

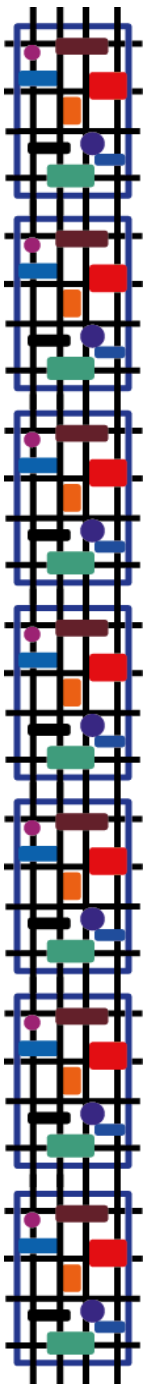


# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

DES CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES



## EVALUACIÓN DOCENTE EN DEBATE. DIFERENCIACIÓN DEL ESPACIO REGIONAL Y SOCIAL AL INTERIOR DEL SUBSISTEMA COLEGIO DE BACHILLERES DE CHIAPAS

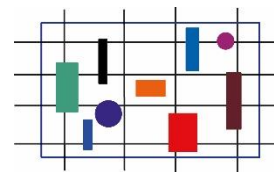
TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
**Doctora en Estudios Regionales**

PRESENTA  
**Martha Hernández Jiménez**

DIRECTORA DE TESIS  
**Dra. Leticia Pons Bonals**

CO-DIRECTORA DE TESIS  
**Dra. Ana Esther Escalante Ferrer**

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS  
MARZO DE 2019



**Doctorado en  
Estudios  
Regionales**



DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO  
 DES CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
 DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES  
 ÁREA DE TITULACIÓN  
 AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS



F-FHCIP-TD-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas  
 14 de febrero de 2019  
 Oficio No. TDER/095/19

**C. Martha Hernández Jiménez**

Promoción: **Septima**  
 Matricula: **15162011**  
 Sede: **Tuxtla Gutiérrez**  
 Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de grado del Programa de Doctorado en Estudios Regionales, para la defensa de la tesis intitulada:

Evaluación docente en debate. Diferenciación del espacio regional y social al interior del subsistema Colegio de Bachilleres de Chiapas.

Se le autoriza la impresión de seis ejemplares impresos y cuatro electrónicos (CDs), los cuales deberá entregar:

- Un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis tesis y dos CD: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregados a los Sinodales y a la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente  
 "Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"

  
**Mtro. Fredy Vázquez Pérez**  
 Director de la Facultad de Humanidades Campus VI  


Vo. Bo.  
  
**Dra. Luisa Aurora Hernández Jiménez**  
 Coordinadora del Doctorado en Estudios Regionales  


DIRECTORA DE TESIS  
**Dra. Leticia Pons Bonals**

CO-DIRECTORA DE TESIS  
**Dra. Ana Esther Escalante Ferrer**

LECTORES DE TESIS  
**Dra. Elizabeth Moreno Gloggner**  
**Dr. Jesús Abidán Ramos Salas**  
**Dra. Alma Rosa Pérez Trujillo**

La realización de esta investigación fue posible gracias a la beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), con número **572725**, durante mis estudios de Doctorado en Estudios Regionales en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

Dedico este trabajo de tesis a MI FAMILIA. En especial a mi esposo Víctor Hugo Santiago Morales y a mis hijas (Martha Sofía y Victoria Monserrath), a quienes AMO, me inspiran y acompañan en cada momento de la vida. En el proyecto de la formación fueron pieza clave al apoyarme y motivarme en todo momento.

Agradezco a mis hermanas por colaborar y apoyarme desde siempre, congratularse conmigo y por convertirse en cómplices de mis proyectos.

Ofrezco una dedicatoria a especial a mi MADRE, Martha Jiménez Jiménez, por representar para mí un ejemplo de vida.

Mi reconocimiento y agradecimiento hacia los docentes que han favorecido mi formación, tanto en el Doctorado en Estudios Regionales, como en otros espacios formativos. Ellos han fomentado en mí la utopía, la crítica, la reflexión, la convicción y el espíritu de cambio y transformación desde una perspectiva humanística.

Agradezco también a mis compañeros del COBACH, por compartir sus experiencias y añoranzas en el proceso de la evaluación docente y posibilitar este trabajo.

Doy gracias DIOS por permitirme estar y enfrentarme a diversas experiencias de la vida que significan retos y aprendizajes continuos.

# Contenido

Introducción .....	7
Capítulo 1. Estudio regional sobre la evaluación docente.....	13
1.1. El papel de la ciencia después de la modernidad .....	13
1.2. Zonificación de las actuaciones de los agentes regionales .....	17
1.2.1. Ámbitos regionales.....	20
1.2.2. Caracterización de la Región Centro-Norte (RCN) .....	22
1.2.3. Zonas de actuación de los agentes regionales.....	28
1.3. Región Centro-Norte: Investigación-Acción para el cambio educativo .....	30
1.3.1. Características del proceso de la investigación .....	32
1.3.2. Definición de la estrategia y técnicas de investigación.....	34
1.3.3. Momentos de la investigación .....	36
1.3.4. Participantes.....	45
1.3.4.1. Colegiado de la Región Centro-Norte.....	45
1.3.4.2. Docentes notificados en la región Centro-Norte.....	48
1.3.4.3. Otros participantes .....	52
Capítulo 2. La evaluación docente en la sociedad contemporánea .....	53
2.1. La evaluación: tensiones y tendencias entre lo global y lo local.....	53
2.1.1. Debates sobre la evaluación docente en un mundo posmoderno .....	59
2.1.2. El papel del docente: el regreso al agente .....	64
2.1.3. El papel de la escuela: construcción de una utopía.....	66
2.1.4. La evaluación docente: conceptos, tradiciones y estado actual.....	71
2.2. La evaluación educativa: paradigmas, políticas y lineamientos.....	74
2.2.1. Evaluación en la Educación Media Superior .....	77
2.2.2. Reformas educativas y evaluación docente en la EMS .....	81
2.2.3. Evaluación para la permanencia docente: la reforma en debate.....	84
Capítulo 3. Implementación de la EDD en la Región Centro-Norte. Emisión 2015 ....	91
3.1. Canales, usos y manejo de la información para la evaluación.....	93
3.2. Pertinencia de los procesos de capacitación para la evaluación .....	97
3.3. Relaciones entre los lineamientos y la implementación de la evaluación.....	101
3.3.1. Contradicciones .....	101

3.3.2. Lagunas.....	103
3.3.3. Ambigüedades .....	105
3.4. Los tiempos de la evaluación .....	108
3.4.1. Los tiempos para la notificación.....	109
3.4.2. Los tiempos para los procesos de capacitación para la evaluación .....	109
3.4.3. Los tiempos para la realización de las etapas de la evaluación.....	110
3.5. Criterios para seleccionar a los docentes candidatos a la evaluación .....	112
3.5.1. Primera notificación del primer grupo evaluado .....	114
3.5.2. Segunda notificación del primer grupo evaluado.....	116
3.5.3. Tercera notificación del primer grupo evaluado.....	118
3.5.4. El recuento.....	120
3.6. Condiciones físicas e infraestructurales para la evaluación .....	121
3.6.1. En la notificación .....	122
3.6.2. En la preparación y capacitación para la evaluación.....	123
3.6.3. En el desarrollo de las etapas de la evaluación.....	124
3.6.4. En el acceso a la publicación de los resultados.....	130
<b>Capítulo 4. Mapeo regional-contextual construido a partir de los resultados de la EDD en la RCN. Emisión 2015.....</b>	<b>132</b>
4.1. Tipología de planteles adscritos a la RCN .....	132
4.2. Participación docente en la EDD implementada por el SPD.....	137
4.2.1. Por docentes adscritos .....	137
4.2.2. Según el total de docentes evaluados .....	143
4.2.3. Docentes voluntarios .....	145
4.2.4. Por sexo .....	148
4.2.5. Por distribución etaria.....	150
4.3. Regionalización de los resultados de la etapa 2. EEE desde diversos criterios de análisis.....	152
4.3.1. Según los niveles de desempeño a nivel estatal y de la RCN.....	154
4.3.2. Según los niveles de desempeño por sexo y distribución etaria.....	160
4.3.3. Según los niveles de desempeño por disciplinas evaluadas .....	162
4.3.4. Según los niveles de desempeño por campos disciplinares evaluados. ....	168
4.3.5. Según los niveles de desempeño por plantel y tipología de planteles....	170
<b>Capítulo 5. Mapeo social construido acerca de la EDD en el subsistema COBACH</b>	<b>176</b>

<b>5.1. Mapeo social acerca de las posiciones asumidas entorno de la EDD en la Región Centro-Norte .....</b>	<b>176</b>
<b>5.1.1. Evaluación docente tipo 1. Sí a una evaluación, pero con carácter formativo .....</b>	<b>178</b>
<b>5.1.2. Evaluación docente tipo 2. Sí a la evaluación propuesta por la reforma .....</b>	<b>186</b>
<b>5.1.3. Evaluación docente tipo 3. No a la evaluación punitiva .....</b>	<b>193</b>
<b>5.1.4. Evaluación docente tipo 4. No a la evaluación, pero no hay otra opción .....</b>	<b>195</b>
<b>5.2. Posiciones asumidas por los gremios sindicales del COBACH ante la evaluación docente .....</b>	<b>197</b>
<b>5.2.1. Frente Democrático del SUICOBACH-COBACH: rechazo a la evaluación .....</b>	<b>201</b>
<b>5.2.2. El SUICOBACH. Del desconocimiento y el rechazo, a la aceptación y colaboración con la evaluación docente .....</b>	<b>206</b>
<b>Conclusiones .....</b>	<b>213</b>
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>217</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>223</b>



## Introducción

*Evaluación docente en debate. Diferenciación del espacio regional y social al interior del subsistema Colegio de Bachilleres de Chiapas*, es el título de la investigación cuyos resultados se exponen en esta tesis, misma que se inscribe en la Línea Procesos Educativos Regionales del Doctorado en Estudios Regionales (DER) de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Al insertarse en el marco de los estudios regionales aboga por el análisis de la relación que guarda la región con procesos de índole global buscando explicar las particularidades de un problema regional, sin olvidar las tensiones, puentes e interrelaciones que éste mantiene con el entorno del que forma parte.

El objeto de investigación lo constituye la evaluación docente y se ahonda en la comprensión de las manifestaciones peculiares que ésta asume en un subsistema escolar ubicado en Chiapas, tomando en cuenta a los agentes sociales involucrados, desde un enfoque sociocrítico. Se asume que son los agentes que participan y colaboran en la investigación quienes, posicionados ideológica y políticamente en la realidad que se investiga, negocian y actúan a favor o en contra de la evaluación docente, a partir del examen de las estructuras que enmarcan sus acciones.

Se eligió esta temática debido a la actualidad, relevancia y debates que se han desarrollado en el contexto mexicano sobre la evaluación docente; así como a los pocos estudios que abordan este proceso en la educación media superior, tanto a nivel regional como nacional.

Las acciones, programas y políticas que impulsan la evaluación docente en México han atravesado, de acuerdo con Trigo y Valle (2012) dos etapas. La primera, comprendida entre las décadas de 1970 a 1980 durante las cuales se inician los planteamientos y justificaciones de la evaluación docente como requisito de la calidad educativa, materializados en un conjunto de intentos fallidos derivados principalmente de la falta de divulgación y de la inexperiencia de los evaluadores; y

la segunda, que emerge en la década de 1990, cuando los procesos de evaluación reciben un mayor impulso, difusión y desarrollo. A esta clasificación puede sumarse una etapa reciente, misma que se aborda en esta investigación, la cual inicia con la valoración de los resultados de las reformas educativas de 2008 y de 2013 y su, al parecer, inminente desaparición en 2019, ante el cambio de gobierno en el país. La investigación realizada se ubica en esta etapa y culmina un par de años antes del decreto presidencial de desaparición de la reforma educativa.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) propuesta en 2008 y la denominada reforma educativa de 2013 se materializan en un conjunto de acciones recientes que llevaron a los docentes del nivel medio superior a ser evaluados; esto generó tensiones, movimientos de oposición y reacciones diferenciadas regionalmente siendo los sectores docentes de los estados de Oaxaca, Guerrero y Chiapas quienes opusieron mayor resistencia. Las tensiones giraron alrededor del papel protagónico que en la reforma educativa de 2013 se dio a la evaluación de los agentes como herramienta para la permanencia y promoción laboral.

Los docentes del Colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH) participaron activamente en los debates llevados a cabo durante la implementación de la evaluación docente, evidenciando un conjunto de problemas, contradicciones e incertidumbres que incluyeron suspensiones de la evaluación (una de ellas catalogada como indefinida), falta de criterios para la selección de los docentes sujetos de evaluación, indefinición de los usos de la evaluación, poca claridad del sistema de incentivos, capacitación desfasada, falta de preparación y empatía por parte de los evaluadores, desconocimiento claro de los lineamientos, inconsistencias en el proceso de notificación, poca claridad en el establecimiento de los tiempos y sedes en que se llevarían a cabo las pruebas supervisadas, fallos técnicos de la plataforma del Servicio Profesional Docente (SPD), instalaciones e infraestructura cuestionable, así como inseguridad física y desconocimiento de los riesgos a los que fueron expuestos los docentes en diciembre de 2015 en las sedes de la evaluación.

De las nueve coordinaciones, también denominadas regiones de manera indistinta, en las que se conforma administrativamente el COBACH, en esta investigación se incluyó a los agentes de la Región Centro-Norte (RCN) (conformada por 35 planteles educativos). Esta decisión se fundamentó en tres motivos principales que se exponen a continuación: primero, por ser una coordinación de zona en la que se presentaron diversos posicionamientos y acciones acerca de la evaluación docente; segundo, por ser la región en la que más docentes fueron evaluados; tercero, por el trabajo colegiado que empezó a gestarse en esta región desde años atrás, a partir de la preocupación docente y directiva por la evaluación docente.

En esta región, diversos agentes estuvieron dispuestos a involucrarse en una investigación acción participativa, que tomó como base el diálogo abierto con la intención de buscar respuestas que les permitieran resolver las problemáticas comunes, teniendo como eje rector la evaluación al desempeño docente implementada por el Servicio Profesional Docente (SPD) y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

El proceso de investigación abarcó el período comprendido de junio de 2015 a julio de 2017. La estrategia metodológica contempló la utilización de técnicas y estrategias de trabajo de campo propias de la Investigación Acción Participativa (IAP). La pregunta principal que guio el proceso de investigación fue ¿cuáles son las posiciones asumidas por los docentes y directivos de la Región Centro-Norte del subsistema COBACH con relación a la evaluación docente propuesta por las reformas educativas de 2008 y 2013, así como las posibilidades de su aplicación?

A la anterior se le sumaron las siguientes preguntas específicas: ¿cuál es la relación existente entre las políticas globales orientadas a la evaluación docente y las reformas educativas de 2008 y 2013 en México?; ¿cuáles son las posiciones regionales asumidas por diferentes agentes (docentes y directivos) del subsistema COBACH ante la evaluación docente propuesta en las reformas educativas de 2008 y 2013, según el contexto en el que se ubican?; ¿cuáles son las posiciones sociales asumidas por diversos agentes (docentes y directivos) del subsistema COBACH

ante la evaluación docente propuesta por las reformas educativas de 2008 y 2013, de acuerdo con el lugar ocupado en la estructura administrativa laboral?; y, ¿cuáles son las posibilidades de aplicación continuada de los procesos de evaluación docente propuestos por las reformas educativas de 2008 y 2013, según la forma en que se implementaron los lineamientos de las mismas en el COBACH?

En correspondencia con las preguntas anteriores, el objetivo de la investigación quedó establecido de la siguiente manera: analizar las experiencias, perspectivas y posiciones que los agentes de la Región Centro-Norte del subsistema COBACH han construido en torno a la evaluación docente, principalmente sobre los lineamientos derivados de la denominada reforma educativa de 2013 de México, así como las posibilidades de su aplicación.

Y de este objetivo general se derivaron los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar la relación existente entre las políticas globales orientadas a la evaluación docente y las propuestas de las reformas educativas de 2008 y 2013 en México.
2. Construir el mapa regional que exprese las posiciones asumidas por diferentes agentes (docentes y directivos) de la Región Centro-Norte del subsistema COBACH ante la evaluación docente propuesta en las reformas educativas de 2008 y 2013, según el contexto en el que se ubican.
3. Construir el mapa social que muestre las posiciones asumidas por diversos agentes (docentes y directivos) de la Región Centro-Norte del subsistema COBACH ante la evaluación docente propuesta por las reformas educativas de 2008 y 2013, de acuerdo con el lugar o en la estructura administrativa laboral.
4. Analizar las posibilidades de aplicación continuada de la evaluación docente en de la Región Centro-Norte del subsistema COBACH de acuerdo con los resultados que muestra su implementado y regionalizado los lineamientos de las reformas educativas de 2008 y 2013 en este subsistema.

Atendiendo a estos objetivos, esta tesis se integra por cinco capítulos. En el primero se conceptualiza, explica y justifica la necesidad de abordar un estudio regional acerca de la evaluación docente. Para ello, se inicia con un posicionamiento acerca del tipo de ciencia al que se le apuesta después de la modernidad para, en seguida, pasar a explicitar las características de la región social y geográfica en la que se ubicó el trabajo de investigación. Se cierra el mismo con la exposición acerca de las perspectivas epistémica, metodológica e instrumental que guiaron el proceso de investigación.

El segundo capítulo se destinó a la reflexión acerca de cuál es el papel que tiene la evaluación docente en la sociedad contemporánea, así como a revisar las tensiones, tendencias, conceptos, tradiciones y estado actual de la misma. Al final se analizan las políticas que están orientando la implementación de la evaluación docente en México.

En el tercer capítulo se dan a conocer resultados empíricos del trabajo de campo que permitió recuperar las experiencias vividas por los agentes de la región de estudio durante el proceso de implementación de la propuesta de evaluación para la permanencia docente en su emisión 2015. La información recabada durante la investigación se sistematizó identificando seis categorías que permiten comprender los tropiezos que tuvo el proceso de implementación de la reforma educativa en el COBACH, particularizando en el caso de la Región Centro-Norte. Las categorías de análisis comprenden: los canales de información, los procesos de capacitación, los tiempos, los criterios de notificación, las condiciones físicas y la relación entre lo explicitado por los lineamientos y la forma en que se llevó a cabo la evaluación docente.

El cuarto capítulo se destina a la construcción del mapeo regional-contextual que ubica a los 35 planteles que integran la Región Centro-Norte en cuatro posibles tipos (A, B, C y D). Esta tipología se basa en las características que distinguen y diferencian a los centros escolares integrantes de la RCN, principalmente en cuanto a la modalidad que brinda (COBACH tradicional o de Educación Media Superior a Distancia), la ubicación, número de habitantes de las localidades en donde se

asientan y grado de marginación. De acuerdo con la tipología y atendiendo a diversos criterios (sexo, distribución etaria, disciplinas, campos disciplinares) se analizan el nivel de participación y los resultados obtenidos por los docentes en la etapa 2. Expediente de Evidencias de Enseñanza (EEE), según los dictámenes emitidos por el SPD y el INEE en febrero de 2016 para los sustentantes del primero de tres grupos evaluados entre el periodo comprendido de 2015 a 2017.

