directa y obvia, pero el tiempo es igualmente significativo. Los horizontes temporales y cómo hacer frente al ordenamiento social que el tiempo impone son fundamentales para pensar en las formas en que se permite o no la socialidad. Fine y Tavory sostienen que el tiempo no solo es experimentado por el individuo, sino que se comparte y se estructura para permitir, o no, la organización de

[3] Se ha decidido conservar el término en su idioma original para evitar confusiones, ya que, por ejemplo, al traducirlo se puede confundir con el término «utilidad». La definición del Merriam-Webster, basada en la de Gibson (1979), es la siguiente: «*the quality or property of an object that defines its possible uses or makes clear how it can or should be used*» (es decir, la calidad o propiedad de un objeto que define sus posibles usos o deja claro cómo puede o debe usarse).

proyectos sociales. En esta investigación, los significados estudiados están estrechamente relacionados con el espacio donde se realizó la evaluación docente y con el tiempo definido para realizar esa evaluación. La espacialidad y la temporalidad tuvieron una influencia clave en los resultados obtenidos.

2.2.2. Redes situacionales.

Fine y Tavory afirman que, hoy día, no podemos limitarnos a pensar solamente en la importancia de *la situación*. Más bien, consideran necesario analizar la relación entre las situaciones. Dicho brevemente, las situaciones se organizan a partir de sus conexiones con otras, y proporcionan un contexto que debe compararse con otras situaciones relevantes. Reconocer las redes situacionales implica también reconocer que toda interacción actual y los significados concomitantes están relacionados y dependen de situaciones remotas y diferenciales. Las situaciones se conectan en el espacio y en el tiempo, es decir, no solo existimos en el aquí y el ahora, sino que nuestras acciones se desarrollan a partir de pasados compartidos, recuerdos colectivos y anticipaciones compartidas que se manifestarán en situaciones presentes. Los grupos y las situaciones crean redes dinámicas que están en constante transformación; el momento de la interacción sigue siendo crucial, pero la noción de redes situacionales nos ayuda a pensar en lo que está en juego en la interacción y en lo que implica que el significado surja en esta interacción. Un ejemplo concreto de lo que sugieren estos autores lo encontramos, precisamente, en las redes sociales. ¿Dónde se ubica exactamente, en el tiempo y en el espacio, una interacción en Facebook?

2.2.3. Compromiso grupal.

Las personas no están solas en el mundo, sino que sus afiliaciones y agrupaciones son decisivas. En otras palabras, lo que sucede a nivel local se conecta con lo global. El grupo no es simplemente un campo de acción, sino un campo de compromiso (Fine y Tavoly, 2019). Los participantes están alineados con sus compañeros de interacción. Las personas están vinculadas con una comunidad, es decir, están mutuamente comprometidas, y este compromiso es su fortaleza y el recurso principal para llegar a influir en otras comunidades o en la sociedad. En este sentido, lo que en apariencia puede considerarse una minoría, puede tener un compromiso interno tal que su influencia puede llegar a convertirse en una fuerza expansiva que afecte significativamente el orden social. En otras palabras, el compromiso grupal funciona como un vínculo, como una bisagra, entre la comunidad y la sociedad.

2.2.4. Integración.

Según Fine y Tavory, nuestras acciones están *incrustadas* en organizaciones e instituciones y no podemos desatender estos dominios. Debemos pensar en cómo los grupos pertenecen a ciertas instituciones que definen sus expectativas y sus valores. Hay que incorporar al análisis los marcos institucionales que establecen principios implícitos de acción que pueden llegar a ser muy poderosos. La acción dentro de una organización ayuda a la organización a crear una realidad que al ser aceptada y al vincularse con otras organizaciones le da a la organización un poder absoluto (Fine y Tavory, 2019). La institución es más influyente si las personas no cuestionan su visión. Aun cuando las organizaciones funcionan en parte debido a sistemas de significado que definen reglas y objetivos que llegan a sedimentarse y, por ende, parecen difíciles de cambiar. Su estabilidad es relativa; si en una organización se conforman lo que Fine y Tavory llaman microcomunidades activas, esos sistemas de significado se verán forzados a cambiar. Parte de las expectativas de este trabajo de investigación es ofrecer elementos para que el gremio de educadores físicos pueda considerarse una microcomunidad de este tipo.

2.2.5. Disrupción.

La conformación de microcomunidades activas nos lleva a pensar que puede que el consenso acrítico no sea el fin último de toda socialidad. La disrupción puede ser una alternativa para la creación de significados que cambien los sistemas sociales; no se trata de propiciar el caos, sino de resaltar la importancia de la negociación como una característica clave que mantiene fluida la interacción (Fine y Tavory, 2019). La disrupción no es una forma de desviación ni un obstáculo para el acuerdo general o, como se le llamaba antes, para el contrato social. La disrupción puede ser un camino hacia un nuevo consenso que cree relaciones diferentes dentro del grupo o nuevos compromisos con otros grupos.

2.2.6. Teorizar sobre la opresión y el privilegio.

El reconocimiento de la disrupción y la introducción de estructuras sociales más amplias en el análisis interaccionista amplían su horizonte teórico y metodológico. Dos de los aspectos que deben incorporarse a la perspectiva del interaccionismo simbólico son la desigualdad y el privilegio. Debemos pensar cuidadosamente sobre cómo estudiar y entender las relaciones que se dan en contextos de precariedad y de exclusión. En este sentido, Fine y Tavory sugieren que nos aproximemos al campo y estudiemos empíricamente a los grupos

oprimidos y observemos cómo se manifiesta la dominación. Así, es necesario reconocer que el interaccionismo simbólico no es una perspectiva neutra, sino que se orienta políticamente; de allí que sea necesario y parte de esta perspectiva poner en evidencia los privilegios basados en raza, clase, educación, rol, género o edad. Es un poco recuperar lo que afirmaba Goffman (1963, p. 128): en Estados Unidos la única persona que no se avergüenza es el padre joven, casado, blanco, urbano, norteño, heterosexual, protestante, de educación universitaria, con trabajo de tiempo completo, de buena complexión, peso y altura, y un récord reciente en algún deporte. Todos los demás carecen de privilegios. En cierto modo, el gremio al cual pertenezco, durante mucho tiempo, ha sido blanco de un estigma laboral que ha jugado un papel clave durante el proceso de evaluación docente.

Pero, más allá del estigma y la capacidad de aprovechar el poder y la posición, uno de los mecanismos importantes a través de los cuales se constituye el privilegio es la suposición, a menudo implícita, de que las condiciones de la propia posición deben tratarse como las condiciones de la posición de todos (Fine y Tavory, 2019). Es decir, las ventajas propias se vuelven invisibles, al igual que las desventajas de los demás desaparecen de la vista, lo que justifica efectivamente la reproducción de la desigualdad como un logro personal. Esta doble invisibilidad (de las propias ventajas y de las desventajas de los demás) surge del corazón mismo de las culturas. Dicho de otra manera, el privilegio opera en los intersticios de la interacción simbólica, la cual suele ser alentada por las instituciones y, a su vez, da forma a esas instituciones. El privilegio en la interacción no funcionaría tan bien si no fuera seguido por resultados sesgados que se consolidan en una serie de situaciones, como el resultado modelado de las entrevistas de trabajo o, en el caso de esta investigación, los resultados de la evaluación del desempeño docente. La interacción es crucial para la formación de las economías morales en las que estamos enredados, proporcionando beneficios para algunos grupos a expensas de otros (Fine y Tavory, 2019). Pero, para comprender el privilegio en la interacción, debemos comprender los compromisos grupales y las redes situacionales que los producen, reproducen y mantienen.

Ya para finalizar, es necesario reconocer que el interaccionismo simbólico, a pesar de ser un marco teórico y una perspectiva de nivel micro dentro de la sociología, tal como se dice al principio de este capítulo, ha sido aplicado a múltiples y diversos problemas y temas, como, por ejemplo, la consideración de las entidades no-humanas (Cerulo, 2009);

estigmatización negativa (Lewis, 2017); la cohesión entre profesores universitarios (Havilanda, Allemanb y Cliburn Allenb, 2017); el sentido del humor entre investigadores y participantes (Kmita, 2017); el mundo subjetivo de los pacientes hospitalizados (Handberg, Thorne, Midtgaard, Vinther Nielsen, y Lomborg, 2015); el pasado, presente y futuro del interaccionismo simbólico (Carter y Fuller, 2016); la relación entre la interacción simbólica y la descripción interpretativa (Oliver, 2012), y los sistemas sociotécnicos (Kant, 2018). No obstante, esta investigación se ha concentrado en las nociones clásicas definidas por Mead y Blumer, complementándolas con una visión más actual ofrecida por Fine y Tavory. Desde esta perspectiva, ambas visiones ofrecen unas bases teóricas suficientes para dar respuestas al objetivo de esta investigación porque permiten entender la configuración de los significados de un proceso institucional particular construidos por las personas que formaron parte de ese proceso y, sobre todo, porque ofrece herramientas para comprender y evidenciar cómo una microcomunidad activa se ve a sí misma y a la institución que la arropa.

2.3. Evaluación Docente

Las prácticas de evaluación del desempeño no son nuevas. Sin ánimos de exagerar, desde que un ser humano empleó a otro, su trabajo pasó a evaluarse o, en todo caso, fue susceptible de ser evaluado. Si del origen damos un enorme salto hasta el siglo pasado, la evaluación del desempeño comenzó a usarse sistemáticamente en Estados Unidos como una medida gubernamental y, también, como un procedimiento puesto en práctica por la milicia en los albores del siglo XX (Fuchs, 1997).

En un sentido amplío, la evaluación es un proceso que se lleva a cabo para estimar o juzgar el valor, las cualidades o el estatus de algún objeto o persona. Cuando una persona trabaja en una organización, “trabajar” significa desempeñar una o varias funciones específicas de acuerdo con un perfil predeterminado. El cumplimiento de esas funciones requiere un seguimiento constante por parte de la instancia empleadora para asegurar que las metas de producción se cumplan. Allí es donde entra en juego la evaluación del desempeño. Cabe aclarar que aun cuando se use la palabra “producción”, la evaluación no necesariamente se limita a la relación entre el trabajo y esa meta. En el caso de los docentes, las metas productivas tienen un cariz particular del cual se hablará más adelante.

En términos concretos, «la evaluación del desempeño es un sistema formal de revisión y evaluación periódica del desempeño de un individuo o de un equipo de trabajo»

(Mondy y Noé, 1997). Otros autores, como Pereda y Berrocal (1999), asocian el término "desempeño" a la eficacia y eficiencia del empleado o de un equipo de trabajo, como una manera de tener unos indicadores precisos que permitan hacer más confiable la evaluación. En este sentido, la evaluación del desempeño, por lo general, se basa en la recolección de una razonable cantidad de información sobre los trabajadores y de cómo realizan su trabajo.

Un aspecto fundamental de la evaluación es, precisamente, la definición de indicadores diseñados para tener una medida del desempeño. Las organizaciones no funcionan porque sí; tampoco operan bajo el arbitrio de las contingencias. Las organizaciones tienen metas (que no siempre son productivas, aunque de una u otra forma están relacionadas con la productividad) y para alcanzar esas metas deciden que necesitan que cada trabajador haga algo específico, como se decía al principio. Ese trabajo suele definirse en términos de estándares de operatividad, que también se conocen como indicadores. Por ejemplo, el trabajador en el cargo X, debe hacer Y y Z para lograr la sub-meta Q que a su vez es un paso necesario para, junto con otros, alcanzar la meta A. La evaluación del desempeño intenta registrar la relación entre esos elementos, de modo tal que la empresa tenga elementos que le permitan saber si sus empleados están haciendo lo que se espera que hagan y si lo que hacen contribuye a alcanzar la meta de la organización. En palabras de Fuchs (1997):

> Un sistema de evaluación de desempeño es el conjunto de mecanismos que permite definir el grado en que las personas contribuyen al logro de los estándares requeridos para el cargo o puesto que ocupan en la organización, así como para los objetivos de la empresa. Facilita las acciones necesarias para su desarrollo profesional y personal, así como para aumentar su aporte futuro. (p. 79)

Ahora bien, para que lo postulado en la cita se realice, una organización no puede adoptar cualquier sistema de evaluación del desempeño. El sistema debe ser válido, confiable, efectivo y aceptado. Su enfoque debe identificar los elementos relacionados con el desempeño, medirlos y proporcionar retroalimentación a los empleados (Werther y Davis, 1989).

En el ámbito educativo, la evaluación del desempeño es diferente. En lugar de alcanzar los niveles de productividad esperados, la evaluación buscar determinar en qué medida el trabajo de los docentes ayudan a alcanzar los objetivos educativos propuestos (Casanova, 1999). Los resultados de la evaluación servirán, entonces, para la toma de

decisiones sobre el programa educativo. Mientras que en una organización empresarial producir es la meta por excelencia, en el ámbito educativo la meta excelsa es educar. En este sentido, lo que se espera de la evaluación del desempeño educativo es una especie de retroalimentación sobre cuán bien se está educando. En este caso, la evaluación no es un fin en sí mismo; tampoco es un proceso accesorio. Es un elemento clave para garantizar la excelencia educativa, siempre y cuando no se pervierta el proceso ni su finalidad. En este sentido, la evaluación del desempeño es un instrumento básico al servicio de la educación.

La evaluación proporciona información clave para la toma de decisiones. La evaluación no concluye con la emisión de un juicio informado. Su finalidad excelsa es usar la información obtenida para tomar decisiones que favorezcan el mejoramiento de la práctica docente y, consecuentemente, de la institución. Para que esto ocurra, se debe garantizar que el proceso sea sistemático y procure obtener datos válidos y confiables (Valdés, 2000). La idea es que luego de la evaluación los docentes puedan mostrar toda la gama de sus capacidades pedagógicas y organizacionales para que los estudiantes se beneficien de ella y las metas educativas se alcancen plenamente. Esta gama no se refiere solamente a capacidades operativas, sino también afectivas y éticas. La evaluación favorece la expresión de las emociones y fortalece la responsabilidad.

El proceso de evaluación del desempeño está guiado también por una serie de objetivos intermedios. El primero es medir el potencial humano para determinar cómo se puede desplegar plenamente en la institución (Mondy y Noé,1997). El mejoramiento de la escuela y la enseñanza en el aula entrañan un desarrollo educativo continuo a lo largo del cual una persona puede mejorar, allí es donde la evaluación del desempeño se enfoca para alcanzar este primer objetivo. En este proceso se pueden descubrir dificultades personales que afectan el desempeño de la función, las cuales deben describirse exhaustivamente para luego tener elementos que faciliten el cambio. Ese cambio se puede motorizar a partir de un estímulo externo en forma de retroalimentación de algún par, directivo o padre de familia (Valdés, 2000). Esta retroalimentación puede representar un reto que motive y favorezca para el crecimiento profesional del docente. Cabe destacar que, si el proceso de evaluación se lleva a cabo sin el tacto suficiente, es dirigida de manera deficiente y tiene serios problemas de comunicación las personas evaluadas pueden percibirla como una amenaza, dando como

resultado una inhibición del crecimiento profesional e institucional (Valdés, 2000) o simple y llanamente un franco rechazo.

El segundo objetivo intermedio de la evaluación del desempeño es tratar a los docentes como un recurso básico de la institución (Mondy y Noé,1997), o, si se prefiere, hacerles ver que ellos *son* la institución. ¿Qué significa esto? Que los maestros al sentirse parte fundamental de la institución tendrán claro que la calidad de su trabajo sostiene la calidad de la organización. En este sentido, pueden mantenerse productivo por un tiempo prolongado o mientras estén activos en su cargo. Esto se logra por la vía de la participación en la gestión de la institución, por ejemplo, formar parte de organizaciones colegiadas que elaboren programas, diseñen estrategias e implementen acciones que vayan en pro de la buena calidad de la escuela. El trabajo colegiado es una suerte de evaluación del desempeño llevado a cabo por los pares. "Cuando identifican problemas, se observan unos a otros, comparten ideas, y se preguntan: ¿Cómo lo estamos haciendo?" (Valdés, 1999, p. 162), con mayor o menor conciencia están participando de un proceso evaluativo.

El tercer objetivo intermedio está íntimamente relacionado con el anterior. La evaluación del desempeño debe ofrecer oportunidades de crecimiento profesional y, si es posible, personal, a través de la creación de condiciones de participación efectiva de todos los miembros de la institución. Para ello, hay que hacer confluir los objetivos institucionales y los individuales. Para conseguir que las personas expresen sus conocimientos, los compartan y generen valor para la organización escolar, lo cual se conoce como *capital intelectual*, es necesario crear un ambiente donde los agentes se sientan comprometidos con el aprendizaje continuo (Aylwin, 2001). Este aprendizaje se facilita cuando la misma dirección:

- Diseña y dirige el proceso de cambio organizacional.
- Implanta un estilo de dirección abierto al cambio y participativo.
- Propicia una cultura que favorezca la toma de decisiones por parte de los miembros de la organización.
- Cuenta con un modelo de gestión por competencias.
- Aplica el modelo de gestión por competencias a la gestión del recurso humano.
- Diseña, implementa y evalúa los programas de capacitación (aspectos técnicos y actitudinales) que exige un sistema de gestión del conocimiento.

- Reconoce méritos en la utilización del sistema y los aportes por cada empleado, en función de su aporte de valor a la institución.

En relación con su periodicidad, las evaluaciones del desempeño deben llevarse a cabo en intervalos específicos. En este sentido, es imprescindible diseñar un sistema efectivo que se despliegue como un proceso continuo y no como un evento puntual que se lleva a cabo una vez al año o cada tres años (Mondy y Noé, 1997).

Algunos procedimientos de evaluación tienen una correlación positiva con la calidad basada en las percepciones de los docentes con respecto al crecimiento profesional experimentado (Valdés, 2000). Así, la evaluación debe garantizar la claridad de los estándares de rendimiento; tomar en cuenta el grado en el cual el docente tiene presente estos estándares y los considera adecuados para su clase; observar las clases y examinar los datos sobre el rendimiento académico de los estudiantes.

Para evaluar la calidad del desempeño docente se requieren evidencias acerca de su desempeño. Para que un proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitoso, el docente debe sentir satisfacción. Igualmente, debe sentirse motivado y adoptar una actitud positiva hacia la institución. Entre los aspectos que se deben tomar en cuenta están: el clima organizacional, los estilos de gestión, las normas de convivencia, los ambientes de aprendizaje, las relaciones entre los estudiantes y los docentes y entre los estudiantes, la cultura organizacional (creencias, atribuciones, expectativas relacionales) (Cornejo y Redondo, 2001) y el clima emocional que se genera en el aula, el cual, según Casauss (2003), es el proceso más importante y tiene una incidencia muy fuerte en sus resultados de la evaluación.

La evaluación del desempeño toma en cuenta un indicador clave de nuestros tiempos: las competencias. Este concepto fue desarrollado originalmente en 1973 por David McClelland, en la Universidad de Harvard, y su primera aplicación fue en la *United States Information Agency* (Del Campo (2000). Actualmente, es posible encontrar muchas definiciones de competencias; una de las más utilizadas es la de Le Boterf (2000):

> Un saber hacer o un saber actuar en forma responsable y validada en un contexto profesional particular, combinado y movilizando recursos necesarios (conocimientos, habilidades, actitudes) para lograr un resultado (producto o servicio), cumpliendo estándares o criterios de calidad esperados por el destinatario o cliente. (p. 76)

Asimismo, para Levy Leboyer (1997) las competencias son:

> Repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada. Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo y en situaciones de test. Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos. (p. 77)

Finalmente, Goleman (2002) las define de la siguiente manera:

> [Son] un rasgo personal o conjunto de hábitos que llevan a un desempeño laboral superior o más eficaz o, por decirlo de otro modo, una habilidad que aumenta el valor económico del esfuerzo que una persona realiza en el mundo laboral. (p. 94)

Para Pereda y Berrocal (1999) se trata de un conjunto de comportamientos observables que están causalmente relacionados con un desempeño bueno o excelente en un trabajo concreto y en una organización escolar concreta. Estos autores citan a Le Boterf, Barzucchetti y Vicent (1993), quienes sostienen que:

> Las competencias se definen y enumeran dentro del contexto laboral en el que deben ponerse en práctica, por lo que una competencia no es un conocimiento, una habilidad o una actitud aisladas, sino la unión integrada de todos los componentes en el desempeño laboral [de manera que] para que una persona pueda llevar a cabo los comportamientos incluidos en las competencias que conforman el perfil, es preciso que, en ella, estén presentes una serie de componentes. (p. 141)

En el caso del marco para la buena enseñanza, los componentes se refieren a *saber* y *saber hacer*. El primero se refiere al conjunto de conocimientos que permiten a una persona hacer aquello que incluye la competencia. Por lo general, este componente tiene que ver con las experiencias y vivencias propias que no han sido esporádicas, sino recurrentes. El segundo componente se refiere a las habilidades de la persona para poner en práctica lo que sabe para resolver un problema dado. Puede ser habilidades técnicas (por ejemplo, construir una silla) y cognitivas (por ejemplo, calcular el logaritmo de 5). Obviamente no se trata de componentes aislados. Por lo general, operan sinérgicamente. Para construir una silla hay que saber cuál es el tipo de madera adecuado, cuáles son los materiales y herramientas necesarias, etcétera.

Las competencias se clasifican en distintos tipos. El Instituto Técnico de Capacitación y Producción (INTEPAC) las agrupa en:

1. Competencias básicas (fundamentales o esenciales): se refieren a los comportamientos elementales que posee y deberá demostrar en un individuo. Están asociadas a conocimientos relacionados con la educación formal y permiten el ingreso al mundo laboral, pues habilitan para el desempeño en un puesto de trabajo. Usualmente se relacionan con la comunicación, como las destrezas, habilidades y capacidades de lectura, expresión, comunicación análisis, síntesis, evaluación y transformación de situaciones de hechos enmarcados dentro de principios, valores y códigos éticos y morales y las relacionadas con el ámbito numérico.
2. Competencias genéricas (transversales): se refieren a los comportamientos comunes a un mismo campo ocupacional, sectores o subsectores. Las competencias genéricas están relacionadas con la capacidad de trabajar en equipo, de planear, programar, negociar y entrenar, que son comunes a una gran cantidad de ocupaciones.
3. Competencias específicas (técnicas): son los comportamientos laborales vinculados a un área ocupacional determinada o específica. Se relacionan con el uso de instrumentos y lenguaje técnico de una determinada función o área funcional. Estas competencias no son fácilmente transferibles a otros contextos laborales. (INTECAP, 2001, como se cita en Barros y Fong, 2002)

Los tres tipos de competencia confluyen para conformar la competencia integral de las personas. Los tipos 1 y 2 se pueden adquirir a través de programas educativos y de capacitación, y el tipo 3, en el centro de trabajo o de manera autodidacta. Por lo tanto, el Intepac señala que «una persona es competente cuando posee las competencias básicas, genéricas y específicas necesarias para el desempeño de las funciones productivas asignadas, relacionadas con un puesto u ocupación laboral» (INTEPAC, 2001, como se cita en Barros y Fong, 2002). En este sentido, la identificación y la construcción de una competencia supone que la competencia:

- Esté asociada a un desempeño específico que debe agregar un valor cuantificable.
- Esté redactada de tal forma que pueda resultar en un insumo útil para los diferentes subprocesos de la gestión del recurso humano: selección, evaluación del desempeño, desarrollo de competencias, compensación y otros.

Además, García Sáiz (2001) plantea que es necesario definir un conjunto de niveles que clarifiquen y diferencien el grado de competencias que una ocupación requiere, o que un

trabajador posee. Cada nivel se refiere a un grado de exigencia del dominio de cada competencia, por ejemplo:

a. Alto (desempeño superior)
b. Bueno (sobre el estándar)
c. Mínimo necesario para el puesto
d. Insatisfactorio

Este breve excurso sobre las competencias viene al caso porque la evaluación del desempeño docente suele manifestarse como evaluación de las competencias docentes, lo cual puede llegar a personalizar el proceso y hacer que los docentes no deseen ser evaluados porque el proceso los inquieta y consideran éticamente reprochable que se inmiscuyan en y califiquen su forma de trabajar. Así, pues, no todo es color rosa en el ámbito de la evaluación del desempeño. Si los objetivos de la institución entran en conflicto con los objetivos de los trabajadores, entonces cualquier intento de evaluación es una tarea cuesta arriba. De hecho, según Fuchs, (1997), la evaluación tendrá muchas dificultades para obtener información sobre el desempeño de los docentes, para delinear la autoimagen y decidir sobre el tipo de incentivos que deben ofrecerse al personal, puesto que éste tenderá a evitar dar información o postergará la entrega o estará siempre a la defensiva. Una manera de contrarrestar estos posibles efectos es diseñar con mucho cuidado tanto el sistema de evaluación y como los métodos que se emplearán para evaluar (Fuchs, 1997).

Tal como se ha visto, el proceso de evaluación es complejo y no se reduce a la aplicación mecánica de unos estándares universales. Mientras sus principios pueden parecer abstractos, su realización se despliega en ámbitos concretos. En esos ámbitos, el evaluador informa basándose en situaciones particulares que no siempre se ajustan a lo que definen los indicadores y estándares. La mayoría de las veces, los estándares pueden entrar en conflicto con los contextos así que será necesario procurar un equilibrio entre ambos. Un factor clave en la evaluación es la credibilidad. Casi siempre, la credibilidad está en base del proceso y ayuda a conseguir ese equilibrio

En 1972, Hamilton sugirió que la evaluación debería responder a las necesidades y perspectivas de diferentes audiencias; aclarar los complejos procesos de enseñanza y de aprendizaje; ser relevante para definición de políticas; y ser comprensibles por los docentes. Cabe aquí hacer un inciso sobre la docencia. Por lo general, cuando se habla de docencia se

piensa en una profesión, pero en principio la docencia es una actividad. De hecho, es una de las actividades más desempeñadas por los profesionales de la educación. De allí que su estudio sea completamente pertinente.

En primer lugar, aun cuando para comprender la docencia hace falta el estudio de un conjunto de teorías, concepciones, conceptos y categorías, la práctica es el punto de referencia y la forma que adopta su concreción. La práctica docente es un proceso que requiere vincular distintos conocimientos, valores, actitudes y habilidades para que pueda llevarse a cabo. A esto se sumas las concepciones que adoptan y van construyendo los mismos docentes. Así que la práctica docente es un ejercicio reflexivo que a su vez propicia reflexiones.

Dewey (1964) concebía la docencia desde una posición filosófica pragmática. Este autor sostenía que la docencia y la educación toda deben ser menos esquemáticas y más fluidas. La práctica docente no debe dejarse capturar y ni guiar por la rutina, el azar y la especulación. Más bien tiene que orientarse por el método científico, la ética y la política, con valores derivados de la naturaleza humana en el marco de un sistema de gobierno democrático. En general, la educación debe ser una forma de vida que siga el camino del beneficio social.

El autor pensaba que la docencia debía estar orientada por una teoría educativa que acabara configurando una ciencia de la educación. Los contenidos de esta ciencia debían provenir de otras ciencias, pero sus fines, medios y leyes deben definirse en el marco educativo. Por ejemplo, para entender la naturaleza humana hay que acudir a los productos de la biología y de la psicología; para entender las condiciones sociales y el valor de la experiencia hay que acudir a los contenidos producidos por la sociología y otras ciencias sociales; pero su verdadero sentido debe ser producido por los educadores y éstos deben expresarlo a través de la práctica educativa.

Actualmente, el docente se ha reducido a un especialista en su materia o disciplina y es más un instructor o transmisor de saberes. El docente clásico, enciclopédico, con una formación humanística, cultural, filosófica y científica es una especie en extinción. En cuanto a la práctica docente propiamente dicha, en la mayoría de los casos se limita al dominio de un contenido o de un método de enseñanza. Estos son los factores en los que se enfoca la evaluación del desempeño docente.

Hasta aquí, se ha descrito con cierto detalle una serie de concepciones de la evaluación del desempeño docente. Cabe aclarar que este compendio es solo para dejar clara la plataforma conceptual que sostiene el proceso de evaluación, pero en modo alguno se refiere a los significados que aquí se discuten, ya que éstos provienen de los docentes mismos y de su interacción con otros docentes y con la institución educativa, no de los libros.

Capítulo 3. La Educación Física en las Políticas Educativas

3.1. Ámbitos de la Educación Física

3.1.1. Ámbito internacional.

La situación de la Educación Física en el ámbito internacional quedó plenamente identificada en la Cumbre Mundial sobre Educación Física, celebrada bajo el patrocinio de la UNESCO, el Comité Olímpico Internacional (COI) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) en Berlín, Alemania en 1999, en la que intervinieron instituciones académicas y delegados de 80 países, entre ellos México. En esa reunión, con fundamento en hallazgos científicos concluyentes sobre la materia, se puso de manifiesto la importancia que tiene la Educación Física en el desarrollo corporal, en el desarrollo de las capacidades cognitivas, en el rendimiento escolar, en la conservación de la salud y en la integración social de los niños y de los adolescentes.

De esa manera, se reconoció ampliamente que, por ser la única asignatura escolar que tiene por objeto el desarrollo físico y la conservación de la salud, es el medio más eficaz para que los niños y los adolescentes logren una educación integral, adquieran modelos propios de pensamiento, construyan conocimientos y asuman valores que contribuyan a elevar su autoestima, el respeto por sí mismos y por los demás, y a fomentar entre ellos relaciones positivas, espíritu de compañerismo y actitudes de solidaridad, tolerancia y empatía que les permitan una plena convivencia social.

En la misma Cumbre Internacional se reconoció la necesidad de elevar la calidad de la Educación Física que se impartía en las escuelas de educación básica, asignándole en los planes de estudio la importancia y el tiempo necesarios, proveyéndole de los espacios e instalaciones adecuadas y, fundamentalmente, exigiendo una preparación profesional de calidad al personal que impartía la asignatura.

En resumen, podemos considerar que en la segunda mitad del siglo XX, la Educación Física, en el contexto internacional, alcanzó una gran importancia como asignatura en el currículum de la educación básica, gracias al reconocimiento que todos los organismos internacionales hicieron de su importancia en la formación integral de niños, niñas y adolescentes, lo que implicó también el reconocimiento de la necesidad de reorientar la formación y desarrollo profesional de los educadores responsables de su enseñanza.

3.1.2. Ámbito nacional.

En cuanto al contexto nacional, la Educación Física acusa, necesariamente, el impacto de las condiciones que presenta el ámbito internacional. En primera instancia, una gran parte del personal docente comparte la seria confusión que se tiene socialmente de las funciones, fines y objetivos de la Educación Física en las escuelas de educación básica, confusión que propicia, por un lado, su práctica inadecuada y errónea, y por otro, su desvaloración total como asignatura, así como de los alcances que tiene.

Desde la creación de las primeras escuelas de Educación Física, hasta antes de la implantación del Plan de Estudios 2002, muchos estudiantes de la licenciatura de Educación Física, desde su ingreso a las escuelas normales, no tenían definido cuál habría de ser su función como docentes de esta disciplina, confundiéndola con la mera preparación de equipos deportivos o la conducción de actividades lúdicas y de entretenimiento, como una materia complementaria de las demás actividades escolares. Esta confusión, en muchos casos, no pudo ser totalmente resuelta durante su formación inicial, y ya en el servicio, es frecuente encontrar que una gran cantidad de docentes desconocen la propuesta curricular de la Educación Física en educación básica, pese a que esta ha estado presente en el sistema educativo desde hace ya más de un siglo y que la formación de docentes en esta asignatura ha sido parte de la política educativa nacional, que la ha considerado como uno de los elementos fundamentales que contribuyen a lograr la educación integral de los escolares mexicanos.

Ahora bien, la Educación Física en su devenir histórico en nuestro país ha sido considerada bajo diferentes enfoques que han estado relacionados, por un lado, con la evolución conceptual que la disciplina ha seguido en el contexto internacional, y por el otro, con las grandes transformaciones que ha sufrido como asignatura dentro del sistema educativo nacional. Tales enfoques podemos resumirlos en la relación cronológica siguiente:

- **Higiénico-deportivo (1927).** Centrado en el cuidado de la salud y promovido por la Escuela Universitaria de Educación Física de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- **Socialista (1930).** Su objetivo fue lograr una formación docente «nacionalista y patriótica mediante el deporte. Promovió (…) las tablas gimnásticas y los ejercicios de orden y control –de influencia militar, tales como la táctica y la estrategia aplicadas a la enseñanza del deporte» (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2002, p. 11).

- **Activo (1936-1943).** Sostenía que «la escuela debía ofrecer una variedad de experiencias productivas y sociales para que (…) los alumnos identificaran problemas y aprendieran a resolverlos con creatividad» (SEP, 2002, p. 11).
- **Concepto militar de la actividad física (1943-1949).** Impulsado por la Escuela Normal Premilitar y de Educación Física (SEP, 2002, p. 11).
- **Deportivo (1949-1955).** Fomentado por la Escuela Nacional de Educación Física (ENEF).
- **Técnico deportivo (1960).** Nuevo enfoque sostenido por la ENEF.
- **Psicomotriz (1970).** Sustentado por la ENEF al establecer el plan de estudios de cuatro años.
- **Educación por el movimiento (1970).** Surgida de la propuesta de la tecnología educativa, la cual se tradujo en la programación «por objetivos. Centró el proceso educativo en tres esferas de desarrollo: cognoscitiva, afectiva y motriz. (…) Enfatizó la educación psicocinética para los primeros años de escolaridad básica (preescolar y primeros grados de primaria) y la actividad deportiva en los restantes grados de la educación primaria y en la secundaria» (SEP, 2002, p. 12). Es, entonces, también cuando se reconoce la Educación Física como disciplina educativa.
- **Psicomotriz y deportivo (1976).** El Acuerdo Secretarial 11140 del 6 de septiembre de ese año estableció los estudios de licenciatura para formar docentes en Educación Física (SEP, 2002, p. 12). La Escuela Superior de Educación Física, antes ENEF, diseñó un plan de estudios basado en este enfoque.
- **Tendencia técnico-deportiva (1982).** Caracterizada por la reestructuración de los planes de estudio de las escuelas normales de Educación Física. Se creó la Subsecretaría del Deporte, a la que se inscribió la ESEF. El plan de estudios de 1982 propuso la formación de estudiantes en diez campos: pedagógico, psicológico, administrativo, investigación, cultura general, cívico-social, filosófico, biológico, técnico-deportivo y artístico.
- **Orgánico-funcional (1988).** El Acuerdo Secretarial 141 aprobaba los planes y programas de Educación Física para la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria con este enfoque, mismo que planteó como contenidos generales de la Educación Física la organización del esquema corporal y el rendimiento físico. Definió a la asignatura como «la educación del movimiento, considerado éste (…) como un medio para alcanzar el desarrollo

de la personalidad humana. (…) Se eligieron vías de activación física, las técnicas de recreación, la iniciación al ritmo y al deporte, y como actividades permanentes la respiración, la relajación y la postura».

- **Motriz de integración dinámica (1993).** Concebía la formulación de los propósitos, en relación directa con la solución de problemas, posibilitaba que el alumno participara integralmente en toda situación motriz y propició un constante replanteamiento del quehacer docente a partir de la conjugación del conocimiento del marco teórico de sustento y la experiencia del docente (Programa de Educación Física para la Educación Básica).
- **Plan de estudios 2002 de la licenciatura en Educación Física (2002).** A partir de 1996, la Secretaría de Educación Pública creó el Programa Nacional para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, que implicó la reestructuración del plan de estudios de la Licenciatura de Educación Física, implantado a partir de 2002, y que resignificó las funciones, los objetivos y los fines de la asignatura en la educación básica.
- **La Educación Física por competencias (2011).** La motricidad fue reconocida como la suma de actuaciones inteligentes, creadas y desarrolladas con base en sus necesidades de movimiento, seguridad y descubrimiento, mismas que fueron demostradas de manera particular en la sesión y expresadas en las acciones de la vida cotidiana de cada alumno.

Si, como se ha anotado, las condiciones de la Educación Física en el ámbito internacional han determinado el desarrollo de ésta en el ámbito nacional, con mucha mayor razón las condiciones que privan en este último determinaron el desarrollo y las condiciones actuales de la Educación Física en Puebla.

Igual que ocurrió en el resto de las entidades del país, al concederse a la Educación Física el rango de asignatura dentro del currículum escolar, el estado enfrentó la necesidad de capacitar a los docentes de instrucción primaria sobre la enseñanza de esta disciplina, situación que resolvió a través de cursos y talleres impartidos en los centros de cooperación pedagógica, los cuales constituyeron, en su tiempo, el recurso idóneo para la actualización del personal docente que atendía la educación primaria.

De esta manera, la evolución de la Educación Física en el estado, aunque un poco más lenta, siguió el mismo proceso de desarrollo que tuvo nacionalmente. En sus inicios, la enseñanza de esta asignatura estuvo atendida por maestros improvisados y, solo en algunos casos afortunados, por maestros egresados de las escuelas de Educación Física del Distrito

Federal. Fue hasta el año de 1951 cuando se creó la Escuela de Educación Física en el Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) y hasta 1954 cuando el sistema educativo poblano empezó a contar con profesores de Educación Física formados exprofeso, con lo que Puebla se incorporó al desarrollo de la disciplina en México.

En cuanto a la temática de la evaluación docente, para comprender el proceso que el PEF transitó, se ofrece un acercamiento a los resultados nacionales de la evaluación del desempeño docente en la educación básica. En primer lugar, se analizaron específicamente los resultados generales obtenidos a nivel nacional del PEF para la promoción como Asesor Técnico Pedagógico (ATP) de los 32 estados que conforman la República. Se pudo observar que, a pesar de ser analizados cuatro ciclos escolares, la cifra alcanzada por la mayoría de los maestros fue muy baja.

Como se puede observar en la Tabla 2, cuando se desagregaron los resultados nacionales por cada uno de los períodos consultados (2015-2016, 2016-2017, 2017-2018 y 2018-2019) se observó que el estado de Puebla ocupó el lugar número cuatro de la tabla nacional, con tan solo 57 promociones. Se ubicaron en los primeros tres lugares los estados de Chihuahua, con 100; Veracruz, con 68, y Jalisco, con 66 promociones. Después de Puebla, se posicionaron en orden descendente los estados de Guanajuato, con 56; Sonora, con 49; Guerrero, con 45; Coahuila, con 35; Sinaloa, con 30, y Morelos, con 29. Sin embargo, también se encontró que durante todo el período (2015-2019) hubo estados que no ofertaron promoción, como Campeche, Chiapas y Tabasco. Por su parte, Michoacán ofertó solo una en 2019, y Zacatecas también una en 2015-2016 y luego, en el ciclo escolar 2018-2019, nuevamente ofertó solo una.

Tabla 2.

Promociones del PEF a nivel nacional

Estado	Ciclo escolar 2015-2016	Ciclo escolar 2016-2017	Ciclo escolar 2017-2018	Ciclo escolar 2018-2019	Total
1. Aguascalientes	4	4	13	0	21
2. Baja California	4	3	0	0	7
3. Baja California Sur	3	5	3	2	13
4. Campeche	0	0	0	0	0
5. Chiapas	0	0	0	0	0
6. Chihuahua	35	51	7	7	100
7. Coahuila	15	4	7	9	35

8. Colima	3	6	1	1	11
9. Ciudad de México	8	2	0	0	10
10. Durango	9	1	3	0	13
11. Estado de México	7	0	0	0	7
12. Guanajuato	25	25	4	2	56
13. Guerrero	31	14	0	0	45
14. Hidalgo	17	6	0	2	25
15. Jalisco	1	1	35	29	66
16. Michoacán	0	0	0	1	1
17. Morelos	4	2	13	10	29
18. Nayarit	4	2	2	1	9
19. Nuevo León	1	2	2	2	7
20. Oaxaca	0	1	0	1	2
21. Puebla	11	8	13	25	57
22. Querétaro	10	7	0	0	17
23. Quintana Roo	17	7	0	0	24
24. San Luis Potosí	2	7	2	8	19
25. Sinaloa	14	13	1	2	30
26. Sonora	22	10	7	10	49
27. Tabasco	0	0	0	0	0
28. Tamaulipas	11	7	0	0	18
29. Tlaxcala	2	3	1	1	7
30. Veracruz	34	14	18	2	68
31. Yucatán	3	4	3	1	11
32. Zacatecas	1	0	0	1	2

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la página oficial del Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente.

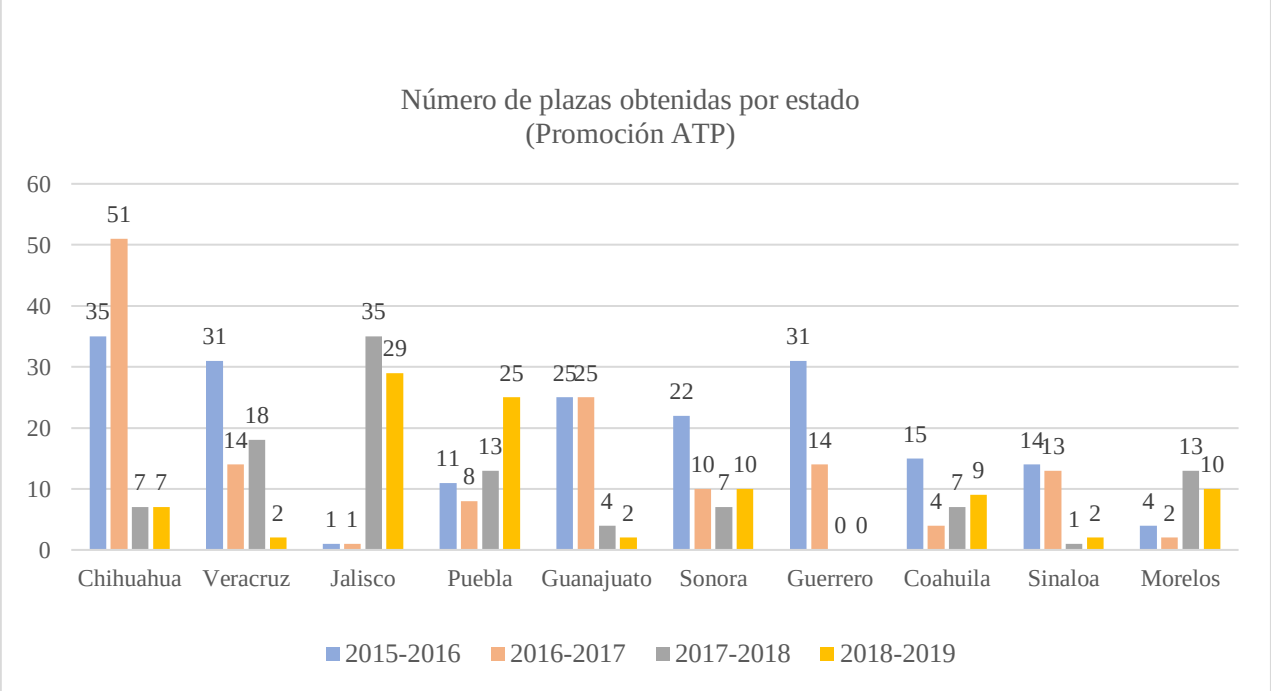
Al contabilizar las promociones, se percibe que solo fueron 759 a nivel nacional durante los cuatro ciclos escolares. El panorama de lo que sucedió a nivel nacional con el PEF muestra parte del fallido intento por regularizarlo, toda vez que los resultados obtenidos fueron poco alentadores. Por ello, se considera pertinente y necesario realizar investigaciones para conocer el significado de este proceso desde la perspectiva de los actores afectados, es decir, los educadores físicos.

El producto de estas investigaciones puede llegar a ser un insumo clave para diseñar proyectos emergentes con las autoridades educativas estatales que sirvan para apoyar a los docentes interesados en su profesionalización para que logren insertarse en un grupo deseable para ellos, el cual signifique un avance en su carrera y una motivación para mejorar su desempeño. En este sentido, se concuerda con lo establecido por Rueda (2006) sobre la necesidad de aclarar desde un inicio los objetivos de una evaluación del profesorado, así como las posibles repercusiones que tendrá (sanciones o gratificaciones) con base en los resultados:

> Lo primero que hay que destacar, cuando se inicia un proceso de evaluación, como ya he expresado, es la necesidad de aclarar cuál va a ser el propósito central: por el contexto de las políticas públicas de evaluación en vigor, la evaluación está siendo empleada sobre todo con fines sumativos; es decir se evalúa para premiar o sancionar. El premio representado por la prima económica y el prestigio social asociado y la sanción al no recibir la remuneración adicional y la exclusión del reconocimiento a la labor desempeñada. (pp. 38-39)

Figura 2.

Resultados obtenidos por los docentes de Educación Física en la evaluación al desempeño docente



Fuente: Elaboración propia con los resultados obtenidos de la página oficial del Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente.

Ahora bien, en la Figura 2, los datos fueron agrupados de acuerdo con lo presentado en la página oficial del Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente (SNRSPD). En las listas dadas a conocer por la autoridad central se observa la variación de las cifras y se muestra un panorama diáfano acerca del porcentaje disuasivo. Así, una de las tareas primordiales debería ser generar acciones que permitan a los docentes transitar a la

idoneidad solicitada por lo que entonces se conocía como Reforma Educativa (2013). Al desagregar los resultados de los estados que ocuparon los 10 primeros lugares, se encontró que el porcentaje fue 70.4% y para los estados restantes fue 29.6%, resultados preocupantes que sirvieron de encuadre en esta investigación.

El breve análisis del desarrollo de la Educación Física en nuestro país demuestra que éste ha estado ligado a las transformaciones conceptuales y prácticas del ámbito internacional, así como a la evolución de la educación y del sistema educativo de nuestro país, hasta llegar a tener en la actualidad, el valor, la importancia y el reconocimiento de una asignatura fundamental en la formación integral de los individuos. Sin embargo, en la realidad lo que sucede es lo contrario.

3.1.3. Ámbito estatal.

Falta agregar aquí como datos esenciales que, de acuerdo con el prontuario estadístico 2002 de la SEP, el sistema educativo poblano contaba con 11,313 instituciones de educación básica, las cuales atendían una población de más de 1,280,927 niños y adolescentes, y que el total de docentes de Educación Física apenas era de 2,678, pese a que son los responsables del desarrollo de la corporeidad y de la competencia motriz para el logro de la conservación de la salud, el mejoramiento del vigor físico y la elevación de la calidad de vida. Lo anterior significa que había un docente de Educación Física por cada 480 alumnos. Del total de personal docente que impartía la asignatura, en su mayoría egresaron del plan de estudios de 1982, un 20% (equivalente a 540 profesores) terminó sus estudios antes del establecimiento de la licenciatura en Educación Física, mismo que fue regularizado en la ENSEF en un 80 por ciento.

En lo que respecta a la formación docente inicial de los especialistas en Educación Física, se debe resaltar que esta era atendida por 111 profesores de dos instituciones públicas y cuatro privadas: en las instituciones públicas había 46 docentes (28 en la ENEF y 18 en la ENSEF) y otros 65 en las privadas. Cabe señalar que, en su mayoría, este personal no poseía la preparación profesional adecuada; es decir, no contaba con posgrados en Educación Física que le otorgara el nivel académico que se requería para ser docente de licenciatura.

Después de lo anterior, se pretende partir de un panorama sobre la situación actual del desempeño profesional de los educadores físicos, para que los significados y valores a los que se enfrentaron no se den solamente en fragmentos aislados, sino que también vengan

acompañados de agrupaciones simbólicas que pueden ser amplias y complejas. El aporte de esta investigación sin duda servirá para mejorar los procesos de evaluación docente de este gremio profesional, así como para generar reflexiones críticas emergidas de un diálogo entre la teoría y las realidades, por lo cual se llegó a plantear la pregunta general de investigación que ha vertebrado el corpus investigativo, así como las preguntas particulares que ayudaron a consolidar el fenómeno de estudio cómo se mencionó en el apartado anterior.

3.2. El Profesorado de Educación Física

Para llevar a cabo correctamente el estudio de la docencia es necesario un conjunto de teorías, concepciones, conceptos y categorías para su análisis, además de tomar en cuenta a la práctica como punto de referencia y concreción, pues la práctica docente hace énfasis en un proceso que requiere vincular distintos conocimientos, valores, actitudes y habilidades para su conducción a partir de las concepciones que se tengan y que se vayan construyendo. Para los profesores de Educación Física, el trabajo docente es principalmente un espacio desde el cual se van propiciando reflexiones orientadas al mejoramiento, pero la práctica real se encuentra en el patio, en las canchas, en las áreas abiertas y solo pocas veces en espacios áulicos.

Por lo tanto, se consideró necesario analizar el rol del profesor de Educación Física y las implicaciones de las vivencias cotidianas a las que se ha enfrentado continuamente, debido a que las actividades no únicamente son enfocadas a los alumnos, sino que también se involucran actividades extracurriculares que disminuyen las horas de su desempeño docente frente a grupo, y gran parte de esas actividades son desconocidas por la sociedad en general.

La realidad educativa en que se desempeña el PEF no es coherente con lo que la sociedad supone que realiza en el patio escolar; esta consideración se advierte desde el pensamiento de Aguayo (2010):

> El trabajo profesional del educador físico se caracteriza por transmitir saberes principalmente en el nivel del “saber-hacer”, es decir, saberes prácticos, también llamados procedimentales. Su campo de trabajo no es un área en donde predominen los saberes conceptuales y/o actitudinales; si bien éstos están presentes y se trabajan como parte de los contenidos programáticos no son los que predominan en el currículo. (p. 28)

Ahora bien, dado que las actividades docentes que cotidianamente realiza el PEF son en su mayoría prácticas, las necesidades profesionales exigen actuar en el ámbito de habilidades y destrezas motrices que necesariamente sean afines. Por lo tanto, las opiniones, creencias y significados sobre su labor se sustentan en un pensamiento con tendencia pragmática. El conocimiento es dado por el *sentido común*, el cual guía las prácticas y el desempeño profesional; debido a que los seres humanos vivimos en un ambiente simbólico. El ejemplo anterior da cuenta de que este gremio trabaja en un ambiente físico y que ha adquirido conjuntos complejos de símbolos mediante procesos sensoriales.

Los símbolos aprendidos son abstracciones mentales con significado, tales como palabras, ideas o actos. La mayoría de estos símbolos son adquiridos mediante el aprendizaje de qué significan para los demás; de este modo, los símbolos acaban por significar lo mismo para quien los aprende. Es decir, que para los profesores de Educación Física el trabajo está centrado en la corporeidad y motricidad de los educandos, y estos elementos son sus principales contenidos programáticos para el desempeño docente, los cuales se infiere fueron considerados como escasos en la evaluación docente. Teóricamente, algunos autores como Babativa (2017) definen al PEF de la siguiente manera:

> El docente de Educación Física se caracteriza por ser un profesional formado para fomentar el desarrollo integral de sus futuros estudiantes, es decir, cuenta con las competencias necesarias para hacer posible una praxis pedagógica desde la motricidad, el movimiento y el cuerpo humano para causar trasformaciones sociales en los diferentes contextos educativos. (p. 18)

Sin embargo, en el mismo estudio, algunos profesores expresan que el docente de Educación Física:

> Se encarga de cumplir funciones como enseñar deportes tradicionales, organizar izadas de bandera, regular la presentación personal, ahí parados todos los días en la entrada del colegio, ehhh también pues dirigir las clases, preparar los eventos de danzas, porras y festivales deportivos para cuando la directora lo planifica. (p. 189)

Es común el desconocimiento de estas actividades, por lo que a continuación se ofrece una breve explicación de las actividades complementarias con las que el PEF desarrolla su docencia.

1. Con el fin de fortalecer los valores cívicos y el respeto a la nación, cada lunes los alumnos desde el nivel de preescolar hasta el nivel de secundaria rinden honores a la bandera; el profesor de Educación Física es el responsable de seleccionar, preparar y practicar con los alumnos la escolta para rendir los honores correspondientes a los símbolos patrios.
2. También reciben a los alumnos en la hora de entrada y salida de las instituciones y, durante el transcurso de la jornada escolar, supervisan la disciplina y el comportamiento de los estudiantes.
3. Son responsables de los eventos deportivos, los cuales representan actividades de preparación previa de las selecciones, incluyendo el ámbito administrativo que éstas demandan. Estas actividades se realizan durante todo el ciclo escolar, puesto que se organizan en varias etapas: zona, región, estado y finalmente nacional. Es importante hacer énfasis que durante el proceso administrativo que estas actividades exigen, los profesores de Educación Física son los encargados de todo el protocolo.
4. Del mismo modo, son los responsables de los grupos masivos de contingentes que participan en eventos para los desfiles y son los encargados en algunas ocasiones de los grupos especiales que representan a su institución en eventos cívicos-sociales (banderas, panderos, banda de guerra, etcétera).
5. Su práctica es tan diversa que abarca también algunas actividades artísticas como la creación de grupos de danza, folklore y bailables regionales; salto con cuerda, rondas, fonomímicas, activaciones físicas grupales y masivas, entre otras.

También es frecuente entre la sociedad desconocer cuáles son las funciones y el desempeño docente de un profesor de Educación Física en el proceso formativo de los alumnos. Muchas veces incluso se ignora que la mayoría de los profesores ingresan al servicio profesional docente con tan solo cuatro o cinco horas laborales y que, mientras pueden ir incrementando su salario (después de varios años), trabajan en dos o más escuelas de educación básica. Sumado a esto, muchas veces se menciona que la asignatura que imparte este docente es «una pérdida de tiempo», que en ella «se juega sin sentido» o, en el mejor de los casos, que «solo se aprende deporte» (SEP, 2002). Estas cuestiones están relacionadas con el bajo grado de valoración y de estima que se suele tener hacia esta profesión.

Resulta realmente preocupante que el profesor de Educación Física sea entendido y asumido a partir del estereotipo descrito en la cita anterior. Incluso más allá del educador, el área misma es considerada poco importante dentro del currículo escolar, aun cuando esta imagen o esta reputación no debería generalizarse y mucho menos asumirse, pues la imagen que se maneja dentro de la escuela coincide con la apreciación que tienen los alumnos, los padres de familia, las autoridades educativas, los medios de comunicación y la sociedad en general.

Después de mencionar la diversidad de actividades que lleva a cabo el PEF en su tarea cotidiana, se debe sumar un elemento más, y es que el educador físico depende de las indicaciones del directivo dentro de la escuela, así como de un supervisor e inspector de educación física dentro de la zona escolar a la que esté adscrito. Este recorrido de múltiples actividades que realizan no fue considerado en la evaluación del desempeño docente que se aplicó, por lo que, sin duda alguna, la presente investigación podrá dar voz a este colectivo, que ha permanecido silenciado e invisibilizado, y que necesariamente debe ser escuchado para reorientar su imagen.

Ahora bien, Bárcenas (2010) explica que los procesos de evaluación se centran en la apropiación de los conocimientos del alumnado, por lo que refiere:

En las últimas décadas el aprendizaje se ha centrado en las personas, por lo que los procesos de evaluación están orientados a conocer el grado de apropiación de los conocimientos, así como de la significación experiencial de los mismos en los alumnos y la importancia que estos otorgan a aquella, apoyándose en criterios previamente establecidos por los evaluadores. En esta tendencia la evaluación está virando hacia procesos formativos en donde al proceso evaluativo se otorga otra posibilidad de aprendizaje. (p. 56)

Sin embargo, el profesorado de Educación Física no ha tomado en cuenta el proceso que debe conllevar la evaluación de los aprendizajes adquiridos por los alumnos. Aunque en los contenidos curriculares se establezcan algunas propuestas de instrumentos para dicha evaluación, los docentes de la asignatura no han considerado este proceso formativo.

3.3. Planes de Estudio: Formación Inicial

De la misma forma, hay que admitir que la formación inicial por la que han transitado los educadores físicos es insuficiente para lograr el resultado idóneo que en su momento se exigió para la promoción, ya que fueron formados desde distintos enfoques. Los contenidos

programáticos de los planes de estudio permiten tener un panorama de cómo fueron formados y su tránsito hacia la vida laboral. Toda vez que el perfil académico profesional se concibe como «la caracterización académica y personal del tipo de profesional que desea formar la institución de educación superior, para que responda a las necesidades y expectativas del cambio social, político, cultural, científico, tecnológico y laboral» (Mora y Herrera, 1998 p. 178).

A continuación, se analizaron cuatro planes de estudio diseñados para la formación del PEF, esperando con ello ofrecer un panorama más amplio de la educación que recibieron específicamente, se revisaron los planes de estudio de 1982, 2000, 2002 y 2018, siendo éstos los que cursaron los profesores que están activos actualmente y que fueron los participantes directos de la investigación.

En el plan de estudios de 1982 (SEP, 2002), la formación comprendía ocho campos: pedagógico, psicológico, investigación, cultura general, filosófico, biológico, técnico-deportivo y artístico. Estos campos se estructuraban en cinco áreas de formación: técnico-deportiva (36.7%), ciencias psicopedagógicas (20.6%), ciencias biológicas (18.3%), ciencias sociales (10.3%) y técnico-artística (5.7%). Además de las materias optativas (9.1%), la mayoría del área técnico-deportiva. En este plan de estudios se hacía un diagnóstico de una realidad que aún es muy común en la formación inicial (SEP, 2002):

> En las escuelas normales se observa que los maestros y los alumnos analizan escasamente conceptos teóricos, pocas veces hacen referencia a la práctica para comprenderlos, no reflexionan nuevamente sobre dichos conceptos ni los relacionan con el mundo escolar o con la motricidad de niños y jóvenes, tampoco buscan la fundamentación de alguna actividad motriz que realicen en los conceptos que estudian, ni elaboran estrategias para aplicar en la escuela como una medida para relacionar adecuadamente la teoría con la práctica. (p. 40)

Ante la situación planteada, se deduce que, en la formación educativa ofertada, a los educadores físicos en ese entonces no se les enseñaba adecuadamente el desarrollo de estrategias pedagógicas ni de actividades relacionadas con la escritura y la lectura. Esto se refleja en su práctica diaria, donde realizan solamente algunos documentos exigidos por sus autoridades, algunas planeaciones y, en pocos casos, proyectos escolares. Algunos de los

profesores de Educación Física que realizan algún tipo de proyecto, lo hacen principalmente porque sus directivos lo han solicitado.

En el análisis de áreas del primer plan de estudios se observa que el porcentaje más alto corresponde al área técnico-deportiva. La propia formación normalista favorece las actividades deportivas y margina la formación teórica, especialmente porque las autoridades educativas consideran que *un buen profesor de Educación Física* es aquel que logra los mayores méritos en las competencias deportivas. La Figura 3 se basa en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Cultura Física (2000).

Se considera pertinente señalar que, en los procesos de evaluación docente anteriores, los maestros egresados de universidades no eran considerados para la candidatura de este tipo de concursos. Se inicia con una introducción al estudiante para tener herramientas didácticas, estrategias de enseñanza-aprendizaje y psicología. Existe un área que hace referencia a la parte pedagógica del plan de estudios; sin embargo, se puede considerar con un porcentaje inconsistente. Existe una división enfatizando la recreación en distintos rubros; hay una línea que relaciona la introducción de la enseñanza desde el inicio hasta llegar a la práctica docente. Está pensado para ofrecerle al estudiante las herramientas y la preparación pedagógica necesaria para desarrollarlas, practicarlas y, por último, especializarlas.

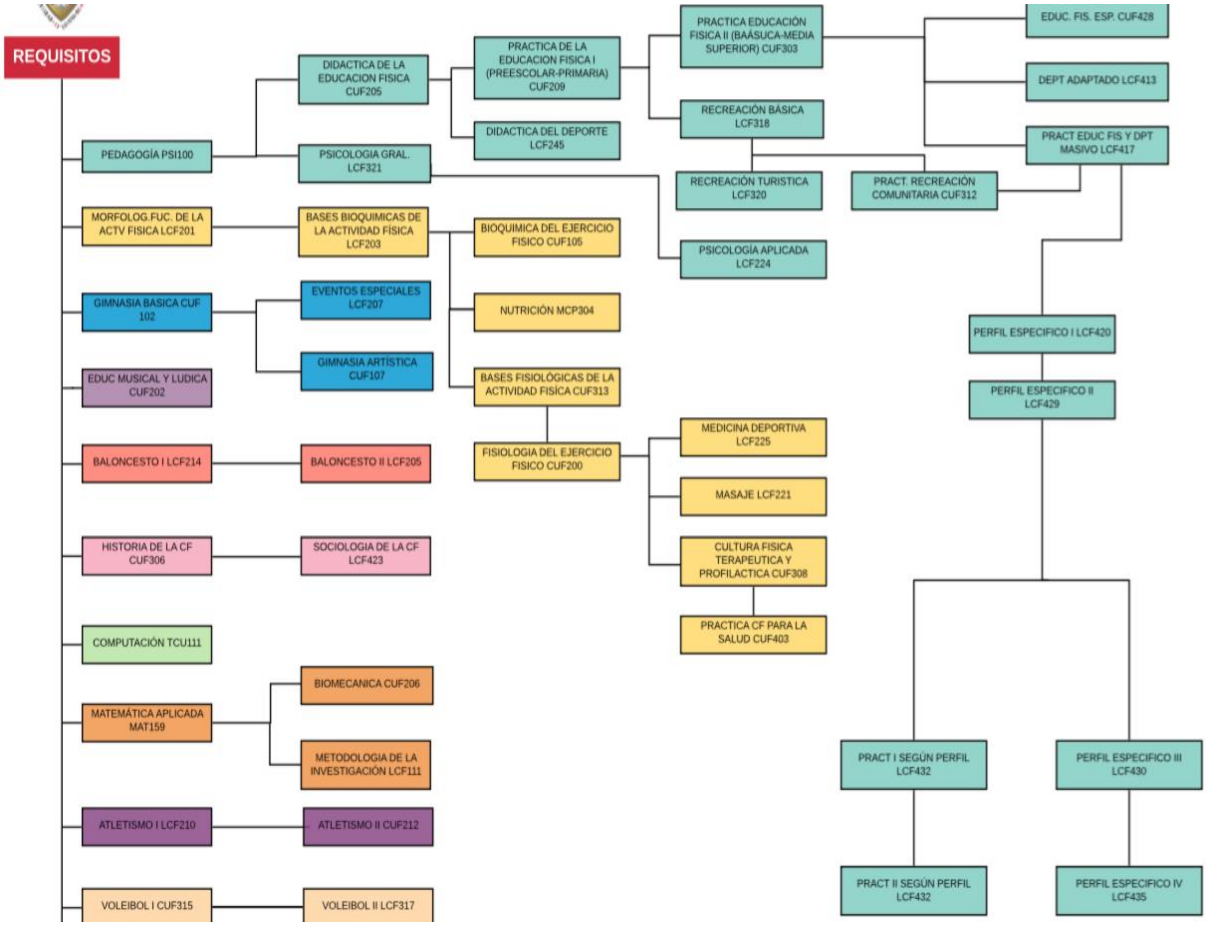
En segundo término, aparece otra área, en la que se incluyen las materias formativas, pero enfocadas en las disciplinas del área de la salud, como morfología, nutrición y bioquímica, que generaron las herramientas teóricas del conocimiento del cuerpo y la medicina. Sin embargo, en un tercer acercamiento, nuevamente el área técnico-deportiva es la más desarrollada y comprende la enseñanza de algún deporte: baloncesto, atletismo o voleibol, por citar algunos. También se dividen los tipos de gimnasia. Un punto interesante para recalcar es que hay dos materias enfocadas a estudios sociológicos; la primera se llama Historia de la Cultura Física y, dentro de esa misma línea, hay otra llamada Sociología de la Cultura Física, lo que nos hace pensar que existe interés para que los estudiantes aprendan acerca del origen y el proceso histórico de su disciplina, así como su marco sociológico. Pero con solo dos materias que se especializan en esta área, podemos comprender que su nivel académico puede verse limitado si no se amplía la visión del proceso de la cultura física en México. Si hubiera más contenidos relacionados con esto, posiblemente se podría concientizar a la población estudiantil acerca de enfermedades crónicas por las que muere un

número alto de la población mexicana, como, por ejemplo: la obesidad, la diabetes, la hipertensión, entre otras.

Por último, se encuentran las optativas y el tronco común. En general, parece que Cultura Física plantea una gama diversa de aprendizaje; sin embargo, es posible incrementar temas de índole social y educativo para un perfil concreto y dirigido a la mejora de la sociedad a través del trabajo y el cuidado del cuerpo.

Figura 3.

Plan de Estudios, Licenciatura en Cultura Física (2000)



Ahora bien, en relación con el Plan de Estudios 2002 (SEP, 2002):

El plan vigente tiene una alta carga de trabajo en el área técnico-deportiva con asignaturas obligatorias y optativas. En la visión de muchos maestros y alumnos los fundamentos técnico-deportivos son esenciales para saber cómo conducir las clases, lo que significa que este enfoque se prioriza por encima de un enfoque pedagógico

> de la educación física, que estaría en mayor concordancia con la formación para la docencia desde las escuelas normales. (p. 76)

Nuevamente se observa que la formación del educador físico está centrada en el área deportiva y no ha ocurrido un cambio significativo en la rutina de las prácticas de deporte. Este hecho se reproduce en las actividades docentes en las escuelas de educación básica: los educadores físicos piensan que su trabajo consiste en desarrollar sesiones con actividades que *agraden a los alumnos*, y dejan de lado el trabajo académico con sólidos fundamentos teóricos. Incluso este plan de estudios manifiesta que existen profesores que desconocen la propuesta curricular, lo que genera una formación fragmentada en la que los conocimientos adquiridos no tienen continuidad.

Con la finalidad de ofrecer un panorama más amplio de cada asignatura, la Figura 4 presenta el Mapa curricular de la Licenciatura en Educación Física (2002) que cursó PEF. En ella se pueden apreciar los dos grandes campos en los que se agrupan las materias: formación general de maestros para la educación básica y la formación general del educador físico, en tres áreas de actividades: a) principalmente escolarizadas, b) de acercamiento a la práctica escolar y c) práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Finalmente, están las asignaturas del primer al octavo semestre. Este plan de estudios se aplicó hasta el año 2017.

Entonces, la idea general de la sociedad sobre la educación física es que se trata de una disciplina práctica. Los aspirantes que desean ingresar al sistema educativo deben comulgar con la idea de leer pocos textos, consultar y escribir lo mínimo necesario y considerar la práctica deportiva como lo esencial. Así las cosas, las habilidades intelectuales específicas agrupadas en los campos del perfil de egreso no constituyen un eje formativo relevante y, por lo tanto, el significado del desarrollo profesional del docente es establecido con una idea parcial.

Finalmente, en el mapa curricular actual que se observa en la Figura 4 se puede apreciar que:

1. Se dio énfasis y se profundizó en el dominio del enfoque de la educación física y su didáctica desde diversas perspectivas teórico-metodológicas que fueron objeto de enseñanza en la educación y de aquellas que explican el proceso educativo.
2. Se profundizó también en los desafíos que enfrentó la formación de maestros en las escuelas normales, en tanto instituciones de educación superior

3. Puso énfasis en la naturaleza y desarrollo de las prácticas pedagógicas actuales y las emergentes, ante los nuevos problemas que el maestro enfrentó como resultado de los múltiples cambios que en lo social, cultural, económico, tecnológico y educativo que experimentó nuestra sociedad y que impactó de manera notable en el servicio educativo, en las instituciones y en los propios profesionales de la educación.
4. Se sostuvo en los marcos normativos y pedagógicos establecidos en el Modelo Educativo para la educación obligatoria. Así, la incorporación de la educación socioemocional, el énfasis en los procesos formativos con inclusión y equidad, así como el uso de tecnologías de manera transversal para crear diversos ambientes de aprendizaje permitirían reducir las brechas entre la formación de docentes en la escuela normal y su desarrollo profesional en la educación obligatoria.

Figura 4.

Mapa curricular de la Licenciatura en Educación Física (2002)

Primer semestre	Horas /Créditos	Segundo semestre	Horas /Créditos	Tercer semestre	Horas /Créditos	Cuarto semestre	Horas /Créditos	Quinto semestre	Horas /Créditos	Sexto smestre	Horas /Créditos	Séptimo semestre	Horas /Créditos	Octavo semestre	Horas /Créditos
Bases filosóficas legales y organizativas del sistema educativo mexicano	4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México I	4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México II	4/7.0	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y eduación I	4/7.0	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y eduación II	4/7.0	Gestión escolar	4/7.0	Taller de análisis del trabajo docente y diseño de propuestas didácticas I	8/14.0	Taller de análisis del trabajo docente y diseño de propuestas didácticas II	8/14.0
Problemas y políticas de la educación básica	4/7.0	El cuerpo, Estructura y funciones I	4/7.0	El cuerpo, Estructura y funciones II	4/7.0	Actividad física y salud I	4/7.0	Actividad física y salud II	4/7.0	Asignatura regional	4/7.0				
Estrategias para el estudio y la educación	4/7.0	Juego y educación física	4/7.0	Iniciación deportiva	4/7.0	La actividad motriz en el medio acuático	4/7.0	Deporte educativo y los adolescentes I	4/7.0	Deporte educativo y los adolescentes II	4/7.0				
Propósitos y contenidos de la educación básica I	4/7.0	Propósitos y contenidos de la educación básica II	4/7.0	Formación perceptivo-motriz a través del ritmo I	4/7.0	Formación perceptivo-motriz a través del ritmo II	4/7.0	Educación para el tiempo libre I	4/7.0	Educación para el tiempo libre II	4/7.0				
Introducción a la educación física	4/7.0	Desarrollo corporal y motricidad I	4/7.0	Desarrollo corporal y motricidad I	4/7.0	Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje I	4/7.0	Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje II	4/7.0	Organización de actividades de educación física en la escuela	4/7.0	Trabajo docente I	24/42.0	Trabajo docente II	24/42.0

Optativa I	4	Optativa II	4	Optativa III	4	Optativa IV	4	Optativa V	4	Optativa VI	4

Campos de formación

	Formación general de maestros para educación básica
	Formación general del educador físico

Áreas de actividad

A	Actividades principalmente escolarizadas
B	Actividades de acercamiento a la práctica escolar
C	Práctica intensiva en condicinones reales de trabajo

Preespecialización. Cocurricular.Opciones de campos
- Deporte
- Actividad Física
- Recreación
- Terapéutica
- Expresión artística

La diversidad de elementos de los cuatro planes de estudio analizados, hasta llegar al de 2018 (el cual se muestra en la Figura 5), ha sido insuficiente en cuanto a contenidos curriculares y conocimientos actualizados para responder a las necesidades sociales y estar a la vanguardia en educación. Esta situación claramente sitúa al PEF en desventaja, lo limita teóricamente y condiciona el ejercicio de su práctica pedagógica. Según algunas investigaciones educativas, los aspirantes a la Licenciatura en Educación Física acceden al sistema con una idea equivocada sobre los contenidos de aprendizaje, ya que creen que la formación se basará en conocimientos teóricos, pero sobre todo prácticos, de los diferentes deportes que se juegan en las competencias escolares de la educación básica, tales como futbol, basquetbol y voleibol, principalmente. Sin embargo, la preparación profesional resulta ser vaga para la mayoría de los profesores de Educación Física.

Entonces, para el caso de la evaluación docente, ellos fueron evaluados con un examen estandarizado, independientemente del tipo de práctica que cada docente desarrollara cotidianamente en su ámbito laboral, y se precisa que ellos desarrollaron su quehacer docente en preescolar, primaria y secundaria.

Sin embargo, la gran mayoría se desempeñaba en dos niveles educativos o incluso en los tres. Por lo tanto, la misma prueba se aplicó al profesor de educación primaria que al profesor de Educación Física, cuando sus funciones y su formación dentro del sistema educativo son diferentes, lo que generó significados ambiguos.

Según García (2008), la evaluación de la acción docente debe ser considerada desde una perspectiva holística, lo que implica una visión amplia y diversificada, ya que no todos los profesores hacen lo mismo ni de la misma manera. La práctica docente es diversa y la educación física es la parte olvidada e invisible de esa diversidad. Aun cuando es un área que contribuye al desarrollo integral del educando, no se ha reconocido su importancia y poco a poco se ha desvalorizado no solo a la asignatura, sino al profesorado responsable de impartir las sesiones en la educación básica y media superior. De este modo, Babativa (2017) reflexiona en torno a la urgencia de solucionar el hecho de que, en el contexto escolar, el educador físico interactúa con una realidad académica que se confronta con las inconsistencias de su rol y que tiene como resultado el deterioro de su identidad docente y el paulatino desvanecimiento de la esencia de la educación física.

Figura 5.

Plan de Estudios 2018, Licenciatura de Educación Física.

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA							
1°	**2°**	**3°**	**4°**	**5°**	**6°**	**7°**	**8°**
Desarrollo de la niñez a la adolescencia 4	Desarrollo socioemcional y aprendizaje 4h/4.5	Planeación del aprendizaje en educación física 6 h/6.5	Neurociencia de la infancia a la juventud 4 h / 4.5	Educación inclusiva en la educación física	Fundamentos de la educación 4 h / 4.5	Retos actuales de la educación en México 4 h / 4.5	Aprendizaje en el servicio 20 h/6.4
Problemas socioeconómicos y políticos de México 4 h/4.5	Teorías y modelos de aprendizaje 4 h / 4.5		Gestión del centro educativo 4 h / 4.5	Metodología de la investigación 4 h / 4.5	Pensamiento pedagógico 4 h / 4.5	Actividad y aptitud física para la salud 4 h / 4.5	
Educación física en la educación obligatoria 6 h / 6.75	Ludomotricidad 6 h / 6.75	Motricidad en el medio acuático 4 h / 4.5	Pedagogía de la iniciación deportiva 4 h / 4.5	Deportes educativos y actividades físicas individuales 4 h / 4.5	Deportes educativos y actividades físicas de conjunto 4 h / 4.5	Intervención docente desde el deporte educativo 6 h / 6.75	
Periodos y etapas del ciclo vital 6 h / 6.75	Bases estructurales del movimiento corporal 4 h / 4.5	Motricidad en el medio acuático 4 h / 4.5	Planeación y evaluación de la educación física 4 h / 4.5	Cuerpo y corporeidad en las ciencias sociales 4 h / 4.5	Pedagogía del tiempo libre 4 h / 4.5	Promoción de la salud 6 h / 6.75	
Historia de la educación física 4 h / 4.5	Tendencias actuales de la educación física 4 h / 4.5	Bases funcionales del movimiento corporal 4 h / 4.5	Ámbitos de la motricidad 4 h / 4.5	Formación perceptivo motriz 4 h / 4.5	Expresión corporal y creatividad 4 h / 4.5	Proyectos de intervención socioeducativa 6 h / 6.75	
	Optativo 4 h / 4.5	Optativo 4 h / 4.5	Optativo 4 h / 4.5	Optativo 4 h / 4.5	Optativo 4 h / 4.5		
Escuela y comunidad 4 h / 4.5	Escuela y contexto escolar 4 h / 4.5	Práctica docente 6 h / 6.75	Estrategias de trabajo docente 6 h / 6.75	Innovación para la docencia desde la educación física 6 h / 6.75	Intervención de la educación física en la educación básica 6 h / 6.75	Práctica profesional y vida escolar 6 h / 6.75	

Por ello, es necesario considerar los significados que se asignaron al cúmulo de acciones que tergiversaron la práctica *real*, porque no existió congruencia entre las estructuras curriculares plasmadas en los diversos planes educativos y los contenidos de la evaluación del desempeño docente de los educadores físicos. Las condiciones histórico-culturales específicas de determinado momento brindaron características particulares a los sujetos, por lo que ellos construyeron y concibieron de cierta forma su realidad.

Las diferencias existentes entre las concepciones que se tienen respecto a los contenidos programáticos de los diferentes planes de estudio en el ámbito escolar se relacionan con las condiciones culturales acaecidas en cada determinado proceso histórico, generando pautas para el desempeño docente de los sujetos de estudio. Tener presente este hecho reconoce que los sujetos que convergen en determinado espacio social se ven influidos

por elementos culturales propios de un momento histórico. Con ello también se puede observar que los seres sociales somos poseedores de una historicidad.

3.4. Políticas Educativas: la Reforma de 2013

Los estándares de la evaluación docente pertenecen a una línea tradicional y de manutención de políticas educativas soberanas e inamovibles que generan un ciclo repetitivo en el que el PEF ha obtenido resultados que lo posicionan en una situación de desventaja. Se debe considerar la política educativa como uno de los aspectos más importantes de las políticas públicas de un país, teniendo como objetivo el debate sobre los retos que se enfrentan en la implementación y la evaluación del conjunto de estrategias que se presentaron de manera estandarizada.

Desde el punto de vista social, las políticas educativas deben ser congruentes con el tipo de sociedad en la que se aplican, analizando el rol que juegan los distintos actores políticos, sociales y educativos, y visualizando la promoción del uso de metodologías incluyentes que consideren todos los estratos sociales. La evaluación docente fue consecuencia y parte del sistema hegemónico estructurado políticamente; la identidad de la sociedad en cada actividad realizada en el magisterio conlleva a la participación política, una estructura en que la hegemonía y el discurso son expresados a través de las leyes aprobadas para su evaluación, las cuales se encuentran carentes de contenido y politizadas.

La reforma educativa, según el Plan Nacional de Desarrollo, fue un paso decidido «para desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad por medio de tres ejes de acción fundamentales» (PND, 2013, p. 8). Dichos ejes son: 1) la educación impartida por los mejores maestros, 2) la evaluación como instrumento para elevar la calidad de la enseñanza y 3) que la educación se convierta en responsabilidad compartida.

Se establece que, si bien las diferentes fases de las reformas educativas durante el proceso histórico de México han ido acompañadas de distintos cambios sociales, políticos y económicos en el país, también son representantes de ideologías que se implementan por distintos gobiernos para generar políticas convenientes a los intereses de organismos tanto nacionales como internacionales (2013). Una verdadera reforma debe contemplar un diagnóstico medianamente informado y fundamentado que presente los rasgos principales del sistema educativo, así como los problemas centrales, las deficiencias o situaciones que se

piensan enfrentar y resolver. Es decir, debe contener una sólida argumentación que sustente y explique la necesidad y los alcances de los cambios planteados.

3.5. Evaluación del Desempeño Docente

Analizar la estructura de la evaluación docente es pertinente porque precisamente en el sexenio pasado adquirió un lugar importante en el magisterio, delegando responsabilidades y decisiones trascendentes en el desempeño del PEF a partir de su aplicación. El impacto de la problemática que se presentó en la evaluación docente será medible a partir del proceso de investigación; sin embargo, se infiere que es determinante, ya que la evaluación docente afectó de forma directa el proceso profesional del educador físico.