En el último capítulo se reservó la tercera parte de la sistematización y análisis de la información derivada del trabajo de campo. En éste se evidencia el mapeo social que resulta de la evaluación docente en la Región Centro-Norte del COBACH, a partir de las concepciones y posicionamientos que los diversos agentes han construido, así como las percepciones que durante el proceso fueron construyendo acerca de los usos y finalidades de la evaluación. A través del mapeo social se identifican cuatro posicionamientos principales en los que se debate la evaluación entre la aceptación y el rechazo, el carácter formativo y el punitivo, la estructura determinante y las posibilidades de cambio a través de la acción.

Al finalizar, se cierran de momento el trabajo de investigación con las conclusiones generadas y se incluyen las referencias utilizados a lo largo del texto, así como anexos que contienen la información que sustenta los planteamientos vertidos en esta tesis.

## **Capítulo 1. Estudio regional sobre la evaluación docente**

El propósito de este capítulo es ubicar la investigación sobre la evaluación del desempeño docente llevada a cabo en la Región Centro-Norte (RCN) del Subsistema Colegio de Bachilleres de Chiapas en el campo de los estudios regionales, destacando los conceptos que permiten delimitar la región en dos dimensiones: como región-plan y como región vivida. Se explica la zonificación de la región a partir de las interacciones que establecen sus agentes en los planteles que la integran en las reuniones colegiadas y en otros espacios en los que intervienen y asumen posiciones ante la evaluación. En la última parte del capítulo se describe el proceso metodológico seguido, el cual se asienta en los principios de la Investigación-Acción-Participativa (IAP).

### **1.1. El papel de la ciencia después de la modernidad**

La ciencia fue determinante en el proyecto de la modernidad, al observársele como generadora del orden y progreso social. Con ella se intentó dominar no sólo a la naturaleza, sino conocer el mundo social y orientar el rumbo que éste debería tomar. Separó lo objetivo de lo subjetivo, el conocimiento de la comprensión (Touraine, 2009) y con ello se construyó la idea del conocimiento científico como aquel que es resultado de la aplicación de un método planeado, rígido e inflexible.

Sin embargo, una de las principales tareas de los teóricos posmodernos, quienes critican las bases de la modernidad, fue el cuestionamiento hacia los resultados de la ciencia, pues ésta no había logrado resolver los problemas sociales como se tenía pensado. Incluso, algunos autores (Giddens, 1997) afirman que ha sido fuente de los riesgos y peligros que caracterizan a la sociedad contemporánea

En la modernidad, la teoría nos creó una realidad asentada en el orden, la estructuración, la inmovilidad, lo determinado, lo cierto, lo definido y lo atemporal. Cualquier realidad era pues estudiada como si fuese ordenada, estructurada, inmóvil, determinada, cierta, definida, y atemporal (Colom, 2002, p. 150).

Lo anterior nos lleva a preguntarnos: ¿podemos seguir confiando en la ciencia? Desde luego que sí, de lo contrario no estaríamos pensando en procesos

de investigación. Entonces lo que sigue es cuestionarnos acerca del tipo de ciencia que debemos construir. En el proceso de la presente investigación hemos intentado apartarnos de la búsqueda de la ciencia que pretende lograr la universalidad, las verdades absolutas y las relaciones causa-efecto que tratan de aplicarse a realidades distintas. Este modelo de hacer ciencia lo hemos dejado a un lado debido a que se analiza una realidad local, cercana, particular y contingente, una realidad regional.

Como señala Colom (2002) después de la modernidad no se puede aspirar a verdades absolutas, mucho menos en el campo de las ciencias sociales y humanas. Más bien lo que importa es la construcción de saberes útiles, antes que la ciencia por la ciencia está el cuestionamiento sobre el para qué de la ciencia.

Esta manera de ver la ciencia nos aproxima al modo 2 de hacer ciencia propuesto por Gibbons y colaboradores (1994). Este modo alternativo de hacer ciencia abarca “una serie conocimientos relacionados con los problemas reales que afectan de manera directa a los receptores de la investigación. Por ello, constituye un modo de generar conocimientos “preocupado por las consecuencias de la propia investigación” (en Sandín, 2003, p. 19).

Desde este posicionamiento se asume que la realidad se construye regionalmente, para dar respuesta a condiciones de posibilidad en un contexto específico, en este caso se trata del de los docentes y directivos de la Región Centro-Norte del COBACH. Solo reconociendo que esta realidad es única, diversa y particular, pero influida e influyente en la realidad global, estatal, nacional o internacional se puede acceder al conocimiento y comprensión de las experiencias, perspectivas y posiciones que los diversos actores educativos han construido en torno de la evaluación docente en el contexto de su aplicación, mismo del que la investigadora forma parte.

El modo 2 de hacer ciencia aboga por una investigación transdisciplinar, “como un esfuerzo indagatorio que persigue obtener *cuotas de saber* análogas sobre diferentes objetos de estudio disciplinarios, multidisciplinarios o interdisciplinarios... articulándolas a manera de un corpus de conocimientos”



(Sotolongo, 2006, p. 6). En el campo de los estudios regionales implica poder establecer diálogos entre distintos conocimientos (conceptuales, metódicos y metodológicos), saberes que provienen de culturas diferentes e incluyen diversas perspectivas y creencias, incluyendo los saberes vinculados a la cotidianidad.

Si bien se acepta la dificultad que encierra emprender investigaciones de tipo transdisciplinar, en la investigación realizada se asumió este reto como aspiración, dado que la evaluación de la docencia no puede quedar reducida a un examen que se sustenta como resultado de un conocimiento experto marcado por la objetividad, homogeneidad, igualdad de condiciones y estandarización. En la evaluación intervienen un conjunto de saberes, creencias y condiciones que responden a contextos concretos en los que la aplicación de una prueba estandarizada acentúa las desigualdades y aporta poco a la mejora de educativa. Es necesario abrir la evaluación a la diversidad de perspectivas para superar miradas unidireccionales que solamente recuperan un fragmento de la realidad y pierden de vista los demás factores regionales que inciden en el logro educativo, así como en el desempeño de la docencia.

Un estudio regional transdisciplinar demanda el acercamiento a la realidad desde diferentes niveles: el de los estados físicos (territorio y condiciones objetivas), el de las experiencias subjetivas (disposiciones personales) y el cultural (significados construidos en contexto); estos niveles no son comprensibles solamente mediante la razón, sino también requieren de las visiones e intuiciones de los sujetos. Aunado a ello, se ha precisado la necesidad de enfatizar el carácter valórico, ético y filosófico de la evaluación docente (sin reducirla a un mecanismo de control instrumental), bajo el argumento de que “en la medida en que no se definan explícitamente los principios éticos y valores que deben conformar a una sociedad orientada al bien común, no pueden diseñarse políticas coherentes con el desafío” (Max-Neef, 2004, p. 9).

A través del acercamiento a estos niveles se va construyendo conocimiento. Un conocimiento que no es una copia o espejo del mundo externo, sino una traducción mediada por el lenguaje (Morin, 1995) e interacción entre los agentes

participantes en la investigación y entre ellos con la investigadora. De acuerdo con las características del objeto de estudio y con las finalidades de la investigación se admite que la generación de conocimiento es resultado de las relaciones que establece la investigadora con quienes colaboran en la investigación y con los integrantes de comunidades científicas con la establece redes de investigación; también es resultado de las influencias que recibe de las tendencias internacionales, las políticas, las directrices y recomendaciones del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología o de los cuerpos académicos que, en este caso particular, colaboran con el Doctorado en Estudios Regionales.

Desde una postura crítica se da importancia vital al lenguaje, como un elemento clave para la interacción entre los sujetos, pero también de construcción y reconstrucción de la realidad, según lo han considerado autores como Bourdieu, Giddens y Habermas (citados en Yuni y Urbano, 2005). Como parte de ello se propuso recuperar la voz de los diferentes agentes, con la finalidad de develar los debates y posiciones ante la evaluación docente.

Los diversos agentes de la investigación mantienen relaciones intersubjetivas, pero a la vez son atravesados o permeados por el contexto histórico que les ha tocado vivir, así como por intereses políticos, sociales, académicos, culturales, entre otros. Por tanto, "la construcción de significados individuales y la apropiación del conocimiento son la resultante de la interacción sujeto-sujeto y sujeto-objeto en un marco histórico cultural dado... y a la vez, representan una posibilidad de creación y de reconstrucción de nuevos significados" (Yuni y Urbano, 2005, p. 134).

De este modo, el conocimiento que se construye reconoce la complejidad de la realidad regional estudiada "por lo que cuanto mayor es el conocimiento de la complejidad, más alto es el nivel de desorden y de incertidumbre" (Colom, 2002, p. 101).

Al ubicarse la investigación en el plano de los estudios regionales, en un contexto micro en el que los agentes cuentan con diversas experiencias, perspectivas y posiciones, los resultados de la investigación por ningún motivo

tienen la pretensión de derivar en conclusiones universales, sino que aspiran a entender la realidad de manera singular, particular, única, histórica y contextualizada; desde la propuesta de Weber (1922) interesa entender y comprender cómo un grupo vive, significa, resignifica, asume posiciones y actúan conforme a ellas en su realidad institucional; así como la manera en que el grupo define una ruta hacia el cambio, la toma de decisiones e incide en la estructura de la que forma parte.

En el proceso de investigación referente a la evaluación docente en la Región Centro-Norte del COBACH fue medular mantener una vigilancia epistemológica para hacer confluir métodos, nociones y conceptos de diversas disciplinas que abonaron a la interpretación; se buscó superar las miradas fragmentadas para dar paso a una visión integral y compleja que permitiera a los agentes educativos comprender cómo significan sus prácticas, de tal manera que ello fuera la base para la elaboración de propuestas de cambio socio-educativo.

Acerca de los resultados de la investigación, éstos no tienden a la universalización ni generalización. Si pensamos que la realidad es única e irrepetible, propia de una región, los resultados servirán de base para comprender o transformar (si los actores así lo deciden) su realidad. Lo que no impide de ninguna manera la réplica del proceso con fines de ampliación, profundización o comparación en otros contextos, ni la posible transferibilidad de los resultados hacia otras realidades regionales.

## **1.2. Zonificación de las actuaciones de los agentes regionales**

A finales del siglo XX y durante las dos décadas de este siglo diversos autores (Castells, 1994; Giddens, 1997; Colom, 2002; Touraine, 2005, 2009) cuestionaron los efectos y consecuencias de la modernización. La crítica principal se dirigió al hecho de que los proyectos globales y su tendencia homogeneizante, que pretendían lograr el progreso y el desarrollo, no pudieron resolver las diversas problemáticas del mundo actual. Por el contrario, su resultado fue la acentuación de las brechas sociales, económicas, políticas, y desde luego, educativas; la reproducción de desigualdades y diferencias. Un planteamiento alternativo a esto

fue el regreso de la mirada hacia adentro del territorio enfatizando el reconocimiento de lo heterogéneo y cambiante.

Así tiene cabida la idea de estudios o investigaciones que hacen hincapié en el análisis de lo local, como es el caso de los estudios regionales al privilegiar el análisis de lo micro, lo único y lo particular. En este campo de conocimiento se asume que los sujetos actúan como agentes sociales capaces de reconocer sus realidades y problemáticas, desarrollar propuestas alternativas de solución desde sus propios contextos, necesidades y peculiaridades, sin perder de vista el marco global y externo a su realidad regional, desde el que se reconocen influjos y condiciones de posibilidad para el cambio social y el desarrollo humano.

Es en esta lógica de la investigación regional que se propuso profundizar el conocimiento acerca de las experiencias, perspectivas y posiciones que los agentes educativos de una región asumen con respecto a la evaluación docente. Ello implicó el reconocimiento de la interdependencia que se da entre la historia regional con la local y de éstas con lo global (Martínez-Assad, 1992), intersectando planteamientos globales (tendencias de la evaluación a nivel internacional, recomendaciones de los organismos internacionales), con lineamientos de corte nacional (reformas desde el Sistema Educativo Nacional) y experiencias locales (significados y posicionamientos construidos en la Región Centro-Norte del COBACH sobre la evaluación).

Dado el enfoque sociocrítico que asume el estudio, así como la recuperación de los principios de investigación-acción que caracterizan su metodología (Flores-Kastanis y De la Torre, 2010; McLaren y Huerta, 2011; Boisier, 1997; Fullan, 2002; Hargreaves y Fink, 2006), se espera que los resultados de esta investigación abonen a la construcción de un camino para la transformación o el cambio escolar en la región que, siguiendo a Boisier (1997), tome en cuenta los elementos exógenos y endógenos que favorecen el cambio y desarrollo en una región.

Si bien las políticas educativas se diseñan desde lo exógeno (reformas educativas del 2008 y 2013 para la educación media superior), los agentes regionales, insertos en un proceso de investigación-acción, pueden aprovechar los

momentos coyunturales o gestar los espacios de diálogo que permitan proponer una evaluación docente acorde con sus necesidades y útil para el cambio educativo. Estas propuestas emergen de las experiencias, perspectivas y posiciones que los agentes asumen en la región.

Para efectos de esta investigación, se entiende la región como el espacio social y simbólicamente construido, en la interacción investigadora-colaboradores, en el que es posible identificar un “conjunto de posiciones distintas y coexistentes,... definidas en relación unas de otras, por su exterioridad mutua y por sus relaciones de proximidad, de vecindad o de alejamiento y asimismo por relaciones de orden” (Bourdieu, 1997: 16) en un momento determinado; esto implica que la región se refiere “a la zonificación de un espacio-tiempo en relación con prácticas sociales rutinizadas” (Giddens, 1995, pp. 151-152).

De acuerdo con Palacios (1983), la región puede entenderse por lo menos en dos sentidos: el abstracto y el concreto. El primero, se relaciona con la semejanza u homogeneidad no tangible e incluye la esfera del pensamiento mismo (que alude en este caso a la delimitación de una coordinación regional que es pensada con fines académico-administrativos). El segundo, denomina ámbitos de la realidad física, tangible y sus elementos (referidos, en este caso, a los límites geográficos que enmarcan y las condiciones materiales que caracterizan los procesos educativos en los que participan los docentes y directivos de esta coordinación).

De esta manera, pueden articularse en la región aspectos tanto simbólicos (aquellos que permiten pensar la región como un espacio vivido con significados socialmente construidos), como físicos (acotados por los elementos tangibles y materiales que les llevan a ocupar puestos y asumir posiciones en este espacio social).

### 1.2.1. Ámbitos regionales

La región construida para esta investigación articula dos ámbitos: el de la planeación regional o región-plan (que alude a las fronteras territoriales que demarcan la actuación de los agentes en un espacio físico) y el de la región como espacio vivido (que alude a las experiencias, perspectivas y posiciones de los agentes que habitan ese espacio).

Las regiones programadas o regiones-plan son aquellas demarcaciones en las que se divide el territorio como

fruto de una creación política e institucional, [con] una orientación fuertemente prospectiva (en la medida en que comportan un proyecto de desarrollo) y no son creadas “ex nihilo”, sino a partir de las potencialidades y complementariedades inscritas en su geografía física, humana y cultural (Giménez, 1999, p. 39).

De esta forma se explica la división del COBACH, en nueve coordinaciones regionales (ver Tabla 1) en las que se organiza a los agentes educativos para colegiar sus problemas particulares, con el objetivo de asegurar flujos de comunicación e interacción más cercanos.

<b>Tabla 1. Coordinaciones regionales del Subsistema Colegio de Bachilleres, Chiapas, México</b>				
<b>COORDINACIONES</b>	<b>PLANTELES</b>	<b>CENTROS DE EMSAD</b>	<b>ANEXOS</b>	<b>TOTAL</b>
1. Centro Fraylesca	18	13		31
<b>2. Centro Norte</b>	<b>15</b>	<b>19</b>	<b>1</b>	<b>35</b>
3. Norte	11	20		31
4. Istmo Costa	9	17		26
5. Sierra Fronteriza	10	39		49
6. Altos	12	21		33
7. Costa	21	24	3	48
8. Selva Norte	15	6		21
9. Selva	16	17		33
<b>Total</b>	<b>127</b>	<b>176</b>	<b>4</b>	<b>307</b>
FUENTE: adaptado de Hernández (2013, p. 103).				

En cada región se agrupa un conjunto de escuelas que incluye los planteles del COBACH, así como los Centros de Educación Media Superior a Distancia (EMSaD) cuya particularidad, en teoría, es hacer uso de diversos recursos multimedia para llevar la educación media superior a comunidades lejanas con pocos habitantes que no cuentan con otros servicios educativos de este nivel. Estos planteles son coordinados por diversas instituciones en cada entidad y en el caso de Chiapas es el COBACH la instancia responsable de hacerlo. El crecimiento y consolidación de un Centro EMSaD puede conllevar, de acuerdo con la disponibilidad de recursos y la planeación institucional, a su transformación en plantel COBACH.

La región en la que se desarrolla la investigación es una coordinación del COBACH (la coordinación Centro-Norte). La función general asignada a las coordinaciones consiste en “supervisar que el desarrollo de los planes y programas académicos y administrativos de los Planteles y Centros EMSaD, se realicen de acuerdo a la normatividad y contribuir con la formación integral de los alumnos” (Cabrera y Muñoz, 2012, en Hernández, 2013, p. 102). De manera puntual, cada coordinación es responsable de:

- Supervisar la implementación y el desarrollo de los programas académicos, técnicos de capacitación, salud y protección civil, así como los administrativos de los planteles y Centros de Servicios EMSaD de acuerdo a la normatividad aplicable.
- Gestionar los requerimientos para el correcto funcionamiento de los planteles y Centros de Servicios EMSaD, ante los órganos administrativos correspondientes del Colegio.
- Elaborar el Plan de Trabajo Anual de la coordinación y validar los planes de Trabajo de los planteles y Centros de Servicios EMSaD para su autorización correspondiente (Hernández, 2013, pp. 102-103).

Teniendo en cuenta las diferencias regionales es de esperarse que en cada coordinación las perspectivas y posiciones de sus agentes sean resultado de las “operaciones simbólicas..., una especie de pantalla sobre la que... proyectan sus concepciones del mundo [que toma como base] un pasado histórico y una memoria colectiva” (Giménez, 1999, p. 29) construidas a partir de experiencias vividas y compartidas al habitar una misma región.

Esto nos lleva a imaginar la Región Centro-Norte del COBACH como región plan atravesada y constituida por espacios vividos, usados o intervenidos (Bataillón, 1993); con rasgos de distinguibilidad que la hacen diferente de las demás. En estos espacios los sujetos se agrupan y generan *habitus* (a la manera bourdiana) para debatir, analizar y compartir certidumbres e incertidumbres acerca de un problema en común, en este caso, la evaluación docente.

### **1.2.2. Caracterización de la Región Centro-Norte (RCN)**

La Región Centro-Norte está compuesta por 35 planteles educativos (ver Tabla 2), de los cuales 16 ofrecen la modalidad escolarizada y funcionan como planteles tradicionales bajo el esquema del modelo educativo del bachillerato general asumido por el COBACH desde sus orígenes en 1973 a nivel nacional y, a partir de 1978, en Chiapas. Dentro de estos planteles, coloquialmente conocidos como tradicionales en el subsistema en Chiapas, se incluye un centro anexo, el 076 Ixhuatán, dependiente del 075, Rayón.