Según el SPD, la evaluación del desempeño docente fue el procedimiento que se llevó a cabo para hacer una medición de la calidad y resultados de la actividad docente, técnico docente, de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica en los niveles de Educación Básica y Educación Media Superior. En ese mismo sentido, por medio de la evaluación supuestamente fue posible valorar lo que el profesorado conocía y lo que sabía hacer en el aula, institución educativa, dirección o en la supervisión en beneficio del aprendizaje. Sirvió como un método que facilitó el reconocimiento de las fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad del personal participante con el fin de enriquecer el progreso profesional y la formación continua (SEP, 2018).

Aquí se entiende que, para un acceso real a la calidad educativa, es necesario un compromiso con el sistema escolar y, para que exista un verdadero progreso en el desempeño docente, es necesaria la evaluación de todo el personal que interviene directa e indirectamente en tal acontecimiento. Pero para ello es determinante tomar en cuenta el entorno, ya que los factores que intervinieron en el proceso de evaluación parten del sistema que rodea tanto al docente como al alumno; luego entonces, la evaluación docente no estuvo contextualizada.

Todo ello fue mencionado en el SPD con el fin de generar una garantía en cuanto «a la idoneidad de conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados» (SEP, 2018).

3.6. Servicio Profesional Docente

Dentro del perfil de la evaluación docente en México se incluyeron distintos objetivos a cumplir:

a) Contribuir a la calidad de la educación para el desarrollo integral de los educandos.
b) Mejorar, en un marco de inclusión y diversidad, la calidad de la educación y el cumplimiento de sus fines para el desarrollo integral de los educandos y el progreso del país.
c) Mejorar la práctica profesional vía evaluación en las escuelas, el intercambio de experiencias y los apoyos necesarios.
d) Asegurar, con base en la evaluación, la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente, Directivo y de Supervisión.
e) Estimular el reconocimiento de la labor docente mediante opciones de desarrollo profesional.
f) Asegurar un nivel suficiente de desempeño en quienes realizaron funciones de docencia, de dirección y de supervisión.
g) Otorgar los apoyos necesarios para que el Personal del SPD pudiera desarrollar sus fortalezas y superar sus debilidades.
h) Garantizar la formación, capacitación y actualización continua del Personal del SPD a través de políticas, programas y acciones específicas.
i) Desarrollar un programa de estímulos e incentivos que favoreciera el desempeño eficiente del servicio educativo y contribuyera al reconocimiento escolar y social de la dignidad magisterial. (SEP, 2018)

De acuerdo con los objetivos anteriores, se deduce que la evaluación docente conllevó un largo desarrollo que involucró tanto a instituciones gubernamentales como a actores educativos. Si bien se presentaba una responsabilidad por parte de los docentes, también existió una corresponsabilidad por parte de las autoridades que conformaron las instituciones educativas.

3.6.1. Convocatorias.

Con base en los Lineamientos para llevar a cabo la evaluación docente para la promoción de docentes a cargos con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica para el ciclo escolar 2017-2018 (LINEE-13-16), expedidos por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), se convocó al PEF, de acuerdo con cuatro requisitos:

1. Se debería acreditar como mínimo el grado académico de licenciatura o equivalente.
2. Participar en el Concurso de Promoción a Funciones de Asesoría Técnica Pedagógica, exclusivamente en un nivel educativo o tipo de servicio en educación básica, así como de sostenimiento: federal, federalizado y estatal y que prestara su servicio a la fecha de la convocatoria.
3. Ocupar plaza(s) de jornada o por hora / semana / mes con valor de al menos 19 horas, con nombramiento definitivo en el nivel educativo, tipo de servicio o modalidad, así como sostenimiento en el que deseara concursar.
4. Estar en servicio activo a la fecha de publicación de cada convocatoria en el nivel educativo, tipo de servicio o modalidad en la que deseara concursar. (Diario Oficial de la Federación, 2016)

El primer punto fijó que el grado académico mínimo era licenciatura, por lo que indirectamente se desatendió a todos los profesores que egresaron con título de profesor. Es decir: si ellos, por diversas situaciones no pudieron renovar su preparación académica, de forma automática no fueron considerados para el proceso, por lo que se supuso que sería interesante contemplar también cuál fue el significado que construyó el profesor de educación física que no tuvo acceso a la evaluación del desempeño docente, no por falta de interés, sino por no cumplir con los requisitos mínimos solicitados.

Por su parte, en el punto tres se especificó que únicamente podría acceder al concurso el profesorado que contara con 19 horas como mínimo; sin embargo, prevalecieron profesores que contaban con más de 10 años de servicio laborando y no computaban el número de horas solicitadas, lo cual, para varios de los interesados, podría haber sido una fuerte barrera por la que no se les concedió el acceso para su participación, y que, como consecuencia de ello, no les daría a los educadores físicos la posibilidad de mejoras laborales o salariales, pues la promoción, como se citó anteriormente, fue la única vía por la que los profesores de Educación Física podrían aumentar sus ingresos económicos.

En la misma convocatoria, en el punto VIII, se precisaron las etapas, aspectos y métodos e instrumentos del examen nacional, donde el proceso para este gremio constó de dos etapas. La primera etapa consistió en la aplicación de un examen estandarizado, autoadministrable y controlado por un aplicador. Constó de diversos reactivos que evaluaron

aspectos relacionados –según la figura educativa que se consideró– con el conocimiento de la organización y el funcionamiento de la escuela, el trabajo en el aula, el ejercicio de la gestión escolar eficaz, el desarrollo profesional docente o la asesoría técnica pedagógica.

El tiempo de aplicación fue de cuatro horas. Por lo que es de suponer que, si un profesor radicaba en un lugar de provincia, debía estar por lo menos un día antes de la aplicación del examen en la capital del estado de Puebla, donde estaban situadas las sedes, lo que generó gastos de traslado, hospedaje y alimentación. Dentro de los requisitos establecidos, se especificó que estaban obligados a presentarse una hora antes de la aplicación del examen, por lo que deberían estar por lo menos a las 8 de la mañana. De esa manera, una persona que vivía en un lugar donde para desplazarse tenía que hacer un recorrido de dos horas (por poner un ejemplo) debía iniciar actividades desde las 5 de la mañana aproximadamente, o pernoctar una noche anterior, con los gastos consecuentes.

Para cada una de las etapas se estableció un período de cuatro horas en el mismo día, con tan solo una hora de receso entre cada una de estas; si a eso se agrega el tiempo de desplazamiento a los lugares de aplicación y que sin duda alguna el agotamiento físico y mental no era el apropiado para aplicar ambas etapas en tan solo un día, se puede inferir que el proceso que conllevó la evaluación del desempeño docente aparentemente careció de varios elementos estructurales para que todos los docentes contaran con las mismas condiciones durante la aplicación del examen.

Todo ello fue mencionado en el SPD con el fin de generar una garantía en cuanto «a la idoneidad de conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados» (SEP, 2018). Dentro del perfil de la evaluación docente en México se incluyeron distintos objetivos a cumplir. Por su parte, Duhalde (2014) explica:

> Los exámenes estandarizados tienen contenidos fijos, universales hegemónicos, no históricos, descontextualizados, homogeneizadores, conocimientos legitimados por el pensamiento único, fácil de traducir a esquemas de medición y control para establecer rankings a nivel mundial y determinar, en consecuencia, si en la educación se “gasta” bien o mal, mucho o poco. (p. 86)

En el caso de la evaluación docente, como ya se ha dicho, era la misma prueba independientemente del tipo de práctica que cada maestro desarrollara cotidianamente en su ámbito laboral. La misma prueba se aplicó al profesor de educación primaria que al profesor de Educación Física, cuando sus funciones y su formación dentro del sistema educativo han sido totalmente diferentes. Por otra parte, Aribesú et al. (2006) plantean que:

> La evaluación de la docencia es una práctica ardua que involucra aspectos técnicos, académicos y políticos que pueden tener consecuencias sociales relevantes, tanto para los profesores como para los estudiantes. En la dificultad de la tarea influye, en principio, el que la enseñanza es una actividad compleja y multidimensional que no cuenta con un corpus teórico integrado (párr. 4).

Por consecuencia, la evaluación del desempeño docente es importante porque midió las acciones educativas realizadas por el profesorado; sin embargo, se deberían reorientar los objetivos originales relacionados con la promoción y adecuarlos a las condiciones reales del Sistema Educativo Nacional. De hecho, este mismo sistema planteó una diversidad de prácticas docentes para atender la formación, así que se puede inferir que no tuvo sentido que la evaluación se realizara al margen de esa diversidad si no se desplegó en el día a día de la actividad docente.

3.6.2. Concurso de oposición para la promoción.

De las disposiciones de la SEP (2015) en materia el Servicio Profesional Docente, el documento único de instrumentos normativos emitidos por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) definió la promoción como el «acceso a una categoría o nivel docente superior al que se tiene, sin que ello implique necesariamente cambio de funciones, o a un puesto o función de mayor responsabilidad y nivel de ingresos» (p. 32).

En cuanto a la estructura de la evaluación, el concurso de oposición para la promoción contó con tres etapas: 1) Informe de responsabilidades profesionales, 2) Proyecto de intervención del asesor técnico pedagógico y 3) Examen de conocimientos y habilidades para la asesoría técnica pedagógica.

El examen de conocimientos y habilidades fue un elemento sustancial porque es en ese apartado que el docente mostró su desarrollo profesional; sin embargo, fue uno de los elementos más preocupantes de la prueba, ya que varios docentes que participaron afirmaron

que los reactivos eran inadecuados. Esta afirmación tiene su base en la investigación Encuesta de satisfacción de los docentes que participaron en la evaluación del desempeño al término de su segundo año de ingreso al Servicio Profesional Docente 2016. Los participantes sostuvieron que los exámenes eran incompatibles con las actividades que realizaban, al menos en seis rubros: a) la precisión de la redacción de los planteamientos en las preguntas y los casos, b) la extensión de las preguntas y los casos del examen, c) la contextualización de las preguntas y los casos del examen, d) la cantidad total de preguntas y casos del examen, e) la duración de las aplicaciones de los exámenes y f) los aspectos que se evaluaron en los exámenes.

Además, como se dijo anteriormente, la promoción fue la única vía por la que el PEF podría incrementar horas y aumentar su salario; sin embargo, difícilmente pudieron incorporarse, pues solo una población mínima fue aceptada bajo este proceso.

De las disposiciones en materia del Servicio Profesional Docente (SPD), el documento único de instrumentos normativos emitidos por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente estableció que la promoción fuera definida como «el acceso a una categoría o nivel docente superior al que se tiene, sin que ello implique necesariamente cambios de funciones, o un puesto o función de mayor responsabilidad y nivel de ingresos» (p. 27). Luego de esta descripción exhaustiva y detallada del ámbito de realización de los educadores físicos, en el próximo capítulo se hablará de los aspectos metodológicos de la investigación.

Capítulo 4. Estudio Cualitativo de los Significados Atribuidos a la Evaluación Docente por el Profesorado de Educación Física

En el presente capítulo se describe la metodología de este estudio, es decir, el enfoque de la investigación, los sujetos participantes, las categorías y criterios de análisis, las técnicas e instrumentos de indagación, la descripción del proceso de la prueba piloto, y el juicio de expertos para la validación.

4.1. Enfoque de la Investigación

A continuación, se describe el método elegido y se justifica su elección. Se indican las características que, desde el punto de vista de la autora, fue el método idóneo para generar nuevo conocimiento en el campo de estudio seleccionado. Se describe el trabajo de campo, así como las características y selección de los sujetos. Se refieren los instrumentos y las técnicas utilizadas para la recolección de datos y se incluye la descripción del proceso.

4.1.1. Una mirada epistémica.

La perspectiva del interaccionismo simbólico tiene una rica historia, posterior a los trabajos de George Herbert Mead y, luego, de Herbert Blumer, desarrollada a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y hasta nuestros días. El interaccionismo simbólico representa una familia diversa de teorías con puntos en común, pero también con particularidades (Klein y White, 1996). No obstante, al margen de similitudes y diferencias, las perspectivas interaccionistas simbólicas tienen un comienzo intelectual e histórico común, recogen una serie de ideas sobre el hombre y la sociedad y presentan un conjunto de proposiciones teóricas basadas en esas ideas.

El punto de partida son los significados subjetivos que las personas atribuyeron a la evaluación docente. La intención era analizar los significados que fueron relevantes para los docentes y sobre esto establecer cuáles fueron las dimensiones que enunciaron los maestros al contar su experiencia en la evaluación del desempeño docente; es decir, sus percepciones en torno a todo aquello que implicó para ellos este proceso.

En este punto, debe entenderse a la percepción tal como la presentan Forgus y Melamed (1989), es decir, como una conducta adaptativa del hombre a través de la cual busca extraer información que considera confiable para poder actuar de una manera competente en un contexto determinado. De esta forma, la percepción de los docentes de Educación Física, como actividad adaptativa, se vinculó con otros procesos cognoscitivos como el aprendizaje,

la memoria y el pensamiento, como la base sobre la que posteriormente cada individuo atribuyó un significado a la evaluación docente y actuó en consecuencia.

Con base en lo anterior, en este trabajo se analizaron en un primer nivel los significados que tuvieron para los docentes tanto la evaluación docente como el proceso que llevaron a cabo. En un segundo nivel, se estableció su relación con las organizaciones educativas profesionales, por un lado, las escuelas públicas y, por otro, las instituciones oficiales educativas que gestionaron y regularon el examen. Asimismo, se analizó la interacción con su gremio.

Dado que el objeto de estudio es la evaluación del desempeño docente de los profesores de Educación Física con la interacción simbólica (significados), el tercer nivel de Blumer se analizó en una relación entre lo que se percibió y qué buscó, hizo y logró la evaluación docente contra los problemas y la disrupción que percibieron los profesores alrededor del examen general de conocimientos.

4.1.2. Metodología general.

El presente es un estudio cualitativo. Según Sabariego, Massot y Dorio (2009), en comparación con los métodos cuantitativos, los métodos cualitativos no manipulan ni "controlan", sino que «relatan hechos, y han demostrado ser efectivos para estudiar la vida de las personas, la historia, el comportamiento, el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales y las relaciones de interacción» (p. 293). El enfoque cualitativo permite comprender a profundidad los objetos de estudio, tomando en cuenta la vida de las personas, sus comportamientos, los movimientos sociales, el funcionamiento organizacional, las acciones individuales y colectivas, y sus procesos. De la misma manera, un elemento central de la investigación cualitativa es el significado. En este sentido, para comprender el fenómeno suscitado durante la reforma educativa 2013 con el PEF el estudio se orientó hacia la distinción de los significados.

La investigación cualitativa permite modificar y complementar el campo y el objeto de investigación, ya que el investigador decide qué ámbitos y actores abarcar dependiendo de las circunstancias e información que encuentra. El campo se va construyendo entre los informantes y el investigador. Según Guber (2004):

> [E]l campo de una investigación es su referente empírico, la porción de lo real que se desea conocer, el mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos

> humanos que lo construyen. Se compone, en principio, de todo aquello con lo que se relaciona el investigador, pues el campo es una cierta conjunción entre un ámbito físico, actores y actividades. (p. 47)

Desde el punto de vista de Saavedra-Guajardo y Castro (2007):

> Un aspecto central de la pertinencia de la investigación cualitativa es el estudio de las personas, que rescata la mirada y perspectiva del sujeto, como protagonista del fenómeno y le devuelve el poder en esta relación "investigador – investigado", ya que recordemos que otros enfoques investigativos resaltan la asimetría existente en esta relación. La mirada del investigador siempre será externa y por tanto el esfuerzo que se haga por rescatar los genuinos significados de las personas, ayudará a acortar las distancia entre lo observado y lo vivido por los sujetos. Con ello se le devuelve la palabra a la persona y el investigador se transforma en un acompañante y facilitador de esta experiencia. (p. 67)

Los estudios cualitativos son interpretativos, naturalistas y humanistas, es decir, tienen relación directa con las acciones humanas y la vida social. En este sentido, en lugar de buscar y ofrecer explicaciones, predicciones y control —operaciones propias del paradigma positivista— prefieren la comprensión de las acciones o, mejor dicho, su significado. Esta comprensión abreva de las particularidades intersubjetivas contextualizadas. En esta investigación se buscó adentrarse en el mundo personal de los sujetos de estudio (v.g., cómo interpretaron las situaciones por las que transitaron durante la evaluación, qué significó esa experiencia para los docentes, etcétera). Por ello, se tomó en cuenta el paradigma interpretativo para comprender las acciones del profesorado estudiado e interpretar los significados que ellos le dieron a su propia conducta y a la de los otros como también a los objetos que se encontraron en sus ámbitos de convivencia laboral.

El presente estudio estuvo fundamentado en la fenomenología, representada, entre otros, por Husserl y Schutz (cit. en Dorio et al., 2009). Desde esta perspectiva, el sujeto es un productor de conocimiento y ese conocimiento lo construye a partir de lo que subjetivamente percibe. Igualmente, se prioriza el acercamiento al fenómeno a partir de la experiencia del sujeto y de la finalidad que le atribuye a esa experiencia.

La fenomenología tiene una afinidad de sentido con el interaccionismo simbólico. Dorio et al. (2009, p. 282) sostienen que "el interaccionismo simbólico pretende comprender

la realidad a partir de las atribuciones de significado generados por la interacción social de las personas". Asimismo, aseguran que el estudio de este conjunto de fenómenos "se lleva a cabo mediante diversos métodos de investigación, tales como la teoría fundamentada, la etnometodología, el método narrativo-biográfico, la etnografía, el estudio de casos, etc., siendo estos dos últimos los más utilizados en el campo educativo" (Dorio et. al, 2009). Estos autores afirman que:

> La investigación cualitativa refleja, describe e interpreta la realidad educativa con el fin de llegar a la comprensión o a la transformación de dicha realidad, a partir del significado atribuido por las personas que la integran. Esto supone que el investigador debe convivir, aproximarse y relacionarse con estas personas. (p. 282)

En la presente investigación se consideró necesario acercarse a la realidad que se vivió durante el proceso de la evaluación del desempeño docente. Para ello, se escudriñó el contexto para intentar conocerlo a través de los propios participantes y dar respuesta a las preguntas de investigación que son, de manera general: ¿cuáles son los significados que los educadores físicos atribuyeron a los procesos de evaluación del desempeño docente realizados en el marco de la reforma educativa 2013?, y de manera específica: ¿cuáles son los significados personales que los educadores físicos atribuyeron a la evaluación del desempeño docente en el marco de la reforma educativa 2013? ¿En qué consisten los significados profesionales que los educadores físicos le atribuyeron a la evaluación docente? ¿cómo se construyeron los significados sociales de los educadores físicos en referencia a la evaluación del desempeño docente?

Con las respuestas a estas interrogantes, se pretendió el logro de los objetivos, de manera general: analizar los significados construidos hacia la evaluación del desempeño docente de los educadores físicos, realizada en el marco de la reforma educativa 2013. Para dar precisión al objetivo general fue necesario: 1) identificar los significados personales que los educadores físicos atribuyeron a la evaluación del desempeño docente, 2) interpretar los significados profesionales que los educadores físicos atribuyeron a la evaluación del desempeño docente y 3) analizar los significados sociales que los educadores físicos atribuyeron a la evaluación docente.

4.1.3. Sujetos participantes.

La selección de los participantes formó parte de un muestreo voluntario, con base en el cual se definió el número de los sujetos que participaron y proporcionaron la información de las cuatro etapas que comprendió la evaluación del desempeño docente del PEF en el proceso denominado *promoción* de los períodos 2015 al 2019. Se determinó seleccionar a cuatro profesores que se incorporaron en los grupos de desempeño idóneo y no idóneo, procurando que las características referenciales fueran similares; sin embargo, como se pretendía dar voz a todo el gremio de Educación Física, se tomó en cuenta también a dos profesores que, de acuerdo con los requisitos de las convocatorias emitidas por las autoridades del Servicio Profesional Docente, no lograron tener acceso a la evaluación docente, siendo un total de seis participantes.

Los criterios de selección de la muestra fueron los siguientes: edad, sexo, estado civil, número de horas asignadas, nivel educativo en el que laboraban durante la etapa de evaluación, región administrativa, institución de egreso, último grado de estudios y antigüedad en el servicio. Se seleccionaron cuatro sujetos idóneos, cuyas descripciones se presentan a continuación:

1) El primer seleccionado (DEF1) es de sexo masculino, solo labora en nivel de secundaria y es egresado de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Tiene 43 años, es casado, está adscrito a la región administrativa Puebla Norte. Su último grado de estudio es licenciatura. Tiene 17 años de servicio y 39 horas laborales en los tres niveles de educación básica: preescolar, primaria y secundaria.
2) El segundo sujeto (DEF2) es de sexo femenino, con 36 horas laborales en los tres niveles. Es egresada de la escuela normal del estado de Tlaxcala. Tiene 50 años, su estado civil es unión libre. Está adscrita a la región de Puebla Oriente, su último grado de estudios es maestría y cuenta con 23 años de servicio.

En un segundo momento se realizó un acercamiento con los supervisores de Educación Física para solicitar apoyo para la investigación. Se presentaron 12 de 19 supervisores y se optó por las Regiones 11, 12 y 15, pertenecientes a Puebla Oriente, Puebla Norte y Ciudad Serdán. De estas regiones, se seleccionaron dos profesores con resultados no

idóneos y dos que no tuvieron acceso a la evaluación del desempeño docente, porque se quería que los sujetos abarcaran un rango amplio del gremio magisterial de Educación Física:

3) El tercer participante (DEF3) es de sexo femenino, cuenta con 28 años, cuatro años de servicio, tiene 25 horas laborales y está adscrita a la región 15 de Ciudad Serdán.
4) El cuarto participante (DEF4) es de sexo masculino, cuenta con 46 años, 32 años de servicio, 40 horas laborales y es egresado de una escuela normal del estado de Tlaxcala
5) El quinto entrevistado (DEF5) es de sexo masculino, con 26 años, y a pesar de ser tan joven obtuvo el primer lugar a nivel estatal en uno de los períodos de la evaluación docente. Es egresado de una escuela normal particular de Tehuacán, Puebla. Cuenta con 15 horas laborales y cuatro años de servicio, está adscrito a la región 15 de Ciudad Serdán.
6) Finalmente, el sexto sujeto (DEF6) es de sexo masculino, con 31 años, cuatro años de servicio, 16 horas laborales, egresado de escuela normal y adscrito a la región 15 de Ciudad Serdán.

En el estado de Puebla hay 19 regiones administrativas donde se encuentra distribuido el PEF, a saber: Acatlán, Atlixco, Cholula, Ciudad Serdán, Chignahuapan, Huauchinango, Izúcar de Matamoros, Libres, Puebla Norte, Puebla Oriente, Puebla Poniente, Puebla Sur, San Martín Texmelucan, Tehuacán, Tepeaca, Tepexi de Rodríguez, Teziutlán, Zacapoaxtla y Zacatlán. De las 19 regiones, solo participaron en esta investigación profesores de tres regiones.

Un factor relevante que se tomó en cuenta a la hora de seleccionar a los participantes fue el rango de edad. Tal y como afirma Coll (2008), la instrucción o formación que un docente recibe puede influir en su actitud hacia la enseñanza y en general hacia los demás, y existe una relación significativa entre esa instrucción y el marco temporal en el que se lleva a cabo. Un docente joven tiene menos tiempo formándose que un docente de mayor edad y, aunque es posible argumentar que en un día se puede aprender lo que no se aprendió en años, el tiempo importa y, a veces, marca la diferencia.

Tres de las personas entrevistadas laboraban en los tres niveles de educación básica, dos en secundaria y uno en primaria. Fueron formados con diferentes planes de estudios. En

el caso de los normalistas, plan 1982 y 2002, y, en el caso del universitario, con el plan 2000. En la Tabla 3 se muestran las características descritas. Los sujetos seleccionados compartieron ciertas similitudes que permitieron seleccionarlos, debido a que, como lo establecen Castillo y Vásquez (2003, párr. 3) «seleccionar los participantes que mejor representen o tengan conocimiento del fenómeno a investigar (…) garantiza una saturación efectiva y eficiente de las categorías con información de calidad óptima y mínimo desperdicio».

Tabla 3.

Datos generales de los participantes

Código de identificación del docente	Edad	Género	Años de servicio	Núm. de horas laborales	Plan de estudios	Institución de egreso	Región educativa de adscripción
DEF1	26	H	4	15	2002	Escuela Normal de Educación Física “Colegio Frobel”	Región 15 Ciudad Serdán
DEF2	31	H	4	16	2002	Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”	Región 15 Ciudad Serdán
DEF3	28	M	4	25	2000	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Región 11 Puebla Oriente
DEF4	45	M	23	36	1982	Escuela Normal de Educación Física “Revolución Mexicana”	Región 12 Puebla Norte

DEF5	43	H	26	39	1982	Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”	Región 12 Puebla Norte
DEF6	46	H	32	40	1982	Escuela Normal de Educación Física “Revolución Mexicana”	Región 12 Puebla Norte

Nota. Elaboración propia

Con base en la información anterior, de ahora en adelante se designará a los sujetos entrevistados de acuerdo con su código de identificación: DEF1, DEF2, DEF3, DEF4, DEF5 y DEF6, según sea el caso.

Se esperaba, y así sucedió, que la participación de los sujetos seleccionados para esta investigación aportara elementos de análisis pertinentes para saber qué sucedió durante el proceso de evaluación docente, y los significados de ese proceso desde el punto de vista del PEF.

4.1.4. Categorías y criterios de análisis.

En primer lugar, se hizo una lectura del entorno desde la perspectiva del interaccionismo simbólico. Se definieron tres ámbitos estructurales: el personal (*docentes*), el profesional (*gremio*) y el social (*examen y sus problemas*). Aunque se expresan separadamente, la interacción entre los tres ámbitos integra el tejido social, es decir, se entrelazan para dar una lectura global del desarrollo de la evaluación docente.

A partir del marco teórico, se obtuvieron categorías para cada uno de estos ámbitos estructurales. Así, se definieron parámetros para distinguir en el discurso de los profesores de Educación Física los significados individuales, colectivos y sociales sobre la experiencia del examen. La mirada desde los tres ámbitos permite observar la confluencia entre la posición individual, la profesional y la colectiva (Cozby, 2005).

Una vez que se definieron los parámetros, se diseñó un instrumento que permitiera registrar los significados de los profesores a partir de su experiencia en el proceso de la evaluación docente. Para esto, se buscaron los parámetros simbólicos en el discurso de los profesores de Educación Física, y se relacionaron los fragmentos seleccionados con los niveles. Seguidamente, se distinguieron patrones en las respuestas relativos a las experiencias y situaciones de los docentes. Sus discursos fueron los que delimitaron la relevancia de las respuestas. La estrategia consistió en distinguir «enunciados acerca de acontecimientos del mundo de la experiencia humana» (Wallace, 2005). Los parámetros que se obtuvieron mostraron una jerarquía en los aspectos relevantes y significativos.

La nueva estructura obtenida de las respuestas delimitó las experiencias y los significados que los participantes dieron desde lo individual, lo profesional y lo social. Como resultado final, se resume la perspectiva de los profesores tomando como base comprensiva las imágenes radicales del interaccionismo simbólico.

Se utilizó el *software* de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti. Según Varguillas (2006), es recomendable combinar el proceso de análisis con el ATLAS.ti porque es una herramienta que nació de la investigación cualitativa, específicamente, de la necesidad de tener un gestor que permitiera sistematizar la complejidad del proceso analítico propio de este tipo de investigación.

Con la ayuda del *software*, se definió un conjunto de códigos surgidos durante el análisis. Se optó por utilizar, en una primera etapa, denominaciones generales que, sin embargo, apuntaron específicamente al mundo de significados de los profesores de Educación Física. Los códigos se forman identificando en las transcripciones unidades de información (en el caso de esta investigación, oraciones, pero pueden ser palabras o párrafos) y las unidades de información que guardan alguna relación temática o de sentido se reunieron bajo un nombre abstracto que, precisamente, se llama código. El ATLAS.ti[4] usa como indicador el número de unidades de información asignadas a cada código, es decir, mientras más unidades de información tenga un código el programa considera que es más importante.

[4] El ATLAS.ti asigna a cada entrevista un número según el orden en que se agrega al programa y también asigna un número a cada cita que genera el investigador. Así el "2" se refiere a la segunda entrevista asignada y el "24" a la cita número 24. En el caso de esta investigación, la entrevista 2 corresponde al participante 2 y así sucesivamente, aunque no se trata de una jerarquía o de una importancia. Es solamente un producto automático del programa que nos sirve para identificar las citas y asociarlas a un entrevistado.

Tabla 4.

Matriz de consistencia

Pregunta general	**Objetivo general**			
¿Cuáles son los significados que los profesores de Educación Física atribuyeron a los procesos de evaluación del desempeño docente realizados en el marco de la reforma educativa 2013?	Analizar los significados construidos hacia la evaluación del desempeño docente de los profesores de Educación Física, realizada en el marco de la reforma educativa 2013.			
Pregunta específica	**Objetivo específico**	**Categorías**		**Subcategorías**
¿Cuáles son los significados personales que los profesores de Educación Física atribuyeron a la evaluación del desempeño docente en el marco de la reforma educativa 2013?	Identificar los significados personales que los profesores de Educación Física atribuyeron a la evaluación del desempeño docente	**Personales**	S1A Compromiso grupal, afiliación	S1Am Tiempo laboral S1An Participación docente S1Ao Compromiso comunitario S1Ap Necesidad de actualización
			S1B Identidad, autodenominación	S1Bm Beneficios de evaluarse S1Bn Cultura del estudio S1Bo Oficio
¿En qué consisten los significados profesionales que los profesores de Educación Física le atribuyeron a la evaluación docente?	Interpretar los significados profesionales de los profesores de Educación Física.	**Profesionales**	S2C Integración, alianzas organizacionales	S2Cm Desempeño docente S2Cn Vocación S2Co Beneficio, gremio S2Cp Evaluaciones. promoción
			S2D Redes situacionales, redes de contextos	S2Dm Requisitos y aprendizajes S2Dn Complemento extraescolar S2Do Costos extras por evaluarse
¿Cómo se construyeron los significados sociales de los profesores de Educación Física en referencia a la evaluación del desempeño docente?	Analizar los significados sociales que los profesores de Educación Física atribuyeron a la evaluación docente.	**Sociales**	S3E *Affordances*, estructuras fijas	S3Em Guías y manuales para el examen S3En Evaluaciones S3Eo Labor docente
			S3F Disrupción, cambios y adaptaciones organizacionales	S3Fm Evaluadores y supervisores S3Fn Reconocimiento S3Fo Cambio de leyes S3Fp Sentimientos por ser examinados S3Fq Examen

Nota. Elaboración propia.

Este criterio que se asemeja a la noción de frecuencia se asume en este trabajo más como una llamada de atención (es decir, *hay algo aquí que el investigador debe atender*) que como un criterio de significación en sí mismo *(más incidencias significan más importancia*). Dicho de otra manera, puesto que se trató de una investigación cualitativa, se asumió la cantidad no como un índice de significación, sino de visibilidad, es decir, que aquello de lo que "más se habló" en cierto modo se consideró que fue relevante para los entrevistados porque fue lo que "más se vio".

Esto no quiere decir que aquello de lo que menos se habló o que se vio poco careciera de importancia. Puede suceder, como se verá más adelante, que la escasa presencia de un proceso puede llegar a producir un impacto sobre la configuración del significado de la evaluación docente, como se mostró en la matriz de consistencia que se puede observar en la Tabla 4.

4.2. Diseño del Instrumento

La elección de los instrumentos para la recolección de material empírico es imprescindible para obtener información relevante que contribuyera al desarrollo de la investigación, pues «cualquiera que sea el interés y la fuerza del método de análisis, es evidente que el tipo de informaciones recogidas, su calidad y su pertinencia determinan directamente la validez de los análisis realizados y sus resultados» (Abric, 2001, p. 53).

Para el diseño del instrumento se construyeron ejes de análisis que se expresaron en las preguntas, con la finalidad de lograr el acercamiento al objeto de estudio. También se precisaron los objetivos que a continuación se enlistan:

1. **Objetivo de la investigación:** analizar los significados que tienen los profesores de Educación Física hacia la evaluación del desempeño docente, realizada en el marco de la reforma educativa 2013.
2. **Objetivo del juicio de expertos:** valorar el instrumento que ha sido diseñado como guion de entrevista para docentes de Educación Física sobre el significado de la evaluación del desempeño docente de la reforma educativa de 2013.
3. **Objetivo de la prueba:** analizar la experiencia de los docentes usando como referente analítico las imágenes radicales del interaccionismo simbólico.

Al ser la estructura básica los niveles: personal, profesional y social, se decidió tener preguntas para cada nivel creando una entrevista semiestructurada. Las relaciones de las

preguntas con los niveles se establecieron a partir de preguntas elementales que permitieran a los entrevistados relatar su experiencia sobre su evaluación docente.

Las preguntas detonaron las interpretaciones de los profesores. Es común que los entrevistados tuvieran emociones particulares por su experiencia con la evaluación docente, y esta particularidad emocional está integrada en sus posturas y respuestas. Con facilidad se mezclaron los discursos y en un mismo relato sus respuestas pudieron estar integradas en los tres niveles. Cabe decir que, al analizar las transcripciones, se examinaron y separaron las respuestas para que cada una quedara en el nivel correspondiente.

4.2.1. Guía de cuestionario.

A continuación, se presenta una matriz que muestra la guía de la entrevista semiestructurada, con las preguntas separadas por cada nivel:

Significados personales	¿Qué significa para ti la evaluación del desempeño docente? ¿Cómo viviste el proceso de la evaluación docente? ¿Cuáles son los beneficios que obtiene un educador físico cuando es evaluado? ¿De qué forma te preparaste para presentar el concurso de oposición para la promoción? ¿Qué dificultades enfrentaste durante tú evaluación? Después de conocer tus resultados sobre la evaluación del desempeño docente, ¿qué significa para ti la labor como profesor de educación física?
Significados profesionales	¿Es necesaria la evaluación del docente de Educación Física? ¿Cuáles actividades de las que realizas como docente de Educación Física fueron evaluadas en el proceso? Hicieron dos exámenes, ¿en el segundo ya te dieron tú nueva clave, o podrías explicar cómo fue? ¿Cuáles son las dificultades que enfrenta un educador físico cuando es evaluado?

	La estructura del concurso de oposición contó con tres etapas: el informe pedagógico, el examen de conocimientos y el proyecto de intervención, ¿alguno de estos fue prioritario para ti? ¿Me podrías platicar un poco más del proyecto?
Significados sociales	Considerando su participación en la evaluación del desempeño docente, ¿qué piensas sobre la reforma educativa del 2013? ¿Presentaste algún escrito de dudas sobre la evaluación del desempeño docente?

4.2.2. Validación del instrumento.

La validación de los instrumentos que se utilizan es uno de los elementos más importantes dentro de la metodología de la investigación. En el caso de esta investigación, se acudió al juicio de expertos, el cual se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema que son reconocidas por estar cualificadas en este, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones (Escobar y Cuervo, 2008).

Cabero y Llorente (2013) consideran al juicio de experto como una estrategia con amplias ventajas:

> La teórica calidad de la respuesta que obtenemos de la persona, el nivel de profundización de la valoración que se nos ofrece, su facilidad de puesta en acción, la no exigencia de muchos requisitos técnicos y humanos para su ejecución, el poder utilizar en ella diferentes estrategias para recoger la información es de gran utilidad para determinar el conocimiento sobre contenidos y temáticas difíciles, complejas y novedosas o poco estudiadas, y la posibilidad de obtener información pormenorizada sobre el tema sometido a estudio. (p. 14)

Los expertos fueron seleccionados con base en su experiencia. El procedimiento para contactarlos fue diferente para cada uno. Tres fueron contactados a través del correo electrónico y uno de manera personal. Se elaboraron cuatro documentos como parte de la gestión para solicitar el apoyo para valorar los instrumentos de investigación, los cuales fueron:

1. Plantilla de datos personales (Anexo 2)

2. Plantilla de juicio de expertos (Anexo 3)
3. Validación del instrumento (Anexo 4)
4. Concentrado general de validación por parte de los jueces (Anexo 5)

En cuanto a la temática de la investigación, se recibió el apoyo de tres expertos para llevar a cabo el proceso de validación del instrumento, teniendo como elemento central la evaluación del desempeño docente y de acuerdo con la teoría primaria que fue el interaccionismo simbólico.

Asimismo, el trabajo se realizó con base en una serie de criterios que permitieran organizar las actividades de manera más eficiente. De acuerdo con Escobar y Cuervo (2008), se consideró:

a) **Definir el objetivo del juicio de expertos.** Los investigadores debían tener claro si se pretendía dar la equivalencia a un instrumento que ha sido traducido de otro idioma, si era pertinente para determinada cultura o si se trataba de validar el contenido de un instrumento diseñado por un grupo de investigadores.
b) **Seleccionar a los jueces.** Para ello se tuvieron en cuenta, como se ha mencionado previamente, la formación académica, su experiencia y reconocimiento en la comunidad.
c) **Explicitar tanto las dimensiones como los indicadores que está midiendo cada uno de los ítems de la prueba.** Con ello, el juez podrá valorar la relevancia, la suficiencia y la pertinencia del ítem.
d) **Especificar el objetivo de la prueba.** Es importante aclarar a los jueces para qué van a ser utilizados los puntajes obtenidos a partir de esta; esto permitirá contextualizarlos sobre la especificidad de la investigación.
e) **Establecer los pesos diferenciales de las dimensiones de la prueba.** Ello permitirá al juez identificar cuáles ítems tienen más peso sobre lo que se está investigando.
f) **Diseñar las planillas.** Esta se debe diseñar con base en los objetivos de la evaluación. El investigador puede hacer una rúbrica que permita al juez tener una mayor aportación sobre los indicadores que valora.

El referente metodológico para el proceso de validación se tomó de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008), quienes presentan una plantilla (Anexo 4) en la que, después de

los datos de identificación del juez, como su nombre, formación, área o línea de investigación, institución de adscripción, entre otros, se consideraron cuatro categorías: claridad, coherencia, relevancia y suficiencia. A dichas categorías se les asignó una calificación del 1 al 4, cuyo significado en todas las categorías fue el siguiente: 1) no cumple con el criterio, 2) bajo nivel, 3) moderado nivel y 4) alto nivel. Para la suficiencia, los indicadores fueron: 1) los ítems no son suficientes para medir la dimensión; 2) los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total; 3) se deben incrementar algunos ítems para evaluar la dimensión completamente, y 4) los ítems son suficientes.

Para la valoración de claridad, los indicadores fueron: 1) el ítem no es claro; 2) el ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas; 3) se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem, y 4) el ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.

En relación con la coherencia se valoró si: 1) el ítem no tiene relación lógica con la dimensión, 2) el ítem tiene una relación tangencial con la dimensión, 3) el ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo, 4) el ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.

Para la valoración de la relevancia se consideró si el ítem debe ser incluido: 1) el ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión; 2) el ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste; 3) el ítem es relativamente importante, y 4) el ítem es muy relevante y debe ser incluido.

En este proceso de validación del contenido se ponen en juego una serie de opiniones argumentadas por parte de los expertos y entre ellos pueden o no estar de acuerdo, pero su opinión es tomada en cuenta por el investigador para analizar el instrumento y tomar decisiones que permitan modificar, integrar o eliminar ciertas características.

De manera general, este proceso fue de mucho aprendizaje, sobre todo al interactuar con los expertos, quienes, de una manera muy profesional y ética, dieron enseñanzas precisas, contribuyendo significativamente con el proceso del diseño del instrumento.

4.2.3. Prueba piloto.

La prueba piloto se refiere a la aplicación de un instrumento a una muestra reducida de participantes. La intención de dicha prueba fue mejorar las preguntas que se realizaron a los sujetos participantes en la investigación, considerando diferentes aspectos como la redacción, la secuencia, el contenido de las preguntas, etcétera. Se inició realizando un plan de trabajo para el desarrollo de las actividades, establecido de la siguiente manera:

1) Permisos y trámites correspondientes.
2) Lugar en donde se llevó a cabo la entrevista. Se consideró un espacio dentro de la institución donde se labora: el BINE.
3) Forma de convocar a los participantes. Se realizó a través de llamadas telefónicas, explicando los propósitos y alcances de la investigación.
4) Número de participantes. Serían tres para el pilotaje, sin embargo, a final por diferentes circunstancias solo se aplicó a dos.

Los materiales necesarios para desarrollar la prueba piloto se utilizaron en tres momentos diferentes:

1) Antes de la prueba: oficios de solicitud, oficios de autorización y carta de consentimiento informado.
2) Durante la aplicación de la prueba: guía de entrevista, grabadora, libreta de apuntes (diario de campo) y lapicero.
3) Después de la prueba: Equipo de cómputo, tabla de concentrado, grabaciones, diario de campo.

Como parte de las instrucciones a los asistentes, se dio a conocer la carta de confidencialidad de datos asegurando el uso exclusivo para fines de investigación. En el momento de la autorización de la aplicación de la prueba piloto, se agradeció verbalmente a los dos participantes, haciendo énfasis en la importancia de su colaboración para el desarrollo de los procesos de investigación.

La prueba piloto permitió validar los instrumentos e identificar su correcto diseño, estimando su efectividad en el acopio de datos y obligando a la reestructuración u omisión de algunas preguntas. El pilotaje se llevó a cabo con un sujeto que logró estar en las listas de prelación como idóneo y con otro que no tuvo oportunidad de acceder a la evaluación docente debido a que solo contaba con 10 horas laborales y siete años de servicio.

4.2.4. Técnica para el análisis de la información.

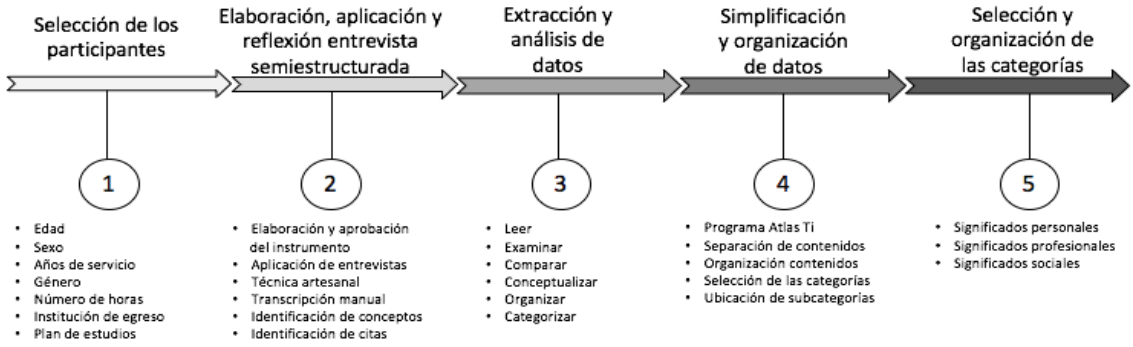
Según las funciones y objetivos de cada estudio, se elige una técnica que permita el análisis de los datos de estudio. Las entrevistas fueron transcritas integralmente y luego se procedió a realizar el análisis. Puesto que el material transcrito fue profuso, se aplicó en una primera fase analítica lo que Strauss y Corbin (1998) denominan *codificación abierta*, la cual consiste en descomponer, examinar, comparar, conceptualizar y categorizar los datos.

El procedimiento básico consistió en comparar y formular preguntas. La codificación abierta intenta dar respuesta a la exigencia científica de producir y manejarse conceptualmente. Los conceptos se formaron al asignar un nombre a los fenómenos, experiencias o acontecimientos. Una vez que la atención se enfocó en los conceptos, se procedió a examinar y cuestionar los fenómenos, experiencias o acontecimientos. Estos cuestionamientos permitieron describir lo leído, y dieron pie para formular inferencias sobre la relación posible o probable entre esos fenómenos, experiencias o acontecimientos. Estas inferencias se compararon constantemente con los datos.

Como se muestra en la Figura 6, para definir las categorías se realizó un proceso de selección de participantes, a quienes posteriormente se les aplicó la entrevista previamente elaborada; con base en sus respuestas, se extrajo y analizó la información, y se llevó a cabo un proceso de simplificación y organización de datos, que posteriormente fueron seleccionados para organizar las categorías.

Figura 6.

Proceso para la obtención de las categorías



Nota. Elaboración propia.

Extracción y recopilación de la información. La primera actividad realizada después de aplicar las entrevistas fue la transcripción. Se escucharon las grabaciones de las entrevistas, se tomaron notas de lo que se consideró más importante o trascendente y se transcribieron las conversaciones. Luego, se procedió a realizar la codificación abierta, tal como se ha dicho. La codificación abierta permitió simplificar el grueso de la información para hacerla más manejable.

Simplificación de la información. Se trató de una tarea compleja y consumió una enorme cantidad de tiempo, ya que el criterio de la relevancia interpretativa implicó tratar cuidadosamente incluso aquella información que a primera vista parecía irrelevante, pero que más adelante fue crucial para la interpretación de los datos.

Según Tójar (2006), «la simplificación de los datos recabados, mediante la eliminación de la información superflua y redundante bajo el criterio de la relevancia interpretativa» (p. 287) sirve para tomar en cuenta «solo aquella información pertinente y relevante relacionada con la temática de investigación» (Cisterna, 2005, p. 68). Desde el punto de vista de Báez (2012), la simplificación de la información ayuda a seleccionar «aquellos datos que son congruentes con los objetivos de la investigación» (p. 258). Cabe aclarar que aquí el término *simplificación* no significa sacrificar el sentido expresado por los participantes para favorecer el manejo de la información, sino que más bien se trató de aumentar la posibilidad de enfocarse en aspectos que se relacionaran significativamente con los objetivos de investigación y con la experiencia vivida por los participantes.

En este punto, los tres niveles antes descritos fueron los parámetros de distinción, teniendo como referente teórico el interaccionismo simbólico. Para el nivel personal, el foco estuvo en el compromiso que presentaron los profesores con la profesión y sus afiliaciones internas, y, por otro lado, en la manera en la que se autodenominó y de qué forma se identificó a sí mismo como persona.

En el nivel profesional, se analizaron las alianzas en la organización, las costumbres y particularidades del gremio y de la Educación Física. También definimos las redes situacionales que nos permitieron observar las características contextuales de la profesión docente.

El nivel social, se decidió que se entenderían *affordances* como las estructuras fijas del examen desde el punto social. Una visión del deber ser organizacional. A la vez, se

distinguieron las disrupciones y problemáticas que enfrentaron los entrevistados y sus disgustos con el desenlace de la apropiación de la evaluación del desempeño docente en su entorno laboral.

En la Tabla 5 se pueden observar los parámetros seleccionados para cada nivel, la cantidad de citas encontradas por cada parámetro y las citas seleccionadas por cada nivel.

Tabla 5.

Parámetros seleccionados por nivel y citas por parámetro

Parámetro	**Personal**		**Profesional**		**Social**	
Categoría	S1A	S1B	S2C	S2D	S3E	S3F
Concepto	Compromiso grupal Afiliación	Identidad Autodenominación	Integración Alianzas organizacionales	Redes situacionales redes de contextos	*Affordances* estructuras fijas	Disrupción, cambios y adaptaciones organizacionales
	27 citas	34 citas	38 citas	25 citas	28 citas	50 citas
Total, de citas por parámetro	61 citas		63 citas		78 citas	

Nota. Elaboración propia.

Distinción de patrones. Se analizaron todas las entrevistas y se codificaron las respuestas según los niveles. La estrategia fue agrupar los fragmentos del discurso que correspondían con cada nivel. Una vez que se relacionaron la citas, se procedió a la lectura y el análisis de estas para encontrar diferencias, similitudes o generar algunas inferencias lógicas a partir de la visualización de los datos. En el Anexo 6 se puede consultar el reporte de ATLAS.ti con las citas agrupadas.

Tabla 6.

Significados personales, profesionales y sociales

S1 Significados personales (persona)		**S2 Significados profesionales (profesión)**		**S3 Significados sociales**	
1 A Compromiso	**1 B Autorreconocimiento**	**2 C Integración gremio**	**2 D Situaciones contextuales**	**3 E *Affordance***	**3 F Disrupción Organizacional**
S1 Am Tiempo laboral	S1 Bm Beneficios de evaluarse	S2 Cm Desempeño	S2 Dm Requisitos y aprendizajes	S3 Em Guías y manuales para el examen	S3 Fm Evaluación y supervisión
S1 An Participación	S1 Bn Cultura del estudio	S2 Cn Vocación	S2 Dn Complemento Extraescolar	S3 En evaluaciones	S3Fn Reconocimiento
S1 Ao Compromiso	S1 Bo Oficio	S2 Co Beneficio Gremio	S2 Do Costos extras por evaluarse		S3Fo Cambio de leyes
S1 Ap Necesidades de actualización		S2 Cp Evaluaciones	S3 Eo Labor Docente		S3Fp Sentimientos por ser examinados
					S3Fq Examen

Tabla 7.

Citas personales sobre el compromiso grupal y la identidad

Personales		
S1A Compromiso grupal, afiliación	S1Am Tiempo laboral	7
	S1An Participación docente	7
	S1Ao Compromiso comunitario	6
	S1Ap Necesidad de actualización	9
S1B Identidad, autodenominación	S1Bm Beneficios de evaluarse	16
	S1Bn Cultura del estudio	11
	S1Bo Oficio	7

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la entrevista aplicada para la investigación.

Con base en este análisis, se pudieron observar y establecer patrones en las respuestas de los entrevistados, como se muestra en las Tablas 6 y 7. Hay que recordar que sus respuestas y maneras de percibir el mundo son las que jerarquizaron la información; es decir, ellos

decidían qué era relevante y qué omitían. Con esto se enuncian los sentidos que le dieron a la interacción y a la construcción de significados respecto de la evaluación docente desde su visión personal, profesional y social.

En cuanto al nivel profesional, para el parámetro de *integración* fueron seleccionados los parámetros que se enumeran a continuación:

1) **Desempeño docente:** la manera en que se percibe que se debe ejercer la docencia en Educación Física.

2) **Vocación:** acciones que se hacen o se dejan de hacer por la vocación

3) **Beneficio del gremio:** las alianzas con personas del gremio y de qué manera les ayudaron o afectaron en el camino a realizar el examen.

4) **Evaluación promoción:** la manera en que la funcionalidad del examen repercute en una mejor calidad laboral

Para las *redes situacionales* se encontraron los siguientes patrones:

1) **Requisitos y aprendizaje:** qué solicitan el gremio y sus organizaciones para permanecer y ser profesional. Esto, ligado a lo que aprenden de la profesión de educación física por estar en ella.

2) **Complemento extraescolar:** las relaciones sociales, familiares y los trabajos extras que puedan complementar su salario.

3) **Costos por evaluarse:** el precio que tuvieron que pagar por hacer el examen tanto emocional como monetario.

En la Tabla 8 se puede observar la cantidad de citas que se obtuvieron de cada patrón de nivel profesional:

Tabla 8.

Citas profesionales sobre la integración y las redes situacionales

Profesionales		
S2C Integración, alianzas organizacionales	S2Cm Desempeño docente	14
	S2Cn Vocación	6
	S2Co Beneficio, gremio	9
	S2Cp Evaluaciones, promoción	9
S2D Redes situacionales, redes de contextos	S2Dm Requisitos y aprendizajes	14

	S2Dn Complemento extraescolar	4
	S2Do Costos extras por evaluarse	5

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la entrevista aplicada para la investigación.

Los últimos patrones encontrados fueron los del nivel social. Para *affordances*, se encontraron los siguientes patrones:

1) **Guías y manuales para el examen:** materiales didácticos necesarios para poder aprobar la evaluación.

2) **Evaluaciones:** cómo son, qué buscan y cuáles son sus características.

3) **Labor docente:** definir la función docente y las características de sus actividades.

Por su parte, estos son los patrones encontrados en disrupción. Cabe notar que es el patrón con citas lo que denotó que no se tuvo mucha satisfacción con los resultados o la evaluación en sí.

1) **Evaluadores:** aquellos que los evalúan sobre sus proyectos y actividades en el patio con sus alumnos.

2) **Reconocimiento:** enuncian en qué actividades y de qué manera se deberían de reconocer sus actividades.

3) **Cambio de leyes:** la manera en que la evaluación está sujeta al periodo gubernamental.

4) **Sentimientos por ser examinados:** son las emociones envueltas en la experiencia de la evaluación docente, desde su disciplina hasta su profesión.

5) **Examen:** en este patrón se enuncian sus percepciones sobre el examen, sus contenidos y sus posibles resultados.

En la Tabla 9 se puede ver la cantidad de citas que aparecieron por cada patrón de nivel social:

Tabla 9.

Citas del nivel social sobre affordances y disrupción

Sociales		
S3E *Affordances*, estructuras fijas	S3Em Guías y manuales para el examen	5
	S3En Evaluaciones	17

	S3Eo Labor docente	7
S3F Disrupción, cambios y adaptaciones organizacionales	S3Fm Evaluadores y supervisores	5
	S3Fn Reconocimiento	5
	S3Fo Cambio de leyes	7
	S3Fp Sentimientos por ser examinados	12
	S3Fq Examen	18

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la entrevista aplicada para la investigación.

4.3. Consideraciones Éticas

Es preciso señalar los criterios éticos que estuvieron presentes a lo largo de la investigación. El primero está relacionado con el resguardo de la identidad de los informantes, cuestión especialmente delicada en una comunidad específica como el gremio de Educación Física. Como primera medida, los docentes no fueron informados sobre la identidad de los otros colegas seleccionados y, para asegurar su anonimato, se utilizaron seudónimos.

En segundo lugar, se reitera que la participación de los informantes fue absolutamente libre y voluntaria. Antes de iniciar el proceso de investigación, se les expuso abiertamente el objetivo y la técnica que sería utilizada, informándoles que, si se sentían incomodados por las preguntas durante la entrevista o por cualquier otro aspecto, podrían abandonar su participación. En tercer lugar, existió el compromiso de parte de la investigadora de presentarles formal e individualmente los hallazgos del estudio.

En relación con el proceso de recopilación de información, durante las entrevistas el fondo estuvo constituido por la ética del discurso desarrollada por Habermas (2001), particularmente en el tema de la *acción comunicativa*, que es toda aquella situación en la que los actores involucrados aceptan coordinarse para alcanzar ciertos propósitos de manera voluntaria mediante el diálogo. Si el acuerdo existe, entonces los interlocutores se esfuerzan para lograr el entendimiento bajo tres condiciones esenciales: *verdad*, *rectitud* y *veracidad*. Esto significa que los participantes de una experiencia comunicativa suponen mutuamente que tanto el emisor como el receptor se refieren a hechos que realmente han ocurrido u

ocurren (*condición de verdad*), que sus pretensiones son legítimas en relación con un contexto normativo existente (*condición de rectitud*) y que tienen la voluntad expresa de no mentir (*condición de veracidad*). Sin estos presupuestos básicos, llamados *condiciones pragmático-trascendentales del habla*, no es posible una verdadera comunicación humana.

El profesional de la educación tiene que comprender su realidad, intervenirla, tomar decisiones, producir conocimientos, asumir una posición crítica frente a las teorías de la ciencia, y enfrentarse a la información, cada vez más rápida y prolífica. Así, se puede tomar como punto de partida de la investigación educativa, que aporta al estudio los factores inherentes al acto educativo en sí, su historia, el conocimiento profundo de su estructura, y llegar hasta una investigación reflexiva y práctica, donde se puedan descifrar significados y construir los escenarios concretos, simbólicos e imaginarios que forman parte del diario vivir (Fiorda, 2010). Durante el trabajo de campo de esta investigación, fue posible conocer estos significados y escenarios a través del análisis cualitativo de los testimonios de los profesores de Educación Física, quienes expusieron libremente sus opiniones y pensamientos en torno al tema central de la investigación: el proceso de evaluación docente en el que participaron.

Capítulo 5. Análisis de los Resultados

En este capítulo se presenta la fase descriptiva y analítica de la información recabada a partir de la consulta de fuentes primarias. El elemento central de esta fase fue la elaboración de una narrativa utilizando los significados de la evaluación del desempeño docente construidos por los profesores de Educación Física en el marco de la reforma educativa de 2013. Cabe reiterar que el análisis de resultados se apegó al paradigma cualitativo y, en este sentido, la estrategia analítica marcó una ruta que se adecuó a las características del objeto de estudio. Esta adecuación tuvo como referentes los principios e imágenes radicales del interaccionismo simbólico.

En el marco de esta investigación, las entrevistas se asumieron como interacciones sociales entre la entrevistadora y el participante. Dado el carácter cualitativo de este trabajo, la entrevistadora no asumió una actitud neutral y, aun cuando privilegió las intervenciones de los entrevistados, tuvo la posibilidad de contribuir activamente en la conversación. Dicho de otra manera, la entrevistadora no se limitó a formular las preguntas del protocolo, sino que procuró crear un ambiente de diálogo informal, conversacional, para tener un panorama completo del habla de los participantes.

5.1. Resultados

La organización del presente capítulo se presenta de manera secuencial, es decir, describiendo una serie de pasos que se realizaron progresivamente durante el proceso que conllevó el análisis de los resultados, el cual inició con la selección de los participantes, tomando en cuenta distintos aspectos como la edad, el sexo, los años de servicio, la institución de egreso, entre otras, con la finalidad de tener una perspectiva lo más amplia posible de los significados que los profesores de Educación Física construyeron durante los diversos procesos de la evaluación del desempeño docente.

Durante la sistematización, que fue evolucionando con tareas cada vez más complejas, como la elaboración y aprobación del instrumento, y prosiguió con la extracción y el análisis de la información para poder realizar posteriormente actividades como la simplificación y la clasificación de los datos según su significado apoyándose del programa ATLAS.ti, se organizaron estos contenidos, ubicándolos en tres categorías principales: significados personales, significados profesionales y significados sociales. En la figura del Anexo 7 se puede apreciar el procedimiento metodológico que se llevó a cabo.

Este proceso fue revisado y construido de forma minuciosa con la transcripción de las entrevistas semiestructuradas, lo que permitió en primera instancia observar qué códigos fueron los que se mencionaron de manera más frecuente por parte de los seis entrevistados. Sin embargo, para poder determinar cuáles serían las categorías, el programa ATLAS.ti fue primordial, ya que, al ir organizando la información, aparecen conceptos clave identificados como patrones, que se consideró primordial tomar en cuenta sobre las experiencias de estos seis docentes y los *significados personales* que expresaban más comúnmente, tales como miedo, temor y enojo, entre otros sentimientos que forman parte de cada ser humano. A esta categoría se suma la segunda, que se refiere a los *significados profesionales*, los cuales se mencionaban en las entrevistas en actos como labor docente, experiencia laboral, años de servicio, número de horas, y, finalmente la categoría de *significados sociales* fue la que agrupó códigos que hacen referencia a puntos de vista de otros agentes educativos, como padres de familia, directores, supervisores y todas las personas que forman parte de la sociedad educativa.

Este análisis permitió integrar todas las interacciones bajo los patrones jerárquicos que se obtuvieron de los entrevistados. Estos resultados dejan ver un panorama general de la experiencia de la evaluación docente y de qué manera los profesores de Educación Física le dieron relevancia al ser examinados dentro de su profesión. Primero se muestran los patrones personales, luego los profesionales y al final los sociales.

5.1.1. Compromiso grupal afiliación (S1A) y tiempo laboral (S1Am).

Para los entrevistados en el tiempo laboral se dividió en dos momentos: 1) el horario que debían cumplir en sus respectivas escuelas y 2) el que se ligó a actividades escolares, como la preparación de actividades o ciertas dinámicas con los alumnos: «Cuántos desfiles tienes al año, cuántos escoltas formaste, cuántos equipos llevaste a concursar, o sea, cuántos chicos motivaste, lideraste, para llevarlos, y eso es parte de mi desempeño».

Es decir, se trata de actividades extralaborales que los educadores físicos realizaron continuamente con los alumnos, pero que, a decir de ellos mismos, lo hicieron por vocación y por el gusto hacia la profesión. Por ejemplo, el DEF3, quien trabajaba más tiempo, señaló: «Yo apoyo a la escuela con horas extras que no se me pagan para nada, entonces, pero por gusto, por vocación, que me gusta mucho, pues doy esas horas extras».

Sin embargo, ese tiempo global laboral, que comprendió tanto los horarios fijos como las actividades extralaborales vinculadas a la docencia, limitó otras acciones de los profesores de Educación Física. Al respecto, los entrevistados mencionaron que no les quedaba tiempo para trabajar en otro lado, pese a las necesidades económicas que tenían y que, en caso de contar con un segundo empleo, se enfrentaron a distintas problemáticas con las horas a cumplir o deberían reducir su jornada, y tampoco contaban con largos períodos para poder estudiar lo suficiente o prepararse adecuadamente para la evaluación del desempeño docente. Nótese que el tiempo y su gestión no se refieren al tiempo definido por el diccionario o por la física. Tal como afirman los interaccionistas simbólicos, se trata de un tiempo definido por la perspectiva única de los docentes entrevistados. No es el tiempo del reloj, sino el tiempo donde trataron de salir airosos mientras atendieron múltiples exigencias vitales.

5.1.2. Participación docente (S1An).

El interaccionismo simbólico se interesa por el significado subjetivo, específicamente, por cómo las interacciones significativas entre los individuos que llegan a definir la composición de la sociedad y la posición de esos individuos en esa sociedad. En este sentido, los entrevistados se autodenominaron como profesionales que solían esforzarse y podrían hacerlo incluso más (por ejemplo, enseñar matemáticas). Además, se refirieron a cómo realizaron la evaluación, las problemáticas que tuvieron antes y durante el proceso, y comentaron sobre sus colegas, principalmente en cuanto a la apatía que mostraron para formar parte del proceso.

En primer lugar, se pueden notar dos vertientes; por un lado, están los educadores físicos que consideraron que fue difícil hallar toda la información necesaria para la evaluación docente o que pensaron que no fue del todo clara. Por otro lado, están los educadores físicos que percibieron que todo lo concerniente a ese proceso estuvo disponible, como fechas, datos y demás, y que gracias a la tecnología se dieron avisos a los profesores. En este sentido, el DEF1 mencionó: «Ya a todo mundo le llega notificación por celular, al celular más económico te llega un mensaje de texto, si te inscribiste te avisa ya como que está muy vigilado. Ya no es pretexto la tecnología».

Además del desconocimiento o la falta de información que podría generarse durante el periodo de preparación para la evaluación docente, ya en su realización un aspecto

mencionado fue el problema para acceder a la plataforma. Sin embargo, esto se podía solucionar en ese mismo momento gracias al personal de apoyo.

Por otro lado, los profesores de Educación Física refirieron en repetidas ocasiones que existió una apatía por parte de algunos colegas que se negaron a ser evaluados o que incluso desconocían que existía la evaluación docente. Esto también se vio influenciado por una ola de rumores que surgieron acerca de que la evaluación docente desaparecería, por lo que, indicaron los entrevistados, otros docentes no le veían sentido a ese proceso:

> ¿A poco hay examen para eso? O sea, desconocen hasta esa parte de que puedo promocionarme, una; la otra es el rumor, escuchamos desde hace mucho tiempo decir que la evaluación docente va a desaparecer como proceso de promoción económica, va a desaparecer, ni participes, ¿para qué? (DEF1).

Finalmente, los entrevistados consideraron que en esa participación docente fue posible observar una falta de iniciativa por parte de varios de sus colegas, como lo mencionó el DEF2: «Nos vamos acercando a la ciudad y se va perdiendo, ya los *profes* dicen "no, ¿para qué lo llevo a concursar?"; no tienen iniciativa y yo creo que la iniciativa primero tendría que evaluarse». Sin embargo, los entrevistados difieren de esa postura y vieron en esta categoría una oportunidad de autorreflexión sobre su desempeño.

5.1.3. Compromiso comunitario (S1Ao).

Los educadores físicos refirieron las acciones que llevaron a cabo para poder desempeñar su labor docente de acuerdo con las necesidades de sus alumnos en un contexto determinado y la satisfacción que les generaron los resultados de esas acciones.

Los educadores físicos se documentaron continuamente sobre las características contextuales de sus comunidades y, para ello, usaron las plataformas digitales actuales. Además, desarrollaron actividades con los alumnos, pero no siempre fue sencillo llevarlas a cabo debido a las limitaciones de recursos; por ejemplo, el DEF2 mencionó «en mi caso, hablando por mí, tengo mucha iniciativa, pero a veces nos frenan muchas cosas; la parte fundamental es la economía», haciendo referencia a que no se contó con el capital suficiente para comprar los materiales adecuados y eso pudo incidir en los resultados que obtuvieron los estudiantes cuando salieron de las comunidades y llegaban a participar en otros entornos.

A pesar de esas carencias, los profesores de Educación Física buscaron realizar su mejor esfuerzo a través de ese compromiso comunitario, pues sabían que tenía una gran

repercusión no solo en sus alumnos: «Sabemos que podemos llegar a influir tanto al alumno, y el alumno va a influir en la familia» (DEF3).

Sin detenerse tanto en aquello que no tuvieron, los docentes de educación física comprendieron que su labor es muy relevante en la formación de los estudiantes. En este sentido, el mismo DEF3 indicó:

> Sabemos que es ahí donde tenemos una tarea muy importante, dentro de la formación, para que ellos se puedan integrar socialmente; como dice uno de los propósitos de la educación básica, que se logre incluir dentro de una sociedad estable y que sea un buen ciudadano. Por eso pienso que es una parte muy importante.

El significado del compromiso comunitario se puede resumir en que, pese a las limitaciones, los profesores de Educación Física usaron todos los recursos a su alcance y su creatividad para llevar a cabo acciones que repercutieran tanto en los estudiantes como en su comunidad. Esto les dio una gran satisfacción, como menciona el DEF2: «Yo realmente me siento satisfecho con lo que percibo de mis alumnos, con el simple hecho de que reciban positivamente el trabajo para mí es gratificante». Este resultado es afín a lo que los interaccionistas simbólicos sostienen, es decir, que las personas generan y gestionan significados, como, por ejemplo, cómo se definen a sí mismos, a sus cuerpos, sus emociones, sus comportamientos y, también, cómo definen las situaciones en las que se encuentran.

5.1.4. Necesidad de actualización (S1Ap).

Si bien la evaluación fue voluntaria, los educadores físicos no siempre manejan conocimientos sobre diferentes áreas y niveles (desde preescolar, por ejemplo), para lo cual es importante adquirir conocimiento constantemente, lo que en ocasiones puede significar un enorme reto.

Además, lo propio de la educación física es lo práctico, no lo teórico, que era precisamente lo que se tenía que manejar en la evaluación, o aspectos que estaban limitados a un aula, ya que la mayoría de su práctica docente no se desarrollan ahí. Al respecto, el DEF2 dijo:

> Pero ese examen no les va a servir a mis alumnos, no le va a servir a mi comunidad, a mis compañeros maestros, y lo que ellos quieren ver es algo realmente palpable. Lo palpable de Educación Física siempre va a ser lo práctico.

Sin embargo, vieron como positivo el aprendizaje que adquirieron tanto en la preparación como en la realización de la evaluación docente, sobre todo al llevar a cabo su proyecto, donde no solo conocieron aspectos que podrían ver en un curso o prácticas pedagógicas. Por ejemplo, el DEF2 comentó: «Durante la creación del proyecto de enseñanza aprendí muchas cosas para implementar cosas de la licenciatura, muchas lecturas, yo creo que, hasta temas de pedagogía, didácticas, estrategias de enseñanza». Además, se involucraron también en cómo usar ciertas herramientas tecnológicas y aprovecharon sus bondades para su preparación.

Aun cuando los educadores físicos sabían manejar algunos aparatos electrónicos o los *softwares* a nivel básico, vieron este aspecto como un área de oportunidad para empezar a satisfacer esa necesidad de actualización. Con ese conocimiento los docentes podrían descargar un libro, encontrar material para sus clases y saber cómo realizar una videollamada. Pese a esos beneficios, algunos de los entrevistados comentaron que algunos de sus colegas estaban en contra de esa actualización tecnológica, lo que los pudo frenar o limitar de alguna manera en su desempeño.

Sobre esa necesidad de actualización también se manejó la idea de contar con algún tipo de vínculo con las autoridades escolares o diversas instituciones para obtener los elementos necesarios. Además, como se mencionó, ese aprendizaje no resultó del todo sencillo, debido a que fue necesario realizar distintas actividades que se pueden traducir en más trabajo para los profesores de Educación Física. Acerca de eso, el DEF5 expresó:

> Pues cambia todo: las formas de aprender, las formas de enseñar, se acaba el dinamismo de la clase de un patio y te reduce a ciertas estrategias, de repente más constructivistas, pero que finalmente te encierra en cuatro paredes y entonces tu capacitación queda por debajo y se establecen nuevos retos, muchos retos. Tienes que profundizar más, empezar a manejar tecnología y hasta cambiar tu léxico para llegar a ellos; sí es una vuelta muy grande.

Finalmente, para los profesores de Educación Física la evaluación docente fue una forma de conocer sus fortalezas y debilidades y con ello saber cuáles eran sus necesidades de aprendizaje con miras a futuro. Por ejemplo, la DEF4 dijo que eso le permitió «saber personalmente en dónde estoy parada y en lo que tengo que trabajar para mejorar mi práctica docente e institucionalmente».

Dicho de otra manera, los profesores de Educación Física fueron conscientes de que tenían una necesidad de aprendizaje y de que debían buscar la manera de adquirir nuevos conocimientos, aunque eso no fuera sencillo de lograr. Una manera de saber qué debían trabajar fue por medio de la evaluación docente, cuyo proceso (desde la preparación hasta el mismo examen) les permitió involucrarse con nuevos contenidos y conocer aspectos que les eran ajenos. Tal como afirman los interaccionistas simbólicos, las personas adoptan puntos de vista sobre el orden social y producen narrativas e historias para explicar sus acciones y la vida en general. En este caso, los entrevistados resignificaron la evaluación docente como un proceso producido por el sistema educativo que sirvió no solo para conocer su desempeño, sino que los motivó a acercarse a nuevos contenidos.

5.1.5. Identidad, autodenominación (S1B) y beneficios de evaluarse (S1Bm).

Entre los beneficios de evaluarse, los educadores físicos mencionaron el aprendizaje de aspectos que les eran desconocidos, poder demostrar sus conocimientos y habilidades, reflexionar sobre lo que han hecho de manera correcta o errónea y así ver una oportunidad de mejorar, así como la oportunidad de crecer profesionalmente a través de la promoción. Según la DEF4:

> Yo estoy a favor de la evaluación docente, porque si lo hacemos nos obliga a mejorar, conocer, practicar. Ya depende de nosotros en el patio si realmente aplicamos, pero, bueno, podría ser controversial, porque puedo ser muy buena leyendo artículos y me puedo saber plan y programas de estudio, pero ¿cómo lo aplico? Para mí es lo más importante y lo más valioso, cómo lo trabajo, cómo lo desarrollo, de qué manera mejoro.

La DEF4 dejó claro que los beneficios de ser evaluado no se limitaron a los resultados del examen, sino que las exigencias fueron una oportunidad para que los maestros tuvieran una medida de su propio desempeño profesional. Dicho de otra manera, la evaluación docente puso en marcha un proceso reflexivo sobre las competencias actuales de los maestros.

Por otro lado, los profesores de Educación Física consideraron que la evaluación docente fue positiva, o que al menos se creó bajo un esquema de intenciones favorables, aunque no siempre encontraron los beneficios esperados, toda vez que estos se limitaron a una cuestión cognitiva o a una palabra (como «sobresaliente», por ejemplo) y no ayudaron a mejorar la posición que tienen los docentes en las escuelas ni tampoco se reflejó

económicamente. En pocas palabras, no se vio beneficio directo alguno. Estos resultados inciertos produjeron decepción y desencanto hacia la evaluación, principalmente después del gran esfuerzo que significó para todos ellos. Debido a eso, hubo quien refirió que no había beneficio alguno y que la evaluación «no sirve para nada», como el DEF2:

> Yo tengo la creencia de que toda persona requiere salir de su confort, y es algo muy bueno porque te enseña a crecer. Pero ese confort, en lugar de sentirlo agradable al finalizar el proyecto, lo sentí vacío, porque simplemente se reflejó, en una palabra: "sobresaliente", "idóneo"; no hay un verdadero bono, "bueno es que ya invertí, bueno es que decía ya invertí sin mentirle", en lo económico, porque era imprimir, que lo checara el profe y que finalmente te encontrabas a alguien conocido que te revisara el proyecto de enseñanza para que lo valore y ver que no tenía dudas, todo eso. Y pues era imprimir, llevarlo y que te corrigiera y otra vez, aunque se entregó en formato digital pero realmente a lo mejor yo creo que no vieron esa parte de mi preocupación como profesor de entregar un buen trabajo. Beneficio, ni siquiera económico.

Según la cita, un verdadero beneficio hubiera podido ser de carácter simbólico, con la realización de una ceremonia para reconocer públicamente a los docentes mejor evaluados, y otro de carácter económico, por medio de un bono o un aumento salarial tras los buenos resultados obtenidos. La ausencia de incentivo o recompensa refuerza el significado negativo de la evaluación.

En resumen, evaluarse tuvo dos grandes vertientes: una positiva, vinculada a aspectos cognitivos y simbólicos, como aprender, mejorar y obtener una buena calificación, y una negativa, vinculada a la falta de incentivos concretos para los profesores de Educación Física. Aun cuando los entrevistados manifestaron su apoyo al proceso de la reforma educativa de 2013, su gran esfuerzo no se vio reflejado en los resultados. Aparentemente, la expectativa era que les dieran beneficios concretos de carácter económico, ya que los docentes establecen una relación directa entre el salario y el desempeño laboral, específicamente, la motivación que los hace seguir participando para aumentar y mejorar sus competencias profesionales. Los interaccionistas simbólicos afirman que las personas tienen un sentido del tiempo y del orden, y que según ese sentido asignan significado a los procesos que afectan su vida. En este caso, el incumplimiento de la expectativa altera el orden según el cual si haces bien tú trabajo debes recibir una compensación económica.

5.1.6. Proceso del estudio (S1Bn).

En esta categoría, los seis entrevistados hablaron del proceso de preparación para la evaluación docente. En pocas palabras, lo definieron como un gran esfuerzo para obtener un buen resultado en el examen. Asimismo, señalaron que una de las problemáticas a las que debieron hacer frente fue la desidia. Dicho de otra manera, los entrevistados admitieron que para prepararse no solo tuvieron que invertir tiempo en estudios, sino que tuvieran que luchar contra sí mismos, específicamente, contra la pereza y el desinterés que, en apariencia, son actitudes habituales en su profesión. Según los interaccionistas simbólicos, el "yo" se configura a partir de la incorporación del "otro generalizado", es decir, el conjunto de indicaciones que hacen los demás hacia la persona que van conformando lo que esa persona es o, mejor dicho, va siendo.

En este caso, la pereza y el desinterés fueron atributos que surgieron en el gremio, fueron atributos personales cuyo origen está en la interacción entre los pares y en las interacciones entre el profesorado de educación física y el sistema donde laboraron.

La mayoría de los entrevistados indicaron que el proceso de estudio lo llevaron a cabo de manera individual; por ejemplo, uno de ellos refirió lo siguiente: «Por mis propios medios; bajas la información, haces tú cronograma. Yo me programaba, por ejemplo, para leer tantos títulos y sacar las dudas, releer y volver a tener un panorama autodidacta».

El proceso de estudio requería buscar y revisar la mayor cantidad de material posible. La principal estrategia fue partir de la consulta de la bibliografía básica, es decir, localizaron los libros considerados *clave* y ahondaron en temas de difícil comprensión. Además, escucharon audios, vieron videos, realizaron consultas con inspectores y asistieron a tutorías para despejar sus dudas.

5.1.7. Profesión (S1Bo).

Otra de las categorías fue la *profesión*, que para el profesorado de educación física entrevistados se reflejó en: estar pendientes de las evaluaciones a las que pudieron ser sometidos, la pasión que demostraron por su profesión (y que intentaron contagiar a sus alumnos) y sus formas de impartir las clases y controlar a los estudiantes (desde los espacios que ocuparon, la forma en que modularon la voz, las actividades que realizaron, etcétera).

Además de lo anterior, los educadores físicos también mencionaron los logros profesionales que obtuvieron a lo largo de su carrera y entre ellos destacó el poder contar con

una plaza, como afirmó el DEF2: «Era como un sueño; bueno, no era, es un sueño que yo quería: mi plaza, realmente mi plaza; realmente trabajar en escuela pública».

El mismo DEF2 comentó otra de las características de esa categoría *oficio* y es el compartir los logros con los alumnos para incentivarlos y mostrar que cualquier cosa se puede lograr*:*

> Soy un deportista destacado. A la fecha sigo practicando natación, pero mi rendimiento ha bajado de una manera la verdad drástica, porque ya ni siquiera quiero competir; siento que *hago el oso*, como dicen vulgarmente. Pero, bueno, voy y lo hago porque llevo alumnos que requieren que los inspire. Por otra parte, también me gusta mucho el atletismo y me gusta por ejemplo en mi caso, cuando corro medio maratón les llevo la medalla a mis alumnos de la secundaria y aunque mi resultado diga dos horas, les digo "vean, lo hice, vean"; que no digan que no se puede, porque siempre es un factor que ellos dicen "no se puede".

Por último, el DEF3 indicó que esa categoría tuvo una repercusión social, pues fue gracias a los proyectos que se desarrollaron en el trabajo profesional que se impactó en la vida de los alumnos y de sus familias. Por ejemplo, él realizó un proyecto de recolección de tapas para ayudar a niños con cáncer y sus estudiantes lo siguieron haciendo:

> Fue hace tres años que implementé eso y ya son los que están en tercero y de vez en cuando todavía llegan con sus tapas y dicen "es que mi familia recolectó tantas tapas para ayudar". Imagínese si hubo esa repercusión hasta en la familia, que ellos mismos apoyaron, qué no vamos a hacer nosotros dentro de los proyectos.

Como parte de la categoría *oficio*, los entrevistados se autodenominaron como «deportistas», «apasionados» y «profesionales» en un sentido amplio con el que pudieron ligar sus acciones con el sentir de sus alumnos (interés, motivación) y las actividades de ellos (de ayuda, por ejemplo). Aquí es posible ver cómo el significado surgió de la interacción, tal como sostienen los interaccionistas simbólicos.