Los 19 restantes funcionan en la modalidad mixta como centros de Educación Media Superior a Distancia (EMSaD), los cuales fueron propuestos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1996 con la finalidad de ofrecer servicios educativos de nivel medio superior en zonas marginadas de difícil acceso.

La apertura de los centros EMSaD se planteó bajo la lógica de la educación no convencional que utilizara diversos medios como el “material impreso, audiovisual, uso de las tecnologías de la información y la comunicación, así como la asesoría docente” (Hernández, 2013, p. 110). Esta modalidad es administrada desde el año 2002 por el COBACH en Chiapas, bajo la denominación de “educación mixta”. Sin embargo, en la práctica, estos centros laboran de manera presencial con los mismos programas de estudio que los planteles presenciales y se han convertido en fases previas para la instauración de los planteles de acuerdo al crecimiento de los mismos.



**Tabla 2. Planteles de la Coordinación Centro-Norte del Subsistema Colegio de Bachilleres, Chiapas, México**

NP	PLANTEL	MUNICIPIO	MODALIDAD	PLANTILLA	NOTIFICADOS
1	006 Reforma	Reforma	COBACH	44	1
2	019 Soyaló	Soyaló	COBACH	15	7
3	042 Juárez	Juárez	COBACH	15	6
4	047 Pueblo Nuevo Solistahuacán	Pueblo Nuevo Solistahuacán	COBACH	12	5
5	052 Ocoatepec	Ocoatepec	COBACH	9	1
6	053 Chapultenango	Chapultenango	COBACH	11	3
7	055 La Gloria	Ixtapangajoyá	EMSaD	5	2
8	056 Ixtacomitán	Ixtacomitán	COBACH	12	0
9	075 Rayón	Rayón	COBACH	14	6
10	076 Ixhuatán Anexo	Ixhuatán	COBACH	12	3
11	080 Francisco I. Madero	Tecpatán	EMSaD	5	2
12	088 San José Maspac	Francisco León	EMSaD	5	1
13	093 El Calvario	Amatán	COBACH	7	3
14	102 Coapilla	Coapilla	COBACH	8	3
15	118 El Palmar	Chiapa De Corzo	COBACH	8	4*
16	119 San Pablo Huacanó	Ocoatepec	EMSaD	5	1
17	141 Rincón Chamula+	Pueblo Nuevo Solistahuacán	EMSaD	5	2
18	162 Rómulo Calzada	Tecpatán	COBACH	5	1
19	171 San Andrés Duraznal	San Andrés Duraznal	EMSaD	5	0
20	192 Chicoasén	Chicoasén	EMSaD	5	3**
21	203 Nuevo Xochimilco	Ostuacán	EMSaD	5	1
22	229 Amatán	Amatán	COBACH	9	0
23	231 Pichucalco	Pichucalco	COBACH	8	2
24	240 Chiapa De Corzo	Chiapa De Corzo	COBACH	11	3*
25	242 Luis Espinoza	Bochil	EMSaD	5	0
26	243 Ángel Albino Corzo	Copainalá	EMSaD	5	3*
27	244 Axtlán	Ixtapa	EMSaD	5	0
28	245 Cacaté	Ixtapa	EMSaD	5	0
29	246 Nuevo Volcán Chichonal	Juárez	EMSaD	5	0
30	248 Ignacio Zaragoza Bajo	Pichucalco	EMSaD	5	0
31	249 Rafael Pascacio Gamboa	Reforma	EMSaD	5	0
32	282 Osumacinta	Osumacinta	EMSaD	5	0
33	293 San Jose Chapayal	Pueblo Nuevo Solistahuacán	EMSaD	5	0
34	305 San Isidro Las Banderas	Pantepec	EMSaD	5	0
35	310 Agustín De Iturbide	Copainalá	EMSaD	4	0
<b>TOTAL</b>			<b>35***</b>	<b>294</b>	<b>63</b>

\* Incluyen un docente voluntario.

\*\*No participaron en ninguna de las etapas de la evaluación.

\*\*\*Por modalidad: 16 planteles tradicionales de COBACH y 19 de EMSaD.

+ En agosto de 2017 la localidad de Rincón Chamula dejó de pertenecer al municipio de Pueblo Nuevo Solistahuacán al constituirse como municipio libre bajo la denominación de Rincón Chamula San Pedro.

FUENTE: Elaboración propia, tomando como base información de Hernández (2013), actualizada al semestre 2016-A.

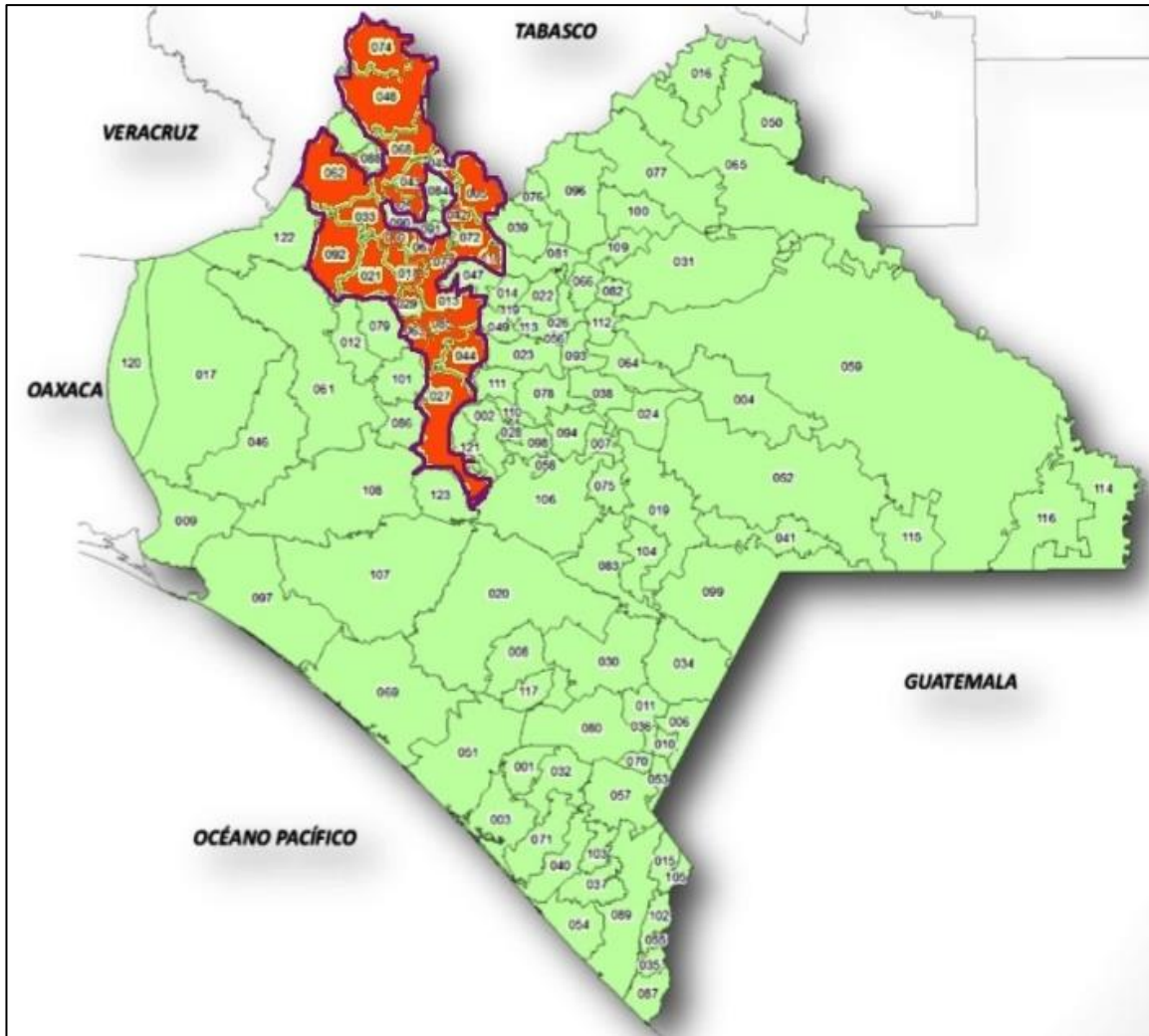
Los planteles y centros de Educación Media Superior a Distancia (EMSaD) que componen a esta coordinación se localizan en 24 municipios ubicados al noroeste de Chiapas (ver Mapa 1 y Tabla 3) y en ellos laboran 294 docentes (según datos al semestre 2016-A).

En su mayoría, los planteles se ubican en localidades urbanas con mayor densidad poblacional y de menor grado de marginación; mientras que los centros de EMSaD se sitúan en lugares de media y alta marginación con pocos habitantes.

Las condiciones de la densidad poblacional provocan que la demanda educativa sea mayor en unas localidades que en otras, situación que incide en la matrícula registrada en cada grupo, así como en el número de docentes contratados en cada plantel. De esta manera, en la RCN:

- 20 (57%) de los 35 planteles (incluyendo las dos modalidades) tienen una plantilla de entre 4 y 5 docentes;
- Seis planteles (17%) cuentan con entre 7 y 9 docentes;
- Ocho planteles (23%) tienen entre 11 y 15 docentes.
- Solamente un plantel (3%) suma una plantilla compuesta por 44 docentes. Este último, se ubica en la cabecera municipal del municipio de Reforma, la cual cuenta con una población de 26,257 habitantes. Éste es el plantel con mayor antigüedad en la región y con la matrícula estudiantil más grande en la RCN.

**Mapa 1. Municipios de la Región Centro-Norte.  
Subsistema Colegio de Bachilleres de Chiapas**



<b>CVE.</b>	<b>MUNICIPIO</b>	<b>CVE.</b>	<b>MUNICIPIO</b>	<b>CVE.</b>	<b>MUNICIPIO</b>
005	AMATÁN*	042	IXHUATAN	067	PANTEPEC
013	BOCHIL	043	IXTACOMITÁN	068	PICHUCALCO*
018	COAPILLA	044	IXTAPA*	072	PUEBLO NUEVO SOLISTAHUACÁN* +
021	COPAINALÁ	045	IXTAPANGAJOYA	073	RAYÓN
025	CHAPULTENANGO	048	JUÁREZ*	074	REFORMA*
027	CHIAPA DE CORZO**	060	OCOTEPEC*	118	SAN ANDRÉS DURAZNAL
029	CHICOASEN	062	OSTUACÁN	085	SOYALÓ
033	FRANCISCO LEÓN	063	OSUMACINTA	092	TECPATÁN

\* Municipios donde se ubican hasta dos planteles de COBACH.

\*\* En Chiapa de Corzo se localizan tres planteles de COBACH. Dos de ellos pertenecen a la RCN y otro a la coordinación Centro-Fraylesca.

+ Hasta antes de agosto de 2017, se contabilizaban tres planteles de COBACH en Pueblo Nuevo Solistahuacán; sin embargo, a partir de esta fecha, la localidad de Rincón Chamula (donde se ubica el plantel 141 Rincón Chamula) se constituyó en municipio libre con clave 123.

FUENTE: Elaboración propia.

**Tabla 3. Principales indicadores de las localidades donde se localizan los planteles de la Región Centro-Norte del Subsistema Colegio de Bachilleres, Chiapas, México**

NP	PLANTEL	MUNICIPIO	POBLACIÓN TOTAL DEL MUNICIPIO	POBLACIÓN DE LA LOCALIDAD	POBLACIÓN DE 15 A 17 AÑOS	HABLANTES DE LENGUA INDÍGENA	MARG.
1	006 REFORMA	REFORMA	40711	26257	159	146	Medio
2	019 SOYALÓ	SOYALÓ	9740	4014	278	155	Alto
3	042 JUÁREZ	JUÁREZ	21084	7286	435	21	Medio
4	047 PUEBLO NUEVO SOLISTAHUACÁN	PUEBLO NUEVO SOLISTAHUACÁN	31075	10043	704	1171	Alto
5	052 OCOTEPEC	OCOTEPEC	11878	4663	25	4183	Alto
6	053 CHAPULTENANGO	CHAPULTENANGO	7332	3129	263	1848	Alto
7	055 LA GLORIA	IXTAPANGAJOYA	5478	1478	123	34	Alto
8	056 IXTACOMITÁN	IXTACOMITÁN	10176	4835	350	678	Medio
9	075 RAYÓN	RAYÓN	9002	5895	412	1902	Alto
10	076 IXHUATAN ANEXO	IXHUATAN	10239	3621	254	138	Alto
11	080 FRANCISCO I. MADERO	TECPATÁN	41045	1398	131	80	Alto
12	088 SAN JOSÉ MASPAC	FRANCISCO LEÓN	7000	764	73	601	Alto
13	093 EL CALVARIO	AMATÁN	21275	851	68	277	Alto
14	102 COAPILLA	COAPILLA	8444	3187	217	171	Alto
15	118 EL PALMAR	CHIAPA DE CORZO	87603	1477	120	3	Alto
16	119 SAN PABLO HUACANÓ	OCOTEPEC	11878	1427	90	1219	Muy alto
17	141 RINCÓN CHAMULA	PUEBLO NUEVO SOLISTAHUACÁN	31075	5592	420	4707	Alto
18	162 RÓMULO CALZADA	TECPATÁN	41045	S/D	S/D	S/D	S/D

19	171 SAN ANDRÉS DURAZNAL	SAN ANDRÉS DURAZNAL	4545	2987	223	2683	Alto
20	192 CHICOASÉN	CHICOASEN	5018	3343	192	12	Alto
21	203 NUEVO XOCHIMILCO	OSTUACÁN	17067	1393	96	6	Alto
22	229 AMATÁN	AMATÁN	21275	3947	254	142	Alto
23	231 PICHUCALCO	PICHUCALCO	29813	14212	934	91	Medio
24	240 CHIAPA DE CORZO	CHIAPA DE CORZO	87603	45077	2697	1290	Medio
25	242 LUIS ESPINOZA	BOCHIL	30642	1107	94	422	Alto
26	243 ANGEL ALBINO CORZO	COPAINALÁ	21050	1469	107	12	Alto
27	244 AZTLÁN	IXTAPA	24517	1148	76	9	Alto
28	245 CACATÉ	IXTAPA	24517	1225	87	81	Alto
29	246 NUEVO VOLCÁN CHICHONAL	JUÁREZ	21084	1162	101	1003	Alto
30	248 IGNACIO ZARAGOZA BAJO	PICHUCALCO	29813	601	34	1	Alto
31	249 RAFAEL PASCACIO GAMBOA	REFORMA	40711	1133	80	0	Alto
32	282 OSUMACINTA	OSUMACINTA	3792	2023	93	35	Medio
33	293 SAN JOSE CHAPAYAL	PUEBLO NUEVO SOLISTAHUACÁN	31075	2059	167	1851	Alto
34	305 SAN ISIDRO LAS BANDERAS	PANTEPEC	10870	1309	96	894	Alto
35	310 AGUSTÍN DE ITURBIDE	COPAINALÁ	21050	403	24	2	Alto
MARG.: Marginación							
S/D: Sin datos							
FUENTE: Elaboración propia con base en datos del INEGI (2010).							

### **1.2.3. Zonas de actuación de los agentes regionales**

Como espacio de interacción de agentes poseedores de una identidad colectiva (sin perder o demeritar su individualidad), debemos entender la Región Centro-Norte como entidad relacional, definida a partir de las vivencias que se generan en zonas hacia el interior y exterior de la región física. Estas zonas están

constituidas por individuos vinculados entre sí por un común sentimiento de pertenencia, [que comparten] un núcleo de símbolos y representaciones sociales y, por lo mismo, una orientación común a la acción. Además, se comportan como verdaderos actores colectivos capaces de pensar, hablar y operar a través de sus miembros o de sus representantes según el conocido mecanismo de la delegación -real o supuesta- (Giménez, 1997, p. 17).

En la Región Centro-Norte las zonas de interacción se desenvuelven en diferentes planos: entre los docentes y directivos de un mismo plantel (una microrregión), entre los trabajadores de los planteles más cercanos y, entre los docentes de la región en general (de los distintos planteles y centros que la integran).

En la región, los agentes comparten necesidades, intereses, propósitos, campos de conocimiento, edades, antigüedades, perfiles, género, condiciones contextuales, modalidades, tipo de contratación, adscripción a sindicatos o grupos de poder, entre otros. Todo ello los lleva a configurar posicionamientos cercanos, contrapuestos o incluso híbridos. Unas veces la interacción compete al todo y en otras a un grupo en específico. Incluso, un mismo actor puede asumir posturas distintas en su plantel (microrregión), en los espacios que congregan a los agentes de los distintos planteles y centros educativos de la coordinación (región Centro-Norte), y fuera de esta región (en los espacios en los que agentes de la Región Centro-Norte interactúan con agentes de otras regiones del subsistema COBACH).

Por tal razón, la investigación abarca observaciones e intervenciones de los procesos de evaluación en tres zonas distintas de actuación que van desde junio de 2015 hasta julio de 2017:

1. Del subsistema COBACH en general: abarca las apreciaciones, acciones, experiencias y posicionamientos que se dan en relación con la evaluación

para la permanencia docente en el contexto estatal del COBACH. En este plano se retoman las observaciones y participación de agentes de la Región Centro-Norte que fueron invitados por la Dirección General y la Dirección Académica del subsistema en Chiapas, para participar, junto con docentes de otras regiones del estado, en la integración de los nueve (uno por cada coordinación regional) colegiados estatales de acompañamiento en la evaluación docente. A través de los nueve colegiados se pretendió hacer llegar la información que permitiera preparar a los docentes para la evaluación en su emisión 2015 y subsecuentes. Se incluyen aquí a docentes, directores y directivos de la Región Centro-Norte que participaron durante el proceso, así como a otros agentes de otras regiones del subsistema COBACH con quienes se interactuó a lo largo del mismo, entre ellos, líderes de los dos gremios sindicales.

2. De la coordinación de la Región Centro-Norte: se retoman observaciones, acciones y experiencias de diversos actores adscritos a los planteles y centros educativos de la Región Centro-Norte. Estas observaciones incluyeron sus opiniones acerca de la evaluación del desempeño docente, las estrategias generadas para responder a ella, formas de organización y de involucramiento en los procesos de evaluación. Este nivel comprendió el trabajo con actores de la coordinación: coordinador de zona, jefes de materia, directores y docentes (notificados, voluntarios y presidentes de academia) e integrantes del colegiado de acompañamiento formado con fines de implementar la evaluación).
3. De los docentes de los planteles de la Región Centro-Norte vinculados a los procesos de evaluación del desempeño docente, con quienes se trabajó según los diferentes grupos, estatus y momentos marcados por las contingencias en las que se desarrolló la evaluación:
  - a) Primer grupo evaluado. Este grupo sufrió varias modificaciones, debido a que entre junio y octubre de 2015 se hicieron tres notificaciones distintas (según se detalla en el capítulo tres). De esta forma, de junio a julio se

tuvo contacto masivo con los 170 docentes notificados hasta ese momento; de julio a agosto con los 97 docentes que continuaban notificados (habiéndose descartado a 73) y, del 22 de octubre de 2015 a abril de 2017 con los docentes que presentaron todas o algunas de las etapas de la evaluación al desempeño docente. Quienes presentaron las etapas 1 y 2 de la evaluación, en octubre de 2015, fueron 60 docentes; mientras que quienes concluyeron la realización de las dos etapas restantes fueron 55 a finales del mes de abril de 2017 en Villahermosa, Tabasco. Con estos últimos, el trabajo fue más constante y cercano e incluyó reuniones informativas, reuniones de reflexión y planeación de estrategias, talleres de acompañamiento, grupos de discusión y observación en el proceso mismo de evaluación.