5.1.8. Integración, alianzas organizacionales (S2C) y Desempeño docente (S2Cm).

Los entrevistados establecieron una relación entre la evaluación docente y otros procesos como la preparación constante, el aprendizaje continuo, los retos y las planeaciones. Señalaron que estas acciones no podían quedarse solo en papel o en las aulas y que deberían

ser evaluadas, lo que les permitiría mejorar: «Yo sí lo vi muy productivo, en ese sentido de si yo quiero seguir aprendiendo para desempeñarme», dijo el DEF3.

El proceso de evaluación docente despertó la posibilidad de ver más allá del patio o del salón de clases, y comprender las prácticas docentes desde otras áreas de oportunidad. Un aspecto relevante de este "despertar" tiene que verse en la posición de "evaluado" y no de evaluador, que es la posición tradicional del docente. En este caso, hay un desplazamiento autorreflexivo de la mirada docente que va del alumno hacia el maestro mismo, como refiere el DEF6:

> Pero hay veces que no te das cuenta o no percibes realmente lo que haces, porque no llegas realmente a ese proceso de evaluación; te quedas simplemente en el proceso de la planeación y por lo regular lo que evalúas es el aprendizaje del niño, pero no tus avances como maestro. Sí te arroja datos, pero realmente nadie te dice qué estás haciendo bien o qué estás haciendo mal.

En cuanto a las planeaciones, los entrevistados consideraron necesario que a partir de la evaluación docente recibieran una retroalimentación para conocer si su desempeño es el adecuado y qué aspectos deberían mejorar.

Los entrevistados también consideran necesario avanzar y no mantenerse estancado. Una manera de hacerlo es comunicarse con los colegas para compartir inquietudes y, luego, con su preparación, poder laborar en diferentes espacios y niveles educativos. De acuerdo con el DEF6:

> Bueno, trabajar en un nivel sería lo más conveniente, porque sería puntualizar en uno, pero lo que yo les comentaba a los maestros es que en nuestro caso no nos podemos quedar en un solo nivel, porque la educación básica va desde preescolar y ahora desde inicial, en secundaria o en su caso hasta bachillerato.

A pesar de todo lo anterior, los entrevistados consideraron que su desempeño docente pocas veces es reconocido. La escuela como institución termina llevándose el crédito por lo que ellos hacen. Solamente en las aulas los alumnos valoran lo que hacen estos docentes, como explica el DEF3:

> Y no llegar a ser como la gente dice "es que los de Educación Física nada más están sentados y mandan desde abajo", y a lo mejor mis mismos alumnos lo reconocen y me dicen "es que usted pone el ejemplo, usted lo hace, usted lo demuestra"; entonces

> luego ellos mismos me comentan “denos clase, queremos estar así, queremos estar con usted”, y a mí como docente me hace feliz el escuchar eso a los chicos.

Otros espacios donde los educadores físicos sí tienen reconocimiento son en los organismos privados, como escuelas particulares (las cuales, según los entrevistados, son más rigurosas) o en empresas: «Lo asimilo con mi trabajo en la tarde, donde ya tuve dos veces un reconocimiento, pero ahí te lo dan por tu sobreesfuerzo y es reconocido, y todo eso pues hasta realmente hace que te motives», afirma el DEF2.

Como se ha dicho, los entrevistados hablaron de su esfuerzo, preparación y planeación, haciendo énfasis en la necesidad de que todo eso fuera evaluado y recibir críticas a su labor para poder mejorar. Sin embargo, los desmotivó que las autoridades educativas no reconocieran formalmente su trabajo. Si bien se sintieron satisfechos con las palabras de sus alumnos, consideraron necesario que las organizaciones valoren su esfuerzo que, para ellos, es mucho. Para los interaccionistas simbólicos, el significado surge de y se apoya en la relación entre el gesto de un ser humano y el comportamiento subsecuente de este mismo ser tal como lo indica a otro ser humano. Cuando el profesor de educación física afirma que la institución no valoró su esfuerzo, está haciendo evidente ese proceso, es decir, que la institución le indica que su esfuerzo debe ser definido en términos de disociación respecto de sus expectativas. La decepción, entonces, es producto de la interacción entre el individuo y la institución. Por otro lado, lo mismo pudiera decirse de la necesidad de reconocimiento de la identidad del profesor de educación física. En cierto modo, valorar el esfuerzo es también una manera de reconocer la actualización específica de un determinado perfil profesional.

5.1.9. Vocación (S2Cn).

Para los entrevistados, vocación significa sentir pasión por la educación física; incluso, «amar» (E3) su profesión. Además, ahondaron en actitudes y aptitudes que muestran en su labor diaria y que los llevaron a integrarse con los demás, como, por ejemplo, convertirse en líderes. Según el razonamiento de los interaccionistas simbólicos, el significado de vocación está implícito en la relación entre las distintas fases del acto social, es decir, la labor diaria, la interacción con los demás, devenir, líder, etc. Un ejemplo lo vemos en la narración del DEF2:

> Y tengo que reestructurar todo eso y tengo que cumplir con mi desempeño teórico, con mi desempeño digamos didáctico y mi desempeño dentro de la escuela. El

> liderazgo que tengo con los jóvenes, pues ellos realmente quieren participar en todas las actividades y ahí viene mi desempeño; como tengo la facultad, no puedo decirles "tú no", no, para que todos participen y de ahí sacar mi resultado y que a lo mejor ese sobrante que quedó volver intencional para que se propongan: "ahora yo quiero ir al evento de atletismo, ahora yo quiero ir a la escolta o ya quiero ir al desfile".

Para los entrevistados, desempeñarse en una actividad profesional que les apasiona los compromete a tener siempre iniciativa, actualizarse constantemente y motivar a los alumnos con lo que hacen. Así lo expone el DEF3:

> Tenemos que estar muy actualizados y no quedarnos en stand by con lo que tenemos que hacer; siempre es ir un poquito más allá de, y hasta a veces se los he dicho a mis alumnos "si vamos a hacer algo, vamos a hacerlo bien y si no mejor no hagamos nada"; entonces a partir de eso yo siento que sí es necesario. Siempre va a estar la parte buena y la parte mala, las dos caras de la moneda, y va a haber maestros que destacan, que buscan por vocación.

Sin embargo, al vincular esa vocación con la evaluación docente, el DEF6 habló sobre sus colegas que, a pesar de ser apasionados de la rama y contar con las características previas, no lograron desempeñarse correctamente en el examen:

> No sé por qué y he visto el caso de maestros que están muy bien preparados, pero que cuando presentan un examen ya no dan una, y te quiero decir que son maestros que constantemente están en cursos, diplomados, algunos tienen hasta su maestría, pero que al hablarles de evaluación entran en un estado de shock, que hasta se enferman. Ya es un proceso muy diferente, porque realmente no le veo mayor inconveniente al proceso de evaluación.

Esta situación podría verse como un problema que se desliga totalmente de la vocación profesional y cuyos orígenes se localizaron en cuestiones más personales, pero que afectaron a los docentes y en las que poco se ha ahondado.

5.1.10. Beneficio Gremio (S2Co).

Según el interaccionismo simbólico, la naturaleza del significado está íntimamente relacionada con el proceso social tal como se da. De allí que el significado implica el contexto donde surge y se desarrolla. En este sentido, los entrevistados hablaron de los aspectos positivos de pertenecer al gremio, su contexto inmediato de interacción. También, de nuevo,

hicieron referencia a la falta de estímulos a su labor por parte de los organismos educativos, su contexto institucional de interacción. Esta situación les causó mucha molestia, sobre todo porque vieron frustrada su expectativa de contar con más beneficios, lo cual, como ya se ha dicho, no ocurrió.

En primer lugar, estar en el gremio les permitió adquirir experiencia, por ejemplo, conocer cuestiones básicas y saber de situaciones propias de los educadores físicos, adquirir conocimientos, estar conscientes de nuevas estrategias didácticas y contar con una amplia trayectoria que, entre otras cosas, sirve para ayudar a los compañeros cuando lo necesiten, como explica el DEF3:

> Siento que a pesar de los años de experiencia que tengo, formar también con los otros que estuve trabajando en la normal, me generó lo básico para saber de las situaciones que viven los maestros de Educación Física; todo eso también como para poder ayudar en la región a los compañeros. Siempre tuve su apoyo para poder realizar ese tipo de examen de promoción.

En segundo lugar, formar parte del gremio magisterial les otorgó el beneficio de poder situarse entre distintos espacios educativos, como, por ejemplo, las escuelas públicas y privadas, y conocer a personas para tejer lazos tanto profesionales como de amistad y poder promover su trabajo, lo que aumenta las oportunidades laborales. Según el DEF3:

> Una maestra en particular que era muy buena enseñando vio mi buen desempeño, justamente ingresando al año y medio me dijo "sabes que te tengo una oferta en una escuela particular, ¿quieres trabajar?". Y fíjese que darme la experiencia laboral desde ese año y medio a pesar de estar en la normal ya tenía un conocimiento básico para poder implementarlo, pero durante el proceso de la experiencia que tuve laboralmente como que me nutrió más, me causó más esa necesidad de hambre de saber. Entonces eso me dio las pautas para resolver cualquier situación; a partir de mi primer año y medio de la normal, el resto los trabajé en distintas escuelas particulares, me decían "oye, pero necesito que también estés acá", luego me llegaron y los mismos de la escuela me recomendaron a otra escuela, entonces ya tenía dos escuelas.

En tercer lugar, otro beneficio del gremio es poder contar con la ayuda de los superiores cuando así se requiere, por ejemplo, apoyo para conseguir la documentación necesaria para participar en la evaluación docente; de acuerdo con el DEF6:

> La divulgación de la convocatoria, al menos ese año, fue muy rápida, porque en su momento, cuando yo me enteré, fueron tres días antes de que se cerrara y al otro día tuve que recopilar todos los documentos porque pedían una serie de documentos que es difícil que te los dieran de un día para otro. Afortunadamente, el jefe que tenía en ese momento, y que sigue siendo el mismo, fue muy amable; él entregó todos los documentos para que yo pudiera participar.

Pese a esos aspectos positivos, para el DEF2 no todo fue beneficioso, ya que consideró que trabajaron demasiado y ocuparon más horas de lo normal al realizar la preparación para la evaluación docente, para que al final no recibieran un incentivo dentro del gremio: «¿Qué hubiera querido o qué creo? Pues yo digo que se me hubiera ocurrido crecer económicamente nada más; a lo mejor era lo que yo hubiera querido en ese momento. Yo creo que es lo que queremos realmente, crecer económicamente».

En resumen, los entrevistados reconocieron que la evaluación docente tuvo aspectos positivos, en el sentido de que implicó prepararse, desenvolverse, tejer redes, obtener ofertas de empleo y ayudar a sus colegas. No obstante, luego de los resultados de la evaluación y tal como ya se ha dicho, los educadores físicos creyeron que obtendrían un beneficio económico, pero, como ya se sabe, ese beneficio nunca llegó. Es evidente, pues, que para los entrevistados "esfuerzo laboral" significa "obtención de beneficios económicos", es decir, que el esfuerzo no tiene que ver con satisfacción personal o con expresión de una vocación desinteresada, sino que su sentido está supeditado al interés pecuniario. Si este significado se altera, esto es, la institución le da dinero al maestro por su esfuerzo, entonces el docente experimenta frustración, enojo e insatisfacción.

Este es un aspecto que forzosamente hay que tener presente, porque tal como sostiene Blumer (1986) ignorar el significado de las cosas hacia las cuales las personas actúan impide conocer la dimensión cabal del comportamiento en estudio, en este caso, el proceso de evaluación docente desde la perspectiva del profesorado de educación física.

5.1.11. Evaluaciones promoción (S2Cp).

La categoría *evaluaciones promoción* mostró diferentes posturas entre los educadores físicos entrevistados, tanto en su sentir con ese tipo de exámenes, como en la visión que tuvieron de sus colegas al no participar. Por ejemplo, un problema referido fue que la

evaluación docente no fuera obligatoria, aunque eso permitió ver que quienes la realizaron lo hicieron por convicción y porque buscaban algo mejor, como el DEF1:

> La segunda es actitudinal, hay un examen de promoción y las preguntas son: "¿es obligatorio?, ¿tengo que participar? Si no tengo que participar, no lo hago". O sea, si me obligan a evaluarme, por obligación acepto, pero no por decisión propia, pero por convencimiento es muy difícil que un docente se quiera evaluar, a menos que tenga las cosas claras para decir yo quiero promoverme.

Otro aspecto para tomar en cuenta es que al realizar el examen no había garantía ni de obtener un buen resultado ni mostrar los conocimientos o el desempeño total de un docente:

> También hay que ser claros en la situación de decir que la evaluación no te garantiza que seas el mejor y lo comentas; hay maestros que no participan y que son eminencias teóricas y prácticas y que, sin embargo, no participan en el proceso, porque una promoción es una situación personal y entonces nadie te obliga, es tu propio interés.

Por otro lado, a pesar de que no existía una relación directa entre la evaluación y las prácticas docentes, algunos entrevistados criticaron que en las escuelas se midieran los resultados y el desempeño de los docentes por sus triunfos deportivos, y no las nuevas experiencias y conocimientos que proporcionaron a los alumnos. En este sentido, se planteó la necesidad de que las autoridades educativas emplearan los proyectos de los docentes para sacarles mayor provecho, en lugar de convertir el examen en una experiencia puntual sin ningún tipo de continuidad o impacto en la vida académica. Además, se evidencia la falta de una relación directa entre la evaluación y las prácticas consuetudinarias de los educadores físicos. De acuerdo con el DEF2:

> Si a lo mejor hubiera impactado en alguna autoridad educativa y se hubiera vuelto viral, a lo mejor en una zona escolar dirían "¿saben qué? Este proyecto que es del profesor, caray, que impactó en su escuela, vamos a llevarlo este ciclo escolar, vamos a ver qué tal funciona en dos o tres escuelas ¿no?", y eso hubiera sido más nutritivo que dejarlo en algo digital, en un examen que nada más estás con el pendiente de si vas a seguir trabajando o no.

Además, los entrevistados mostraron preocupación por la falta de apertura en el proceso de evaluación docente por parte de las autoridades. Según ellos, las autoridades pusieron muchas restricciones y "candados" para acceder al examen, como informó el DEF3:

> Dicen "no estamos cerrados a que alguien más joven nos enseñe porque a lo mejor ellos saben más que nosotros", a lo mejor en la experiencia laboral sí, pero en cuanto a conocimientos de pedagogía no tanto, entonces como que requieren un apoyo o aquellos que de verdad sepan guiarlos, el saber cómo hacer las cosas, entonces siento que esa parte de la evaluación para la promoción si sería muy idónea, siempre y cuando no pongan candados o si ponen candados sea con ciertas pautas que beneficien de acuerdo con cómo en verdad tiene los conocimientos el docente que va para promoción.

A pesar de las dificultades generadas por la evaluación y las críticas al proceso, los entrevistados estuvieron de acuerdo en que los docentes que se prepararon y esforzaron lograron buenos resultados. Sin embargo, hubo casos en los que se estableció una asociación tácita entre un "mal resultado" y una crítica negativa, cuando la persona percibió que no fue bueno su resultado en el examen, como en el caso del DEF6:

> Yo lo platicaba con una persona que al inicio hizo todo el proceso, y me decía "¿sabes qué? al igual que ahorita, está sucediendo lo mismo, todos desconocemos, todos hablamos mal del proceso y al final el que está viendo lo mejor de esto es quien tiene frutos".

Desde el punto de vista del interaccionismo simbólico, los significados son derivaciones de las acciones continuas que conforman la vida social. Aunque este principio aplica a todo lo que se ha analizado hasta aquí y en adelante, en la cita vemos cómo los significados de "bien" o de "mal" derivan, precisamente, de lo que las personas hicieron para presentar el examen y de los resultados que obtuvieron. Si estudiaste y te fue bien, entonces la evaluación se resignifica como buena; si estudiaste y te fue mal, entonces el significado se desplaza hacia el extremo contrario.

5.1.12. Redes situacionales, redes de contextos (S2D) y Requisitos y aprendizajes (S2Dm).

Las redes situacionales y los contextos permitieron indicar que en más de una ocasión los requisitos que debían cumplir el profesorado de educación física en las evaluaciones no

tenían nada que ver con el trabajo que llevaban a cabo cotidianamente. Las asesorías, por ejemplo, distaban de la práctica real ante los alumnos, donde las actividades fueron muchas y los tiempos cortos. Los interaccionistas simbólicos dejan claro que el significado de un objeto social depende de las relaciones cotidianas. Los docentes, en su día a día, se definieron a sí mismos como profesionales dedicados a la práctica. El significado de su profesión está supeditado a lo que hacen. Sin embargo, la institución le asignó otro significado a su profesión porque tomó en cuenta otras prácticas, (como explica el DEF2 en la siguiente cita), lo cual también puede entenderse como un desfase entre lo estructural y lo pedagógico:

> Porque en mi caso yo recuerdo que nos pidieron las asesorías y no dudo que todos esos trabajos sean buenos, pero, insisto, están totalmente alejados de la realidad. Un ejemplo: en la asesoría me dicen cómo voy a intervenir en una rúbrica, cómo intervendrías con los alumnos, no pues obviamente voy a poner que, con actitudes positivas, con entusiasmo, planeando, teniendo todo en orden etcétera, pero ya cuando llego a la realidad, por mucho que llegue a mi clase bien planeada estamos a 15 días de un desfile, a un mes de un concurso de escoltas, a tres semanas de un evento estatal, de eventos deportivos, de todos los chicos que ya pasaron.

Ahora bien, aunque los alumnos de los profesores de Educación Física aprendan en sus clases, eso no se pudo mostrar en la evaluación docente debido a que las estructuras para mostrar evidencias fueron muy rígidas y no fue posible subir documentos probatorios, como fotografías. Aparentemente, el sistema no tomó en cuenta que una fotografía o un video podían avalar el proceso de enseñanza y aprendizaje en una asignatura fundamentalmente práctica y lejana a las aulas y a los cuadernos:

> Son infinitos los conocimientos que tenemos, aunque ninguno se vio plasmado en la evaluación, porque hasta la evidencia era muy rígida. Recuerdo que la evidencia era como muy estricta porque decía que debían salir los niños, creo que hasta tapados de la cara y que tenía que verse el apunte, o sea había evidencias que no eran netamente de Educación Física; en mi caso, mi evidencia es con los chicos, en el patio jugando futbol, seleccionándolos, enseñándoles a patear, viendo sus errores, sus aciertos. Yo creo que esas son las evidencias de Educación Física, ahí se ven todos nuestros conocimientos, no se ven en una libreta; yo le hago el comentario a los jóvenes, su

> apunte no es en libreta, su apunte es en el cuerpo, su cuerpo es el que tiene que grabar cómo atrapar, cómo reaccionar, cómo brincar, correr, lanzar, y todas las habilidades.

Otra complicación para los profesores de Educación Física entrevistados fue sentir que su área fue demeritada y no la pusieron al mismo nivel que las otras asignaturas. Los mismos maestros solicitaron cambiar esa consideración, desde las propias escuelas y a niveles más altos, para resolver esta especie de prejuicio que afecta la imagen y, consecuentemente, el trabajo de los docentes, pues estaba basada en una idea restringida de la educación física.

A pesar de todo, para los entrevistados ser evaluados tiene un significado positivo. Esta positividad se debe a los beneficios colaterales de la evaluación, específicamente, la posibilidad de mejorar su práctica docente ante los alumnos y de aumentar y mejorar sus competencias y conocimientos. Cabe decir que los profesores de Educación Física sostienen que ese tipo de examen debería estar diferenciado por área, tomando en cuenta las peculiaridades disciplinarias. Igualmente, consideran que la preparación no debe limitarse a los exámenes, sino al ejercicio diario de la profesión.

Para ellos, la evaluación docente sirvió para sacar al docente de su zona de confort y también del olvido, pues tras la contratación se rompen ciertos vínculos con los profesionales y quedan relegados o, mejor dicho, su presencia y su trabajo pasan inadvertidos:

> Creo que sí es importante, porque esta función es de vital importancia para la sociedad; yo creo que algo que ha pasado es esto: no se ha dado seguimiento a los docentes, se les contrata y se les deja. Te ofrecen cursos, pero los cursos no tienen ni obligatoriedad ni calidad, la necesaria para el docente, entonces se les deja sin nada y el docente no tiene un momento de reflexión para su práctica. Creo que esos momentos de evaluación hacen dejar esa área de confort y obligan al docente a buscar, actualizarse, a mejorar en la práctica.

En el plano de las significaciones negativas, hubo dos problemas que se vieron como graves en la evaluación docente. Por un lado, el desconocimiento del examen y los requisitos de estudio que se pedían y que eran difíciles de cumplir: «Bueno, el primero sí fue muy angustiante, porque no sabíamos a lo que nos íbamos a enfrentar realmente, pues no teníamos una bibliografía completa, como después sucedió; nos daban bibliografía cortada», señaló el DEF6.

Por otro lado, el temor a la posible pérdida de la plaza en caso de no cumplir con los requisitos necesarios durante la evaluación: «A la parte donde si no acreditabas las evaluaciones tendrías justamente una consecuencia que era la pérdida de la plaza o el cambio de actividad, esa es la parte difícil», informó el DEF5.

En resumen, los docentes mostraron sus preocupaciones y temores sobre su futuro, específicamente, sobre su estabilidad laboral. Del mismo modo, actualizaron que las particularidades de su profesión no fueron tomadas en cuenta. Aunado a esto, se encontró que las preocupaciones se debieron a la posibilidad de no cumplir con los requisitos necesarios para presentar el examen. Aparentemente, se puede advertir una contradicción entre las condiciones reales de la praxis educativa de los maestros y las exigencias teóricas de la institución que los emplea.

Según los interaccionistas simbólicos, las personas responden a los gestos o acciones de otras personas en función de lo que esos gestos y acciones significan para ella. Los gestos o acciones de los demás son signos o indicaciones de lo que planean hacer y de lo que espera que el otro haga o entienda. En este sentido, el gesto o la acción tienen un significado tanto para la persona que lo hace como para la persona que lo observa. Cuando el gesto o la acción tienen el mismo significado para ambos, entonces decimos que se entienden (Blumer, 1986). Sin embargo, cuando hay confusión o contradicción a la hora de la indicación, entonces la comunicación es ineficaz, queda obstaculizada o definitivamente no se realiza. Esto es lo que sucedió en el caso de la evaluación del desempeño docente en lo relativo a la diferencia entre lo que significa ser docente de educación física para el propio gremio y lo que significa ser profesor de educación física para la institución evaluadora.

5.1.13. Complemento extraescolar (S2Dn).

Los propios entrevistados afirmaron que, a la hora de evaluarlos, no se tomó en cuenta el hecho, bien sabido, de que realizaban otras actividades personales que pudieron verse afectadas por su trabajo como profesorado de educación física. En el mismo tenor, tampoco se tomó en cuenta que estos docentes llevaban a cabo otro tipo de labores en las escuelas no necesariamente relacionadas con su perfil laboral. La explicación de este resultado desde la perspectiva del interaccionismo simbólico quedó suficientemente expuesta en la parte final del apartado anterior. Entonces nada de lo dicho al principio de este párrafo fue reconocido:

> A lo mejor yo hubiera sido un *profe* del montón y decir "no, para qué los llevo a escoltas, para qué los llevo a concursar", y simplemente no lo hago, pero no, realmente ciclo tras ciclo los llevamos y yo me desempeño en mi escuela de esta forma: formando escoltas, formando selectivos, festivales, vaya bueno a veces uno que otro baile, tablas rítmicas, hasta juntas.

Ese complemento extraescolar invade el tiempo libre de los docentes y no solo se va acumulando constantemente, sino que también se naturaliza. Según el DEF2, el docente de educación física «es el que tiene más eventos en el año», por lo que considera que esas actividades deberían haberse tomado en cuenta en la evaluación docente para su beneficio. Cabe decir, que el trabajo extraescolar no solo consumió el tiempo necesario para dedicarse a otras actividades personales, como, por ejemplo, practicar deporte, sino que dificultaron poder estudiar para el examen.

En resumen, los profesores de Educación Física no se limitaron a cumplir las horas laborales correspondientes, sino que exceden su horario laboral y realizan actividades que bien podrían llevar a cabo cualquier otro docente. Esto no significa que esas actividades extra las hicieran a disgusto. Todo lo contrario, los entrevistados las llevaron a cabo con gusto y esperando con la expectativa de que fueran tomadas en cuenta en la evaluación docente debido al grado de compromiso que requirieron, la complejidad y constancia en el ciclo escolar.

5.1.14. Costos extras por evaluarse (S2Do).

Esta categoría no solo se refiere a los gastos que tuvieron los entrevistados durante la preparación para la evaluación docente, como, por ejemplo, el pago de impresiones o copias o el costo del internet, sino a los recursos a los que hicieron referencia y que incidieron de una u otra manera tanto en su desempeño como en la presentación del examen.

Los docentes tuvieron que sufragar una serie de gastos que no se correspondían con sus ingresos. En este sentido, los costos modularon el desempeño de los docentes porque no tenían las mejores condiciones económicas. Los entrevistados tienen salarios que nos les permiten cubrir sus gastos diarios. Tuvieron que hacer un esfuerzo extra para presentarse a la evaluación, ya que eso significó destinar muchos recursos al viaje, como dijo la DEF4:

> Económicamente sí nos pegó porque yo soy de Puebla; era venir a Cuidad Serdán en días que no me tocaba laborar. Los días que me tocaba laborar no había problema,

> pero aun así era llegar muy tarde a Puebla. Teníamos en pláticas en CATEP, ya que teníamos prácticas o lo que teníamos que presentar, las asesorías con el tutor, entonces si invertí mucho tiempo, dinero, pero…

Uno de los aspectos negativos de la evaluación docente fue que algunos educadores físicos terminaron perdiendo horas y, por ende, ingresos; así lo explicó el DEF6:

> También en el proceso de evaluación siempre pensamos que vamos a ganar más, porque estamos sustentando un examen; en mi caso fue todo lo contrario, gano menos. Yo era de 41 horas y en el proceso solo te da 40 horas, pierdo una y, por lo tanto, mi economía no se ve afectada, pero sí, no es lo que yo esperaba económicamente.

Los interaccionistas simbólicos sugieren que cuando la comunicación es ineficaz, es decir, cuando el significado de una indicación no es entendido de la misma manera por todas las partes, se debe a que esa indicación no se realizó desde el punto de vista del otro. Dicho brevemente, no se tomó en cuenta al otro. Esto es precisamente lo que sucedió con la gestión de los recursos económicos por parte del profesorado de educación física y las exigencias de gastos imprevistos que requería la evaluación docente.

5.1.15. *Affordances* estructuras fijas (S3E) y Guías y manuales para el examen (S3Em).

Los entrevistados afirmaron que lo primero que debieron hacer fue conseguir todo el material necesario que les permitiera prepararse para la evaluación, el cual estaba disponible en los sitios oficiales, para posteriormente ver de qué se trataba o para qué servía cada documento. El DEF1 señaló que:

> Primero, hacerte de los documentos. Este proceso fue muy específico porque te presentaban dos guías: una guía técnica, donde te explicaban cuál era el proceso que se sigue de la evaluación, y una guía complementaria donde te decían qué documentos te podrían ayudar con las evaluaciones. Una parte era la parte técnica, es decir, en cuanto a tiempos y cómo subir evidencias, en qué formato y todo eso, y la otra parte es más teórica, más metodológica; tienes que leer el manual de supervisor, el manual de planificación, etcétera.

Además, deberían saber cómo buscar elementos complementarios en internet, en bibliotecas y poder descargar información que les fuera de utilidad: «Están en la guía, planteados como tal, como recomendaciones; tú tienes que buscarlos, tú tienes que ir a

bibliotecas, sobre todo en internet, porque te dan las ligas y puedes bajar esa información», informó el DEF1.

Por otro lado, también debieron considerar un elemento que no estuvo en el papel y que fue la realización de una clase modelo, lo que los interaccionistas simbólicos llaman un "objeto social" con la que son evaluados «solo algunos» aspectos que difícilmente se tomarían en cuenta en otras áreas y que les permitió observar para qué sirvió cada situación. Sobre esto, el DEF2 dijo lo siguiente:

> Pero nuestro trabajo al menos yo lo veo en la rúbrica; eso de la clase modelo de Educación Física o del plan de clase son no recuerdo cuántos aspectos. Yo no he visto que al *profe* le evalúen tantos rasgos a evaluar en un docente, y en cambio al profesor de educación física desde dar el propósito, desde cómo te paras, el tiempo; bueno, lo he visto en la clase modelo, creo que es como un Congreso de las clases modelo. Yo creo que ahora se ve realmente la labor como oficial que deberíamos hacer aparte.

Como puede observarse, este objeto social (la clase modelo) adquiere su significado y, por lo tanto, su existencia por la manera como los profesores de Educación Física lo ven y por las acciones que desplegaron en relación con ese significado, es decir, como un objeto que sirve para evaluar, pero al mismo tiempo para regular el comportamiento del profesorado de educación física.

5.1.16. Proceso evaluativo (S3).

Vista desde la perspectiva de las *affordances*, esta categoría no lleva a otra cosa (diversión, desastres, entretenimiento, etcétera) que no fuera realizar un examen para contar con una valoración al desempeño docente, aunque no fue tan simple como pareció, ya que contó con múltiples significados para los entrevistados. Por ejemplo, para el DEF1 significó una oportunidad para mejorar, promoverse, tener mayor prestigio laboral, lo cual puede entender como un aumento del capital simbólico, y también beneficios económicos: «Las de desempeño y las de promoción; por lo tanto, para mí la evaluación ha significado una oportunidad de crecimiento».

De acuerdo con el DEF2, el significado que algunos docentes pueden darle a las evaluaciones es el temor, debido a las posibles repercusiones negativas que se le otorgaron al examen: «Pero aparte de eso yo creo que la presión y el estrés de estar estudiando, porque

ya venían las evaluaciones realmente y decían que si no las pasabas y salías *no idóneo* te iban a quitar de tu puesto».

Para otros más significó un poco de frustración por no haber terminado todo lo requerido y se queda como una experiencia que debe evitarse en un futuro, como el caso del DEF3, quien llegó cansado a la evaluación y no la pudo concluir:

> Después ya venían las preguntas de acuerdo con las necesidades de todo lo que se tenía que plantear para la planeación argumentada; fue ahí donde sentí un poquito más pesado y tedioso por el estar escribiendo y pues me ganó el cansancio y me dormí escribiendo, y dije "¡ay no!, quiero descansar tantito, nada más descanso tantito" y me ganó el sueño, entonces ya no me dio tiempo de responder a las cuestiones de acuerdo con lo que me decían.

A pesar de eso, el docente salió muy bien evaluado. Asimismo, hubo para quien significó un aprendizaje sobre la necesidad de conocer todos los procesos del servicio profesional docente, tales como cuestiones normativas, de papeleo o administrativas. Otros pudieron darse cuenta de asuntos pedagógicos o escolares que desconocían y también de lo poco que estaban empapados del contexto social de la comunidad en la cual desempeñaron su labor y sobre lo que se les preguntó en la evaluación docente.

Finalmente, para el DEF5 significó reflexionar acerca de la realidad y lo expuesto en las evaluaciones, pues no siempre hay compatibilidad entre estos rubros: «Principalmente la de planeación, yo creo que la parte más fuerte fue esa, cómo vinculamos toda la parte curricular con la vida real, porque venían puras problemáticas sobre planeación».

5.1.17. Labor docente (S3Eo).

La labor docente, tal como sostiene el interaccionismo simbólico, tiene un significado según cada entrevistado y según la interacción de cada uno de ellos con ese objeto que es al mismo tiempo social y abstracto siguiendo las categorías de Blumer (1986). Para el DEF2, la labor docente se expresa en el apoyo que daba a la comunidad donde se desempeñaba profesionalmente y que no se limitó solamente a sus estudiantes. Esta labor, cabe decir, no fue considerada en la evaluación docente:

> Los mismos padres en secundaria, vamos a ver una forma de meter una matrogimnasia; ya no son de preescolar pero siempre estamos ahí, apoyamos al municipio con los eventos. Ahorita en mi caso inauguraron un deportivo frente a la

> escuela y nos pidieron el apoyo para que los chicos participaran en un torneo relámpago, llevamos el atletismo, el futbol, básquet, béisbol, baloncesto, vóleibol, entonces yo creo que el desempeño pues realmente es todo, lo que impacta en la escuela, pero no ha sido tomado en cuenta.

Para otros entrevistados, la labor docente está asociada a cuestiones administrativas, o si se quiere burocráticas, como, por ejemplo, realizar un informe de desempeño. También está asociada a la gestión del tiempo formal, es decir, la labor educativa es la que se lleva a cabo dentro del horario de trabajo. La labor educativa también se asocia a factores contextuales, es decir, dónde y cómo se lleva a cabo el trabajo, con quiénes se trabaja, cómo es la interacción con los estudiantes, si se dialoga o si se adopta una posición vertical y autoritaria, etcétera. Tal como afirman los interaccionistas simbólicos, un mismo objeto puede tener distintos significados para distintas personas. En este caso, la labor docente, algunos entrevistados la asociaron a la burocracia otros a la interacción dialógica con los estudiantes y así sucesivamente.

5.1.18. Disrupción, cambios y adaptaciones organizacionales (S3F) y evaluadores y supervisores (S3Fm).

Según la primera premisa del interaccionismo simbólico, las personas se relacionan con las cosas y con otras personas según lo que significan para ellas. En este sentido, la relación que establecieron los docentes con los funcionarios evaluadores estuvo marcada por un significado negativo. Si bien, como se ha dicho, los entrevistados apoyaron el proceso de evaluación docente, no estaban de acuerdo con ciertas posturas de los evaluadores y supervisores. De hecho, estos agentes eran blanco de su desconfianza. Los entrevistados consideraron que tenían un profesionalismo dudoso, y no los vieron como un apoyo, sino como una rama operativa del dispositivo de vigilancia institucional: «de repente el docente está siendo como que, vigilado, pero no está siendo evaluado», dijo el DEF1.

Incluso estos agentes hacían recordar al tipo de autoridad educativa que se dedica a los malos manejos administrativos. Incluso se sintieron desacreditados por ellos, como informó el DEF2:

> Había muchas fuentes de noticias que considero que son reales y que informaban que hasta había desfalco de dinero entre esas autoridades educativas, que cambiaban a otro que llega y también hacia lo mismo; así pues, una institución no de la evaluación,

> el INEE, y alguna vez escuché que ponía a trabajar a chicos pasantes a evaluar los proyectos de enseñanza, y bueno realmente no tienes ni siquiera el significado. Para mí esto significó desacreditar el esfuerzo de un adulto que entró a la normal, que como lo haya vivido, esforzándose o pasándola, de una u otra forma, la terminó y ahora es un profesional y tiene una licencia para ejercer esa facultad de enseñar y no solo en el aula.

Ahora bien, más allá de las atribuciones personales, los entrevistados también se quejaron de los candados que puso la institución gestora para que solo los docentes con mayor edad, trayectoria u horas laborales pudieran participar en el proceso de evaluación docente. Si eras joven, eras discriminado por el sistema. Como sostiene Blumer (1986), en el marco del interaccionismo simbólico, una persona es lo que se conoce como un objeto social y, como se dice al principio de esta categoría, el significado de los objetos para una persona surge fundamentalmente de la forma en que lo definen las personas con quienes interactúa. En este caso, joven significa "discriminado" o "excluido" porque el sistema así lo había venido definiendo, ya que, anteriormente la evaluación le dio puntuación a las personas con más experiencia y edad.

5.1.19. Reconocimiento (S3Fn).

Esta categoría también fue ligada con una disrupción por parte de los entrevistados, ya que afirmaron que no obtuvieron ningún tipo de reconocimiento por parte de las autoridades educativas, que ni enteradas estuvieron de su participación en el proceso de evaluación docente (DEF1), y que su buen resultado en la misma ni siquiera los hizo acreedores a más horas de clases.

Además, los profesores de Educación Física refirieron que no importó si realizaron un sinfín de actividades extra en sus respectivos centros de trabajo, pues eso no fue reconocido ni se tomó en cuenta en la evaluación docente, a pesar de que les exigió extender sus horarios sin pagos extras, o compaginarlo con su preparación para el examen, como lo explica el DEF2:

> Pero no, al contrario, hasta realmente súmele que tengo que regresar de este evento, que hice toda esa dinámica, esa logística, regresar, abrir mi agenda y seleccionar días de estudio y estudiar porque me iban en su momento a hacer un examen y si no lo pasaba se iba a terminar mi trabajo.

Asimismo, los sujetos entrevistados creyeron que tras realizar la evaluación docente no se cumplió con lo estipulado previamente, en el sentido de que supuestamente el reconocimiento a su buen desempeño se reflejaría en un alza salarial, pero eso no ocurrió y así lo expuso el DEF3:

> Por lo que nos marcaban eran dos cosas, el incremento del salario o el incremento de horas; en mi caso era el incremento de horas, pero jamás pasó esa situación, o por lo menos un reconocimiento propio, "ah bueno, estás trabajando acá, vamos a ver la manera de ayudarte", o por lo menos, "¿sabes qué? no tenemos horas, pero vamos a dejarte programado para la siguiente lista del programa que exista", entonces yo siento que no hubo tanto ese interés.

Por otro lado, el mismo DEF3 se quejó de que además de no recibir ningún tipo de incentivo, las «palancas» terminaron siendo más determinantes que la labor y el esfuerzo de los docentes, pues si algún colega tenía favoritismos o conocía «a alguien» era más sencillo que lograra colocarse de mejor manera en el gremio, sin importar el resultado de su evaluación:

> A mí no se me hace justo y ahora he visto muchos casos que llegan a entrar al sistema educativo, y dicen "no, pues yo entré porque logré una idoneidad, pero no sale muy bien", y digo, pues esos lugares no le echan ganas, no se desempeñan bien y cómo puede ser posible que así de la nada quedaran. Luego me comentan "no, pues es que me ayudó tal persona, por eso se metió", y digo, si a mi compañero que quedó en el lugar 100 no le tocó y me asombré y fue un "ya ni modo", pero si se desempeña bien, no hay problema que haga su función, porque desgraciadamente he visto a maestros que no son ni siquiera titulados, pero mis respetos como maestros, se desempeñan de una manera excelente, mejor que los que están titulados y cómo puede ser posible que los que estén titulados estén en un estado de confort y los que no están titulados se desempeñen más.

Esta disrupción solo provocó que los profesores de Educación Física se decepcionaran, mostraran cansancio y desarrollaran apatía, situación que podría cambiar, como ellos mismos lo mencionaron, si tan solo obtuvieran un poco del reconocimiento que merecen.

Según Blumer (1986), la interacción simbólica es un vasto proceso de construcción, mantenimiento y transformación de objetos concretos, sociales y abstractos. Los objetos que las personas conocen y reconocen porque los han dotado de un significado son lo que conforman su mundo. En el mundo del profesorado de educación física, esfuerzo adicional significó obtener un beneficio igualmente adicional. Si esta asociación no se cumple o se contradice, entonces se está contradiciendo su mundo tal como ellos lo definen. De allí la frustración al no ser recompensados por su esfuerzo extra. De hecho, esta manera de sentir impacta en la manera de dotar de un significado a la evaluación docente. En su mundo, como se acaba de decir, trabajar con empeño es parte de lo que significa trabajar, por lo tanto, todo aquello que se opone o que no reconoce ese empeño es definido negativamente como una fuente de afectos negativos, como la frustración.