- b) Segundo grupo evaluado: conformado por dos docentes que presentaron la evaluación de manera voluntaria entre los meses de mayo y junio de 2017. Con ellos, se agregaron tres docentes rezagados del primer grupo a quienes les faltaba presentar las etapas 3 y 4.
- c) Tercer grupo evaluado: integrado por 11 docentes, quienes, también de manera voluntaria, sustentaron las cuatro etapas de la evaluación al desempeño docente entre los meses de junio y julio de 2017. Tanto este grupo como los dos primeros, presentaron las etapas 3 y 4 en la ciudad de Villahermosa, Tabasco.

### **1.3. Región Centro-Norte: Investigación-Acción para el cambio educativo**

A partir de la preocupación, el interés y hasta curiosidad mostrada por parte de los agentes involucrados (docentes, directores, directivos, jefes de materia) en los procesos de evaluación para la permanencia docente, se inició la investigación desencadenando procesos de diálogo y reflexión sobre las experiencias, perspectivas y posiciones asumidas. En esta interacción se descubrió una posibilidad de cambio y transformación que puede generarse desde lo micro.



De acuerdo con Fullan (2002), el cambio educativo al que aluden las reformas educativas del nivel medio superior en México se está proponiendo a nivel sistémico, pero es en los contextos de actuación de los agentes (profesores, directivos, administradores, asesores, padres de familia y, por supuesto, los estudiantes) donde este cambio se puede hacer efectivo. Esta afirmación lleva a pensar en la diversidad regional y en las intenciones de los agentes regionales para significar e involucrarse en un proceso de participación que lleve al cambio.

Desde luego, se reconocen las dificultades que encierra proponer, diseñar, implementar y consolidar los procesos de cambio. Sin duda alguna, las posibilidades del cambio educativo orientado, pensado y dirigido en la educación ha sido, y sigue siendo hasta hoy día, un reto y una aspiración; incluso una utopía.

Las principales dificultades, limitaciones u obstrucciones que se han presentado para que éste se dé son diversas, pero entre las principales se pueden destacar las siguientes: desconocimiento del proceso del cambio derivado de pocas investigaciones que lo aborden, inmediatez en su implementación, obviar algunas etapas del proceso (muchas veces nos saltamos el proceso del diagnóstico y pasamos de las metas a la acción por tratar de economizar recursos), imposición de muchas metas difíciles de alcanzar y, tal vez la más importante, promover el cambio desde arriba o desde fuera sin involucrar a los agentes de los centros escolares.

El cambio por sí mismo conlleva una serie de implicaciones que puede ocasionar el fracaso del mismo o que se reniegue de él si no se reconocen y no se saben aprovechar. Lleva implícito crisis, desafíos, resistencias, tensiones entre las fuerzas de poder, rivalidades, ambigüedades, incertidumbre y hasta desilusiones. A la vez, hay posibilidades en él, siempre y cuando se tenga la convicción y un plan de acción.

Quienes apuestan por el cambio educativo reconocen que es un proceso lento, gradual, de conflictos, un campo de batalla en el que es necesario que intervengan los diversos protagonistas como agentes críticos, reflexivos, innovadores y propositivos (no únicamente como implementadores), por lo que es

indispensable confiar en ellos y apostar por la Investigación-Acción Participativa (IAP). Es entonces, desde el centro escolar y los espacios regionales donde pueden gestarse los cambios, en colaboración con las autoridades educativas a través de un liderazgo y el desencadenamiento de toma de decisiones lo más democráticas posibles.

Ahora bien, desde ¿dónde empezar o cómo entrarle al proceso del cambio? Sin duda, es tarea de todos los agentes partícipes de la educación. Sin embargo, si como refieren McLaren y Huerta Charles (2011), el sistema educativo actual no está dispuesto a cambiar, el cambio hacia una educación que favorezca una formación humanística y sociocrítica no puede esperarse que inicie desde arriba. Serán entonces los maestros, por lo menos aquellos que sean críticos, apasionados y comprometidos con el cambio, quienes inicien el proceso. Eso tomará tiempo, y tal vez no nos lleve al rumbo que deseamos, pero será al menos un comienzo en la experiencia de querer cambiar. Los docentes debemos aprovechar el discurso reformista con el que se abandera el cambio educativo para gestar procesos desde abajo.

De acuerdo con lo expuesto, la investigación asumió un enfoque de Investigación Acción Participativa (IAP) que involucró a docentes y directivos de la Región Centro-Norte del COBACH.

### **1.3.1. Características del proceso de la investigación**

La construcción de conocimientos en el campo de los estudios regionales desde la IAP asume el trabajo colaborativo como base y busca sustituir “las grandes narrativas por la búsqueda de un conocimiento más contextual, que atienda a las situaciones particulares y responda a problemas locales específicos, contribuyendo al desarrollo de una sociedad democrática libre” (Sandín, 2003, p. 84). Este método favorece la participación de los agentes directos en la reflexión, análisis y consecución de la investigación, a la vez que posibilita la utilización del conocimiento sistematizado como insumo para la solución de problemas en un nivel micro.

Se eligió la IAP por la riqueza que encierra, al permitir la “sistematización y mejora de la realidad concreta en la que cada uno trabaja... [vinculada] con la capacidad de transformación y de cambio de la realidad social, objetivo que caracteriza, justifica y constituye su razón de ser” (Pérez Serrano, 2008, p. 137). Ello supone fomentar un acercamiento, conocimiento y reflexión sobre la práctica educativa de los agentes educativos, en este caso de docentes y directivos en forma abierta y democrática.

Apoyarnos en este método implica cierta relación y coherencia con la transdisciplinariedad propuesta en el programa formativo del Doctorado en Estudios Regionales, puesto que para Pérez (2008) otra forma en la que algunos autores han denominado a la investigación-acción es la de “paradigma emergente o de la complejidad”, al permitir relacionar la investigación con la acción y el pensar con el hacer.

Durante el proceso de implementación de la IAP se atendió a las exigencias y condiciones señaladas por Pérez (2008), las cuales se sintetizan a continuación:

- a) El proyecto debe surgir de problemas y preocupaciones prácticas que sientan los educadores, condición que permitirá una mejor comprensión y asunción de responsabilidades sobre los mismos.
- b) Que en la investigación se implique a los responsables, lo que demanda el compromiso y la participación comprometida por parte de los agentes educativos.
- c) Evitar la rigidez metodológica caracterizada por la dependencia de un solo método, técnica e instrumento de investigación. Por el contrario, apostar por la I-A permite recurrir tanto a métodos cualitativos como cuantitativos (sin que sobre estos últimos recaiga todo el peso de la compilación de la información).
- d) Incluir la perspectiva de los maestros y otros participantes; ya que regularmente, en el diseño de las políticas públicas educativas se convoca únicamente a los tomadores de decisiones, obviando al resto de los agentes.

- e) Considerar que todo proceso educativo y de toma de decisiones no se limita únicamente al control de los participantes, sino por otras condicionantes sociales, políticas, económicas, laborales, legales, etc.
- f) Redactar un diario del proyecto que considere el lenguaje que emplean los participantes, las actividades planeadas y realizadas, las formas en que se dan las relaciones sociales (horarios, actuaciones, lugares), así como la participación en el grupo.
- g) Se asume el conocimiento como una espiral de ciclos de acción y reflexión que interrelaciona las siguientes cuatro fases: planeación, actuación, observación y reflexión (en períodos cortos y alcanzables de un mes, uno o dos años).

### **1.3.2. Definición de la estrategia y técnicas de investigación**

Recuperando planteamientos de Sandín (2003), Yuni y Urbano (2005) y Pérez (2008), se establecieron las estrategias generales que se utilizaron en la investigación, las cuales incluyeron:

- a) Contacto, convocatoria, selección e involucramiento de los agentes que colaboraron. Éstos son docentes y directivos quienes, a partir del 2013 y hasta la fecha de conclusión de la investigación, mostraron interés para reflexionar, analizar o debatir acerca de la evaluación docente al interior de la Región Centro-Norte y que manifestaron la voluntad, apertura y disposición para participar activamente.
- b) Socialización y establecimiento de los fines de la investigación, así como de las formas de trabajo. Fue necesario que los participantes, junto con la investigadora, cuestionaran constantemente la conveniencia, necesidad y pertinencia de un cambio acerca de las formas y mecanismos de la evaluación docente.

- c) Construcción colectiva del plan de acción centrado en las siguientes preguntas: ¿qué debe hacerse?, ¿por parte de quién?, ¿dónde hay que actuar?, ¿cuándo y cómo?
- d) Aplicación de técnicas de recolección cuya prioridad fue la observación participante y la conformación de grupos de discusión cuyos participantes fueron docentes y directivos seleccionados en unas ocasiones con base en la ubicación de su centro de trabajo y, en otras, con base en la posición ocupada en la estructura administrativa del COBACH.

Estas técnicas se aplicaron *in situ*, con la finalidad de rescatar lo que los agentes hacen, dicen y manifiestan en su posicionamiento con relación a la evaluación docente. De manera complementaria se realizaron entrevistas a profundidad con los agentes. A su vez, las técnicas a las que se recurrieron a lo largo del proceso fueron las siguientes:

- Técnicas vivas: entrevistas, grupos de discusión y observación participante.
  - Técnicas de lápiz y papel: notas de campo, diarios, anécdotas, impresiones, comentarios en vivo, informes descriptivos, cuestionarios, análisis de documentos.
  - Técnicas audiovisuales: grabación de audio y video (éste último cuando se requirió y lo permitieron los agentes), además de fotografías.
- e) Sistematización de la información en categorías para el análisis, interpretación y la construcción tanto del mapa regional como social de las posiciones en torno a la evaluación docente.
  - f) Planteamiento de un plan de acción conjunto a futuro, en el que se diseñaron propuesta de seguimiento a la evaluación docente desde el COBACH.

### **1.3.3. Momentos de la investigación**

La IAP se realizó del periodo comprendido de junio de 2015 a julio de 2017. El inicio de la investigación tuvo como referencia la formación de nueve colegiados de acompañamiento por parte del COBACH a nivel estatal (uno de cada región). A su vez, el cierre de la investigación estuvo marcado por la conclusión de la implementación de las cuatro etapas que formaron parte del proceso de evaluación del desempeño para la permanencia docente organizado por el INEE y el SPD del tercer grupo evaluado, a finales del mes de julio de 2017. El trayecto del trabajo de investigación se dividió en 22 momentos, según se puede notar en la Tabla 4, en la que, además, se especifican las fechas, sedes, participantes, técnicas aplicadas y el rol que jugó la investigadora a lo largo del mismo.

El registro de datos e información relevante incluyó los siguientes procesos relacionados con la evaluación al desempeño docente:

- a) Preparación y capacitación de los docentes, directores y directivos que fungirían como acompañantes o facilitadores de los docentes y directivos durante el proceso de evaluación en su primera implementación. En este momento se tuvo la oportunidad de observar la conformación de nueve colegiados que representarían a cada una de las coordinaciones en que está subdividido administrativamente el COBACH. Cada colegiado estuvo integrado por docentes y directivos seleccionados en cada una de las nueve regiones. Estos colegiados fueron conformados por las autoridades del COBACH a través de la sugerencia de los directivos de las coordinaciones regionales. Cada colegiado se estructuró inicialmente con un jefe de materia (enlace de cada coordinación), dos directores de planteles y dos docentes. Cabe señalar que algunos de los colegiados se reestructuraron a lo largo de los dos años. Abarcó los momentos uno y cinco del trabajo de campo llevado a cabo durante los meses de junio y julio de 2015. La investigadora fue invitada a participar como docente en formación en el colegiado de la Región Centro-Norte al estar adscrita a uno de los planteles que la conforman, el 118 El Palmar.

b) Reuniones de los integrantes del colegiado de la coordinación Centro-Norte con fines de organización y preparación de talleres de acompañamiento, desarrollada en los momentos 2, 9, 11 y 14 de acuerdo con la Tabla 4. Si bien la instrucción de la Dirección Académica del COBACH había sido que cada colegiado se integrara por cinco miembros, durante estas reuniones los iniciadores del mismo propusieron la ampliación del número de docentes, de tal manera que se conformó por ocho docentes con la intención de atender al número de docentes notificados y de que hubiera representatividad de los cinco campos de conocimientos en los que se divide el plan de estudios del COBACH. También se integraron tres jefes de materia más y dos directores.

Entre las actividades que realizaban frecuentemente los integrantes del colegiado se notaron: la investigación y lectura de textos para ampliar su conocimiento acerca de la propuesta de evaluación diseñada por el Servicio Profesional Docente, la reflexión acerca de los procesos de evaluación, el diseño de planes de acción para acompañar a los docentes notificados en la resolución de dudas y preocupaciones (normativas, técnicas, metodológicas, teóricas y didácticas), la recuperación de las emociones, intereses y preocupaciones docentes en torno a la evaluación, la implementación de los planes de acción, la coevaluación de las actividades realizadas y, por último, el replanteamiento de los mismos.

Cabe mencionar que, aun cuando todos los integrantes del colegiado participaban en las actividades señaladas anteriormente, la implementación de los talleres recaía en un jefe de materia como coordinador y en los ocho docentes. Los directores colaboraban en actividades técnicas y de trabajo colegiado con los demás directores de la región.

c) Acompañamiento y capacitación de los docentes candidatos de evaluación de la región Centro-Norte. Este proceso lo conforman los momentos 3, 4, 6, 8, 10, 18, 21 y 22, al ser varias las reuniones durante las cuales se convocó a los docentes para trabajar talleres acerca de la evaluación docente. La intención principal era fomentar espacios colegiados de preparación para la

evaluación docente; pero a la vez se abrieron espacios de reflexión y de diálogo acerca de las implicaciones de la evaluación y sus posicionamientos en torno a ella. En estos momentos, el papel de la investigadora fue fungir como facilitadora al formar parte del colegiado de acompañamiento de dicha coordinación. Como se puede notar en la Tabla 3 el número de participantes varió debido a que el listado de docentes que serían evaluados se modificó en diversas ocasiones. A la vez, entre el 18 de marzo de 2016 y el 24 de marzo de 2017 no se realizaron reuniones de seguimiento y acompañamiento. Ello debido a que los procesos de evaluación en Chiapas experimentaron un impase provocado por los movimientos en contra de la evaluación y la reforma educativa.

- d) Entrega de notificaciones finales a los directores desarrollado en el momento número siete en una única observación, la del 26 de octubre de 2015. La observación transcurrió en una reunión en la que participaron el coordinador regional, cinco jefes de materia de la coordinación, 35 directores de los diversos planteles de la RCN y tres docentes integrantes del colegiado de acompañamiento. En esta reunión se hizo entrega de los usuarios y contraseñas con las que directores y docentes ingresaron a la plataforma del SPD para realizar las etapas 1 y 2 de la evaluación para la permanencia docente.
- e) Acompañamiento a los directores y docentes en la presentación de las etapas 1 (en la que los directores contestaron en Informe de Cumplimiento de Responsabilidades Profesionales de cada docente) y 2 (subida y argumentación del Expediente de Evidencias de Enseñanza por parte de los docentes). Las observaciones comprendieron las actividades del momento ocho, del 27 de octubre al 07 de noviembre de 2015.
- f) Participación en la sesión fallida de las etapas 3, que incluía los Exámenes de Casos de Competencias Didácticas (ECCD) y de Competencias Disciplinarias (ECD), y 4 de la evaluación al desempeño docente; esta última comprendía la Planeación Didáctica Argumentada (PDA). Incluye el



momento 12, en las fechas 7 y 8 de diciembre de 2015. En este momento, el papel de la investigadora, además de observar y recabar información, fue la de candidata a la evaluación.

Para el caso específico del COBACH, en esa fecha los docentes notificados, aun cuando fueron convocados, organizados y algunos estuvieron en la sede de aplicación, la aplicación de las etapas 3 y 4 la suspendieron las autoridades educativas bajo el argumento de no contarse con las condiciones climatológicas y de seguridad adecuadas para su aplicación. Recuérdese que en Chiapas, los docentes de distintos niveles y modalidades educativas desarrollaron una serie de manifestaciones en las que se rechazó la implementación de la reforma educativa del 2013; una de ellas consistió en obstaculizar los procesos de aplicación de la evaluación. Por tal razón se llevaron a cabo bloqueos carreteros y enfrentamientos en la madrugada del 08 diciembre de 2015 en los accesos a la sede de aplicación, que sería en las instalaciones de la Escuela Nacional de Protección Civil, Campus Chiapas.

El suceso anterior, aunado a las condiciones climatológicas, ocasionó que las autoridades del Colegio de Bachilleres de Chiapas decidieran anunciar la noche del 08 de diciembre que los docentes no participarían en la evaluación, por lo que se suspendía hasta nuevo aviso. Pasaron más de 15 meses para que, en abril de 2017, los docentes del primer grupo concluyeran las cuatro etapas de la evaluación del desempeño docente.

- g) Rescate de las primeras impresiones acerca de los resultados parciales de la evaluación (momento 13) realizada el 18 de marzo de 2016. En éste se tuvo la oportunidad de observar y promover el intercambio de experiencias y sentimientos con algunos de los docentes del área de comunicación, ciencias sociales y humanidades que presentaron las etapas 1 y 2 de la evaluación. Se hace referencia a los resultados parciales, en tanto el SPD únicamente emitió resultados de la etapas 1 y 2 de los sustentantes en febrero de 2016, al no haberse aplicado las otras dos etapas restantes.

- h) Asistencia y participación en el curso “*Planeación Didáctica Argumentada (PDA)*”, ofrecido por el COBACH durante el periodo del 30 de enero al 03 de febrero de 2017 en las instalaciones del plantel 13 (momento 15) del mismo subsistema. Dicho curso fue impartido por una docente de educación básica contratada por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y en él participaron 35 docentes de planteles cercanos a Tuxtla Gutiérrez, principalmente de las coordinaciones Centro-Norte y Centro-Fraylesca interesados en los procesos de evaluación. A él se incorporaron tres integrantes del colegiado y se prestó para generar un grupo de discusión acerca de la pertinencia de los cursos de capacitación ofrecidos por el subsistema y de su impacto en la preparación para la evaluación y la práctica docente.
- i) Reuniones informativas y de seguimiento por parte de la Subdirección y Dirección Académica del COBACH para dar continuidad a la implementación de las etapas 3 y 4 de la evaluación docente pendientes. La primera de ellas (momento 16) la coordinó el Subdirector Académico y estuvo dirigida los docentes, directores, integrantes del colegiado, jefes de materia y coordinador de zona de la región Centro-Norte. La segunda la dirigió el Director Académico (momento 17) con la intención de informar y diseñar un plan de acción con los nueve colegiados del COBACH para dar seguimiento y preparación a los docentes en sus respectivas regiones.
- j) Diálogo entre docentes pendientes de realizar las etapas 3 y 4 de la evaluación al desempeño docente (EDD) de la Región Centro-Norte y el entonces Director Académico del COBACH (momento 19). Esta plática se desarrolló a solicitud de los integrantes del colegiado de acompañamiento y de los docentes del primer grupo (que ya habían presentado las etapas 1 y 2), a quienes, de nueva cuenta se les había convocado por parte de las autoridades del COBACH a continuar con las etapas faltantes. Sin embargo, con base en la experiencia a lo largo de la evaluación fallida (momento 12), los docentes no estaban convencidos ni decididos a participar en las siguientes etapas, además de que aún continuaban teniendo diversas dudas

(principalmente de tipo normativas) acerca de las implicaciones laborales de la EDD. Por tal razón, solicitaron a las autoridades de la coordinación agendar una reunión en la que estuviera presente el Director Académico y conocer así, de primera mano la información acerca de las formas en que se pretendía darle continuidad a la evaluación.

- k) Asistencia como observadora y sustentante a la realización de las etapas 3 y 4 de la EDD (momento 20). Comprende la concentración de los docentes en el hotel Viva Villahermosa ubicado en la ciudad de Villahermosa, Tabasco y la aplicación de las pruebas estandarizadas de las etapas 3 (ECCD y ECD) y 4 (PDA) de la evaluación para la permanencia docente. A ella asistieron 180 de los 328 docentes que habían iniciado las etapas 1 y 2 a nivel estatal (de las nueve regiones de COBACH) del 27 al 30 de abril de 2017. En el caso de la Región Centro-Norte, en esta ocasión presentaron las dos etapas restantes 50 de los 60 docentes que iniciaron el proceso en octubre de 2015. Cinco de ellos la concluyeron con los dos grupos restantes, entre mayo y julio del mismo año. Los otros cinco restantes ya no las presentaron por estar en contra de los procesos de evaluación convocados por el SPD e INEE.

**Tabla 4. Momentos, participantes y técnicas durante el trabajo de campo**

<b>MOMENTOS</b>	<b>FECHAS</b>	<b>SEDE</b>	<b>PARTICIPANTES</b>	<b>TÉCNICAS APLICADAS</b>	<b>ROL DE LA INVESTIGADORA</b>
1. Preparación de los nueve colegiados del COBACH para el acompañamiento a docentes del COBACH (1ra. etapa).	11 y 12 de junio de 2015	Auditorio Luis Donaldo Colosio de la Dirección General del COBACH, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas	45, de los cuales 5 representantes integraban el colegiado (2 docentes, 2 directores y 1 jefe de materia) de cada una de las 9 regiones del COBACH.	Observación participante	Docente en formación
2. Reuniones del Colegiado de la coordinación Centro-norte con fines de organización y preparación de talleres de acompañamiento.	13, 17 y 19 de junio de 2015	Instalaciones UNACH, Humanidades	1 jefe de materia, 4 directores, 5 docentes	Observación participante	Docente facilitadora
3. Acompañamiento a docentes de la Coordinación Centro-Norte.	29 de junio de 2015	I.A.P., Tuxtla Gutiérrez, Chiapas	175 docentes presidentes de academia.	Observación participante Cuestionario	Docente facilitadora
4. Acompañamiento a docentes de la Coordinación Centro-Norte.	03 de julio de 2015	I.A.P., Tuxtla Gutiérrez, Chiapas	170 docentes (primeros notificados).	Observación participante	Docente facilitadora
5. Preparación de los colegiados de las 9 regiones del COBACH (2da. etapa).	Del 13 al 17 de julio de 2015	I.A.P., Tuxtla Gutiérrez, Chiapas	45: 5 representantes (2 docentes, 2 directores y 1 jefe de materia) de cada zona invitados por la Dirección General. Coordinadores del taller (5). Los colegiados de la Centro-norte y Centro-Fraylesca integran a más docentes.	Observación participante	Docente en formación
6. Acompañamiento a docentes de la Coordinación Centro-Norte. Se amplía el colegiado de la Centro-Norte a 8 docentes.	10 de agosto de 2015	I.A.P., Tuxtla Gutiérrez, Chiapas	97 docentes (depuración después de las incidencias).	Observación participante	Docente facilitadora
7. Entrega de notificaciones finales a directores.	26 de octubre de 2015	Sala de Cómputo del plantel 13 de COBACH, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas	35 directores, 1 coordinador de zona, 5 jefes de materia y 3 docentes del colegiado.	Observación participante	Docente facilitadora
8. Acompañamiento a docentes de la Coordinación Centro-Norte en la	27 a 30 de octubre de 2015	I.A.P., Tuxtla Gutiérrez, Chiapas	63 docentes (tercera y última notificación), 25 directivos, 1 coordinador, 4 jefes de materia.	Observación participante	Docente facilitadora Docente evaluada

	realización de las etapas 1 y 2 de la EDD.						
9.	Reuniones del Colegiado de la coordinación Centro-norte con fines de organización y preparación de talleres de acompañamiento.	9, 10 y 20 de noviembre de 2015	Biblioteca Central UNACH UNICACH	2 jefes de materia, 8 docentes		Observación participante	Docente facilitadora
10.	Acompañamiento a docentes de la Coordinación Centro-Norte.	23 y 24 de noviembre de 2015	I.A.P., Tuxtla Gutiérrez, Chiapas	60 docentes (quienes presentaron las etapas 1 y 2 de la evaluación y continuaron con el proceso).		Observación participante	Docente facilitadora
11.	Reuniones del Colegiado de la coordinación Centro-norte con fines de organización y preparación de talleres de acompañamiento.	04 de diciembre de 2015	UNICACH (Psicología)	2 jefes de materia, 8 docentes		Observación participante	Docente facilitadora
12.	Participación en la evaluación fallida (etapas 3 y 4).	7 a 9 de diciembre de 2015	I.A.P., Tuxtla Gutiérrez, Chiapas Cuartel General de la Secretaría de Seguridad Pública y Escuela de Protección Civil, Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas Hotel Fiesta Inn, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas	60 docentes (quienes ya habían presentado las dos primeras etapas).		Observación participante Entrevistas	Docente candidata a evaluación
13.	Reflexiones acerca de la emisión de resultados parciales de la evaluación.	18 de marzo de 2016	I.A.P., Tuxtla Gutiérrez, Chiapas	10 docentes de tres campos de conocimientos (Ciencias Sociales, Humanidades y Comunicación).		Grupo focal	Docente facilitadora
14.	Reuniones colegiadas para planear el seguimiento a talleres de análisis de la práctica docente	Noviembre de 2016	UNICACH (Psicología)	2 jefes de materia, 8 docentes		Observación participante	Docente facilitadora
15.	Asistencia al Curso de PDA	30 de enero a 03 de febrero de 2017	COBACH, plantel 13	35 docentes de sedes cercanas a Tuxtla, principalmente Centro-Norte y Centro-Fraylesca		Observación participante	Docente en formación
16.	Reunión informativa de parte de la Subdirección Académica para dar seguimiento a las etapas 3 y 4 de la evaluación docente	24 de marzo de 2017	Sala Audiovisual 1, UNICACH (Psicología)	30 docentes que habían participado en las etapas 1 y 2 de la evaluación 15 directores 2 jefes de materia Coordinador regional		Observación participante	Docente candidata a evaluación

Subdirector Académico del COBACH						
17. Reunión de seguimiento al trabajo de los 9 colegiados del COBACH	31 de marzo de 2017	Auditorio Luis Donaldo Colosio, Dirección General de COBACH	9 colegiados de 5 integrantes cada uno, 15 evaluadores certificados, Director Académico del COBACH	Observación participante	Docente formación	en
18. Acompañamiento a docentes de la Coordinación Centro-Norte.	06, 07, 24 y 25 de abril de 2017	Sala Audiovisual 1, UNICACH (Psicología)	35 docentes pendientes de concluir las etapas 3 y 4 de la EDD. 2 jefes de materia Coordinador regional 1 evaluador	Observación participante	Docente facilitadora	
19. Diálogo entre docentes pendientes de realizar las etapas 3 y 4 de la EDD de la coordinación centro-norte el Director Académico del COBACH.	07 de abril	Sala Audiovisual 1, UNICACH (Psicología)	35 docentes pendientes de concluir las etapas 3 y 4 de la EDD. 2 jefes de materia Coordinador regional 1 evaluador	Grupo de discusión	Docente candidata a evaluación	
20. Asistencia a la realización de las etapas 3 y 4 de la EDD.	27 al 30 de abril de 2017	Hotel Viva Villahermosa, en Villahermosa, Tabasco.  UJAT, Centro de Cómputo de la División de Ciencias Sociales y Humanidades	180 docentes del COBACH de las 9 coordinaciones, de los cuales 47 eran de la Centro-norte.  9 Coordinadores regionales 2 jefes de materia Centro-norte	Observación participante  Entrevistas	Docente candidata a evaluación	
21. Acompañamiento a docentes del segundo grupo de evaluación.	Mayo-junio de 2017	Sala de posgrado de la Facultad de Humanidades de la UNACH.	Un evaluador, 5 integrantes del colegiado y 5 docentes sustentantes	Observación participante	Docente facilitadora	
22. Acompañamiento a docentes del segundo grupo de evaluación.	Junio-julio de 2017	Aulas de la Facultad de Humanidades de la UNACH.	9 integrantes del colegiado y 11 docentes sustentantes	Observación participante	Docente facilitadora	
FUENTE: elaboración propia con base en el trabajo de campo.						

### **1.3.4. Participantes**

Tomando como base la información expuesta en la tabla 4, en este apartado se describen los distintos agentes que participaron en el proceso de investigación y el tipo de colaboración que realizaron. Principalmente: los integrantes del colegiado de acompañamiento en la evaluación al desempeño docente (directores y docentes), los docentes evaluados (con notificación o por voluntad propia), así como de otros participantes.

#### ***1.3.4.1. Colegiado de la Región Centro-Norte***

El colegiado de acompañamiento a la evaluación docente se conformó a partir de junio de 2015, a solicitud de la Dirección General y la Dirección Académica del Colegio de Bachilleres de Chiapas. Inicialmente lo conformaron cinco integrantes: un jefe de materia de la coordinación regional, dos directores (uno del plantel 118 El Palmar y otro del 076 Ixhucatán) y dos docentes (una del plantel 118 El Palmar del campo de humanidades y ciencias sociales y, otro del 056 Ixtacomitán del campo de matemáticas). El requisito para formar parte del colegiado era haber mostrado, al interior de la RCN, aptitudes sobresalientes hacia el trabajo académico, colaborativo y de liderazgo.

Los iniciadores del colegiado de la RCN, con base en la participación democrática, decidieron convocar a otros docentes que tuvieran la voluntad de participar en los procesos de acompañamiento, formación y autoformación y, que además, se desarrollaran en alguno de los cinco campos disciplinares en los que se divide en plan de estudios del COBACH. Por tal razón, se hicieron invitaciones públicas en las primeras reuniones con los presidentes de academia y notificados. De esta forma, a partir de mediados del mes de julio de 2015 (momento 5 del trabajo de campo) se agregaron los siguientes participantes al colegiado para completar un total de 11 integrantes:

- Un docente más del plantel 118 El Palmar de los campos de comunicación y humanidades.

- Una docente del plantel 076 Ixhuatán de los campos disciplinares de comunicación y humanidades.
- Un docente del plantel 239 Amatán del campo de comunicación.
- Una docente del plantel 047 Pueblo Nuevo Solistahuacán del campo de ciencias experimentales.
- Una docente del plantel 162 Rómulo Calzada de los campos disciplinares de ciencias sociales y humanidades
- La directora del plantel 088 San José Maspac.

A lo largo del trayecto se anexaron dos jefes de materia más de la RCN y una docente que había participado en el proceso de certificación para ser evaluadora, a la vez que uno de los docentes y los tres directores se retiraron del mismo por no tener los tiempos necesarios para estar presentes en el proceso de acompañamiento. De esta manera, 10 fueron los participantes más activos del colegiado.

Los integrantes del colegiado que estuvieron en la mayoría de los momentos de la investigación, además de mostrar preocupación, a corto plazo, por atender a los requerimientos y retos que implicó la EDD, aprovecharon los espacios institucionales (e incluso los rebasaron) para analizar, reflexionar y crear espacios de actuación en pro de la formación académica y de la práctica educativa. Además, se mostraron abiertos e interesados para iniciar procesos de IAP que puedan incidir en la reflexión y transformación de la práctica educativa. Por lo que se tomó a la EDD como pretexto que propició la formación del colegiado, para en adelante, responder a necesidades de formación académica de manera democrática y participativa.

Durante el proceso que comprendió la investigación, los integrantes del colegiado se condujeron con respeto y tolerancia hacia los diversos posicionamientos de los docentes de la RCN y, colaboraron en la compilación de información que permitiera recuperar las diferentes miradas, sentimientos y



preocupaciones de los mismos; así como dar voz a los docentes en las reuniones con las autoridades educativas del COBACH.

Si bien se atendieron las necesidades de capacitación y acompañamiento de los docentes convocados y voluntarios, el papel del colegiado no fue el de convencer a los demás docentes de la RCN para participar en la evaluación del desempeño docente, sino la de *acompañarse*, conocer, reflexionar e incluso cuestionar los fines, las formas y los resultados de la EDD ante las autoridades educativas y en diversos foros educativos.

Por otro lado, gracias a la intervención del colegiado fue posible la recuperación de registros de observación, la redacción e integración de minutas de trabajo generadas a partir de las reuniones que implicaron el establecimiento de acuerdos y tareas (tanto para los docentes, las autoridades regionales y para el colegiado mismo); así como la formación y conducción de grupos de discusión orientados a rescatar las vivencias, perspectivas y posiciones acerca de la evaluación antes, durante y después del proceso de EDD.

Parte de la continuidad que se le ha dado al trabajo del colegiado, que ha superado el tema de la evaluación docente, ha sido, después del año 2017 la planeación e implementación de cursos de capacitación emergidos del interés de los docentes; así como la participación en los diversos foros de consulta convocados por el nuevo gobierno a nivel estatal y nacional, celebrados en Chiapas en agosto y octubre de 2018.

Si bien, en su creación hay cierta determinación institucional, las actuaciones, procedimientos y posicionamientos de sus integrantes con respecto a la evaluación docente propuesta por el SPD y el INEE no necesariamente fueron compartidas, condicionadas y determinadas por el contenido de los lineamientos de la reforma educativa ni por los ideales de las autoridades educativas de alto nivel. Puede señalarse, incluso, que entre los integrantes del colegiado existen y coexisten posicionamientos diferenciados en torno a la EDD.

#### **1.3.4.2. Docentes notificados en la región Centro-Norte**

Como ya se explicó en el apartado de zonificación, a lo largo de los dos años que duró la investigación de campo, se trabajaron con diversos docentes en diferentes momentos (ver Tabla 4). Ello se debió a que, en general, los momentos de la investigación y la compilación de información se fueron adaptando a las contingencias en las que se desarrolló la evaluación al desempeño docente en el estado de Chiapas y, de manera particular en el subsistema COBACH. De esta forma, se sostuvo contactos y colaboración con tres grupos de docentes que tuvieron algún tipo de vinculación con los procesos de evaluación docente, ya sea en la notificación, los procesos de acompañamiento, las pláticas informativas, y los grupos de discusión.

Los tres grupos de docentes, como ya se expuso *supra*, variaron en número y condiciones, siendo el primero con el que más contacto se estableció tanto por la cercanía como por el periodo que transcurrió desde la primera notificación hasta la conclusión de las etapas 3 y 4 en Villahermosa, Tabasco (de junio de 2015 hasta abril de 2017). Con los otros dos grupos, el contacto fue menor, pero permitió agregar otras experiencias a la IAP.

En el caso del primer grupo evaluado, los docentes notificados en la tercera ocasión (octubre de 2015) fue con quienes se sostuvo el mayor número de interacciones; ya que, de los 63 notificados 60 se presentaron las etapas 1 y 2. Estos 60, a su vez, se mostraron accesibles a los procesos de acompañamiento y a colaborar en diversos momentos de la investigación.

Según se observa en la Tabla 5, en 22 (63%) de los 35 planteles de la Región Centro-Norte al menos un docente fue notificado para presentar la evaluación de permanencia en la educación media superior; mientras que en 13 (37%) no se consideró a ninguno. En total se notificaron a 63 (21%) de los 294 docentes de la coordinación Centro-Norte. Ahora bien, a partir de la Tabla 5 se pueden observar dos condiciones presentes en el proceso de notificación: la antigüedad de fundación de cada plantel y la modalidad prevaeciente en éstos.