5.1.20. Cambio de leyes (S3Fo).

Según los entrevistados, tanto en el pasado como en el presente es difícil encontrar elementos legales que favorezcan a los profesores de Educación Física. En el pasado era clara la corrupción en el sistema educativo y la falta de transparencia. Sin embargo, cuando las leyes se modificaron, no se notó un gran cambio y los docentes siguen en un limbo institucional donde prevalecen los candados y la falta de atención a sus múltiples dudas y quejas, lo que termina por afectar a los profesionales, a pesar de sus buenos resultados, como señaló el DEF2:

> Los dos primeros años de evaluación nos comentaron que, al momento de pasarla, si salías sobresaliente, te iban a subir al k1, o al siguiente nivel la creación del crecimiento vertical MJU K1 Y K3, y resulta que cuando se publicaron los resultados le digo que yo salí en ese aspecto, fui a preguntar a Secretaría de Educación Pública y me dijeron que tenía 15 días que la ley se había modificado nuevamente y entonces que eran otros cuatro años para ver si podías seguir trabajando.

Los entrevistados estimaron que aún continúan existiendo un rezago y un estancamiento causados por las viejas prácticas del pasado. Por ejemplo, se quejaron de que existen docentes que no han sido recolocados pese a sus resultados y de que la ley sigue cambiando, mientras que las autoridades competentes solo se «echan la bolita» (E3) y no saben cómo resolver las inconformidades. En términos del interaccionismo simbólico, la identidad de los profesores de Educación Física desde siempre ha sido configurada por el

conjunto de indicaciones que el sistema educativo ha hecho de su profesión. Esas indicaciones los han construido como entidades marginadas y poco valoradas.

5.1.21. Sentimientos por ser examinados (S3Fp).

Según el interaccionismo simbólico, la persona no está en el mundo esperando que surjan eventos que la hagan actuar. Por el contrario, la persona se enfrenta al mundo, lo interpreta y actúa en consecuencia. Las interpretaciones no siempre son positivas y las acciones no necesariamente son guiadas por significados igualmente positivos. Para los entrevistados, la evaluación docente significaba miedo, nerviosismo, presión, cansancio, estrés y decepción, no solo por el hecho de someterse a una evaluación, sino también por la falta de una capacitación para poder enfrentar ese proceso (E1) y las modificaciones a la ley que no trajeron consigo beneficios para los docentes.

Para la DEF4 no se consideraron las actividades o condiciones de los docentes y eso le complicó el panorama pues debió realizar un sinfín de acciones para poder presentarse a la evaluación docente, la cual terminó realizando cansada y con la presión por regresar a su lugar de origen, además del pendiente por los hijos que dejó en casa, dicho de otra manera, no se tomó en cuenta la ubicación geográfica de los agentes. En este sentido, dijo que:

> Las condiciones para la evaluación fueron también como que medias complejas, porque no fueron en lugares cercanos, fue hasta la Sierra. Yo me tuve que ir un día antes, buscar los lugares dónde quedarme, yo tenía a mi bebé, entonces sí fue muy complicado esa parte; la bebé creo que tenía un año, entonces es muy estresante. Independientemente de eso, la jornada del examen también es muy cansada, muy muy cansada; yo salí con dolor de cabeza del proceso de evaluación.

El estrés fue otro factor desencadenado por la evaluación. Específicamente, por las posibles consecuencias que tendría el reprobarla, entre ellas, la más temida, perder el trabajo. Nótese en la siguiente cita cómo el significado de la evaluación para el entrevistado depende a su vez del significado que los demás le asignan («escuchaba que decían»). Además, ese significado compartido estaba fuertemente marcado por un rasgo que se traducía en estrés porque la evaluación era vista como una forma elaborada y avalada institucionalmente de castigar a los docentes, pese a que, de acuerdo con el octavo artículo transitorio de la Ley del Servicio Profesional Docente, el personal que no tuviera un resultado suficiente después de presentar tres evaluaciones no sería separado de la función pública sino que sería readscrito

para continuar en otras tareas dentro de dicho servicio. Al no tener un conocimiento concreto o plenamente documentado sobre ello, el temor se acrecentaba en algunos de los profesores, quienes llegaron a escuchar rumores sobre el posible riesgo de perder su trabajo, tal como informó el DEF2:

> Yo escuchaba que decían que era una evaluación punitiva, no pues yo creo que sí, que era lo que gritaban en las marchas, yo creo que sí era punitiva porque realmente simplemente te hacía sentir las peores emociones que podía sentir una persona de estrés por sentir la presión de perder tu trabajo para que de todas formas no obtuvieras nada.

Según los entrevistados, la presión surgió mucho antes de la evaluación con la proclamación de la reforma educativa de 2013. Mucho de lo que se decía llevó a los docentes, en el aspecto positivo, a salirse de su zona de confort y dedicarse a mejorar su desempeño y, sobre todo a prepararse para la evaluación. En el sentido negativo, algunos docentes entendieron la posibilidad de ser evaluado como un cambio inaceptable. Darle ese significado a la evaluación se tradujo en rezago:

> Hay maestros que llegan a conformarse, entonces siento que probablemente algunos de ellos se van a ir desarrollando aún más cuando sientan la evaluación o la presión que hubo en ese entonces, cuando se abrió lo de la reforma educativa y que todo mundo iba a ser evaluado. Vi cómo ciertos maestros empezaban a ser más presionados, y a lo mejor siento y englobo probablemente mal que los mexicanos trabajamos mejor bajo presión, entonces literalmente sí vi que ayudó esa evaluación hacia el docente de manera positiva, pero también la parte negativa, porque aquellos que no quieren aceptar el cambio pues van todavía más hacia abajo.

Los entrevistados y sus colegas también sintieron miedo. Como en el caso del estrés, el temor principal se debía a la posibilidad de perder el empleo si el resultado de la evaluación no era favorable. Pero el miedo también era alimentado por los rumores acerca de lo compleja que sería la evaluación docente. En este sentido, el miedo era producto de la confluencia de dos contingencias que podían producir el mismo resultado: primero, *saldré mal → perderé el empleo*; segundo, *la prueba es difícil → saldré mal → perderé el empleo*. El miedo estaba flanqueado por dos posibilidades negativas que provenían de la significación de la evaluación

basada en eventos probables, no en realidades concretas, lo cual es un subproducto propio de la estrategia del rumor.

Finalmente, los entrevistados afirmaron que la evaluación docente produjo frustración y desinterés. Sobre la frustración ya se ha hablado aquí y se refiere a la falta de incentivos por parte de las autoridades educativas para los docentes que obtuvieron mejores resultados en el examen. La diferencia es que los entrevistados asocian esta ausencia de recompensa a la apatía. Para los entrevistados, la evaluación fue un proceso que los hizo esforzarse porque tenían la expectativa de recibir una recompensa, pero que al no recibirla la respuesta es abandonar cualquier iniciativa de mejoramiento y asumir una actitud abúlica, desesperanzada y afín a la decepción:

> Ese reconocimiento de la SEP, bueno yo de la experiencia que tuve con esa evaluación para mí fue un fiasco, la verdad, ya no me quedaron ganas de prepararme y seguir diciendo "ah, voy por otro primer lugar"; ya no quiero, porque no tuve ni siquiera mi reconocimiento, no tuve para un incremento, no tuve beneficio de nada, me dijeron "¿sabes qué? toma un interinato, en lo que resolvemos tu situación", pero para lo que me duró, fueron seis meses, entonces como que ellos mismos mataron esa situación de que yo me quisiera seguir preparando. Ya no le veo caso desde mi perspectiva.

5.1.22. Examen (S3Fq).

Según los interaccionistas simbólicos, los seres humanos necesitan construir un mundo donde los significados sean coherentes, es decir, donde las indicaciones que las personas hagan a otras personas sean entendidas en los mismos términos. Si no sucede así, la comunicación no se realiza, la interacción no cumple su finalidad de simbolización y el mundo desaparece o, en el mejor de los casos, la gente vive en un mundo carente de coherencia y signado por la pugnacidad. En cierto modo, en el caso del profesorado de educación física, esto último fue lo que sucedió.

Para los entrevistados, el proceso de evaluación estuvo disociado de la realidad. Solo se basó en aspectos teóricos abstractos, desconocidos y desligados de la práctica docente concreta. En este sentido, la prueba no les resultaba significativa porque no tenía continuidad con el ejercicio real de su profesión. El examen, en lugar de guardar una relación lógica con la práctica, una consistencia con la realidad profesional solo sirvió para evaluar todo aquello

que desconocían los docentes, pues se cuestionaron aspectos de otras áreas o puestos, en vez de centrarse en el suyo. Es decir, para los docentes entrevistados, la evaluación no evaluó debido, precisamente, a esta brecha de sentido entre su diseño teórico y su relación con unas expectativas y principios ideales formulados por la institución evaluadora y la cruda realidad laboral y de formación de los docentes evaluados.

> La justificación que yo encontraría en ese aspecto es que no te pueden evaluar algo que no estás realizando; o sea, tú, docente, te quieres evaluar para asesor técnico o para inspector o en otras áreas docentes, para director, pero no te pueden evaluar como director. No te pueden decir: "a ver, ¿qué has hecho como director?", puesto que no lo has desempeñado.

Buena parte del significado de la evaluación docente y su carácter negativo o disociado tiene que ver con la carga teórica del examen. Los profesores de Educación Física tienen una formación mucho más práctica (DEF1), lo que los llevó a tener que consultar y estudiar fuentes bibliográficas que desconocían por completo (DEF6), y que, para complementar, estaba totalmente alejada de la realidad (DEF2). A todo esto, se suma su complejidad puesto que incluía preguntas sobre qué debería hacer el docente en distintos casos o escenarios, lo que les generó confusión (DEF6), porque esos casos y escenarios no tenían nada que ver con los casos y escenarios propios de su práctica docente.

Para los entrevistados, la evaluación docente fue demasiado rígida y no incluyó el punto de vista de otros agentes importantes del proceso educativo como los padres de familia, compañeros, directivos y alumnos, que también observan y conocen el desempeño cotidiano de los docentes:

> En la escuela tus aportaciones y ese resultado cómo se ha visto reflejado más allá de números; yo creo que también es importante la opinión de los alumnos, de los padres de familia e inclusive a veces, de los compañeros, pero yo creo que esa evaluación del desempeño docente sí tiene que ser también evaluada por alguien totalmente que pertenezca al área.

El examen no tomó en cuenta el verdadero desempeño, el cual no solo incluye la actividad docente formal, sino la organización de actividades extras. Según los entrevistados, debió tomarse en cuenta la iniciativa de realizar actividades más allá de sus horarios, de manera continua y en beneficio de los alumnos:

> Todo eso tiene que ver con el desempeño, pero no se ve realmente en un examen de tres hojas con 100 preguntas o en línea. Eso se ve con evidencias fotográficas, a lo mejor con reconocimientos que nos dé el mismo ayuntamiento; porque, por ejemplo, cuando termina un desfile, el ayuntamiento le da a la escuela, al director, un reconocimiento.

Ahora toca mostrar los resultados por cada parámetro conceptual del interaccionismo simbólico. El apartado anterior se basa en las respuestas de los entrevistados, pero aquí ya es un análisis de todas esas respuestas para que nos denote de qué manera se encontraron éstos dentro de nuestro espectro de análisis personal, profesional y social.

5.1.23. Compromiso grupal afiliación (S1A).

Los elementos del interaccionismo simbólico se dividieron en tres grandes grupos: personales, profesionales y sociales. El primero es aquel que compete al *compromiso grupal afiliación*, entendida como la relación del profesorado de educación física con sus espacios de trabajo, sus necesidades y la relación que guardaban con las comunidades donde laboraban.

De esa forma, las categorías que formaron parte de compromiso grupal afiliación son el tiempo laboral, la participación docente, el compromiso comunitario y la necesidad de actualización, todas vistas a partir de los significados personales que los entrevistados les otorgaron a esos aspectos y que permitieron señalar que realizaron un sobreesfuerzo, con jornadas laborales que englobaron parte de su tiempo libre pero que cumplieron con gusto. Buscaron realizar actividades en favor de las comunidades, fueron participativos y se encontraron en un constante proceso de aprendizaje.

5.1.24. Identidad autodenominación (S1B).

También dentro de los patrones simbólicos personales incluimos la *identidad autodenominación*, que se refiere a cómo los docentes de educación física entrevistados se denominaron a sí mismos en relación con los aspectos positivos que encontraron al ser evaluados, su oficio y la forma en la que se prepararon para la evaluación docente.

Se incluyen aquí las categorías *beneficios de evaluarse*, *cultura de estudio* y *oficio*, con las que encontramos que los docentes se denominaron autodidactas y profesionales, y estaban a favor de ser evaluados, ya que buscaron mejoras no referidas al ámbito profesional, sino en cuanto a metas personales, también ligadas a los aspectos positivos de la evaluación

docente, que no vieron solo en términos de una nota, sino como un proceso que les permitió mejorar, crecer y sentirse orgullosos de sí mismos.

En primer lugar, en el ámbito personal, el profesorado de educación física mostró un interés genuino por ser evaluados para mejorar y poder trasladar estos avances a sus lugares de trabajo, en los que se esforzaron al máximo con un tiempo global laboral que les exigió ir más allá de su área a partir de un compromiso comunitario y una necesidad de aprendizaje que nunca termina.

5.1.25. Integración, alianzas organizacionales (S2C).

Este grupo se refiere a los *patrones simbólicos profesionales*, es decir, el significado de su labor como profesores de Educación Física, su integración y relación con las organizaciones del gremio (escuela, autoridades educativas, etcétera) desde las aulas y hasta en su evaluación.

Aquí se incluyen las categorías *desempeño docente*, *vocación*, *beneficio gremio* y *evaluaciones promoción*, con las cuales los profesores de Educación Física refirieron que la pasión que han sentido por su profesión los hizo desenvolverse no solo en las labores que les correspondían, sino en otros aspectos, como escoltas o desfiles, en beneficio de los alumnos y que buscaron ser promovidos en algún momento, para lo que se esforzaron constantemente.

Además, dentro del gremio se beneficiaron al ayudar a los colegas, recibir apoyo de sus superiores o lograr puestos laborales, aunque también hubo quienes no vieron nada positivo y creyeron que ni siendo catalogados como profesores sobresalientes hubieran conseguido algún tipo de incentivo.

Finalmente, cabe apuntar que dentro del desempeño docente es relevante el proceso de enseñanza de los contenidos curriculares propios del área, pero también es de gran importancia la evaluación de los aprendizajes adquiridos por los alumnos. En este sentido, fue posible reconocer que solo uno de los sujetos habló sobre la evaluación de los alumnos. Aunque la investigación está centrada en los significados que los docentes otorgaron a su propia evaluación, resulta preocupante que el profesorado de Educación Física no esté poniendo su mirada en el desarrollo pedagógico de los alumnos, toda vez que este elemento no aparece en lo expresado por la mayoría de los sujetos.

5.1.26. Redes situacionales, redes de contextos (S2D).

La segunda imagen radical del interaccionismo simbólico deja claro que la interacción social es importante por derecho propio. Las personas, cuando interactúan entre sí, toman en cuenta lo que los demás hacen o están a punto de hacer, y la orientación del comportamiento propio depende de la orientación del comportamiento ajeno. Esto se hace evidente en las redes sociales (no se hace referencia a las redes sociales como Facebook, sino al conjunto de conexiones entre las personas en la vida no virtual). En este sentido, también como parte del aspecto profesional se incluye este grupo de *redes situacionales* y *redes de contextos*, es decir, la manera en que el contexto y diversas situaciones incidieron en la preparación, el desenvolvimiento y la participación de los entrevistados en la evaluación docente, y que no necesariamente se determinaron solo por el entorno escolar.

En este grupo se incluyen las categorías *requisitos*, *aprendizaje*, *complemento extraescolar* y *costos extra por evaluarse*, con las que los entrevistados refirieron que hubo una diferencia entre la realidad y aquello con lo que deberían cumplir en la preparación para evaluarse y en el examen mismo. También mencionaron las actividades que les demandaron sus escuelas y entornos y que ellos realizaron, pero que no se tomaron en cuentan en la evaluación, así como los aspectos económicos relacionados con su preparación y asistencia al examen, los cuales los comprometieron, al no contar con las mejores condiciones económicas.

Mientras que en la parte profesional los entrevistados hablaron de cómo esa propia pasión vocacional los llevó a tener un desempeño docente sobresaliente, en esta parte comenzaron a notarse las dificultades, tanto para prepararse rumbo a un examen, como las relacionadas con las limitantes económicas que incidieron en ese arduo proceso.

5.1.27. *Affordances,* estructuras fijas (S3E).

Este es el primer grupo de los *patrones simbólicos sociales* y comprende cómo los profesores de Educación Física significaron las estructuras u organismos tanto de preparación como de evaluación que de ninguna manera se modificaron.

El grupo incluye las categorías *guías y manuales para el examen*, *evaluaciones* y *labor docente*, y da cuenta de cómo los entrevistados refirieron la manera en que reaccionaron ante esos aspectos, así como las problemáticas que encontraron en su relación con ellos.

5.1.28. Disrupción, Cambios y Adaptaciones Organizacionales (S3F).

Es el segundo grupo sobre *patrones simbólicos sociales* y se entiende como los significados que los profesores de Educación Física entrevistados dieron a cambios que vieron como negativos o poco favorables para ellos, pero a los que debieron adaptarse o tuvieron que pensarlos a futuro, pues se ligaron con las evaluaciones docentes que podrían presentar en algún momento.

Aquí se incluyen las categorías *evaluadores y supervisores*, *reconocimiento*, *cambio de leyes*, *sentimientos por ser evaluados*, *examen*, a las que los entrevistados se refirieron, mayormente con quejas por no percibir nada positivo de ellas y considerar que se esforzaron en vano para llegar a un examen que no les retribuyó absolutamente nada.

Finalmente, se encuentra la cuestión *social*, que tiene nula presencia en las evaluaciones y que condicionó no solo el cómo los profesionales llegan a ellas, sino también su rendimiento en las mismas y su sentir, aspecto que se dejó de lado tras obtener su respectiva nota y que debe considerarse en beneficio del gremio, ya que, se pasó de mostrar un gran entusiasmo por promoverse o participar, al desencanto y la frustración.

El resultado final comprueba de qué manera los patrones simbólicos personales, profesionales y sociales permiten dar cuenta, tanto de los significados que los profesores de Educación Física dieron a los diversos ámbitos de su desempeño docente, como a los vínculos con los organismos educativos y a la evaluación docente en sí, y al mismo tiempo dejan ver las inquietudes e inconformidades que tuvieron en todos los rubros.

Estas categorías permitieron ver áreas de oportunidad en pro de mejoras para las condiciones de los profesores de Educación Física y para las futuras evaluaciones docentes; asimismo, se pudieron observar situaciones que se han dejado de lado y que afectaron los ánimos por participar en un proceso tan importante como lo es la evaluación docente.

El contar con significados tanto positivos como negativos que los entrevistados otorgan a las categorías abre la puerta para centrar la atención en aquello favorable no solo para los docentes, sino también para sus lugares de trabajo, los alumnos y las comunidades, y que se relaciona ampliamente con el compromiso que ellos tienen para desempeñarse de la mejor manera y lograr cambios e impactos sociales.

Además, también en este sentido, podemos encontrar el deseo de los profesores de Educación Física por participar en la evaluación docente con miras al cumplimiento de metas

personales y de retos profesionales que los impulsen a formar parte del proceso, a pesar de las problemáticas que eso pueda significar para ellos.

Sin embargo, lo anterior se ve empañado cuando se presentaron las quejas, a través de las disrupciones que observaron y que los dejaron desprotegidos ante los cambios en la reforma educativa de 2013 y en los organismos educativos, situación que permeó en sus ánimos y que los llevó a recomendar preocuparse por este rubro para que, en un futuro, se cubran las carencias y el proceso de evaluación docente no solo permita hallar a los mejores profesores del estado o de México, sino que sus condiciones mejoren realmente y que su desempeño frente a los estudiantes sea aún mejor.

5.2. Hallazgos

En este apartado se presentarán los hallazgos después de un segundo nivel de análisis de los datos del estudio, las respuestas a las preguntas de investigación y los alcances del objetivo general, haciendo énfasis en la descripción de los significados que los profesores de Educación Física entrevistados proporcionaron en referencia a la experiencia vivida durante el proceso de evaluación del desempeño docente. Por lo tanto, se inició este ejercicio analizando la pregunta general de investigación: ¿cuáles son los significados que los educadores físicos atribuyeron a los procesos de evaluación del desempeño docente realizados en el marco de la reforma educativa del 2013?, y describiendo el alcance del objetivo general.

En un primer momento, se identificó que los docentes que aplicaron a la evaluación del desempeño docente se formaron profesionalmente en entornos normalistas y universitarios; sin embargo, independientemente de la institución formadora, los profesores mostraron sus conocimientos en la evaluación docente, compartiendo sus experiencias y significados sobre esta mediante las entrevistas.

Otro elemento que llama la atención es el hecho de que algunos entrevistados consideraron que fue difícil hallar toda la información necesaria para la evaluación docente o que pensaron que esta no fue del todo clara; en contraparte, algunos docentes afirmaron que no era problema la tecnología para obtener información referente a fechas y datos sobre la evaluación.

Un hallazgo relevante se presentó en relación con el factor comunitario, pues, pese a las limitaciones, los profesores de Educación Física hicieron uso de todos los recursos a su

alcance y de su creatividad para llevar a cabo acciones que repercutieran tanto en los estudiantes, como en su comunidad.

Asimismo, se pudieron reconocer los beneficios que percibieron al evaluarse; sobre este tema, los profesores de Educación Física mencionaron que revaloraron lo siguiente: revisar temáticas que desconocían, demostrar sus conocimientos y habilidades, y reflexionar sobre aquello que han hecho de manera correcta, pero también de forma errónea y así ver una oportunidad de mejorar. También mencionaron la oportunidad de crecer, a través de la promoción, manteniendo viva la idea de evaluarse para mejorar.

Otro descubrimiento relevante de la investigación fue el identificar la cultura del estudio para afrontar una evaluación docente. Los profesores se esforzaron por obtener un buen resultado en el examen, mientras que una de las problemáticas a las que debieron hacer frente fue el sobrellevar la apatía que los pudo aquejar en algún momento.

En cuanto a la categoría de desempeño docente, los entrevistados compartieron experiencias sobre aquellas acciones que realizaron y que iban desde una preparación constante, un aprendizaje continuo, retos y planeaciones. Sin embargo, afirman que estas acciones no deberían quedarse solo en el papel o en las aulas, sino que tendrían que ser evaluadas, lo cual les permitiría mejorar.

También se pudo conocer la desmotivación que experimentaron los entrevistados al no contar con ningún tipo de reconocimiento por parte de las autoridades educativas. Si bien se sintieron satisfechos con las palabras de sus alumnos, creen que es necesario que las organizaciones valoren su sobreesfuerzo y todo el trabajo que realizan como profesionales. Esto también se vio reflejado cuando los profesores de Educación Física hicieron referencia a la falta de estímulos a su labor por parte de los organismos educativos, situación que los incomodó. Pese a que creyeron que podría haber algún beneficio de carácter económico, más allá del reconocimiento entre sus compañeros de escuela o del resultado obtenido, esto no sucedió.

No obstante, a lo descrito anteriormente, hubo casos en los que la evaluación al desempeño sí contribuyó para que un docente alcanzara mejorías profesionales. Por ejemplo, para uno de los entrevistados significó la oportunidad de mejorar, promoverse, tener mayor prestigio laboral y conseguir beneficios económicos.

Sin embargo, la falta de reconocimiento en la mayoría de los entrevistados provocó una disrupción entre los docentes evaluados y las autoridades educativas, logrando con ello que los profesores de Educación Física se decepcionaran, mostraran cansancio y apatía, situación que podría modificarse, como ellos mismos lo mencionaron, si tan solo hubieran obtenido un poco del reconocimiento que merecían. Se encontraron sentimientos de frustración y desinterés en las aportaciones de uno de los entrevistados ante la falta de resultados por parte de las autoridades educativas y el cumplimiento de compromisos con los docentes que obtuvieron mejores resultados en el examen.

Un hallazgo significativo fue el relativo a la gran carga teórica con la que contó el examen. Esto los llevó a tener que enfrentarse a bibliografía nunca vista y constituyó una prueba compleja a la que se le sumaron cuestionamientos sobre qué debería hacer el docente en distintos casos o escenarios, ya que sus actividades docentes son principalmente prácticas.

Otro dato relevante está relacionado con las categorías *beneficios de evaluarse*, *cultura de estudio* y *oficio*, en las cuales se encontró que los docentes se denominaron autodidactas, profesionales y estaban a favor de ser evaluados, ya que buscaron mejoras no referidas al ámbito profesional, sino en cuanto a metas personales, también ligadas a los aspectos positivos de la evaluación docente, que no vieron solo en términos de una nota, sino como un proceso que les permitió mejorar, crecer y sentirse orgullosos de sí mismos.

En relación con las categorías *desempeño docente*, *vocación*, *beneficio gremio* y *evaluaciones promoción*, los profesores de Educación Física refirieron que la pasión que han sentido por su profesión los hizo desenvolverse no solo en las labores que les correspondían en beneficio de los alumnos y que buscaron ser promovidos en algún momento, para lo que se esforzaron constantemente.

Desde el rubro *redes situacionales* o *redes de contexto*, se incluyen las categorías *requisitos*, *aprendizaje*, *complemento extraescolar* y *costos extra por evaluarse*, con las que los informantes afirmaron que hubo una diferencia entre la realidad y aquello con lo que deberían cumplir en la preparación para evaluarse y en el examen mismo.

Respecto a los significados que los informantes dan a la evaluación del desempeño docente, éstos se construyeron y analizaron a partir del interaccionismo simbólico, también mediante el establecimiento de la codificación directa y el uso del ATLAS.ti. Se integraron tres grandes categorías de análisis:1) visión personal, 2) visión profesional y 3) visión social,

de donde se desglosan los indicadores: *significados personales* (S1), *significados profesionales* (S2) y *significados sociales* (S3).

La categoría *visión personal* (*significados personales*, S1) se clasificó en dos: 1) *compromiso* y 2) *autorreconocimiento*. En *compromiso* se integraron los elementos *tiempo laboral* (S1am), *participación docente* (S1an) y *compromiso comunitario* (S1ao). Por su parte, el a*utorreconocimiento* (1B) se clasificó en tres: *beneficios de evaluarse* (S1Bm), *cultura del estudio* (S1Bn) y *oficio* (S1Bo).

La categoría *visión profesional* (*significados profesionales* S2) contempla dos elementos: *integración gremio* (2C) y *situaciones contextuales* (2D). En *integración gremio* (2C) se desglosan: *desempeño docente* (S2Cm), *vocación* (S2Cn), *beneficio gremio* (S2Co) y *evaluaciones promoción* (S2Cp). Asimismo, *situaciones contextuales* (2D) se clasifica en *requisitos y aprendizaje* (S2Dm), *complemento extraescolar* (S2Dn) y *costos extra para evaluarse* (S2Do).

En relación con la *visión social* (*significados sociales* S3), esta se conforma por *affordance* (3E) y *disrupción organizacional* (3F). El *affordance* (3E) se clasifica en tres: *guías y manuales para el examen* (S3Em), *evaluaciones* (S3En) y *labor docente* (S3Eo), mientras que *disrupción organizacional* (3F) se desglosa también en cinco: *evaluadores* (S3Fm), *reconocimiento* (S3Fn), *cambio de leyes* (S3Fo), *sentimientos por ser examinados* (S3Fp) y *examen* (S3Fq).

Por tanto, ampliando la descripción, los patrones del *compromiso* se enfocan en: 1) *tiempo laboral*, es decir, sus percepciones de los horarios y sus actividades tanto familiares como extralaborales; 2) *participación docente*, que hace referencia a la manera como se involucran con su oficio; 3) *compromiso comunitario*, el reconocimiento que se les da en sus comunidades y su participación en ellas, y 4) *necesidades de actualización*, entendidas como las necesidades y apatías relacionadas con estudiar o con actualizarse en su profesión.

Por otra parte, *identidad* o *autorreconocimiento* integra los patrones: 1) *beneficios para evaluarse*, que se refiere a las ventajas que como individuo les proporciona el evaluarse; 2) *cultura del estudio*, es decir, qué tanto estudian y qué costumbres tienen al respecto, y 3) *oficio*, entendido como la manera de identificarse con la profesión que ejercen, ligada al orgullo que les da ser profesores.

En relación con el nivel *profesional*, se integraron los siguientes parámetros: 1) *desempeño docente*, relacionado con la manera en que se percibe que se debe ejercer la docencia en Educación Física; 2) *vocación*, entendida como las acciones que se hacen o que se dejan de hacer por la vocación; 3) *beneficio del gremio*, descrita como las alianzas con personas del gremio y de qué manera les ayudaron o afectaron en el camino a realizar el examen, y 4) *evaluación promoción*, aspecto que se refiere a la manera en que la funcionalidad del examen repercute en una mejor calidad laboral.

Un hallazgo relevante, fue que ningún profesor de educación física tuvo como elemento principal al estudiante, toda vez que, aunque la investigación estuvo vertida en los significados, para los maestros no figuró ni la forma ni el fondo de la evaluación en la educación básica. Hallazgo que es profundamente preocupante, debido a que, al no evaluar a los alumnos, se omite el único mecanismo imprescindible para saber qué aprendieron, qué están aprendiendo y qué aprenderán, dado que la evaluación es un proceso sistemático cuyo objetivo es conocer el desarrollo y logro de los aprendizajes y con ello surge la toma de decisiones de manera coherente y pertinente.

Acerca de la categoría *redes situacionales* o *situaciones contextuales*, se presentaron los siguientes patrones: 1) *requisitos y aprendizaje*, es decir, qué solicitan el gremio y sus organizaciones para permanecer y ser profesional; 2) *complemento extraescolar*, el cual se refiere a las relaciones sociales, familiares y trabajos extras que puedan complementar su salario, y 3) *costos por evaluarse*, que se entiende como el precio que tuvieron que pagar por hacer el examen, tanto emocional como monetario.

En los patrones del nivel *social*, se encontraron los *affordances*, con los siguientes aspectos: 1) *guías y manuales para el examen*, es decir, los materiales didácticos necesarios para poder aprobar la evaluación; 2) *evaluaciones*, que se refiere al conocimiento del proceso de evaluación docente, es decir, cómo son, qué buscan y cuáles son las características de las evaluaciones, y 3) *labor docente*, que hace referencia a la función docente y las características de sus actividades.

Finalmente, los patrones encontrados en *disrupción* son: 1) *evaluadores*, es decir aquellos que los evalúan sobre sus proyectos y actividades en el patio con sus alumnos; 2) *reconocimiento*, que describe en qué actividades y de qué manera se debería de reconocer la labor docente; 3) *cambio de leyes*, el cual se refiere a la manera en que la evaluación está

sujeta al periodo gubernamental; 4) *sentimientos por ser examinados*, entendidos como las emociones envueltas en la experiencia de la evaluación docente, desde su disciplina hasta su profesión, y 5) *examen*, en referencia al patrón que enuncian sus percepciones sobre el examen, sus contenidos y sus posibles resultados.

Como en todo estudio, existen líneas de trabajo que pudieran atenderse para ampliar la información. Una de ellas sería el diseño de una propuesta de evaluación del desempeño docente para profesores de Educación Física desde la política educativa actual, en la que se integren aspectos de evaluación para la mejora, la cultura de evaluación y la evaluación para escalar metas profesionales.

Al mismo tiempo, la misma investigación ofrece una oportunidad de profundizar en el tema de la evaluación docente en Educación Física. A partir de esta experiencia, se visualiza una oportunidad para el diseño de una investigación con docentes del país o de otros países que contribuyan al reconocimiento de este tema para la mejora docente.

Conclusiones y Sugerencias

El 15 de mayo de 2019 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el decreto por el que se reformaban, adicionaban y derogaban varias disposiciones en materia educativa de los artículos 3, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En esa publicación se pueden leer las siguientes palabras:

> A partir de la entrada en vigor de este Decreto se abroga la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, se derogan todas las disposiciones contenidas en las leyes secundarias y quedan sin efectos los reglamentos, acuerdos y disposiciones de carácter general contrarias a este Decreto. (p. 7)

Al dejar sin efecto la ley que lo sostenía, el INEE quedó igualmente sin efecto y, con él, desapareció el examen y el proceso que han constituido el interés de esta investigación. Sin embargo, como se ha visto, para los profesores de Educación Física esa experiencia sigue cargada de significado. Puede que ya no vuelva a ocurrir, pero sus efectos simbólicos marcaron y continúan marcando la vida de los entrevistados y, seguramente, la de aquellos que no participaron en este trabajo, pero que tuvieron experiencias análogas. No fue solamente un asunto institucional, sino vivencial y, sobre todo, colectivo.

Los profesores de Educación Física que participaron en esta investigación, y aquellos que tácitamente resonaron en sus relatos, experimentaron dudas e inseguridades durante la evaluación docente. Aun así, supieron sacar partido de un proceso que desde el principio les resultó adverso sobre todo porque no se tomaron en cuenta las particularidades de su perfil profesional y una serie de prácticas emergentes que los avatares de la vida escolar los condujo a asumir como partes de ese perfil.

¿Qué significó, pues, la evaluación docente para los entrevistados? Esta pregunta ya se ha respondido de manera extensa en el análisis, pero ahora, se ofrecerá una versión condensada, y a ratos crítica, de ese significado, con el sustento del principio definitorio del interaccionismo simbólico: las personas se relacionan con las cosas según lo que las cosas significan para ellas. Cabe aclarar que se usa el término "significado" en singular, pero en realidad se trata de un resultado plural que surgió de la interacción entre agentes diversos.

En primer lugar, la evaluación fue una contingencia intempestiva, es decir, un evento que llegó fuera de tiempo. En este sentido, no encajaba en la gestión de la temporalidad que habitualmente ponían en práctica los profesores de Educación Física, quienes se definieron a

sí mismos como agentes cargados de actividades tanto laborales como extralaborales. Dicho brevemente, vivían siempre ocupados y, sin embargo, la evaluación les exigía que dispusieran de mayor tiempo para llevar a cabo otra actividad más, en una especie de extensión laboral, donde debían estudiar para el examen. Así que, en principio, la evaluación significó una exigencia disociada de las condiciones laborales concretas de los profesores de Educación Física y una de las primeras interacciones que éstos establecieron con la evaluación estuvo marcada por el rechazo.

En segundo lugar, la evaluación fue definida como un proceso con una doble valencia semántica relativa al acceso y al uso del conocimiento. Por un lado, la evaluación significaba dificultad para acceder a la información y, por el otro, facilidad y disposición para hacerlo. Este es un resultado típico de la condición simbólica de los objetos sociales, ya que pueden significar "algo" y su opuesto al mismo tiempo, dependiendo de las relaciones que establezcan las personas con ellos y entre ellas. Algunos profesores de Educación Física, ante la exigencia de tener que estudiar y llevar a cabo otros procedimientos que requerían buscar y obtener información, definieron a la evaluación como un proceso truculento y paradójico, es decir, como un proceso que exigía algo y a la vez impedía cumplir con esa exigencia. En cambio, otros docentes consideraron que la evaluación significó todo lo contrario, como la disponibilidad total de la información requerida. En términos generales, este significado, que parece bifurcarse en dos líneas semánticas aparentemente irreconciliables, es, precisamente, el que debe tomarse en cuenta a la hora de definir e implementar políticas educativas. Es decir, se debe tomar en cuenta el amplio espectro de significación para poder cubrir todo el rango de interacciones posibles que las personas establecerán con esas políticas.

En tercer lugar, la evaluación, simbólicamente hablando, fue asumida como una especie de espejo del desempeño. En ese espejo, los profesores de Educación Física vieron reflejada la condición actual de su perfil profesional; en este sentido, se ven a sí mismos como agentes dedicados al trabajo práctico que de pronto tienen la obligación de afinar el manejo de los aspectos teóricos de su especialidad y, en general, de la profesión de maestro. Un docente no solo debe saber hacer, sino que también debe manejar los elementos teóricos que le permiten llevar a cabo sus acciones de una manera pedagógicamente plausible. En este reflejo, el profesor de educación física se ve a sí mismo como un agente que se desempeña óptimamente fuera de las aulas, y el aula la define, a su vez, como el ámbito de la teoría; o

sea, que él trabaja *fuera de la teoría*. Por ello, el docente se relacionó con la evaluación como aquel proceso destinado a los profesionales del aula y no a los profesionales de las canchas y del ejercicio al aire libre; de ahí que se sintiera invisibilizado.

Sin embargo, el significado de la evaluación no se limitó a esa acepción. El profesor de educación física también vio la necesidad de moverse hacia los asuntos teóricos que, aparentemente, tenía descuidados. En este sentido, la evaluación también fue para ellos una oportunidad de verse a sí mismos como docentes que no se limitan a ejercer su profesión en un ámbito restringido y que solo tienen una forma de expresarla. La evaluación, entonces, tuvo un efecto motivador de la formación en aquellos que, en apariencia, solo se movían laboralmente dentro de su zona de confort. Este es uno de los resultados que no se limitan al momento en el que se realizó la evaluación, sino que es una especie de inercia simbólica que sigue repercutiendo en el ejercicio profesional de los docentes en educación física, quienes en aquel entonces y ahora pueden ver sus capacidades y sus puntos a optimizar.

En cuarto lugar, y en relación con la última idea del párrafo anterior, la evaluación también significó oportunidad de actualización y de apertura hacia la novedad. Los entrevistados se relacionaron con el proceso como algo propicio para pensar sobre lo que sabían y sobre el alcance de su ignorancia. En pocas palabras, la evaluación se convirtió también en un símbolo de mejoramiento personal y profesional. De allí que los entrevistados la consideraron positiva y la ubicaron en el plano de los beneficios cognitivos.

En quinto lugar, la evaluación también significó decepción, frustración y enojo. Esto se debió a que, de nuevo, los entrevistados le asignaron un doble valor: uno positivo, del cual se habló hasta el párrafo anterior y que podría definirse como beneficio inmaterial (más conocimiento, disposición positiva para aprender, etcétera), y otro negativo, que está estrechamente ligado con el beneficio material. Aquí hay que aclarar que "material" se refiere a "beneficio económico", lo que comúnmente se conoce como "dinero contante y sonante". Esas dos características que el dicho popular atribuye al dinero lo ubican en el ámbito de lo real, de lo tangible, de lo concreto, aunque el dinero, por definición, es un producto netamente simbólico: en sí mismo no tiene un valor, sino que se refiere a aquello que vale; en este sentido, el dinero tiene una existencia semiótica, aunque comúnmente se lo asocie con la materialidad pura. Así, para los entrevistados, la evaluación fue negativa, o en todo caso decepcionante, porque no se tradujo en un beneficio económico concreto. La base de esa

decepción fue lo que se conoce como una falsa expectativa, según la cual evaluarse significaba obtener un beneficio económico si los resultados eran positivos. Como se ha dicho, esta expectativa es muy común en las sociedades occidentales: muchas de nuestras interacciones cotidianas (no todas) y sobre todo las interacciones en el ámbito laboral suelen tener como meta el interés pecuniario. En parte porque nuestras sociedades regulan simbólicamente los intercambios a través de transacciones monetarias (por ejemplo, si trabajas, ganas un salario) que permiten acceder a beneficios no monetarios pero vitales, como los alimentos, la ropa, entre otros, y en parte porque el dinero acaba superando esa regulación primaria y "conquista" otras áreas de la vida social e individual, como, por ejemplo, creer que el dinero es fundamental para ser feliz o, en el caso de los entrevistados, que el dinero es la mejor recompensa para aquellos que no solo hacen su trabajo sino que se esfuerzan por ser mejores profesionales. De allí la asociación entre beneficio económico y esfuerzo, y la subsecuente frustración si ese beneficio no se obtiene.