**Tabla 5. Perfil, sexo y campo disciplinar de los docentes que fueron notificados en la tercera ocasión en la RCN del Subsistema COBACH**

N/P	PLANTEL	CÓDIGO DOCENTE	SEXO		PERFIL	ASIGNATURA NOTIFICADA	CAMPO DISCIPLINAR
			H	M			
1	006 REFORMA	006-D1	X		Sin dato	Química	Ciencias Experimentales
2	019 SOYALÓ	019-D1	X		Lic. En Pedagogía	Literatura	Comunicación
		019-D2	X		Lic. En Derecho	Ética y Valores	Humanidades
		019-D3	X		Lic. En Biología	Biología	Ciencias Experimentales
		019-D4		X	Médico Veterinario Zootecnista	Inglés	Comunicación
		019-D5	X		Médico Veterinario Zootecnista	Química	Ciencias Experimentales
		019-D6	X		Ing. Industrial en Eléctrica	Física	Ciencias Experimentales
		019-D7	X		Ing. Industrial en Eléctrica	Matemáticas	Matemáticas
3	042 JUÁREZ	042-D1	X		Lic. En Administración	Literatura	Comunicación
		042-D2	X		Ing. Químico Industrial	Química	Ciencias Experimentales
		042-D3	X		Lic. En Física	Física	Ciencias Experimentales
		042-D4	X		Ing. Civil	Matemáticas	Ciencias Experimentales
		042-D5	X		Lic. En Informática Administrativa	Informática	Comunicación
		042-D6		X	Lic. En Biología	Biología	Ciencias Experimentales
4	047 PUEBLO NUEVO SOLISTAHUACÁN	047-D1	X		Lic. En Educación con terminal en Cs. Sociales	Ética y Valores	Humanidades
		047-D2		X	Ing. En Acuicultura	Química	Ciencias Experimentales
		047-D3	X		Ing. Bioquímico	Matemáticas	Ciencias Experimentales
		047-D4	X		Lic. En Sociología	I.C.S.	Ciencias Sociales
		047-D5	X		Ing. En Sistemas Computacionales	Informática	Comunicación
5	052 OCOTEPEC	052-D1	X		Lic. En Administración de Empresas	T.L. y R.	Comunicación
6	053 CHAPULTENANGO	053-D1	X		Lic. En Educación con terminal en Físico Matemático	Matemáticas	Matemáticas
		053-D2	X		Lic. En Pedagogía	I.C.S.	Ciencias Sociales
		053-D3		X	Lic. En Pedagogía	T.L. y R.	Comunicación
7	055 LA GLORIA	055-D1	X		Lic. En Pedagogía	T.L. y R.	Comunicación
		055-D2	X		Ing. En Sistemas de Producción	Química	Ciencias Experimentales
8	075 RAYÓN	075-D1	X		Ing. Agrónomo	Biología	Ciencias Experimentales
		075-D2	X		Ing. Mecánico	Física	Ciencias Experimentales
		075-D3	X		Ing. Mecánico	Matemáticas	Matemáticas
		075-D4		X	Lic. En Pedagogía	I.C.S.	Ciencias Sociales
		075-D5	X		Lic. En Historia	Historia de México	Ciencias Sociales
		075-D6	X		Lic. En Pedagogía	T.L. y R.	Comunicación
9	076 IXHUATAN ANEXO	076-D1		X	Ing. Agrónomo	Biología	Ciencias Experimentales

		076-D2	X	Lic. En Educación con terminal en Físico Matemático	Matemáticas	Matemáticas
		076-D3	X	Lic. En Letras Latinoamericanas	T.L. y R.	Comunicación
10	080 FRANCISCO I. MADERO	080-D1	X	Lic. En Pedagogía con Especialidad en Lengua y Literatura Hispanoamericana	T.L. y R.	Comunicación
		080-D2	X	Ing. Químico	Matemáticas	Matemáticas
11	088 SAN JOSÉ MASPAC	088-D1	X	Lic. En Pedagogía	T.L. y R.	Comunicación
12	093 EL CALVARIO	093-D1	X	Ing. Agrónomo	Química	Ciencias Experimentales
		093-D2	X	Ing. En Sistemas Computacionales	Matemáticas	Matemáticas
		093-D3	X	Lic. En Informática Administrativa	Informática	Comunicación
13	102 COAPILLA	102-D1	X	Lic. En Pedagogía	T.L. y R.	Comunicación
		102-D2	X	Lic. En Educación con terminal en Físico Matemático	Matemáticas	Matemáticas
		102-D3	X	Ing. Agrónomo	Química	Ciencias Experimentales
14	118 EL PALMAR	118-D1	X	Lic. En Educación con terminal en Físico Matemático	Matemáticas	Matemáticas
		118-D2	X	Ing. En Industrias Alimentarias	Química	Ciencias Experimentales
		118-D3	X	Lic. En Lengua y Literatura Hispanoamericana	Literatura	Comunicación
		118-D4	X	Lic. En Pedagogía	Filosofía	Humanidades
15	119 SAN PABLO HUACANÓ	119-D1	X	Ing. Agrónomo en Sistemas	Química	Ciencias Experimentales
16	141 RINCÓN CHAMULA	141-D1	X	Lic. En Pedagogía	T.L. y R.	Comunicación
		141-D2	X	Ing. En Agrobiología	Química	Ciencias Experimentales
17	162 RÓMULO CALZADA	162-D1	X	Ing. En Electrónica	Matemáticas	Matemáticas
18	192 CHICOASÉN	192-D1	X	Lic. En Informática	Informática	Comunicación
		192-D2	X	Ing. Agrónomo Fitotecnista	Química	Ciencias Experimentales
		192-D3	X	Ing. Civil	Matemáticas	Matemáticas
19	203 NUEVO XOCHIMILCO	203-D1	X	Lic. En Educación con terminal en Físico Matemático	Matemáticas	Matemáticas
20	231 PICHUCALCO	231-D1	X	Lic. En Informática	Informática	Comunicación
		231-D2	X	Ing. Eléctrico Electrónico	Matemáticas	Matemáticas
21	240 CHIAPA DE CORZO	240-D1	X	Ing. Electromecánico	Matemáticas	Matemáticas
		240-D2	X	Lic. En Educación con terminal en Cs. Sociales	Historia de México	Ciencias Sociales
		240-D3	X	Sin dato	Química	Ciencias Experimentales
22	243 ANGEL ALBINO CORZO	243-D1	X	Lic. En Turismo	Inglés	Comunicación
		243-D2	X	Lic. En Pedagogía	Geografía	Ciencias Experimentales
		243-D3	X	Lic. En Pedagogía	Ética	Humanidades
		<b>TOTAL</b>	44	19		
63 docentes en total						
I.C.S.= Introducción a las Ciencias Sociales						
T.L. y R. = Taller de Lectura y Redacción						
FUENTE: Elaboración propia con base en la información de registros de observación (2016).						

Acerca de la primera condición, nótese en dicha tabla que la secuencia en la fecha de fundación puede deducirse del número asignado a cada plantel, de menor a mayor; donde los números más pequeños indican la mayor antigüedad y los más grandes la menor. De esta manera, la mayoría de los planteles con docentes notificados fueron los que tienen mayor antigüedad, en total 19 (86%). Son la excepción los planteles 055 Ixtacomitán y 171 San Andrés Duraznal en los que, si bien tienen más años de haberse creado, ningún docente fue notificado. En el primer caso, si bien hay docentes con la antigüedad requerida, no fueron convocados debido a que, tanto el plantel como cuatro de sus maestros, estaban participando en un proceso de certificación a cargo del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL); en el segundo, la plantilla docente tenía (al momento de la notificación) menos de seis años de contratación en el subsistema de COBACH. En esta situación, interfirió la antigüedad docente, misma que debía ser mayor a los seis años para poder ser notificado como candidato a la evaluación.

A su vez, en 11 (79%) de los 14 planteles de creación más reciente (229 Amatán, 242 Luis Espinoza, 244 Aztlán, 245 Cacaté, 246 Nuevo Volcán Chichonal, 248 Ignacio Zaragoza Bajo, 249 Rafael Pascacio Gamboa, 282 Osumacinta, 293 San José Chapayal, 305 San Isidro Las Banderas y 310 Agustín de Iturbide) ningún docente recibió notificación. Sin embargo, tres (21%) centros escolares de menor antigüedad sí participaron (231 Pichucalco, 240 Chiapa de Corzo y 243 Ángel Albino Corzo) debido a que en ellos existe personal con más de 6 años de laborar en el subsistema (en otros centros), aun cuando estos planteles tengan un promedio de 5 años de fundación.

Acerca de la segunda condición, se observa una diferenciación de acuerdo a la modalidad en la que se labora en cada plantel. Del total de los 22 planteles en los que se seleccionaron candidatos para la evaluación la mayor proporción (14) corresponden a la de tipo de plantel propiamente dicha, también conocida como tradicional al interior del subsistema, lo que representa un 64%; mientras que ocho (36%) son de EMSaD. En 13 no hubo notificación; de ellos 2 (15%) son planteles tradicionales y 11 (85%) de EMSaD.

Otras condiciones que caracterizaron a los docentes notificados para llevar a cabo la evaluación para la permanencia docente son los siguientes: sexo, perfiles y el campo disciplinar en que serían evaluados (ver Tabla 5). En el caso de la primera, 44 (70%) son del sexo masculino y 19 (30%) del femenino.

Por campo disciplinar, en las ciencias experimentales se observó el mayor porcentaje de notificación (22 docentes que representan el 35% del total); le siguió el campo de comunicación (21%); después el de matemáticas (8%) y el de las ciencias sociales con 8% (cinco docentes). En último sitio se ubicaron los docentes participantes en el campo de las humanidades al participar únicamente cuatro docentes (6%).

#### **1.3.4.3. Otros participantes**

Por último, en la investigación también colaboraron tres directores de los planteles de la Región Centro-Norte y dos evaluadores certificados por el INEE y el SPD adscritos al Colegio de Bachilleres de Chiapas, quienes de forma anónima estuvieron dispuestos a compartir, a través de entrevistas abiertas, sus experiencias en los procesos de notificación y acompañamiento a los docentes de sus planteles en la evaluación al desempeño docente.

## **Capítulo 2. La evaluación docente en la sociedad contemporánea**

En este segundo capítulo se abordan las tendencias que marcan la evaluación docente, mismas que atraviesan diversos niveles que van de lo global a lo local; tendencias económicas globales proponen la formación de recursos humanos para favorecer el crecimiento económico, marcando rutas en las políticas educativas nacionales y regionales que aseguren “la calidad” de la mano de obra del docente, incidiendo en ajustes y categorías salariales, estímulos, sanciones y relaciones laborales. Estas tendencias son asumidas, enfrentadas o resistidas por los agentes regionales quienes impulsan fuerzas de poder internas para proponer sus propios esquemas de relación laboral. Es en esta tensión que la evaluación del desempeño docente asume un matiz particular en la Región Centro-Norte del COBACH.

### **2.1. La evaluación: tensiones y tendencias entre lo global y lo local**

La sociedad actual está marcada por diálogos, tensiones y debates constantes en sus diferentes áreas de actuación. Un ejemplo de esto es el debate referente a las relaciones entre lo global y lo local. Desde posturas radicales hay quienes apuestan por encaminar el desarrollo y progreso de la sociedad hacia un proyecto orientado por las necesidades y demandas globales y, por el otro, por defender proyectos que atiendan las necesidades y características locales de cada región.

A su vez, la educación vive también esta lucha o tensión. Por un lado, se piensa que el proyecto educativo y los resultados académicos mejorarán en función de los elementos que retome del mundo global. Es decir, un currículum será exitoso entre más se acerque o se parezca a las propuestas o recomendaciones que los organismos internacionales hagan a la educación. En este tipo de proyectos se rescatan principalmente valores como la homogeneidad, la competencia y la individualidad. Desde esta lógica se pretende formar o construir un modelo de hombre que sea competente o capaz de enfrentar las necesidades de la sociedad

global actual, a la vez que se privilegia la competitividad e individualidad de éste, ante otros sujetos.

Por otro lado, se plantea una propuesta educativa que intenta recuperar lo local y lo heterogéneo de cada región. Esto implica que se defiende que la finalidad de la educación, más que servir a un proyecto externo, debe ocuparse de atender las necesidades internas de la sociedad, de tal manera que se hace indispensable regionalizar y particularizar los propósitos y contenidos educativos, en función de las prioridades del contexto en el que se sitúa el currículum. Desde esta perspectiva se asume que cada región posee peculiaridades y particularidades que la diferencian de los demás, motivo por el que la educación no puede ser semejante a la del contexto exterior.

Estas dos apreciaciones intentan divorciar lo local de lo global, por lo que generan tensiones entre ellas y nos invitan a tomar partido por una de las dos al momento de elaborar una propuesta educativa o al realizar una lectura de la realidad.

Sin embargo, antes de tomar alguna posición respecto al debate entre lo global y lo local en el ámbito educativo, es necesario en este apartado hacer una revisión a los conceptos, características e implicaciones tanto de la globalización como de lo local, para estar en condiciones de asumir una posición que contribuya a la comprensión del hecho educativo y, desde luego, de las propuestas y procesos de evaluación al desempeño docente iniciados en nuestro país a finales de 2013.

Como nos advierte Ulrich Beck (2008) han sido diferentes los autores que han analizado la globalización, y en torno a ella se han construido diversos posicionamientos centrados en algún aspecto de la misma. Bien sea desde una perspectiva económica como en el caso de Wallerstein; política para Rosenau, Gilpin y Held; cultural con Ritzer y la mcdonalización del mundo o ecológica como lo expresa el mismo Beck. Sin embargo, estas miradas, por separado, solo nos muestran un fragmento de lo que implica la globalización.

Por lo anterior, debe apostarse por una mirada más amplia e integradora en la que se piense y se asuma a la globalización como un proceso marcado y



atravesado por múltiples factores: sociales, culturales, geográfico, políticos, educativos, económicos, científicos, de saberes y prácticas, tecnológicos, entre otros. De ahí que nos acerquemos al concepto de globalización “como un proceso... que crea vínculos y espacios sociales transnacionales, revaloriza culturas locales y trae a un primer plano terceras culturas –<<un poco de esto, otro poco de eso, tal es la manera como las novedades llegan al mundo>>–” (Beck, 2008, p.15). Este proceso, sin duda, implica una relación dialéctica entre los diversos factores que la constituyen (Giddens, 1997).

La globalización es, por tanto, un fenómeno complejo y multidimensional (Ferrero, 2006) que afecta o impacta en los diferentes ámbitos y relaciones sociales de la vida humana. Este proceso no es uniforme, sino que se manifiesta de forma diferenciada en cada ámbito, región o país. Al mismo tiempo que en algunos países, sectores poblacionales o agentes provoca desarrollo, progreso e igualdad de oportunidades, en otros genera y profundiza aún más las relaciones de exclusión, pobreza, inequidad y desigualdad.

A su vez, se reconoce la existencia de diversas narrativas construidas acerca de la globalización, por lo que tal proceso es imaginado de forma diferente (García Canclini, 1999). En estas narrativas se polarizan y dicotomizan los efectos de este proceso. Unos satanizan a la globalización al imaginarla como un proyecto perverso que pretende alienarnos para ponernos al servicio de los intereses económicos de las potencias mundiales (entre ellas: Estados Unidos, Inglaterra, Japón, etc.), razón por la que pugnan por el afianzamiento y regreso a lo local, autóctono y heterogéneo. Otros la observan como sinónimo de progreso, desarrollo y modelo de vida a seguir, por lo que suponen indispensable una homogeneización de la cultura en la que hay que copiar las maneras y formas de ser de los países de primer mundo.

Para algunos autores la globalización es un proceso que ha provocado una alteración en la producción de significados entre las personas, a tal grado que ha reorganizado la cultura e incluso las identidades, desterritorializándolas; sin que esto signifique la creación de una cultura totalmente homogeneizada, pero tampoco

plural, heterogénea, fragmentada o descentrada (Giménez, 2007). En este proceso, las culturas a la vez que se des-localizan (se apartan de lo local al interactuar con otras culturas globales) y se re-localizan (Beck, 2008), es decir, afianzan los rasgos regionales que las diferencian e identifican respecto de las demás. Desde luego, nada garantiza que este proceso de des y re-localización se dé en igualdad de condiciones, ello dependerá de la peculiaridad de cada región.

En este sentido, Gimeno (2005) afirma que la globalización es una condición del mundo en el que nos encontramos (segunda modernidad) “en que las partes del mismo –sean países, grupos sociales, culturas y las actividades más diversas– participan en una gran red que condiciona cada pieza del todo” (p. 15), por lo que las culturas se deslocalizan y quedan expuestas al contagio y mezcla con las demás.

Lo local remite a lo más cercano a los sujetos, al territorio, a la localidad en la que los agentes asumen y comparten “fragmentos de identidad, de pertenencia, delimitación y reconocimiento, de tal manera que su construcción posibilita un referente ante sí mismos y ante los otros... Es el mundo que al nombrar reconocemos, construimos y donde nos identificamos” (Delgado y Villegas, 1996, p. 30). Es en lo local donde los agentes comparten imaginarios, acontecimientos, significados y formas de ver y vivir la realidad; sin duda diferentes a los territorios y regiones que lo rodean.

Sin embargo, no puede pensarse la región como aislada, pura o autocontenida, sino como abierta, en interacción con los flujos globales, tanto a nivel económico, político y cultural (Ayora, 1995). En estas interacciones se dan relaciones de poder entre lo interno (local) y lo externo (global); tensiones, contradicciones y choques, pero también acuerdos y diálogos. Cualquiera que sea la situación, reconfiguran las realidades, las formas de pensar y de hacer humanas.

Vista así la relación entre lo global y lo local, es necesario estar vigilantes en el proceso de investigación acerca de lo educativo; a la vez que se reconozca la existencia de una hibridación, imbricación e interrelación entre lo global y lo local (de objetos, habilidades, saberes, demandas). Se entiende por hibridación “los

procesos socioculturales en los que estructuras y prácticas discretas, que existían de forma separada se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas” (García, 2011, p. 8). Por ello se acepta que no hay culturas ni prácticas puras, por más locales que parezcan; pero a la vez, no hay sociedades totalmente globalizadas por más globales que parezcan.

Es indispensable trazar puentes entre lo local y lo global; sin obviar la forma que asume la diferencia en la que se materializa esta relación, según se trate de la diversidad de tiempos, actores y territorios. Ello lleva a traducir los polos opuestos desde la glocalización, en la que lo local se incrusta en lo global; sin que con ello se niegue al territorio (Ferrero, 2006).

En esta “era planetaria”, de la que somos testigos de una aventura común, sin importar el lugar en el que vivimos, los humanos debemos reconocernos en nuestra “humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano” (Morin, 1999, p. 21).

Estas miradas abiertas y relacionales permiten despolarizar las luchas culturales en los proyectos educativos. No podemos continuar en la lucha de lo global contra lo local; sino reconsiderar, de manera consciente, lo que lo global nos puede aportar. Estos aportes pueden ser a manera de recomendaciones de los organismos internacionales, de la interlocución en encuentros y congresos internacionales, del análisis de modelos que han favorecido la educación en otros países o la misma globalización de las ideas (Sen, 2007), sin perder de vista las finalidades, necesidades, demandas y condiciones locales.

Es menester reconocer la existencia de un mundo y un contexto caracterizado por la interdependencia entre los pueblos (interdependencia planetaria) y la mundialización en el que los problemas lo son de todos a la vez, por lo que la búsqueda de soluciones, también es de todos. Por tal motivo, estamos llamados a superar las tensiones que se dan entre lo mundial y lo local, convirtiéndonos en “ciudadanos del mundo” que participan activamente en la superación de los problemas, sin olvidarnos de nuestras comunidades y raíces

(Delors, 1997). En este momento la educación juega un papel primordial para detonar proyectos de participación y transformación social.

Aquí tendría cabida la idea del nacimiento de terceras culturas, rutas y miradas en las que se superan las dicotomías (A y no A) y de la suma de tendencias y aportes tanto de lo global con lo local, trans-locando y re-localizando (Max-Neef, 2004).

La educación tiene la tarea, si no es que el reto, de poder establecer puentes y diálogos con las tendencias educativas globales, sin menospreciar las necesidades, aspiraciones y complejidades regionales. El camino para ello deberá ser la apertura, sin que esto signifique estar a expensas de las demandas de lo global, convirtiéndonos en meros receptores y consumidores de las políticas, tendencias o propuestas educativas globales hegemónicas.

De ahí que sea importante retomar la idea del regionalismo (Ferrero, 2006), recordando que cada territorio o región tiene sus propias particularidades, y por ende, sus propias necesidades. Si bien se acepta el establecimiento de un diálogo con lo global, las particularidades de cada región requieren de soluciones diferenciadas, emanadas de los agentes. A su vez, esta regionalización requiere, no de un proceso centralizador (como el que subyace en las reformas de 2013) sino de un proceso de descentralización (Torres, 1998) que permita la planeación y la toma de decisiones de los diferentes participantes. No únicamente de arriba hacia abajo, sino de un trabajo democrático, horizontal y colaborativo.

Esto lleva a pensar en la propuesta de Dávila y Maturana (2009), sobre todo en el ámbito educativo. Para estos autores es posible gestar cambios desde los agentes que componen el colegio o centro social (lo local) mediante conversaciones abiertas con el público, niños y jóvenes, acerca de lo que se desea enseñar como contenidos escolares según las necesidades contextuales. Esto siempre desde una mirada sistémico-local en la que estemos “conscientes de cómo participa nuestro habitar local en la matriz más amplia que lo contiene y de cómo esta matriz relacional se realiza en cada acción individual” (p.137).