En sexto lugar, tal como se ha dicho, la evaluación significó esfuerzo y este último fue definido por los entrevistados como el ocupar eficazmente la energía cognitiva para alcanzar una meta, dominando las dificultades. Ahora, ¿por qué ante la obligación de presentar un examen sobre el desempeño profesional los maestros tenían que esforzarse? Lo lógico sería esperar que, si el examen era sobre las actividades laborales cotidianas, no era necesaria una preparación adicional; con expresar lo que se hacía cada día era suficiente. Pero no fue así. Los profesores de Educación Física opusieron "esfuerzo" a "desidia"; los entrevistados se relacionaron con la evaluación por la vía del esfuerzo porque se relacionaban consigo mismos por la vía de la apatía. Se trataba del símbolo de la incuria y la negligencia contra el símbolo de la prontitud y la resolución. Este último se expresó específicamente en una acción: estudiar. El esfuerzo significó estudio o, lo que es lo mismo, la evaluación significó estudiar. Una lectura "negativa" de este significado permite inferir que estudiar no formaba parte de las actividades laborales cotidianas de los profesores de Educación Física. Sumidos en el carácter habitual de las prácticas diarias, se mantenían al margen de la formación continua o, en todo caso, del hábito del estudio. La evaluación los sacó repentinamente de ese letargo cognitivo y tuvieron que estudiar a marchas forzadas.

Cabe aclarar que esta exigencia imprevista no fue definida negativamente. Para los entrevistados, el esfuerzo fue el primer paso hacia la redefinición del estudio y el aprendizaje

continuos. Ya se ha dicho que uno de los significados de la evaluación fue "oportunidad para mejorar". Pues bien, esta definición del esfuerzo, es decir, del estudio, se suma a ese significado. La evaluación cambió el sentido acostumbrado de la especialidad, esto es, dejó claro que no se puede reducir "profesor de Educación Física" al "trabajo de cancha deportiva", sino que debe complementarse o sustentarse en el conocimiento y, sobre todo, en la formación continua.

En séptimo lugar, la evaluación, entendida como constelación de oportunidades, también fue definida como coyuntura propicia para la promoción. Este significado fue asociado a un aspecto peculiar del proceso: la ausencia de obligatoriedad. Aparentemente, el carácter voluntario de la presentación del examen hizo que surgiera la convicción o resolución de mejorar. El problema es que la evaluación, siguiendo la línea de la significación contradictoria, no tenía la suficiente claridad en este respecto. Es decir, desde el principio, la convocatoria no garantizaba que un buen resultado en el examen se tradujera en una promoción efectiva. La evaluación, para los entrevistados, fue un evento sin continuidad y sin efectos positivos concretos. En todo caso, los efectos residuales de la evaluación fueron los que se han descrito hasta ahora, es decir, los relacionados con la consciencia plena de tener que complementar la práctica con la formación teórica.

En octavo lugar, la evaluación fue entendida como la puesta en evidencia de una concepción que ha marcado desde siempre a los profesores de Educación Física: la minusvalía de su especialidad. Durante mucho tiempo, los docentes han tenido que lidiar con este prejuicio descalificador de sus competencias y de su trabajo en general, donde los colegas y la institución educativa parecen asumir que, como estos profesores trabajan la corporeidad, podrían "usar poco la cabeza". Este prejuicio se vio reflejado en la evaluación, en el sentido de que no se tomó en cuenta el trabajo que se lleva a cabo fuera del aula que es, precisamente, el que más hacen los entrevistados. No les fue permitido evidenciar ese trabajo. Pasando por alto el viejo dicho "una imagen dice más que mil palabras", los gestores no admitieron fotografías como evidencias de la labor de los profesores de Educación Física. En este sentido, la evaluación fue definida como un proceso disociado de la práctica concreta porque no quiso "verla", y los profesores de Educación Física tienen claro que la única manera de superar esta especie de desvalorización de su trabajo es asumir la educación física como un área diferencial que no puede ser tratada como el resto de las áreas. Es decir, que

los profesores de Educación Física no pueden ser evaluados con los mismos criterios que se usan para evaluar el desempeño del resto de los trabajadores educativos. Así, para ellos, aunque suene paradójico, la evaluación significó segregación de su especialidad, precisamente, porque no se le vio como un área específica.

En noveno lugar, el significado de la evaluación también estuvo marcado por componentes afectivos. Ya se ha hablado de la frustración, de la decepción y del enojo. Para los entrevistados, la evaluación también significó temor, y este temor tuvo dos vertientes semánticas. La primera se refería al presente: los docentes no se sentían lo suficientemente formados para superar con éxito el reto que tenían que afrontar, así que la inminencia del examen les generaba mucho miedo. Así, el temor tenía que ver con una condición actual de los entrevistados que ellos mismos definían en términos negativos y de carencia. La segunda se refería al futuro: los docentes asociaron la evaluación a la permanencia en su cargo, es decir, tenían miedo de perder su trabajo si los resultados del examen no eran positivos. En este caso, el temor radicaba en lo que aún no había sucedido.

En resumen, la evaluación fue para los entrevistados un "proceso generador de estrés" y, sobre todo, de temor. A esta condición se sumó la interacción entre los profesores de Educación Física y los agentes encargados de gestionar el proceso de evaluación, quienes representaron para los entrevistados el símbolo de la punición y de la vigilancia. Dicho de otra manera, los gestores del proceso no fueron vistos como agentes de apoyo cuyo trato estuvo guiado por la deferencia, sino todo lo contrario. El trato, en muchas ocasiones, fue poco amable.

Ha quedado claro que, en términos de significado, la evaluación fue un proceso complejo, contradictorio, sin continuidad y, por lo tanto, sin consecuencias. También se ha visto que esto último debe asumirse de manera relativa, pues la interacción simbólica entre los profesores de Educación Física y la evaluación del desempeño docente no solo tuvo consecuencias, sino que se afectó colateralmente el trabajo y las concepciones de estos docentes. La ley fue derogada, el organismo gestor de la evaluación fue cancelado, el examen tal vez no vuelva a repetirse, pero los que pasaron por esa experiencia continúan resignificándola. Podría decirse que eventos como la evaluación docente dejan un rastro vivencial en las personas que los experimentaron y que basta con seguirlo para conocer los símbolos y las interacciones que al final se configuran.

Esta investigación no fue un trabajo o ejercicio de retrospección, sino de recuperación simbólica de una experiencia concreta para entender el presente y el futuro del ejercicio profesional de los profesores de Educación Física. En este sentido, los resultados pueden considerarse insumos importantes para el diseño de políticas educativas dirigidas al gremio, las cuales deben atender la especificidad teórica y práctica de esta rama de la educación. Igualmente, deben potenciar el interés de los profesores de Educación Física por mantener un equilibrio entre "lo que hacen" y "lo que saben", así como atacar el prejuicio de minusvalía profesional que se ha convertido en un estigma para ellos. Deben ser políticas reivindicativas de un perfil laboral tan digno como cualquier otro dentro de la escuela. Tal como ellos mismos han dejado claro, la evaluación docente sirvió para que se dieran cuenta de sus debilidades, pero también de sus fortalezas y de lo que deben hacer para aprovechar al máximo sus áreas de oportunidad. Ya tienen la pasión por su profesión, ahora solo falta que la institución educativa se ponga en sintonía con esa vocación.

De cara al futuro, los elementos que aporta este trabajo pueden considerarse un punto de partida para llevar a cabo nuevas investigaciones que permitan profundizar en el conocimiento de las características de los profesores de Educación Física y conocer con más detalle las necesidades, aspiraciones y metas específicas de este grupo para su desarrollo profesional y subsecuente mejora de su calidad de vida.

Finalmente, esta investigación, a partir del estudio de los significados construidos en el marco de la evaluación docente de 2013 por los profesores de Educación Física, pone en evidencia la necesidad de tomar en cuenta la pluralidad y diversidad de conocimientos y perfiles de los profesores de las distintas disciplinas, no solo en lo relativo a los efectos que tuvo este proceso, sino con miras a proponer la definición de políticas educativas basadas en la complejidad de las figuras que trabajan en nuestro ámbito.

Referencias

Aboites, H. (2013). Implicaciones de la reforma de 2012 al Artículo 3o Constitucional. *El Cotidiano,* (179), 27-42. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32527012003

Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta de Moebio*, (53), 175-189. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10141025006

Arbesú, I., Díaz-Barriga, F., Elizalde, L. Luna, E., Rigo, M., Rueda, M. y Torquemada, A. (2006). La evaluación de la docencia universitaria en México: un estado de conocimiento del periodo: 1990-2004. *Perspectiva educacional, Formación de profesores*, (48), 27-58.

Asencio, I. y Ruiz, C. (2017). Medida y evaluación de las creencias sobre la profesión de los maestros en formación. Revista electrónica interuniversitaria de Formación del profesorado

Babativa, H. (2017) *El rol del docente de Educación Física: de lo esperado a lo instituido*. [Tesis de Maestría, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional – Universidad Santo Tomás.

Backhoff, E. y Pérez, J. (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Bárcenas Pozos, L. A. (2010), *La lógica de la gestión en la construcción, traducción, consumo y evaluación del currículum* [Tesis de doctorado, Universidad Iberoamericana de Puebla]. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000200012&Ing=es&tIng=en.

Berganza, M.R. y Ruiz, J. (2005). *Investigar en comunicación*. McGrawHill.

Berumen, S. (2011). Los sexenios económicos en México y su inmersión en la globalización. *Proyecciones, 7*, 55-60. Recuperado de: http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/proy/n7/investigacion/insberumen.htmlm

Blanco López, G. (2013). Cambio de significado de la práctica docente a través de un eje diacrónico. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo,* (10). Recuperado de: https://1-11.ride.org.mx/index.php/RIDESECUNDARIO/article/view/339/331

Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Hora, S. A.

Bretel, L. y Crespo, E. (noviembre de 2005). La evaluación como medio para asegurar aprendizajes.

Cajal, A. (s.f.). México después de la Independencia: situación económica, política y social. Recuperado de: https://www.lifeder.com/mexico-despues-independencia/

Carter, M. J. y Fuller, C. (2015). Symbolic interactionism. *Sociopedia.isa*, 1-17. doi: 10.1177/205684601561

Carter, M. y Fuller, C. (2016). Symbols, meaning, and action: The past, present, and future of symbolic interactionism. *Current Sociology Review*, *64*(6), 931-961. doi: 10.1177/0011392116638396

Castillo, E. y Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, *34* (3), 164-167. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28334309

Centro de Estudios (2013). Investigación para una reforma educativa: proceso y producto. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XLIII4),135-141. ISSN: 0185-1284. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27029787010

Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. (2006). Políticas públicas y gestión gubernamental de la administración vigente. *Educación*. Recuperado de: http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Comisiones/3_educacion.htm

Cerulo, K. A. (2009). Nonhumans in social interaction. Annual Review of Sociology, (35), 531-552. doi: 10.1146/annurev-soc-070308-120008

Chacón, A. y Rodríguez, N. (2009). La Alianza por la Calidad de la Educación: más de lo Mismo. *Educere*, *13*(46), 645-654. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/356/35613218010.pdf

Chaverra, B. (2014). Significados otorgados a la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. Interpretación a partir de un grupo de maestros de educación física. Estudios Pedagógicos, *XL*(2), 65-82.
Disponible en: http// www. Redalyc.Org/articulo.oa?id=1735/1735535100004

CIEES (2018). *Proceso general para la evaluación y acreditación de programas educativos de educación superior*. México: Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A. C.

Cisneros, A. (1999). Interaccionismo simbólico, un pragmatismo acrítico en el terreno de los movimientos sociales. Sociológica, *14*(41), 104-126, ISSN: 0187-0173. Disponible en: https://www.redallyc.org/articulo.oa?id=3050/3050267060001

Cordero Arroyo, G., Luna Serrano, E., y Patiño Alonso, N. X. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Revista Electrónica Sinéctica*, (41), pp. 1-19. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99828325007

Cuevas, Y. y Moreno, T. (2016). Políticas de Evaluación Docente de la OCDE: Un acercamiento a la Experiencia en la Educación Básica Mexicana. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. *24*( ), 1-20. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2750434500106

Collado, C. (2011). Autoritarismo en tiempos de crisis. Miguel de la Madrid 1982-1988. *Historia y Grafía*, *19*(37), 149-177. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-09272011000200006

Compañ, J. (2018), La reforma educativa vigente y sus implicaciones en el funcionamiento y la organización escolar. *Voces de la educación*. *3*(5) 31-39.

Cordero, G., Luna, E., Patiño, N.X. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. Sinéctica, 41. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_la_evaluacion_docente_en_educacion_basica_en_mexico_panorama_y_agenda_pendiente

Cozby, P. (2004). *Métodos de investigación del comportamiento*. McGrawHill.

Del Castillo, G. (2012). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. *Revista Internacional de Investigación en Educación*. *4*(9), 637-652.

Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1999). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Síntesis psicológica.

Díaz, F. y Hernández, G. (2000): Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, McGraw-Hill (Serie Docente del siglo XXI) Recuperado de: http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/4/d2/p1/5.%20estrategias_docentes_para_un_aprendizaje_significativo.pdf

Díaz, Á., Barrón, C. y Díaz, F. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana*. UNAM-ANUIES-Plaza y Valdéz.

Dewey, J. (1963). El niño y el programa escolar. (Mi credo pedagógico) Trad. y estudio Preeliminar de Lorenzo Luzuriaga, 5ª. ed; Lozada, Buenos Aires. (1964). La ciencia de la educación. Lozada Buenos Aires.

DOF. Diario Oficial de la Federación. (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. México: Diario Oficial de la Federación.

DOF (2016). Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño del personal docente, técnico y de quienes ejerzan funciones de dirección y supervisión en educación básica y media superior en el ciclo escolar 2016-2017. LINEE-09-2016 Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5436026&fecha=04/05/2016

DOF (2019). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. México. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019

Domínguez, H. y Carrillo, R. (2014*)*. Actividades económicas y organización social en la Nueva España. *Portal Académico de la UNAM.* Recuperado de: https://portalacademico.cch.unam.mx/repositorio-de-sitios/historico-social/historia-de-mexico-1/HMI/EconomiaSocial.pdf

Ducoing, P. (2018). *Educación básica y reforma educativa*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Elola, N. y Toranzos, L. (2000). Evaluación educativa: una aproximación conceptual. Recuperado de: http://www.oei.es/calidad2/luis2/pdf

Enciso, C. (2003). En cultura, Fox solo destacó el fomento a lectura y cine. *Periódico Proceso.* Recuperado de: https://www.proceso.com.mx/255717/en-cultura-fox-solo-destaco-el-fomento-a-lectura-y-cine

Enciso, C. (2006). El plan cultural de Calderón, puras generalidades. *Periódico Proceso.* Recuperado de: https://www.proceso.com.mx/221179/el-plan-cultural-de-calderon-puras-generalidades

Ferreres, V. y González, Á. (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docentes: construcción del conocimiento*. Wolters Kluwer España S. A.

Fine, G. L. y Tavory, I. (2019). Interactionism in the Twenty-First Century: A Letter on Being-in-a-Meaningful-World. *Symbolic Interaction*, *42*(3), 457-467. doi: 10.1002/SYMB.430

Fiorda, M.C.S. (2010). La importancia de la investigación en el campo de la educación: Ensayo sometido como requisito parcial para el curso EDUC603. Dra. Edith M. Santiago Caribbean University Recinto de Carolina EE. UU.

Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Morata

Flores, A. (s.f.). Aspectos Fundamentales de la Ley General Del Servicio Profesional Docente de 2013 en México. Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana, IX (17), 174-202.

Forgus, R. y Melamed, L. (2010). *Percepción. Estudio del desarrollo cognoscitivo*. Trillas.

Fuchs, C. (1997) Sistema de Evaluación y Mejoramiento del Desempeño. *El Diario.*

Galván, L. (2016). *Derecho a la educación.* México: Secretaría de Cultura e Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

García, M. (2011) Una revisión constructiva de la gestión por competencias. *Anales de Psicología*, *27*(2), 473-497.

García, F. (2015). La escuela Lancasteriana en México y en América Latina como solución del estado liberal ante el vacío dejado por la Iglesia. *Boletín Redipé, 4* (7), 48-66. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6259857

Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, *40*(3), 266-275. doi: 10.1037//0003-066X.40.3.266

Gibson, J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. New York: Psychology Press.

Goffman, E. (1963). *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

González, D. (2006). La educación en la época colonial. *Universo, el periódico de los Universitarios.* Recuperado de: *https://www.uv.mx/universo/234/arte/arte04.htm*

Granados, O. (2012). ¿Cómo fue el sexenio de Miguel de la Madrid? *Periódico Animal Político.* Recuperado de: https://www.animalpolitico.com/2012/04/como-fue-el-sexenio-de-miguel-de-la-madrid-2

Handberg, C., Thorne, S., Midtgaard, J., Vinther Nielsen, C. y Lomborg, K. (2015). Revisiting symbolic interactionism as a theoretical framework beyond the grounded theory tradition. *Qualitative Health Research*, *25*(8), 1023-1032. https://doi.org/10.1177/1049732314554231

Havilanda, D., Allemanb, N. F. y Cliburn Allenb, C. (2017). 'Separate but not quite equal': Collegiality experiences of full-time non-tenure-track faculty members. *The Journal of Higher Education*, *88*(4), 505-528. Doi:10.1080/00221546.2016.127232

Hamilton, D. et alii (eds.) (1977) Beyond the numbers game. A reader in educational evaluation, Londres: Macmillan Education.

Hernández, M. y Del Tronco, J. (2013). Cabildeo Ciudadano y Democracia en México. 10 años de sociedad civil e incidencia efectiva. México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.

Hernández, M. y Del Tronco, J.(2017). Reforma Educativa: Negociación efectiva y ¿deliberación? En M. Hernández y L. P. Parra (Ed.), *Cabildeo Ciudadano y democracia en México. 10 años de sociedad civil e incidencia efectiva* (pp. 295-335). México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.

INEE. (2016a). *Encuesta de Satisfacción de los docentes que participaron en la Evaluación del desempeño*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INEE. (2016b). *Evaluación del desempeño desde la experiencia de los docentes.* México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INEE. (2016c). *Sistematización de inconformidades, dudas e inquietudes de los docentes sobre las evaluaciones del Servicio Profesional Docente.* México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Ingenieros, José (2004). *Las fuerzas morales*. Argentina: Agebe.

Jiménez, G. Y., González, R. M. y Hernández, J. J. (2010). Modelo 360º para la evaluación por competencias (enseñanza.aprendizaje). Innovación Educativa. 10 (53), 43-53.

Kant, V. (2018). Varieties of being "social": Cognitive work analysis, symbolic interactionism, and sociotechnical systems. *Human Factors and Ergonomics in Manufacturing & Service Industries*, *28*(6), 309-326. doi: 10.1002/hfm.20764

Keck, Ch. (2015). Education reform in Mexico: neo-liberalism, "schizophrenia" and the ethical challenge within the agendas for education change. Sinéctica, (45), 1-17.

Kmita, M. (2017). Expectations and provocations. Use of humour between researcher and participants in humour research. *Qualitative Research Journal, 17*(4), 265-282. doi: 10.1108/QRJ-08-2016-0054

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*: Barcelona: Paidós

Latapí, P. (1975). Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos (1952-1975). *Comercio Exterior,* 1323-133. Recuperado de: http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/738/3/RCE3.pdf

Leonardo-Oviedo, J. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales, 18*, p. 89-96. Recuperado de: https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/res18.2004.08

Lewis, C. S. (2017). Crisis rhetoric, stigma play: the contested status of humanities majors on an elite university campus. *Symbolic Interaction*, *40*(3), 378-395. doi: 10.1002/SYMB.288

Lomelí, L. (2012). Interpretaciones sobre el desarrollo económico de México en el siglo XX. *Journal of Economic Literature, 9* (27), 91-108. Recuperado de: http://www.revistas.unam.mx/index.php/ecu/article/view/45045/40596

López Aguilar, M. (s.f.). Una reforma "educativa" contra los maestros y el derecho a la educación. El Cotidiano. (!979), 55-76. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa)id=32527012005

Lozano Andrade, I. y Levison. B. (2018). El docente de secundaria ante las reformas educativas en México. De ápostol a empleado desechable. Actualidades Investigativas en Educación, 18(1), 321-344. Recuperado de https://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i1.31656

Lujambio, A. (1995). De la hegemonía a las alternativas: diseños institucionales y el futuro de los partidos políticos en México. *CIDE, 2* (1).

Luna, C. (2015). Lo bueno, lo malo y lo feo del gobierno de Peña Nieto. *Revista Expansión*. Recuperado de: https://expansion.mx/economia/2015/08/31/gobierno-de-enrique-pena-lo-bueno-lo-malo-y-lo-pendiente

Martínez, M. (2001). Uso del Programa Computacional Atlas. Ti de Thomas Mühr (Univ. De Berlín) en la estructura teórica de #datos" cualitativos. (Documento en línea). Disponible: http// prof.usb.ve/miguelm/estructuracionteorica%203.html

Martínez, F. (2003). Elementos para la definición de una política nacional de evaluación educativa, México, D.F: Instituto Nacional para le Evaluación de la Educación.

McDaniel, C. y Roger, G. (2005). Investigación de mercado. Thomson.

Martínez Rizo, F. (2018). Reflexiones sobre las políticas educativas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Nueva Época, XLVIII*(2), 71-96.

Mead, H. G. (1967). *Mind, self, and society. From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.

Mora, A. (2001). Los contenidos curriculares del plan de estudios: una propuesta para su organización y estructura. *Revista Educación, 25*(2), 147-156.

Moreno, P. (2004). La política educativa de Vicente Fox. *Tiempo de Educar, 5* (10), 9-35. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/311/31101002.pdf

Murillo, F. (2007). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa. Chile: UNESCO.

Oliver, C. (2012). The relationship between symbolic interactionism and interpretive description. *Qualitative Health Research*, *22*(3), 409-415. doi: 10.1177/1049732311421177

Olvera Serrano, M. (2005). Sociología e historia: la distancia temporal en la reconstrucción histórica. *Sociológica*, *20*(58), 77-103. ISSN:0187-0173. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305024759004

Ortega, R. y Somuano, M. (2015). El periodo presidencial de Felipe Calderón Hinojosa. *Foro internacional*, *55*(1), 5-15. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-013X2015000100005

ONU. Organización de las Naciones Unidas (2015). *Objetivos del Desarrollo Sostenible*. Francia: ONU.

Pastor, M. (2004). *Cuerpos Sociales, cuerpos sacrificiales.* México: UNAM /FCE.

Pérez Gómez, Á. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.

Pescador, J. (1979). *La relación entre educación e ingresos: reflexiones sobre el caso mexicano.* México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Plummer, K. (2000). A world in the making: symbolic interactionism in the twentieth century. En B. S. Turner (ed.), *The Blackwell companion to sociology* (pp. 193-222). Oxford: Blackwell.

Quillet. (1979). *Diccionario Enciclopédico Quillet Tomo Séptimo*. México: Editorial Cumbre.

Rabell, E. (2009). Reforma del Estado y reforma constitucional. *Boletín mexicano de derecho comparado*, *42* (126), 1429-1461. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_artex&pid=S0041-86332009000300008&lng=es&tlng=es.

RIIED (2021). *Evaluación, desarrollo, innovación y futuro de la docencia universitaria.* Buenos Aires: FEDUN

Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata.

Rojo, J. (s.f.). *Filosofía y teología escolásticas novohispanas a finales del siglo XVIII*. Recuperado de:

http://web.uaemex.mx/iesu/PNovohispano/Encuentros/2012%20XXV%20EPN/II%20Filosofia%20y%20pensamiento/Jose%20Luis%20Gonzalez.pdf

Rueda, M. y Díaz-Barriga, F. (2000). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuale*s. Ediciones Culturales Paidós.

Rueda, M. (2006). Evaluación de la labor docente en el aula universitaria. En E. Saldaña (Ed.). *Pensamiento Universitario 100, tercera época*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad.

Rueda, M. y Díaz-Barriga, F. (2011). *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional.* Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Plaza y Valdés Editores.

Rueda, M. (2012). *La evaluación educativa: análisis de sus prácticas*. Ediciones Díaz de Santos.

Rueda, M., Schmelkes, S. y Díaz-Barriga, Á. (2014). La evaluación educativa. Presentación del número especial de Perfiles Educativos 2013. La evaluación en la educación superior. *Perfiles Educativos, XXXVI*(145), 190-204. Disponible en: https.//www.redalyc.or/articulo.oa?id=13231362012

Rueda, M., Ordorika, I., Gil, M. y Rodríguez, R. (2016). Reforma educativa y evaluación docente: el debate. *Perfiles educativos, 38*(151), 190-204. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000100190&lng=es&tlng=es

Saavedra, E. y Castro, R. (2007). La investigación cualitativa, una discusión presente. *Liberabit. Revista de Psicología, 13*, 63-69. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601308

Santos, G. (2011). La economía política. Del porfiriato y el desarrollismo nacionalista al neoliberalismo, en el contexto de las transformaciones globales. En *Una perspectiva histórica de México, a la luz de la coyuntura actual* [Diplomado]. Conferencia llevada a cabo en el congreso UNAM y Universidad de Guadalajara, Los Ángeles. Recuperado de: http://www.csub.edu/~gsantos/Presentacion-UNAM-LA-1-25-11.pdf

SEGOB. Secretaría de Gobernación (2000). *Patrimonio cultural y educación artística fortalecidos en este sexenio* (comunicado de prensa). Recuperado de: http://zedillo. Presidencia.gob.mx/pages/vocero/boletines/com2542.html

SEP. Secretaría de Educación Pública (2002). *Plan de Estudios 2002 de la Licenciatura en Educación Física*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (s.f.). Resumen ejecutivo nuevo modelo educativo. Recuperado de: https://docs.google.com/gview?url=https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/240629/1.-_Resumen_Ejecutivo__1_.pdf

SEP y CNSPD (2015). *Manual de Procedimientos para la Aplicación de la Evaluación para la Promoción en el Servicio Publico Educativo.* México: Secretaría de Educación Pública y Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.

SEP y SPD (2018). Disponible en: https://www.consejosescolares.sep. gob.mx/work/models/conapase/Resource/680/2/images/Spd.pdf

SEP Chiapas (2019). Disponible en: http://www.educacionchiapas.gob.mx/spd.html

Stepan, A. y Linz, J. (2000). Inequality Inducing and Inequality Reducing Federalism. En S. (Presidencia), *World Congress of the International Political Science Association*, Conferencia llevada a cabo en el International Political Science Association, Quebec, Canadá.

Stepan, A. (2004). Toward a New Comparative Politcs of Federalism, Multinaitonaism and Democracy. Estados Unidos: The Johns Hopkins University Press.

Strauss, A. L. y Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for Developing Grounded Theory*. London: Sage.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Codificación abierta. Bases de la investigación cualitativa. En Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Antioquia.

Taylor, S.J. y Bodgan, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. New York: Paidós Básica.

Torquemada, J. (1975) Monarquía indiana. México: Instituto de Investigaciones Históricas y UNAM

Trinchet, C. y Trinchet, R. (2007). La definición del problema: el paso primero y fundamental del proceso de investigación científica. *Revista Cubana de Información en Ciencias*

de la Salud, *16*(2). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352007000800009&lng=es&tlng=es.

UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México (s.f.). México porfirista en el contexto imperialista. *Portal académico de la UNAM.* Recuperado de: https://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/historiademexico1/unidad5/sistemaPoliticoPorfirista/ejercicio1

UNAM (s.f.). Origen y características del virreinato de la Nueva España. *Portal académico de la UNAM.* Recuperado de: https://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/historiademexico1/unidad3/virreinatonovohispano/virreinato

UNAM (s.f.). Vida urbana en la Nueva España, Historia de México. *Portal Académico de la UNAM.* Recuperado de: https://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/historiademexico1/unidad3/culturanovohispana/ciudadycampo

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). Educación física de calidad (EFC): guía para los responsables políticos. Francia: UNESCO.

Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades, 4* (8), p. 47-53. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf

Varguillas, C. (2006). El uso del atlas. TI y la creatividad del Investigador en el análisis cualitativo upel. Instituto Pedagógico Rural El Mácaro. Laurus. 12 (Ext), 73-78.

Vázquez, J. (1995*). La educación en la historia de México*. México: El Colegio de México.

Villalpando, C., Estrada, M. y Álvarez, G. (2020). El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. Alteridad, 15 (2), 229-240. Recuperado de https://doi.org/10.171637alt.v15n2,20220.07

Vom Lehn, D. y Gibson, W. (2011). Interaction and symbolic interactionism. *Symbolic Interaction*, *34*(3), 315-318. doi: 10.1525/si.2011.34.3.315

Zabalza, M. A. (1991). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Zamudio, F., Arana, I., Cosmes, W., Santibáñez, J. y Laredo, M. (2007). Análisis de los microdatos del censo de 1930: a 80 años del México posrevolucionario. *Realidad*,

datos y espacio Revista internacional de estadística y geografía. 6 (3), 24-43. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/rde/rde_16/doctos/rde_16_opt.pdf

Zerpa de Kirby, Y. (2016). Lo cualitativo, sus métodos en las ciencias sociales. *Sapienza Organizacional, 3* (6) 207-230. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553056828013

Zorrilla, S. (1990). Introducción a la metodología de investigación. Aguilar León y Cal editores.

Anexos

Anexo 1. Guiones de entrevistas para educadores físicos

Guion de entrevista para educadores físicos

Notificación: El propósito de esta entrevista es conocer el significado de la evaluación del desempeño docente en el proceso de la Reforma Educativa 2013 según el PEF. La información recolectada se usará solo para los fines de investigación y, en caso de ser publicados, no se divulgará la fuente de la que fue obtenida. Agradecemos su colaboración.

Datos generales:

1. Edad
2. Sexo
3. Estado civil
4. Número de horas laborales
5. Escuela de educación básica en la que labora actualmente
6. Nivel educativo y/o niveles educativos de trabajo
7. Región administrativa a la que pertenece actualmente
8. Institución de egreso de Licenciatura
9. Grado máximo de estudios
10. Institución de egreso que otorgó el grado máximo
11. Antigüedad en el servicio
12. Número de celular
13. Correo electrónico

Items para los docentes que pudieron acceder a la evaluación

1. ¿Qué significa para usted “evaluación del desempeño docente”?
2. ¿Es necesaria la evaluación del docente de educación física? ¿Por qué?
3. ¿Cómo vivió el proceso de evaluación docente?
4. ¿Cuáles actividades de las que realiza como docente de educación física fueron evaluadas en su proceso?
5. ¿Cuáles son los beneficios que obtiene un educador físico cuando es evaluado?
6. ¿Presentó algún escrito de dudas sobre la evaluación del desempeño docente?
7. ¿De qué forma se preparó para presentar el concurso de oposición para la promoción?
8. ¿Cuáles son las dificultades que enfrenta un educador físico cuando es evaluado?
9. ¿Qué dificultades enfrentó durante su evaluación docente?
10. Después de conocer sus resultados sobre la evaluación del desempeño docente ¿Qué significa para usted su labor docente como educador físico?
11. La estructura del concurso de oposición contó con tres etapas: 1) informe de responsabilidades profesionales, 2) proyecto de intervención del asesor técnico pedagógico, 3) examen de conocimientos y habilidades para la asesoría técnica pedagógica. ¿alguno de éstos fue prioritario para usted? ¿por qué?
12. Considerando su participación en la evaluación del desempeño docente, ¿qué piensa sobre la reforma educativa?

Guion de entrevista para educadores físicos

Notificación: El propósito de esta entrevista es conocer el significado de la evaluación del desempeño docente en el proceso de la Reforma Educativa 2013 según el PEF. La información recolectada se usará solo para los fines de investigación y, en caso de ser publicados, no se divulgará la fuente de la que fue obtenida. Agradecemos su colaboración.

Datos generales:

1. Edad
2. Sexo
3. Estado civil
4. Número de horas laborales
5. Escuela de educación básica en la que labora actualmente
6. Nivel educativo y/o niveles educativos de trabajo
7. Región administrativa a la que pertenece actualmente
8. Institución de egreso de Licenciatura
9. Grado máximo de estudios
10. Institución de egreso que otorgó el grado máximo
11. Antigüedad en el servicio
12. Número de celular
13. Correo electrónico

Items para los docentes que no pudieron acceder a la evaluación

1. ¿Qué significa para usted “evaluación del desempeño docente”?
2. ¿Es necesaria la evaluación del docente de educación física? ¿Por qué?
3. ¿Cómo vivió el proceso de evaluación docente?
4. ¿Según su conocimiento, cuáles actividades de las que realiza como docente de educación física fueron evaluadas en ese proceso?
5. ¿Cuáles son los beneficios que obtiene un educador físico cuando es evaluado?
6. ¿Qué beneficios hubiera obtenido con la evaluación docente?
7. ¿En caso de haber podido acceder a la evaluación docente, ¿de qué forma se hubiera preparado para presentar el concurso de oposición para la promoción?
8. ¿Cuáles son las dificultades que hubiera enfrentado si hubiera sido evaluado?
9. ¿Qué significa para usted su labor docente como educador físico?
10. La estructura del concurso de oposición contó con tres etapas: 1) informe de responsabilidades profesionales, 2) proyecto de intervención del asesor técnico pedagógico, 3) examen de conocimientos y habilidades para la asesoría técnica pedagógica. ¿alguno de éstos habría sido prioritario para usted? ¿por qué?
11. Después de todo el proceso que ha conllevado la evaluación del desempeño docente, ¿Cuál es el significado que ha construido sobre la reforma educativa?

Anexo 2. Datos de experto

Respetable juez: Se le agradece haber aceptado participar en la evaluación del instrumento *Guion de entrevista para los docentes de educación física*, que será utilizado en la investigación ***Significado de la evaluación del desempeño docente en el proceso de la Reforma Educativa (período 2015-2019) del profesorado de educación física***. Su aportación es de gran relevancia para lograr que el instrumento valore lo que se pretende investigar y que los resultados obtenidos a través de él sean veraces y significativos.

Nombres y Apellidos del Juez	
Formación Académica	
Área (s) de experiencia profesional	
Tiempo de experiencia en el área	
Cargo actual	
Institución	
Objetivo de la investigación	Analizar los significados de los profesores de Educación Física sobre el proceso de evaluación del desempeño docente en la reforma educativa del periodo 2015-2019.
Objetivo del juicio de expertos	Valorar el instrumento que ha sido diseñado como guion de entrevista para docentes de educación física en relación con el significado de la evaluación del desempeño docente de la reforma educativa.
Objetivo de la prueba	Recabar información acerca de la construcción del significado sobre la evaluación del desempeño docente de los profesores de Educación Física en la reforma educativa.

Anexo 3. Plantilla juicio de experto

INSTRUCCIONES: De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
SUFICIENCIA Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de esta	1 No cumple con el criterio 2 Bajo Nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	1.Los ítems no son suficientes para medir la dimensión 2.Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total 3.Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente. 4. Los ítems son suficientes
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio 2. Bajo Nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	1.El ítem no es claro 2.El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas. 3.Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem 4.El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. No cumple con el criterio 2. Bajo Nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	1.El ítem no tiene relación lógica con la dimensión. 2.El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión. 3.El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo. 4.El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio 2. Bajo Nivel 3. Moderado nivel 4. 4. Alto nivel	1.El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión. 2.El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste. 3.El ítem es relativamente importante. 4.El ítem es muy relevante y debe ser incluido

Fuente: Escobar y Cuervo (2008. p. 37)

Anexo 4. Validación de instrumento

UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADOS
DECANATO DE ARTES Y HUMANIDADES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
RVOE: SEP-SES/21/114/01/1270/2015
SEMINARIO DE DISEÑO DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN
FACILITADORA: DRA. LAURA ANGÉLICA BARCENAS POZOS
DOCTORANTE: NORMA NAVA RAMÍREZ

SIGNIFICADO DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN EL PROCESO DE LA REFORMA EDUCATIVA (PERÍODO 2015-2019) DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Valoración de Instrumento por Jueces

Cátedra	Criterio	Pregunta	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	OBSERVACIONES		
Significados de la evaluacióndel desempeño docente	1) Evaluación Docente	1) ¿Qué significa para usted el concepto de evaluación del desempeño Docente?							
		2) ¿Es necesaria la evaluación del docente de educación fisica? ¿Por qué?							
		3) ¿Cuál es la opinion en relación al proces de su evaluación docente?							
		4) ¿Cuáles actividades de las que realiza como docente de educación fisica cobran sentido en la evaluación que presentó?							
		5) ¿Participan en redes académicas? En caso de participar en alguna:							
	2) Beneficios de la evaluación docente	6) ¿Cuáles son los beneficios que obtiene un educador fisico cuando es evaluado?							
		7) ¿Qué beneficios obtuvo en la evaluación docente?							
	3) Dificultades en la evaluación docente	8) ¿Cuáles son las dificultades que obtiene un educador fisico cuando es evaluado							
		9) ¿Qué dificultades enfrentó con su evaluación docente?							

Anexo 5. Concentrado general de validación por parte de los jueces

UPAEP

SIGNIFICADO DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN EL PROCESO DE LA REFORMA EDUCATIVA (PERÍODO 2015-2019) DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Valoración de Instrumento por Jueces

Cátedra	Criterio	Pregunta	SUFICIENCIA			COHERENCIA			RELEVANCIA			CLARIDAD			OBSERVACIONES		
			Juez A	Juez B	Juez C	Juez A	Juez B	Juez C	Juez A	Juez B	Juez C	Juez A	Juez B	Juez C	Juez A	Juez B	Juez C
Significados de la evaluación del desempeño docente	I) Evaluación Docente	1) ¿Qué significa para usted el concepto de evaluación del desempeño Docente?	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4
		2) ¿Es necesaria la evaluación del docente de educación física? ¿Por qué?	4	3	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	3
		3) ¿Cuál es la opinión en relación al proceso de su evaluación docente?	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
		4) ¿Cuáles actividades de las que realiza como docente de educación física cobran sentido en la evaluación que presentó?	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	3	3	4
	II) Beneficios de la evaluación docente	5) ¿Cuáles son los beneficios que obtiene un educador físico cuando es evaluado?	4	4	3	4	3	3	4	3	4	3	4	4	4	3	4
		6) ¿Qué beneficios obtuvo con la evaluación docente?	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3	4
	III) Dificultades en la evaluación docente																
		7) ¿Cuáles son las dificultades que obtiene un educador físico cuando es evaluado?	4	4	3	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	3	4
		8) ¿Qué dificultades enfrentó con su evaluación docente?	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	

Anexo 6. Reporte de ATLAS.ti con citas agrupadas

Informe creado por Nava N. on 19 nov 2020

○ S1A Compromiso grupal Afiliación
● S1Am Tiempo laboral
Creado: 19/11/20 por Nava N, **Modificado:** 19/11/20 por Nava N.
7 Citas:
1:22 ¶ 17, No hay tiempo para estudiar para el examen en ENTREVISTA 1. MAYO.docx
Contenido:
fue muy poco la verdad quiero reconocer que le dediqué muy poco tiempo en realidad no como quisiera o como debería haber estudiado por otras situaciones pero si unos 20 días tal vez.
2:5 ¶ 2, Actividades extra laborales en ENTREVISTA 2.-M.docx
Contenido:
A ver, cuántos desfiles tienes al año, cuántos escoltas formaste, cuántos equipos llevaste a concursar, o sea cuántos chicos motivaste, lidereaste, para llevarlos y eso es parte de mi desempeño
2:23 ¶ 6, No hay tiempo para otro trabajo en ENTREVISTA 2.-M.docx
Contenido:
Hijoles me voy a desplayar, no, no, no eso es lo que se necesita. Mire le voy a explicar cuál es mi caso, yo antes de llegar aquí a Ciudad Serdán yo siempre he trabajado de manera particular por las tardes, actualmente trabajo en los Club´s Alpha, cuando llegué, me pidieron que me quedara a las asesorías, en su momento hasta tuve un rose con las autoridades porque les dije que no podía, porque trabajaba en las tardes y pues me pedían que me quedara a la de a fuerza, que no se podía apoyar porque era la normatividad, etc…. no bueno, ok ya pasó eso y bueno a mi sí me afectó, primero económicamente, en la parte del trabajo particular, porque me quitaron horas, de mi trabajo en la tarde, entonces de ahí me afectó el trabajo económicamente, bueno me tuve que adaptar, no porque pues en mi caso, en mi trabajo, hasta tuve amenazas, donde me decían: ya mejor renuncia, pues si porque me decían, o sea, mejor decídete, si vas a estar en tú escuela, o vas estar en las tardes en los clubs, a pesar de que yo considero que en ese trabajo nunca he sido un mal elemento y de momento me dicen, ya mejor decídete, a mi me hizo mucho ruido emocional, porque es algo por lo que siempre luché, mi plaza, pero ahora que la tengo, no me pueden sacar,
2:24 ¶ 6, No hay tiempo para otro trabajo ni te completan las horas en ENTREVISTA 2.-M.docx
Contenido:
no y pues o sea lo peor de todo es que yo veía hace años que muchos de los compañeros que cubrían interinatos se les otorgaba con mucha facilidad, con otras autoridades, Por ejemplo: oye profe, es que yo trabajo por la tarde, a lo que respondían: si corre, no te preocupes, ni siquiera era tú plaza, era un interinato, vete a trabajar y bueno yo creo que esos fueron eventos ya muuuy del pasado, pero si me afectaron económicamente, bueno ya voy para dos años que apenas me estoy recuperando en horas, allá en el otro trabajo, porque bueno, tenía horas en la mañana y en la tarde entonces me quitaron una hora, que era toda la hora de las 4 de la tarde tenía así corridito de lunes a viernes y pues esa hora me la quitaron y tenía una hora en las mañanas, aunque sea del diario, bueno esa realmente me la tuve que quitar yo porque pues

tenía que venir acá y realmente lo valoré. La verdad yo creo que vieron la parte económica, me conviene más estar acá que allá, dije lo siento, y pues tengo que venir aparte
3:3 ¶ 5, Compromiso extra laboral en ENTREVISTA 3.- M.docx
Contenido:
Es que pensé, voy a crecer en todo los aspectos, me emocioné demasiado porque dije voy a seguir a lo mejor puede que me den el incremento de horas en la misma escuela, seguir apoyando porque en la escuela tenemos un déficit de horas muy alto entonces son literalmente 60 horas de las que carece la escuela, entonces yo apoyo a la escuela con horas extras que no se me pagan para nada, entonces pero por gusto, por vocación, que me gusta mucho pues doy esas horas extras.
3:10 ¶ 10 en ENTREVISTA 3.- M.docx
Contenido:
hasta que me vi en la necesidad por la situación de la generación de la tesis ya tuve que dejar una de las escuelas por los tiempo más que nada
3:23 ¶ 14 en ENTREVISTA 3.- M.docx
Contenido:
yo no vi ningún tipo de problema en esa situación, dado que como tuve años de experiencia y como en las particulares se manejaba un formato abierto, entonces yo lo adecuaba a mis necesidades y siempre lo armaba yo, como que me quedó muy grabado, siempre hacer esos formatos no tuve ese problema
• S1An Participación docente
Creado: 19/11/20 por Nava N, **Modificado:** 19/11/20 por Nava N.
7 Citas:
1:6 ¶ 7, Apatía por dar seguimiento a evaluación en ENTREVISTA 1. MAYO.docx
Contenido:
es complicado porque de repente no tienes como que toda la información, como que no está tan clara con respecto a la participación de los mecanismos de evaluación, a los procesos y sobre todo a las fechas, pero también es cierto que eso depende del docente porque están publicados y muchas veces el docente no se entera ni siquiera que hay esas evaluaciones a reserva de que te obliguen, que te digan sabes qué? te toca ser evaluado
1:18 ¶ 16, No se meten inconformidades en ENTREVISTA 1. MAYO.docx
Contenido:
no porque las cosas estaban muy claras, las únicas dudas a lo mejor porque no te habría la plataforma y lo realizabas en la mesa de atención o por internet o sea no así como tal como un escrito que manifiestes inconformidad o tus dudas con respecto al proceso no lo he hecho
1:26 ¶ 19, No se consulta la info en web en ENTREVISTA 1. MAYO.docx
Contenido:
Las convocatorias están desde hace mucho tiempo, en alguna ocasión hacemos el comentario, cada Gobierno dice vamos hacer una consulta para elaborar planes y programas y el docente siempre ha dicho: a mi no me preguntaron, pero desde siempre están las convocatorias en internet cuando no te enteras de qué es lo que hay es porque no te enteras de nada, o sea no te enteras ni siquiera que hay esos procesos, yo me encontraba a algunos compañeros y preguntan oye tú qué? dónde estás? estoy aquí, en esta situación de asesorar y preguntan cómo llegaste? no pues por examen. A poco hay examen para eso? O sea desconocen hasta esa parte de que puedo promocionarme, una, la otra es el rumor, escuchamos desde hace mucho tiempo decir carrera magisterial va a desaparecer como proceso de promoción económica, va a desaparecer, ni participes, para qué? yo ir a un curso? para qué? esa dejadez, no pues yo no, va desaparecer mejor ya no lo hago y es ese detalle importante, el uso de la

tecnología pues ya cada vez se ve más cerrado pues ya a todo mundo le llega notificación por celular, el celular más económico te llega un mensaje de texto, si te inscribiste te avisa ya como que está muy vigilado ya no es pretexto la tecnología.

2:2 ¶ 2, Necesidad de autoreflexión en ENTREVISTA 2.-M.docx

Contenido:

para mi tiene que ver con una medida. Desde el momento que ingresaste al servicio profesional, en X tiempo te preguntas qué has hecho? primero por alumno, y después de carácter grupal

2:15 ¶ 2, Podemos dar matemáticas en ENTREVISTA 2.-M.docx

Contenido:

y se los he dicho: te lo afirmo, si quieres seguramente que aprendes más conmigo matemáticas, yo me sobre esfuerzo en tomar un curso de matemáticas, sería un buen desempeño aprender, no sé las matemáticas de primero de secundaria, las vinculo todo mi ciclo escolar con educación física y quizás otro resultado sería.

2:19 ¶ 4, Falta de iniciativa en ENTREVISTA 2.-M.docx

Contenido:

nos vamos acercando a la ciudad y se va perdiendo, ya los profes dicen no para qué lo llevo a concursar? no tienen iniciativa y yo creo que la iniciativa primero tendría que evaluarse

4:3 ¶ 5 en ENTREVISTA 4.docx

Contenido:

Yo creo que a nosotros (educador físico) nos han dejado de lado, porque siempre vemos cosas buenas, por ejemplo el caso de una maestra que estaba en telesecundaria que salió en un muy buen lugar y tuvo una recompensa, pero en nosotros al menos yo no me enteré de algún caso en el que fuera algo positivo, por ejemplo nuestro compañero Ricardo que fue primer lugar y hasta la fecha no obtuvo nada, desde siempre se ha hablado que nosotros somos apáticos que no siempre se nos toma en cuenta, no sé hasta qué punto o de qué manera trabajar para que puedan ver a la Educación Física como realmente algo importante de nosotros, intentamos hacerlos pero si no tenemos el apoyo de una autoridad más, pues vamos a seguir igual.

- S1Ao Compromiso comuitario

Creado: 19/11/20 por Nava, N, **Modificado:** 19/11/20 por Nava, N.

6 Citas:

2:18 ¶ 4, Compromiso con las comunidades en ENTREVISTA 2.-M.docx

Contenido:

pero aquí realmente es demandante y esa demanda te hace esforzarte, aprender más porque de hecho te hace irte a documentar hoy en día con todas las plataformas digitales que tenemos ayuda a conocer en mi caso, como surgió la comunidad de “El seco”, historias de esta comunidad, tradiciones, costumbres, juegos tradicionales, del “Seco”, que tenían todo ello para poder vincularlo, cosa que a lo mejor eso sea un poquito conforme,

2:21 ¶ 4, Iniciativa limitada por economía en ENTREVISTA 2.-M.docx

Contenido:

en mi caso hablando por mi, tengo mucha iniciativa, pero a veces nos frenan muchas cosas, la parte fundamental es la economía, chicos no sé, yo quiero, se me ocurre: vamos a sacar una selección de baloncesto, pero requiero realmente un material adecuando para la disciplina porque aunque yo les compro un balón económico, llegamos a un evento estatal y cambia todo: la cancha, las condiciones, la luz, el clima y lo primordial el balón, y cuando nos ponen un balón oficial para el evento deportivo, no saben manipularlo, su cuerpo no está adaptado, ahhh pero bueno, ya tuve la iniciativa

2:52 ¶ 17, Reconocimiento de los alumnos en ENTREVISTA 2.-M.docx
Contenido:
porque yo realmente me siento satisfecho con lo que percibo de mis alumnos, con el simple hecho de que reciban positivamente para mi es grafíticamente
3:21 ¶ 14 en ENTREVISTA 3.- M.docx
Contenido:
en mi caso yo había metido un poco de recreación acuática, sin en cambio con un tipo de conservación, para que este no fuera a generar dentro, un mal uso del agua, le di un enfoque, usándolo haciendo su contra por así decirlo, para que lo chicos se dieran cuenta de ciertas situaciones del cuidado del medio ambiente, de esos volví a sacar otro proyecto que fue de reciclaje, saque dos uuuuyyy miento, tres, uno de tapas para los niños con cáncer en Puebla, canjean tapitas y los mismos chicos iban recolectando sus tapas, otro proyecto fue que con juguetes a gran escala con productos reciclados, y el tercero fue hacer un material didáctico con productos reciclados de acuerdo a las necesidades de los chicos, ellos se veían, le comento como tienen ellos las idea de qué materiales íbamos a ocupar, y simplemente un trabajo extra para ellos era el que buscaran en alguna de las dosificaciones que si algún material lo veían idóneo para hacerlo en un material reciclado, pues adelante y yo se los tomaba como participaciones y puntos de proyecto de reciclaje, entonces eso es lo que llegaba a evaluar y ellos solos hacían sus equipos y decían no pues llevamos en lugar de conos, vamos a utilizar botellas forradas y con su cinta de colores para que se viera muy bien, y en otros casos no pues vamos a ocupar el jalala que es un deporte alternativo y dicen no pues ya vimos como ese implemento los podemos hacer de envases de Jumex, etc y ellos mismos decían no profe le traemos una propuesta de material a ver si le parece y le dije bueno y ya me llevaron un material hecho entonces conseguía para los demás compañeros, entonces de cada uno de esos iban armando los materiales didácticos tanto para las clases para la escuela y para ayudar a otros, o en caso de los de niños con cáncer en Puebla tenían que juntarme tapitas para poder hacer el tratamiento de una quimioterapia gratuita para alguien, entonces si juntaban para esa situación
3:35 ¶ 24 en ENTREVISTA 3.- M.docx
Contenido:
sabemos que podemos llegar a influir tanto al alumno, y el alumno va a influir en la familia, entonces nosotros diciéndoles; sabes que esto es malo? y no lo hago, lógicamente ellos van a decir allá en su casa, esto es malo, me enseñaron en la escuela, que esto es malo, yo no quiero que sea así y sabemos que es ahí donde tenemos una tarea muy importante, dentro de la formación, para que ellos se puedan integrar socialmente, como dice uno de los propósitos de la educación básica, que se logre incluir dentro de una sociedad estable y que sea un buen ciudadano, por eso pienso que es una parte muy importante. Si fueran a fallar, si se vería muy distanciado y se vería totalmente desfasado dentro de los alumnos, aparte de que los chicos ahí sacan todo el estrés que quieran o no, a veces, los de diferentes áreas dicen; sabes qué? ayúdame, como tenemos esa comunicación, me dicen creo que mi examen fue hace 2 años, me parece, me dicen quiero que mi examen sea dinámico, ayúdame. Y yo contesto: si, hacemos un really matemático, que tú examen sea por equipos y que vayas solucionando tus problemas, de mi examen, qué pueden escribir en una hoja, lo vayan solucionando por equipos y jugando, y hasta puede que te salga mejor, y dicho y hecho, le salieron mejores resultados, aplicaron lo aprendido, se divirtieron, hicieron actividad física y no sintieron pesado el examen, y por eso siento que es muy importante la comunicación con otras materias siempre y cuando el docente sepa guiarlos y aplicarlos con una estrategia idónea, porque

lógicamente si pongo una dinámica que va más de moverse, apenas adentro del salón no va ser lo mismo que estar por fuera o por integración de equipos, que me pueda ayudar a socializar a integrar, porque el juego integra inconscientemente, a veces se tiene conflictos en los salones, y ni ellos mismos se soportan, pero a través del juego olvidan eso con tal de lograr el objetivo, entonces, esa es una de las partes importantes de la Educación Física y todo mundo verá que tendrá resultados buenos entonces a partir de ello es muy importante cualquier situación tanto la social, académica y aparte de salud, porque ni se diga que en obesidad estamos muy mal.

4:14 ¶ 21 en ENTREVISTA 4.docx

Contenido:

Creo que cambiar el chip, de manera externa para con mis compañeros y no podría ser de la sociedad en general, pero si de la localidad o comunidad donde estoy, desde lo típico, de los pone a jugar para mi es eso cambiar el chip de ellos y para con lo chicos es que conozcan, que experimenten, que vean de diferente manera la educación física, darles o ampliarles el panorama de todo lo que pueden hacer, lo que pueden mejorar, de lo que son capaces

- S1Ap Necesidad de actualización

Creado: 19/11/20 por Nava N, **Modificado:** 19/11/20 por Nava, N.

9 Citas:

1:11 ¶ 11, La evaluación para promoión es voluntaria en ENTREVISTA 1. MAYO.docx

Contenido:

Es algo complicado porque el proceso de promoción es netamente voluntario es evaluarte con tus propias habilidades, entonces si abres un curso para una evaluación de promoción si se complica, no la perspectiva porque finalmente tú escuchas: “hay un curso para promoción” para el examen de promoción, a ver pues, vamos todos y no se trata de eso, la evaluación para promoción si tendría que despertarte el interés personal.

2:12 ¶ 2, EF es palpable en lo práctico en ENTREVISTA 2.-M.docx

Contenido:

Porque yo podría en mi caso, tengo únicamente trece horas laborales, que a lo mejor si las valoramos en toda la semana tendría mucho tiempo para estudiar y plasmarlas en un examen, pero ese examen no les va a servir a mis alumnos, no les va a servir a mi comunidad, a mis compañeros maestros y lo que ellos quieren ver es algo realmente palpable, lo palpable de educación física siempre va a ser lo práctico,

2:32 ¶ 6, El grado académico debe ser suficiente reconocimiento en ENTREVISTA 2.-M.docx

Contenido:

pero realmente tomé a mis alumnos y les dije vamos hacer esto, hasta fui honesto con ellos porque requiero su apoyo y a mi me van a evaluar, se requieren evidencias, nunca les dije: compórtense como siempre, nada más si me ven tomando fotos, ustedes como siempre actúen, no pasa nada y yo creo que el final no me gustó, porque hasta eso, durante la creación del proyecto de enseñanza, aprendí muchas cosas porque implementar cosas de la licenciatura, muchas lecturas, yo creo que hasta temas de pedagogía, didácticas, estrategias de enseñanza, hoy en día que ya hay muchas cosas virtuales por faceboock, estar que de repente salen, no que el curso para materiales didácticos, pues bueno lo voy a ver un ratito a ver que tal, a ver que saco de ahí, o sea en teoría, siento como que recursé la normal otra vez, unos seis meses y eso siento que fue algo bueno, pero al menos yo siento que en la normal cuando salí me dieron un título que decía licenciatura y se me reconoció y empezó otra etapa, no porque ahora se me reconoció con un trabajo, no a lo mejor con un trabajo particula, un interinato

4:1 ¶ 3 en ENTREVISTA 4.docx

Contenido:
Saber personalmente en donde estoy parada y en lo que tengo que trabajar para mejorar mi práctica docente e institucionalmente,
5:11 ¶ 26 en ENTREVISTA 5.docx
Contenido:
Hay, no es que uno no dimensiona el trabajo que es, cambia 360º por que el patio es muy bondadoso, los niños son muy lindos, los alumnos son fáciles de manejar, cambiando el trabajo con asesores y con adultos, pues cambia todo, las formas de aprender, las formas de enseñar, se acaba el dinamismo de la clase de un patio y te reduce a ciertas estrategias, de repente más constructivistas, pero que finalmente te encierra en cuatro paredes y entonces tú capacitación queda por debajo y se establecen nuevos retos, muchos retos, tienes que profundizar más, empezar a manejar tecnología y hasta cambiar tu léxico, para llegar a ellos, si es una vuelta muy grande.
5:15 ¶ 33 en ENTREVISTA 5.docx
Contenido:
yo creo que si hace falta la vinculación con autoridades, con instituciones de educación superior, por que los cursos no nos dan los elementos necesarios, entonces yo creo que un vínculo con una universidad, con una escuela superior, los profesores están empapados, están haciendo investigaciones, están en el tema, en el punto, ellos son los que tendrían que generar, que promover los cursos, por que mandan a los mismos maestros, por ejemplo yo fui a las primeras capacitaciones y de verdad da pena escuchar lo que nos dicen y luego tenemos que reproducir algo que no nos dijeron, entonces yo creo que ese es el problema que tenemos nosotros, no hay buenas capacitaciones por que los maestros están deseosos de saber, pero sus capacitadores no se adecuan y yo creo que entonces se tendría que trabajar más, por que ya hiciste tu valoración, ya viste los espacios, ya viste qué les falta a los maestros.
6:20 ¶ 15 en ENTREVISTA 6.docx
Contenido:
Por otra parte está el tema de la tecnología, fíjate que en su momento fue un inconveniente, pero porque ellos mismos lo vieron de esa forma, porque no te pedía estar en una computadora, ni trabajar programas, ni nada, el hecho de que una de las situaciones era que tú fueras muy hábil en la situación de la computadora, es porque debes saber cómo bajar libros, cómo ayudar al docente a lo mejor a distancia, a una videollamada, a una video conferencia, un correo electrónico, cómo buscar ligas de interés, realmente no es una situación que sea apremiante, pero los compañeros lo ven de otra forma, tenemos mucha gente joven pero porque esa gente joven pues ahorita viene con el ánimo de hacer cosas distintas dentro de lo que yo veo, porque si te quiero decir que dentro de los que estamos en la asesoría técnico pedagógica, pues yo soy uno de los más grandecitos, porque eso si, lo tengo que reconocer, bueno hay dos tres más grandes que yo, eso es lo que me salva, pero si obviamente hay algo contra lo que no podemos luchar que es la experiencia y pues si definitivamente los chicos pasaron el examen pero pues todavía falta algo por ahí, que eso te lo dan los años, digo si uno con 20 años de servicio aún me falta, porque hay maestros con más tiempo de servicio, con toda la experiencia del mundo que te ayudan perfecto, pues ahora imagínate tener 2, 3, 4 años de servicio y no haber pasado ciertas características complica algunas cosas, no quiere decir que no puedan asumir el puesto y que lo hagan mal, tenemos maestros muy jóvenes que realmente mis respetos, son muy hábiles, conocen bastante, pero si obviamente ya en situaciones de experiencia a veces pues si golpea, pero no es solamante para los jóvenes para uno también, porque desconocemos muchas cosas de lo que se hace en

la asesoría técnico pedagógica, osea no lo define ni la edad ni el tiempo, porque la experiencia la vamos adquiriendo todos de diferente manera, pero pues obviamente al tener menos tiempo en el magisterio desconocemos ciertas cosas y a veces pues si hay que conocer históricamente que ha venido sucediendo en diferentes temporalidades, sobre todo porque dentro de la evaluación pues ha habido diferentes cambios en el sistema educativo.

6:22 ¶ 19 en ENTREVISTA 6.docx

Contenido:

Bueno en nuestro caso yo te hablaba que hacíamos un proyecto para poder sustentarlo, de hecho quiero decirte que de los tres compañeros que hicimos en el Estado de Puebla y unos compañeros federales que estamos metidos en esto, pues a mi me hacían mucha burla porque para nuestro proyecto nada más te pedía un número x de palabras, en mi caso llegué a 45 mil palabras y me hacían burla porque me decían: de dónde me había salido tanto proyecto, porque me salieron hojas y hojas cuando ellos no llegaban a las 15, sacar otras 30 como que era demasiado complicado pero al final de cuentas no dependía de la extensión si no realmente del contenido que tuviera y pues eso creo que fue de lo más complicado, que no estamos acostumbrados a escribir mucho, menos a sustentarlo y lo que tú acabas de decir a evaluarlo, porque tenía que ser un proceso que también tenía que tener una medición, para mi eso fue lo más complicado porque sabíamos que el de conocimientos de alguna manera lo subsanamos pues leyendo, preguntando, buscando bibliografía y el primero no tenía mayor razón, porque solamente eran tus datos personales que el jefe verificaría el puesto que tú tenías, sustentabas entonces realmente no había mucho problema pero si en el proyecto.

6:27 ¶ 21 en ENTREVISTA 6.docx

Contenido:

pero sabes qué sucede? que si yo pierdo de vista los otros dos niveles, el que se estanca soy yo y no por querer ser todo, sino por querer estar a la vanguardia de lo que realmente está sucediendo en los diferentes niveles, te soy honesto, manejamos mejor unos que otros pero en el caso de educación física quedarte aislado de los otros dos niveles te ciega definitivamente, te ciega porque ya no tendrías como esa amplitud para poder estar de la mejor manera si es muy amplio, pero soy un convencido que manejas uno mejor que otro pero que no puedes abandonar los otros, porque por ejemplo yo me he dado cuenta que te dejan en secundaria, pero te piden algo para preescolar, te dicen no pues yo no sé y creo que el Asesor Técnico no se puede dar esa parte de decir yo no lo sé o no lo manejo o no es lo mío, al contrario, es decir pues lo hacemos, yo sé que podemos desconocer algo del nivel pero pues lo podemos sacar adelante como que siento que el asesor técnico de cualquier área no se puede dar el lujo de decir desconozco yo creo que nos tenemos que dar el lujo de decir lo aprendo, para poder ayudar, creo que esa tiene que ser la diferencia ya del Asesor Técnico Pedagógico, ser muy bueno en su nivel pero dominarlo lo mayor posible en la educación básica y eso es lo que nos va a pegar en su momento, porque yo lo comentaba apenas cuando un director conozca planes y programas pero no solamente vamos a decirlo en primaria de los grupos si no que conozca planes y programas de los grados de educación física, de educación artísticas, en ese momento la educación va a cambiar porque el director va a saber qué va a exigir, yo me pongo en esa postura como asesor técnico pedagógico y digo no si voy a ayudar a directores, a docentes y a supervisores, tengo que manejar sino todo una gran parte de ello.

○ S1B Identidad Autodenominación

● S1Bm Beneficios de evaluarse

Creado: 19/11/20 por Nava N, **Modificado:** 19/11/20 por Nava N.

16 Citas:
1:28 ¶ 19, El examen dejo ver cosas que desconoce en ENTREVISTA 1. MAYO.docx
Contenido:
en mi caso me di cuenta que muchas cosas desconozco, muchas cosas no las tengo claras y bueno no lo puedes dejar ahí, o ir mejorando
1:35 ¶ 21, Examen permite crecer economicamente en ENTREVISTA 1. MAYO.docx
Contenido:
y pues para mi significa la oportunidad de promoverme, la oportunidad de crecer
2:30 ¶ 6, Falta de satisfacción con la remuneración del proyecto en ENTREVISTA 2.-M.docx
Contenido:
yo tengo la creencia de que toda persona requiere salir de su confort y es algo muy bueno porque te enseña a crecer, pero ese confort en lugar de sentirlo agradable al finalizar el proyecto lo sentí vacío porque simplemente se reflejó una palabra: sobresaliente, idóneo y a lo mejor yo quería no sé como le comentaba, no sé, se me ocurre una ceremonia a nivel estatal con todos los que pasaron el examen con un reconocimiento, porque se me ocurre a lo mejor esa parte yo la veo hasta mínima porque la labor del profesor, porque vaya, ni un diploma reconoce lo que hace un maestro por la cantidad de personas que están a su cargo, entonces yo al menos esperaba eso, o se esperaba que se reconociera con más horas laborables, totalmente pagadas no a lo mejor un bono, bueno es que ya invertí, bueno es que decía ya invertí sin mentirle, en lo económico porque era imprimir, que lo checara el profe y que finalmente te encontrabas a alguien conocido que te revisara el proyecto de enseñanza para que lo valore y ver que no tenía dudas, todo eso y pues era imprimir llevarlo y que te corrigiera y otra vez y andar aunque se entregó en formato digital pero realmente a lo mejor yo creo que no vieron esa parte de mi preocupación como profesor de entregar un buen trabajo
2:41 ¶ 9, Beneficio cognitivo y mejores prácticas en ENTREVISTA 2.-M.docx
Contenido:
yo creo mi beneficio fue simplemente cognitivo de aprendizaje propio cognitivo, claro que yo pude de todas formas haberme intencionado, o mi autoridad me pudo haber dicho tienes que tomar este curso en línea a fuerza y ya, y lo pude haber tomado, pero bueno yo me considero un docente que estoy en constante preparación, repito ahorita por mi saturación de trabajo, a mi se me facilitan las plataformas digitales, inclusive no pude estudiar mi maestría por lo mismo, pero la plataforma digital me ha ayudado mucho a tomar un curso igual, no de estrategias de enseñanza, tengo que ir tomando las dos cosas, porque en la mañana me demanda mucho la parte didáctica, la pedagogía y la parte de la tarde me demanda mucho la parte científica, que cuerpo, que la anatomía, vaya es otro ámbito, es otra área a pesar de que es educación física, pero el hecho de llevar las dos yo siento que las empiezo a aplicar sin querer, no a la par, como que quiero llevar las dos de la mano
2:42 ¶ 9, Beneficios cognitivos y deterioro de salud en ENTREVISTA 2.-M.docx
Contenido:
pero mi beneficio es más que nada cognitivo no lo he visto benéficamente, económicamente, no lo visto ni en salud porque de verdad yo creo, dicen que la mayoría de las enfermedades son por estrés, es un mito todavía bueno hay artículos científicos que divulgan que es una realidad, hay revistas de prestigio que redactan que el estrés es factor de muchas enfermedades, yo en mi caso bueno no he llegado a tales grados pero apenas me enfermé del oído, a cada rato la gripa, que colon irritable, ahora la gastritis…
2:43 ¶ 9, Necesidad de reconocimiento económico en ENTREVISTA 2.-M.docx
Contenido:

y yo creo que si a lo mejor me reconocieran un esfuerzo, un ejemplo se me ocurre económicamente no tendría que estarme preocupando por economizar el fin de semana la despensa, con todas las facultades de mi economía, si fuera otro incentivo económico, tranquilamente pasaría a comer en otro lugar, cenar en otro lugar, bueno se me ocurre así esa idea vaga, pero a lo mejor yo veo lo que hacen otro tipo de personas que tienen una economía mejor

2:48 ¶ 13, Tener acceso a las oportunidades en ENTREVISTA 2.-M.docx

Contenido:

Me hubiera esforzado todavía el doble si hubiera tenido la oportunidad, porque repito hablo por mi, creo no debo hablar por los demás compañeros yo creo que cada quien vive su respectivo momento, no conforme, por su respectivo lugar pero yo realmente tenía todo, hablo en el sentido, vaya hasta emocionalmente yo me sentía con la disposición de desvelarme, de no comer quizás, para obtener una mejor posición más allá de aprender, quizás no hubiera pasado el examen, pero me hubiera gustado al menos sobre esforzarme que me hubieran dado la oportunidad de decirme, inténtalo, y ver mi nivel realmente, ver si estaba listo para eso o no.

2:58 ¶ 20, Buena intención pero pérdida de tiempo en ENTREVISTA 2.-M.docx

Contenido:

Cuál es el significado que ha creado sobre mi? pues de hecho a mi lo que me construyó también todo lo que yo iba viendo, todo lo que iba viviendo, lo que construí realmente fue yo creo que el significado, digo la intención que habrían hecho, pues el gobierno que haya sido a lo mejor quería algo mejor, no o no sé a quien se le haya ocurrido, pero estoy claro que al que se le ocurrió era profesional de la educación, es así y para mi significó pérdida de tiempo, así de fácil, pérdida de dinero, vaya hasta tiempo libre, tiempo valioso con mi familia, aunque no esté casado pero pues vaya también mi familia me requiere, me demanda, significó para mi hasta bueno,

3:1 ¶ 5, Demostrar conocimientos y habilidades en ENTREVISTA 3.- M.docx

Contenido:

Para mi significaba importancia para saber sobre el grado de conocimiento, si soy apto o no para el Sistema, si me desempeño bien, o tal vez correctamente dentro de mi función, en mi caso como docente de Educación física en esa parte, después de dar e para fortalecerme lógicamente y también lograr alcanzar un poquito más de metas, en este caso como nosotros trabajamos por horas llegar a incrementar horas continuamente porque nos dan un ingreso mínimo de horas y de ahí ir progresivamente demostrando nuestro conocimientos y habilidades

3:25 ¶ 16 en ENTREVISTA 3.- M.docx

Contenido:

Beneficios propios, porque uno empieza a tener ese hambre de conocimiento, de saber más, a lo mejor por la misma necesidad de que uno va a ser evaluado, le comento el examen que hice lo sentí un poco sencillo entre comillas, porque si es pesado, pero porque me preparé bien y no nada más con lo que nos mandaban en la guía, porque literalmente de la guía apenas si venía una cuarta parte de ahí, tuve que salirme fuera y embarrarme de todo lo que existía en el Sistema para que de verdad fuera preparado, y si tuve razón de ahí mismo como a veces se los digo a los chicos no sean conformistas vayan más allá, para que cualquier cosa ya están preparados, entonces esa situación con la evaluación lo veo más propia para el propio maestro

4:4 ¶ 7 en ENTREVISTA 4.docx

Contenido:

Si yo creo que si, yo estoy a favor de la evaluación docente, porque si lo hacemos nos obliga a mejorar, conocer practicar, ya depende de nosotros en el patio si realmente aplicamos pero, bueno podría ser controversial, porque puedo ser muy buena leyendo artículos y me puedo saber Plan y programas de estudio pero cómo lo aplico?, para mi es lo más importante y lo más valioso, cómo lo trabajo, cómo lo desarrollo, de qué manera mejoro, cómo están persiguiendo ellos ese trabajo, si realmente voy mejorando, para mi no es una evaluación de toma y contestame y ya, a lo mejor y no soy maestra frente a grupo pero siento que lo de nosotros va más allá del patio o estar fuera, yo creo que eso es lo que más vale.

4:9 ¶ 13 en ENTREVISTA 4.docx

Contenido:

Hasta ahorita no conozco alguno, porque esa evaluación ya pasó y ahorita ya estamos en cero esperando una nueva convocatoria, si quieres hacer examen no sé, no hay ahorita un documento en el que diga bueno los que participaron en la evaluación va a pasar esto, solamente esta tú información, está que hiciste el examen y que es apto, no viene como idóneo en la nueva convocatoria, viene todo tú historial y esa evaluación viene con otro rumbo pero nada más sirvió para aparecer ahí no sirve para nada más.

5:7 ¶ 17 en ENTREVISTA 5.docx

Contenido:

Como comenté hace rato, te das cuenta de muchas o algunas cosas que deja uno de hacer y dices es que esto no lo hice, esto tampoco lo hice, esto me falló, esto no es de esta manera y puede ser de esta otra, entonces creo que eso puede ser la parte más importante, que te da la oportunidad de reflexionar sobre lo que estás haciendo bien o mal.

6:2 ¶ 5 en ENTREVISTA 6.docx

Contenido:

Si es necesaria en todo lo que hacemos, porque es lo que nos permite saber qué tanto avanzamos o qué tanto nos hace falta avanzar, pues muchas veces no consideramos la evaluación para nosotros, siempre la consideramos para los niños y realmente también debemos autoevaluarnos y hacer que nos evalúen para saber en qué grado nosotros tenemos manejo de esos planes y programas de los que hablamos.

6:7 ¶ 10 en ENTREVISTA 6.docx

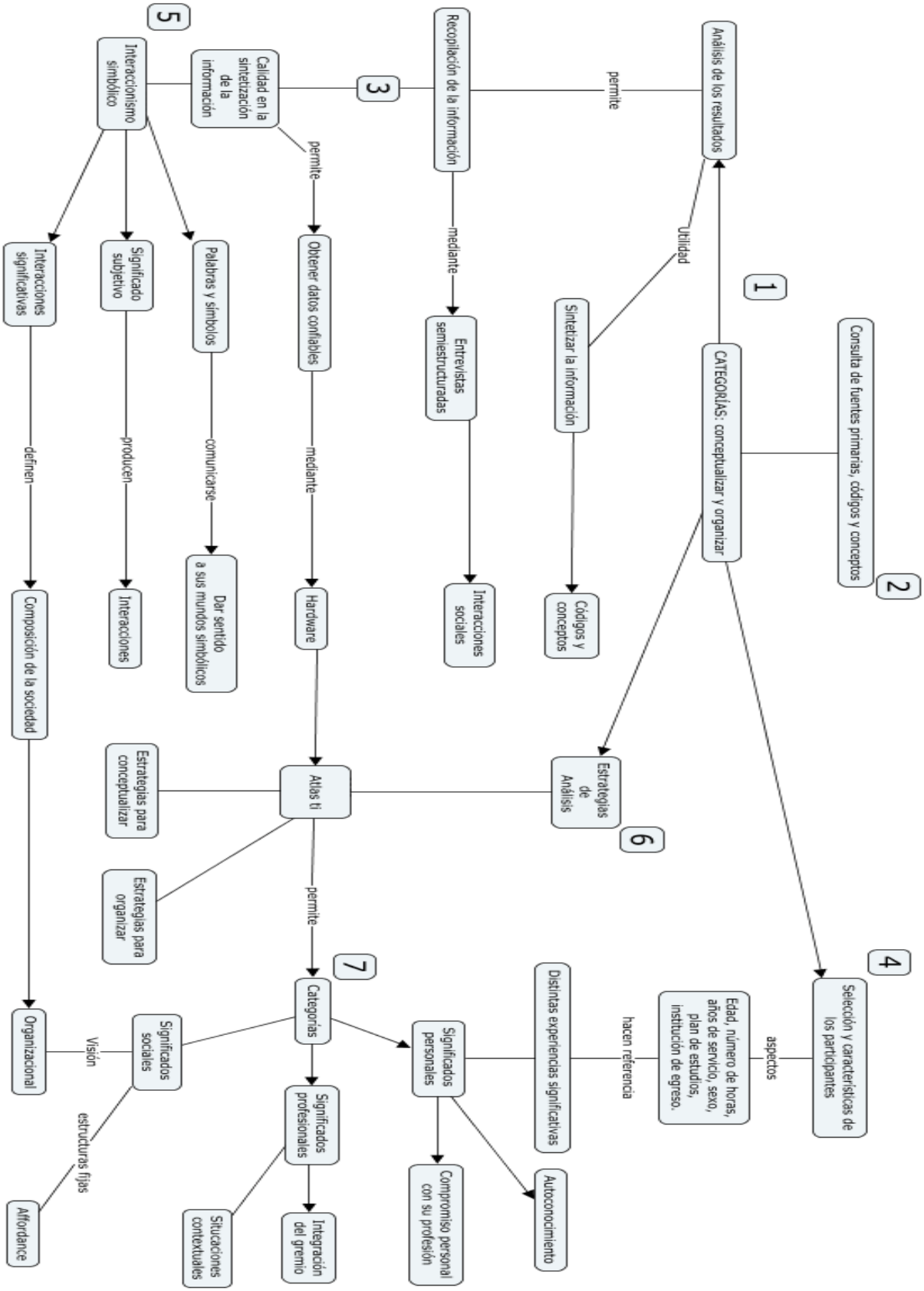
Contenido:

que si hay beneficios, porque te hace consciente de lo que estás trabajando porque muchas veces se habla que el maestro de educación física solo llega a dar una clase sin ningún objetivo,

6:25 ¶ 21 en ENTREVISTA 6.docx

Contenido:

o todo el que se dedica al magisterio debe de estar consiente que la evaluación es una parte fundamental de nuestros trabajos y que ya no solamente es querer ser un jefe si no querer ser un líder, pues estos puestos no es de que tú sabes más, estos puestos es de trabajar, que tú lo hagas mejor para que te haga consciente de tus fortalezas pero también de tus debilidades, de decirte qué haces mal, sino de fortalecer lo que estás haciendo, eso es algo que nadie quiere entender, la gran mayoría quiere seguir pensando; tú estás en este puesto, a pues tú hazlo, cuando ya no es un trabajo personal, sino un trabajo de equipo, un trabajo de sostener una actividad en este caso de educación física de la mejor manera, con bases sustentables porque desgraciadamente siempre hemos sido rechazados como área, cuando de verdad tenemos grandes maestros en el área, eso es una verdad, pero si soy un convencido que en su momento fue muy benéfica. La evaluación lo voy a decir como si hubiera sido una salvación, pero

realmente fue un gran cambio, porque cambió mi manera de ver la educación, cambió la manera de ver mi área y lo veo como una salvación porque llegué en un momento en que yo tenía tantas escuelas que atender como docente, que en su momento no era que yo saliera de las escuelas, sino era que yo lograra un cambio para que yo siguiera trabajando con la misma alegría y el mismo ímpetu dentro del magisterio, porque llegó un momento, quiero decirte que correr a un preescolar, a una primaria, a una licenciatura era caótico y al final de cuentas era una situación, pues que va mermando tú actividad tanto física como mental, por eso te digo fue mi salvación, pero realmente yo siempre quise este puesto, osea te repito, creo que no lo hago mal y siempre como que he estado en ese proceso, con la gente si me gusta el hecho de estar con los niños, lo extraño porque si se extraña, pero el hecho de trabajar con adultos y que realmente ellos entiendan los procesos y cambiarles las formas de pensar y ver la educación es titánico

Anexo 7. Esquema conceptual del proceso general para el análisis de resultados