### **2.1.1. Debates sobre la evaluación docente en un mundo posmoderno**

Para investigar los debates y posiciones que diversos agentes de una región han construido en torno de la evaluación docente propuesta por las reformas iniciadas en 2008 y 2013 es necesario tener en cuenta que, si bien estas reformas son diseñadas a partir de un influjo externo, hegemónico, exógeno y global (derivadas de las recomendaciones que los organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO realizan), estas no se toman o se asimilan de manera pasiva y pura. Por el contrario, cada país, estado, región y agente educativo las particulariza, significa y resignifica desde la realidad local a través de prácticas dotadas de sentido.

Por tanto, en un estudio regional como éste no se buscan posiciones, significados o miradas homogéneas, mucho menos pasivas acerca de la evaluación; así como de cualquier otro objeto de estudio en el que haya un fuerte componente social.

El mundo actual, marcado por sus problemas emergentes, incertidumbres, complejidades, tensiones entre lo local y lo global, entre otros, demanda miradas más amplias, abiertas, holísticas y complejas acerca de la realidad, de tal manera que puedan escapar de una visión unidisciplinaria o fragmentaria. Para entender al mundo actual hay autores que han apostado por la adopción de enfoques multi, inter y transdisciplinarios según las propuestas de Max-Neef (2004), Sotolongo (2006) y Morin (1999). Esto, a su vez nos invita, como investigadores adscritos a las Ciencias Sociales y las Humanidades, a considerar una actitud ética, crítica y propositiva ante el conocimiento, reflexión y propuestas de posibles soluciones a los problemas que enfrenta la sociedad.

Desde una mirada que rebasa las disciplinas, en éste caso el ámbito educativo al que pertenece primordialmente la evaluación docente, en este apartado se hace un análisis interdisciplinario que contribuye a entender lo que sucede con los cambios sociales contemporáneos y, por lo tanto, con las problemáticas educativas. Para ello, nos introducimos a los debates de la modernidad, después de la modernidad o de la posmodernidad, para identificar cómo estos pensamientos están incidiendo en el rumbo que experimenta la educación, las instituciones

educativas, las políticas educativas y, desde luego, las propuestas de evaluación docente.

Autores contemporáneos como Giddens (1997), Touraine (2009, 2005), Castells (1994), Colom (2002), entre otros, han destinado algunos trabajos para analizar y explicar la sociedad en la que vivimos. Todos ellos, si bien confían en un proyecto ideal de sociedad, y por ende de educación, han denotado un posicionamiento crítico que cuestiona los resultados y estrategias de la modernidad. Estos teóricos confían aún en el consenso, el diálogo, la razón y la posibilidad de apostar por la construcción de proyectos de una sociedad. Si bien enfatizan en la consideración de la diversidad, no soslayan la coexistencia de un mundo y proyecto global.

El nacimiento del pensamiento de la modernidad se debe a los aportes del liberalismo que se ubica después de la Ilustración, por lo que corresponde al contexto propio de la sociedad burguesa, del capitalismo, del liberalismo económico, de la búsqueda de los derechos humanos basados en la libertad natural del hombre y de la necesidad de lograr una sociedad con un proyecto común. Se desarrolla primordialmente durante los siglos XIX y XX (Colom, 2002).

En términos generales, la modernidad se caracterizó por la defensa de la razón, la ciencia, el progreso y el desarrollo, desde proyectos globales y homogeneizantes. Desde ella se apostó por la asunción de los grandes paradigmas y narrativas, de tal manera que se lograra la formación de un hombre único, ideal y universal.

Para Giddens (1997), la modernidad es un “orden postradicional” que hace referencia, tanto a las instituciones como a los comportamientos impuestos en Europa después del feudalismo, los cuales se han acentuado, mundializado o generalizado en el siglo XX a través de los efectos del mundo industrializado. Por ello, este autor denomina a la etapa en la que estamos viviendo en el mundo de hoy como modernidad reciente o modernidad tardía.

Esta modernidad tardía, está caracterizada por la cultura del riesgo debido a que no siempre los proyectos de la humanidad son coherentes o congruentes con

los resultados previstos. Este mundo "es apocalíptico, no porque se encamine inevitablemente hacia la catástrofe, sino porque implica riesgos que las generaciones anteriores no tuvieron que afrontar" (Giddens, 2007, p.12). Nada está dado o decidido de antemano, todo proyecto implica el riesgo de no lograrse. Este riesgo se vive en diversas áreas del actuar humano, incluso en la ciencia y la tecnología, quienes son vistas como armas de doble filo; a la vez que pueden ofrecer posibilidades de beneficio para la humanidad, pueden generar desastres de índoles diversas.

Touraine (2009), por otra parte, también aboga por un análisis y reflexión en torno de la modernidad. La modernidad se caracteriza para él, fundamentalmente por dos principios: primero, la creencia en la razón y en la racionalidad científica y técnica preocupada por formular leyes universales con validez en todo el mundo y en todas las culturas. En este caso, la experiencia humana se reduce a la razón. El segundo principio que la caracteriza es la afirmación de los derechos individuales, en la que subyace una concepción universalista del ser humano que imagina una igualdad entre individuos.

Este autor señala a la vez, que estamos asistiendo tanto al agotamiento como a la supervivencia del modelo europeo de modernización. Más que entrar en una fase de descomposición de la modernidad a esta etapa la denomina como de desmodernización, de dislocación de la sociedad moderna o de instalación de una nueva modernidad. Dicha dislocación ha sido generada por las tendencias globalizantes y homogeneizante de la economía; ya que con el nacimiento de la sociedad nacional se ha tratado de imponer las mismas formas de vida para todos los habitantes: racionalidad traducida en reglas administrativas, sistemas de comunicación, programas de educación únicos y por qué no, estrategias de evaluación únicas y estandarizadas.

En esta etapa de nueva modernidad solamente puede llamarse moderna a una sociedad que reconoce los derechos humanos, lo que implica reconocer el mismo derecho para hombres que para mujeres de todas las regiones del mundo.

El mundo y la cultura de la modernidad enfrentan problemas dramáticos. Uno de los problemas más evidente es el de la ecología con lo que se amenaza de muerte al planeta y a quienes en él habitamos. Por tal motivo, Touraine plantea la necesidad de cuestionar no únicamente a la modernidad sino a “un modo de desarrollo, un estilo de vida, un modo de control del conjunto de las actividades económicas y sociales” (Touraine, 2009, p.113). No puede seguirse pensando la sociedad y sus problemas desde la mirada de la razón y la antigua modernidad, motivo por el que propone que una de las tareas del nuevo pensamiento social (o de la nueva sociología) es la redefinición de la modernidad, del sujeto y de los movimientos sociales.

Otro de los motivos por los que Touraine (2005) cuestiona el proyecto de la universalización de la modernidad es porque éste se ha supeditado a los intereses de las colectividades, y ha olvidado los derechos culturales de las minorías. Se ha intentado construir una sociedad basada en un proyecto ideal e igual de hombre, sin reconocer las diferencias y particularidades de las diversas regiones del mundo. Sin embargo, en vez de que con esto se logre la minimización de las necesidades y voces de las minorías, se ha provocado que las minorías reaccionen en movimientos que demandan ser reconocidos, escuchados y entendidos como actores sociales (para nuestra investigación agentes) o sujetos libres con la capacidad de transformar su situación.

Se identifican aquí las tensiones entre el proyecto hegemónico de la modernidad (que relaciono con lo macro, global y/o universal) y los derechos culturales de las minorías (lo micro, lo local y/o lo particular). Esta lucha se da entre la sociedad de masas que intenta dominar a las culturas cerradas (en los ámbitos de la producción, el consumo y la comunicación), pero estos últimos a su vez, reaccionan y lucha por lograr un reconocimiento.

Por tal razón, Touraine (2005) propone que quienes integramos la sociedad debemos aprender a “vivir juntos”, lo que supone admitir el derecho a la diferencia, alentar y reconocer los derechos culturales de los demás. El progreso se logrará en la medida en que se reconozca la combinación entre centro y periferia, invención y



tradición, modernidad y herencias culturales. Por tanto, es necesaria la gestión de una sociedad multicultural basada en la comunicación intercultural y el reconocimiento del sujeto y los sujetos entre sí. En esta sociedad, para el autor, debe procurarse combinar la diversidad de las experiencias culturales con la producción y la difusión masiva de los bienes culturales; sumar aquello que nos une con lo que nos hace diferentes.

Pese a la defensa de la modernidad (aun con sus interrogantes), en las últimas décadas del siglo XX, algunos autores como Vattimo, Lyotard, Derrida y Luhmann, entre otros han declarado el agotamiento o muerte de la modernidad debido al fracaso del proyecto del hombre común basado en la ciencia, el orden y la razón. Para Luhmann no solo ha muerto la modernidad, sino que, con ella, ha muerto el hombre mismo, los valores y el humanismo (Colom, 2003).

Para Feher y Heller (1998) la posmodernidad no es entendida como un periodo histórico ni una tendencia bien definida, sino como un tiempo y espacio privado-colectivo dentro de la misma modernidad. Estos autores se ubican después de la modernidad, de la gran narrativa, de la búsqueda de la universalidad, de los absolutos y, desde luego, de las intenciones homogeneizantes. Ya no es posible ni necesaria la búsqueda de los tipos ideales, ni la realización del proyecto europeo de hombre común y único. Esa pretensión ya no interesa, pues al final de cuentas ha fracasado.

Si hay algo que caracteriza a la posmodernidad es la falta de certezas, la incertidumbre, el caos, el desorden y el relativismo total. Ya no hay verdades absolutas, todo es relativo. Prevalece el “cuestionamiento, debilitamiento, sacudimiento y erosión, desde diferentes campos... [acerca] del carácter absoluto, universal de las bases del pensamiento moderno” (Buenfil, 2004, p. 22).

Los grandes paradigmas y narrativas se han fracturado y puesto en tela de juicio, debido a que no han dado los resultados que habían prometido. Esta situación, lleva a proponer una superación de las históricas dicotomías para intentar reconciliar lo global y lo local, lo endógeno con lo exógeno, lo macro y lo micro, la estructura y la acción, la ciencia y los demás saberes, el centro con la periferia, lo

homogéneo con lo heterogéneo, la teoría con la práctica, el sujeto y el objeto, entre otras; dando como resultado una suerte de paradigmas integrados (Ritzer, 2002) o híbridos.

Debido al fracaso de la modernización y a que los proyectos globales no han podido resolver las diversas problemáticas, sino que, por el contrario, han acentuado las desigualdades y diferencias, se exige el regreso hacia la mirada regional. De esta manera se reconoce que los agentes sociales son capaces de reconocer sus realidades y problemáticas, lo que podría dar cabida a la propuesta de alternativas de solución desde lo micro; sin olvidar, desde luego, el vínculo e interrelación con el exterior.

### **2.1.2. El papel del docente: el regreso al agente**

Entre la modernidad y la posmodernidad no hay una línea radical de división y en este apartado se recuperan los aportes de los autores críticos de la modernidad, ya sea que éstos se autodenominen modernos, posmoderno o más allá de la modernidad como marco de interpretación de los procesos de evaluación docente. Como vimos líneas arriba, en la modernidad se propuso la formación de un ideal de hombre supeditado a los proyectos globales y homogéneos, en el que se antepuso las necesidades y demandas de la sociedad, o por lo menos de grupos hegemónicos, sin atender a las particularidades y regionalismos de los grupos menos favorecidos.

Delors (1997) cuando nos conmina a superar la tensión entre lo universal y lo singular acepta que es inevitable “olvidar el carácter único de cada persona, su vocación de escoger su destino y realizar todo su potencial, en la riqueza mantenida de sus tradiciones y de su propia cultura” (p. 11), de lo contrario se corre el peligro de amenazarla, avasallarla o destruirla.

Por su parte, Giddens (1997), Colom (2002) y Touraine (2009) han sugerido un regreso a la mirada del sujeto, el yo, la persona, o en nuestro caso al agente conminando a escuchar sus voces tanto en el proceso de investigación como en el de construcción o deconstrucción de la realidad (social, educativa, individual, entre

otros). Sin que ello suponga la idea del individuo aislado, solitario, superpoderoso y asocial, que no requiere de los demás miembros de la sociedad para sobrevivir. Si se hace hincapié en la idea del individuo es justamente porque desde la modernidad se le había excluido, marginado y obviado.

Colom (2002), en su análisis de la sociedad tras la modernidad, asume el caos, la incertidumbre y la complejidad como componentes de los social y propone un retorno al “yo”, a la mismidad. Para él no importa ya la búsqueda de lo absoluto, porque más allá del “yo” no existe nada. No es necesario buscar ningún referente fuera de sí mismo, porque solo la persona es el “referente de sí mismo” (p. 95).

De manera similar, Giddens (1997) se enfoca en el yo, debido a que éste ha intentado ser modelado, excluido y marginado por las instituciones de la modernidad. Si bien la modernidad y sus instituciones, han aparentado el favorecimiento de la emancipación, lo único que han hecho es obstaculizar la realización del “yo”.

Sin embargo, este autor asegura que el “yo” no es un ente pasivo que se determine por condicionantes o influencias externas. El “yo” construye su propia identidad a la vez que puede incidir y condicionar lo que sucede a su alrededor, en la sociedad. No es una esponja pasiva que absorbe lo que viene del exterior, sino que actúa, decide e incide en la sociedad. Esta manera de ver a la persona implica aceptar su participación determinante de los procesos y decisiones sociales; así como la necesidad de fomentar su realización humana, tanto a nivel individual como social (a esto Giddens lo denomina política de emancipación).

Touraine, por su parte, ha señalado que en la modernidad el sujeto ha tratado de ser sustituido por la estructura (el sistema, lo macro), incluso algunos han declarado su muerte; sin embargo, no está muerto. Por tal motivo aboga por la construcción de una sociología del sujeto en la que se reconozca que "el sentido no está ya en la situación, en el sistema; está en el actor, en su conciencia, en su exigencia de ser un actor que se crea a sí mismo" (2009, p. 122). Sujeto y estructura tampoco son incompatibles, por el contrario, son entes dialécticos y necesarios,

mutuamente incluyentes. A la combinación del punto de vista entre el individuo y la sociedad este autor la denomina individuación.

De estos autores se rescata, en esta investigación, la propuesta de reconocer la necesidad del docente para ser escuchado y reconocido; puesto que en el diseño de las reformas educativas su opinión no fue considerada. Lo que en cierta medida lo convierte en minoría, no numérica sino simbólica. A su vez, este agente tiene misiones, propósitos, tendencias individuales (económico-salariales, de reconocimiento, superación personal, mejoramiento del proyecto de vida, entre otras) que debieran entretorse con las tendencias universales; y que, al no ser considerado opta por manifestarse o movilizarse de alguna manera (paros, reuniones, opiniones, desánimo, incertidumbre, entre otros) contra la lógica o el orden social global establecido.

Finalmente, considero importante retomar la idea de Kindgard (2004) acerca de cómo los actores individuales pueden generar improntas en las prácticas culturales. Si bien hay ciertos condicionamientos (legales, políticos, culturales, económicos) los actores, dotados de sentido, pueden resignificarlos, mutarlos y transformarlos. Pese a la existencia de una estructura, los sujetos desde la acción pueden incidir en la reconfiguración de sus realidades sociales. Ello permite establecer puentes entre lo local y lo global, la acción y la estructura, lo particular y lo general, la autonomía y la centralización, entre otros.

### **2.1.3. El papel de la escuela: construcción de una utopía**

En el contexto de desilusión, desencanto, incertidumbres y cuestionamientos hacia la modernidad pareciera que no hay espacio para aspirar a proyectos globales y homogéneos. La escuela, al ser una de las instituciones de la modernidad también está en tela de juicio. Todo es incierto, relativo y contingente. La escuela y la educación que en ella se imparte se encuentran en una crisis centrada principalmente en la desconfianza hacia ellas. Basta ver la pérdida de legitimidad que tanto los maestros como los intelectuales de diversas áreas están

experimentando. ¿Qué queda entonces para la escuela? ¿Es posible continuar pensando en la escuela como un espacio de construcción de una sociedad ideal?

Para los autores posmodernos, de la segunda modernidad o de la modernidad tardía, la escuela tiene aún cabida, siempre y cuando se le hagan ciertos ajustes y reconsideraciones. Basados en ciertos principios que atienden a la convivencia, la interculturalidad, el regreso hacia la mirada del individuo y, desde luego, hacia la heterogeneidad; ya que existe la necesidad de aprender a vivir en este mundo en el que las personas nos hallamos en un interrelación o interdependencia obligada.

No puede obviarse que en la sociedad, de la que es parte indispensable el individuo, están presentes las relaciones manifestadas de manera global, pero que no pierden sus particularidades locales. Vivimos en una era caracterizada por la interdependencia planetaria y la mundialización, en la que es un imperativo la reflexión global más allá de la educación y la cultura (Delors, 1997).

En este mundo de desencanto y de desilusiones hacia el progreso, la educación tiene aún una misión: permitir “a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal” (Delors, 1997, p. 12). Nótese aquí la importancia dada a la persona en la realización de su proyecto personal. Para lograrlo, la educación ha de constituirse en un instrumento para la humanidad, que esté presente a lo largo de toda la vida, que sea flexible, diversa, accesible, incluyente, que contribuya a la estructuración consciente de la persona humana y, sobre todo, que se adapte a los cambios de la sociedad (Delors, 1997).

Al vivir en un mundo complejo, en el que no existen ya más certezas y ante la imposibilidad de superar la incertidumbre, Morin (1999) propone que la educación del futuro (un futuro que cada vez se hace más presente) tendrá la tarea de ayudar al ser humano a aprender a enfrentar la incertidumbre, contribuir a que aprenda a vivir con ella. Más aún ante aquellas incertidumbres ligadas al conocimiento, mismas que deben ser analizadas en los espacios educativos. No es gratuito el

sentimiento constante con el que se encuentran los maestros ante la reforma que intenta evaluarlos, así como la incertidumbre que experimenta la investigadora al ponerse en contacto con el objeto de estudio y enfrentarlo con las propias teorías preconstruidas al inicio de la investigación; más aún cuando se es parte de aquello que se investiga.

Lo inesperado nos sorprende porque nos hemos instalado con gran seguridad en nuestras teorías, en nuestras ideas y, éstas no tienen ninguna estructura para acoger lo nuevo. Lo nuevo brota sin cesar; nunca podemos predecir cómo se presentará, pero debemos contar con su llegada, es decir contar con lo inesperado [enfrentar las incertidumbres]. Y una vez que sobrevenga lo inesperado, habrá que ser capaz de revisar nuestras teorías e ideas en vez de dejar entrar por la fuerza el hecho nuevo en la teoría, la cual es incapaz de acogerlo verdaderamente (Morin, 1999, p. 11).

En el mismo tenor que Morin, y confiando aún en las posibilidades de la educación, Colom (2002) apunta al desarrollo de una teoría pedagógica del caos o de la complejidad desde la que pueda deconstruirse la escuela y los conocimientos que ella fomenta (acerca de la naturaleza, la sociedad y el universo). Una escuela no lineal sino abierta al cambio y la innovación. Esta apertura, también debe enfocarse a la negociación constante con los diversos agentes que integran la educación y los sistemas educativos, posibilitando el debate, el diálogo y la democratización de la toma de decisiones. Al final de cuentas lo que importa es el carácter formativo de la escuela y cómo se incluye en ésta el proyecto de vida de quienes la integran, no únicamente el del grupo en el poder o el de unos cuantos.

El la lógica de la deconstrucción abordada por Colom (2002), y en respuesta a las grandes narrativas dominantes de la modernidad, Gimeno (2005) nos invita a reescribir las narrativas de la educación. Esto conlleva a pensar la educación como un proceso complejo, atravesado por diversos factores (no únicamente el educativo), tanto culturales como sociales y económicos. Recordemos que en muchas ocasiones se responsabiliza al docente o al alumno de los fracasos escolares, sin cuestionar las condiciones contextuales en las que viven ni la forma en que se “mide” el rendimiento escolar. Prueba de ello es que la evaluación estandarizada se ha centrado principalmente en estos dos agentes y no en las instituciones o en el sistema educativo mismo.

De ahí que, para Gimeno (2005), la educación no debe servir para adaptarnos al mundo, sus necesidades y demandas, sino para condicionar el rumbo de éste. Si se acepta que la educación se ha centrado más en formar ciudadanos que respondan a un sistema de vida preestablecido por otros, cabe la posibilidad de cambiar y gestar procesos de cambio y emancipación que sean iniciados por los agentes regionales, sin perder de vista el favorecimiento de la construcción de una ciudadanía y la responsabilidad con el planeta, los otros pueblos y las generaciones por venir.

En relación con la idea de que la educación responde a intereses externos al individuo, Dávila y Maturana (2009) cuestionan el objetivo de la educación actual, limitado a un carácter técnico de acuerdo con el cual los alumnos se forman para operar en el mercado y buscar el éxito. Esta educación, por tanto, atiende a intereses enajenantes, alienantes que se olvidan de fomentar el bien-estar de los individuos. Es más, forma para el futuro y no para el presente, lo que se traduce en que se está formando para un mañana, pero sin disfrutar y vivir el presente. Ante ello, los autores proponen que el proyecto educativo debe construirse en un espacio de convivencia en el que los participantes practiquen una reflexión autónoma que los lleve a la acción transformadora, consciente, responsable, libre y ética.

Desde luego, esta convivencia en las comunidades escolares no puede pensarse como desconectada de otros procesos sociales o de otras organizaciones. Lo local tiene que ser pensado en su relación con lo sistémico, como una relación imbricada, en la que lo local necesita de lo sistémico, pero también, este último, de lo local. Una escuela entonces, deberá relacionarse y vincularse con otras. Su tarea principal será “crear un espacio de convivencia, donde los educandos se transformen en adultos capaces de un convivir democrático, que se respetan a sí mismos y que no tienen miedo a desaparecer en la colaboración” (Dávila y Maturana 2009, p.147).

En la escuela de hoy también existe un debate acerca de lo que ha de enseñarse. Unas perspectivas siguen orientándose por la mera recepción del contenido, otras por el fomento de aprendizajes, o por el desarrollo de competencias

como lo propone la reforma educativa mexicana de 2008. Sin importar la perspectiva a la que se adscriba la educación, en los hechos la organización del currículum continúa siendo disciplinar, lo que provoca una fragmentación de la educación y de los objetos de aprendizaje. Incluso, muchos enfoques que se autodenominan críticos, muchas veces terminan cayendo en lo que cuestionan. Esto se traduce en el fomento de un conocimiento, análisis y reflexión parcial acerca de la realidad en los educandos.

A su vez, la decisión acerca de lo que ha de enseñarse no se reflexiona o se discute de una manera abierta y generalizada (Torres, 1998), por lo que es menester incluir a los diferentes agentes en estas decisiones a manera de investigadores preocupados por transformar su realidad. Esta es una de las apuestas y convicciones de esta investigación, desde la que se piensa a los agentes como capaces e interesados por interpretar su realidad (en relación con otras realidades) y provocar posibilidades de cambio socioeducativo. Uno de los caminos puede ser la introducción a la investigación-acción.

En este intento, es posible recuperar el trabajo cotidiano del docente (y ¿por qué no? También el de los demás agentes); ya que es él quien experimenta día a día los logros, fracasos, obstáculos y retos de la educación en sus aulas. Las reformas, actuales poco o nada han recurrido a la opinión de los docentes, se les ve más como entes pasivos o como objetos de evaluación, sanción o estimulación. Compartimos la utopía de De Ibarrola (2012), quien considera que la política educativa debe reconocer y recuperar el valor del profesorado. Desde luego, este profesorado debe estar abierto y preparado para el diálogo con los pares, con los especialistas, con lo local y lo internacional, para cambiar su práctica si es necesario. Esto implica promover las condiciones para el establecimiento de relaciones democráticas, horizontales, abiertas, pertinentes y de comunicación de parte de los diversos involucrados en la educación.

Nótese que pese a las incertidumbres que encierra la vida actual, la sociedad y la escuela, hay quienes aún confiamos en la posibilidad de recuperar o reconfigurar el papel de la educación escolarizada. De otra manera no estaríamos



insertos en este tipo de instituciones y añorando contribuir de alguna manera con los resultados de la investigación en la realidad en la que nos desempeñamos.

#### **2.1.4. La evaluación docente: conceptos, tradiciones y estado actual**

De manera informal, en la cotidianidad los sujetos constantemente emitimos juicios; algunos de ellos con relación a la comida, la moda, la veracidad de las notas periodísticas, un programa de televisión, el comportamiento de los hijos, las decisiones políticas, y sobre todo, acerca de nuestra actuación. Estos juicios muchas veces se elaboran a la ligera sin que sea necesaria la explicitación de una base conceptual.

En el campo de lo formal, como es el caso de la investigación y de la educación escolarizada, es imprescindible precisar lo que se entiende por evaluación; por lo que en este apartado se conceptualiza y revisan diversas perspectivas de evaluación y evaluación docente. Estos dos conceptos poseen un carácter polisémico y su interpretación depende, tanto de los posicionamientos filosóficos, axiológicos, teóricos y epistemológicos como del contexto histórico en el que se desarrollan; así como también de los agentes que la conceptualizan, ya sean investigadores, docentes, alumnos, directivos o evaluadores. Lo anterior dificulta la elaboración de una definición única y consensuada.

Casanova (2007) identifica tres momentos importantes en la evolución conceptual de la evaluación en el campo educativo. El primero se asocia a los aportes de Ralph Tyler, quien a mediados del siglo XX la definió como “el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos” (p. 20). Es decir, la evaluación se vincula con la comprobación del logro de los objetivos determinados al inicio de un curso. Dichos objetivos debían establecerse en términos operacionales y de comportamientos de tal manera que permitieran, al final de un ciclo, la comparación de éstos con los datos compilados u observados en el acto educativo. Si bien, han pasado casi siete décadas desde la propuesta de Tyler, esta concepción sigue presente en los modelos institucionales de evaluación.

El segundo momento, se caracteriza por las contribuciones de Cronbach (1963), quien agrega un elemento más a la definición de la evaluación: la toma de decisiones. Esto significa que se supera la idea de la evaluación como un modelo de comparación entre los objetivos esperados y los resultados logrados, ya que se propone que los resultados sean tomados como un punto de referencia al momento de decidir tratamiento que se le deberá dar al objeto evaluado. Desde esta nueva lógica, la evaluación tendrá un carácter retroalimentador, cuyo propósito será el mejoramiento del objeto evaluado, e intentará dejar de tener como único fin la emisión de juicios valorativos.

En el tercer momento se distinguen los aportes de Scriven (1967), quien propone la “necesidad de valorar el objeto evaluado” (en Casanova, 2007, p. 21). Con esto se analiza y se decide si es conveniente o no continuar con el programa evaluado. Además, advierte que hay elementos como la ideología y los valores del evaluador que podrían condicionar o sesgar los procesos evaluatorios, por lo que se deben tomar medidas y procedimientos preventivos al respecto.

De manera general, la evaluación puede ser concebida como “el proceso mediante el cual alguna persona o grupo hacen un juicio acerca del valor de algún objeto, persona o proceso” (Posner, 2005, p. 265) con la intención de orientar la toma de decisiones y la mejora continua. Estos juicios son necesarios sobre todo cuando se aplican a programas educativos que consumen recursos de carácter público, provenientes de los impuestos de un país, con la intención de justificar su valor y, por ende, su existencia. Evaluar implica la definición y explicitación precisa de finalidades, propósitos, procedimientos, valoraciones y definición de acciones futuras en relación a los resultados que se deriven de estas tareas (García, 2004); asuntos que dependen de la perspectiva o la tradición desde la que se le conceptualice, ya sea de manera implícita o explícita.

Por otro lado, evaluar la educación formal no es una cuestión fácil, debido a la extensión de lo que se puede o requiere evaluar y, por supuesto, porque demanda de un carácter holístico, histórico, integral y multidisciplinar. Es una tarea compleja dado que “dentro de un proceso educativo puede evaluarse prácticamente todo, lo

cual implica aprendizajes, enseñanza, acción docente, contexto físico y educativo, programas, currículo, aspectos institucionales, etcétera” (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 352).

Debido a que la evaluación docente es el principal objeto del análisis de esta investigación se intentará construir una conceptualización de la misma; sin obviar la dificultad (García, 2004) que esta actividad encierra en virtud de los debates, tensiones, incertidumbres y diversidad de perspectivas que rodean a la evaluación. De esta manera, a la evaluación se le ha entendido como proceso, como fin en sí misma, como un medio para lograr otros fines, como simple sinónimo de medición o como una valoración global y compleja.

Para García (2004) la evaluación docente no es una simple metodología, descripción o comparación entre indicadores, sino un proceso que debe incidir en la mejora de la práctica docente y que abarca el análisis y revisión de las actividades que están directamente relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje; por lo menos en tres sentidos: a) lo que sucede antes, durante y después de la enseñanza; es decir, la forma en que el docente planea las clases, cómo las imparte, qué tareas propone a los alumnos y cómo evalúa los aprendizajes; b) el pensamiento implícito y explícito traducido en su actuación en el aula y c) la reflexión que hace el docente acerca de la enseñanza. Esta concepción, además, supone visualizar a la evaluación como teoría-práctica, en la que la primera sirve de base para interpretar, comprender y mejorar la práctica docente.

Para lograr una conceptualización más amplia de la evaluación docente, puede anexarse a la concepción anterior las siguientes afirmaciones propuestas por otros autores que la han abordado también desde una perspectiva comprensiva y formativa:

- a) Un proceso de reflexión acerca de la enseñanza (Rosales, 1990).
- b) Un proceso cotidiano que implica dialogar, comprender y mejorar la práctica educativa y que se aleja, por tanto, de los indicadores cuantificables y se centra más en los valores educativos practicados (Santos, 1995).

- c) Tiene un carácter retroalimentador cuya intención es que el docente se autoconozca y mejore su labor con base las reflexiones generadas mediante el diálogo con los pares, los debates, la lectura de diarios e informes, entre otros (Santos, 1995).
- d) Tiene un función formativa porque valora lo que el profesor conoce, al tiempo que tiene la oportunidad de reconstruirse a sí mismo, las situaciones de enseñanza y los supuestos que sustenta su práctica (Latorre, 1992).
- e) Un medio a través del cual se pueden tomar decisiones eficientes y eficaces que orienten la mejora de la acción docente y por ende, la calidad de la educación (Rueda, 2011).

Si bien lo que se trata de evaluar es la docencia, en esta valoración, además de los aspectos inherentes a la función docente, no hay que perder de vista la multidimensionalidad del hecho educativo; ya que lo que sucede en el espacio áulico se ve condicionado y atravesado por múltiples factores que inciden directa o indirectamente en el logro académico. Los resultados académicos no solamente tienen que ver con el desempeño docente, sino que también son impactados por diversos factores como el clima escolar, la infraestructura, el cumplimiento del calendario, las diversas actividades encomendadas al docente, la ubicación del centro escolar, las expectativas del alumno y de la institución misma, la disponibilidad de recursos didácticos, entre otros. Por tal razón, la evaluación dependerá, en buena medida del contexto diferenciado en el que se desarrolla la práctica docente.

## **2.2. La evaluación educativa: paradigmas, políticas y lineamientos**

A la hora de planear e implementar la evaluación entran en juego diversas interrogantes acerca de este proceso, entre ellas: ¿para qué evaluar?, ¿qué evaluar?, ¿quiénes serán los sujetos de la evaluación?, ¿qué participación tendrán los actores educativos?, ¿cuándo evaluar?, ¿cuáles serán las fuentes de información?, ¿con qué instrumentos se compilará la información?, ¿cómo se procesará la información?, ¿cómo se ponderarán los resultados?, ¿qué usos se le

dará a los resultados obtenidos? y ¿cómo se retroalimentará? La respuesta que se le da a los cuestionamientos anteriores depende de las posiciones asumidas, implícita o explícitamente por los encargados de la evaluación.

Acerca de la evaluación docente se han identificado por lo menos dos enfoques coexistentes y contrapuestos a la vez: el de la evaluación para el control y el de la evaluación para el perfeccionamiento (García, et al., 2004). El primer enfoque, de corte positivista, atiende a propósitos de control administrativo y se orienta hacia la evaluación sumativa, al pretender una medición de productos terminales que se basan en indicadores que se presumen estandarizados. Cumple una función fiscalizadora y de promoción para el docente al tomarse decisiones laborales a partir de ella, tales como: el establecimiento de categorías docentes, salariales, de escalafón, e incluso, la permanencia. Este enfoque, debido a la menor complejidad de su implementación, ha sido y sigue siendo el hegemónico en México, pese a las diversas críticas que ha recibido y a las debilidades que ha demostrado.

La evaluación de control, también denominada de producto centra sus intereses en los resultados obtenidos por la actividad docente, por ejemplo, los aprendizajes logrados entre los alumnos, los materiales generados durante el proceso pedagógico, los instrumentos cumplimentados a lo largo del proceso. Se trata de una lógica pragmática que puede también caracterizarse como superficial (García, 2004), puesto que no permite dar cuenta de las situaciones reales, contextuales e históricas de la labor docente.

Por otro lado, la evaluación para el perfeccionamiento, también denominada cualitativa o de procesos, se asocia a un posicionamiento interpretativo o comprensivo, al dar mayor relevancia a la valoración de los procesos, con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. A partir de ella se fomentan los espacios de reflexión y análisis entre los distintos agentes educativos, con la intención de favorecer un mayor conocimiento crítico de lo sucedido en el aula. Es una evaluación con carácter formativo “que identifica aspectos que se pueden mejorar y guía las decisiones de cómo hacerlo” (García, et al., 2004, p. 19).

Los resultados de la evaluación desde el posicionamiento comprensivo se utilizan para impactar en los procesos de formación, actualización y de desarrollo de los docentes. Lo cual supone reflexionar acerca de la práctica que realiza el profesor y sus alumnos en el aula, a través de una crítica positiva y propositiva (Junta de Andalucía, 1996), que redunde en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es ahí donde cobra sentido la evaluación formativa, como proceso de retroalimentación, transformación y mejoramiento constante.

Desde luego, para que haya una verdadera transformación, la evaluación formativa debe fomentar la participación activa de los agentes, puesto que “busca que los sujetos evaluados se involucren, participen y sean parte del proceso” (García, 2004, p. 20). Ello implica que reconozcan sus fortalezas y debilidades, con el afán de superar las segundas en colaboración con la institución en la que labora.

En la presente investigación se comparte el enfoque formativo o de perfeccionamiento, al asumirse que la práctica y los logros educativos son un proceso complejo intervenido por diversos agentes (alumnos, docentes, directivos, administrativos, padres de familia, entre otros) y depende de diversos factores (la diversidad de contextos; los intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje de los alumnos; la infraestructura; las condiciones laborales; la edad, formación y condiciones laborales del docente, etc.).

La mirada interpretativo-comprensiva implica reconocer un sentido democrático y participativo en los procesos de evaluación, desde el que se piense al docente no como objeto de la evaluación, sino como sujeto y agente de la misma. Desde esta perspectiva, la evaluación se enfoca al análisis, diálogo y reflexión acerca de los factores que inciden o condicionan los resultados educativos; permite, a su vez, la generación de propuestas alternativas de superación de las debilidades encontradas por parte de los agentes que intervienen en el proceso. Ello implica reconocer también las fortalezas y aprovecharlas como oportunidades para la mejora de los procesos educativos.

### **2.2.1. Evaluación en la Educación Media Superior**

La evaluación como objeto de investigación, análisis y reflexión en México por parte de los tomadores de decisiones, es relativamente reciente. En el Sistema Educativo Mexicano las acciones, programas y políticas de evaluación experimentan dos etapas: la inicial, entre 1970 y 1990; y la de despegue, después de los noventa. La primera etapa se caracteriza por consistir en intentos fallidos de evaluación, derivado principalmente de la falta de divulgación y de la inexperiencia de los evaluadores y, la segunda, por un mayor impulso, difusión y desarrollo en el que se intenta evaluar a alumnos, docentes y escuelas (Trigo y Valle, 2012); de estas etapas, la educación básica es la que mayor atención ha recibido.

Refiriéndonos de manera específica a la Educación Media Superior (EMS), de acuerdo con Trigo y Valle (2012), en la etapa inicial, existen menos registros formales documentados acerca de proceso de evaluaciones nacionales, excepto la creación de la Dirección General de Evaluación (DGE). Será hasta la etapa de despegue en la que se desarrollarán procesos de evaluación más formales dirigidos a evaluar a los alumnos y a las instituciones (fundamentalmente al maestro).

En lo que a los alumnos se refiere, a nivel nacional, a partir de 1994 se aplica el Exani I (Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior), cuyo principal objetivo consiste facilitar los juicios de las instituciones para la admisión de los alumnos a los planteles de Educación Media Superior. Después, en 1996, instituciones como la UNAM (Universidad Autónoma de México), el IPN (Instituto Politécnico Nacional), el Colbach (Colegio de Bachilleres), la DGB (Dirección General de Bachillerato), la DGETI (Dirección General de Educación Tecnológica Industrial), el Conalep (Colegio Nacional de Educación Técnica), la UAEM (Universidad Autónoma del Estado de México) y la SECyBS (Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del Gobierno del Estado de México), constituyeron la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) con la intención de ubicar a los alumnos de nuevo ingreso en los planteles de la zona metropolitana.

Años más tarde, en el 2008, la Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEP) de la SEP inició la aplicación de la Prueba Enlace a los alumnos de último grado con intenciones de diagnosticar el desarrollo de las habilidades lectoras y matemáticas; misma que hasta en día de hoy se realiza, en coordinación con el Centro Nacional de Evaluación para la educación Superior, A. C. (Ceneval). En la actualidad, son en total cuatro pruebas nacionales las que se implementan con el fin de evaluar los logros educativos: Pre-Exani, Exani I, Excale y Enlace; mismas que han servido de diagnóstico, pero a la vez de punto referencial de comparación entre las diversas modalidades del subsistema de la Educación Media Superior.

Ahora bien, en lo que a evaluación de las instituciones se refiere, la evaluación se ha enfocado más en el docente que en los demás actores educativos, mirando solo superficialmente el contexto o las condiciones infraestructurales. Por ello, en 2001, el gobierno federal creó un sistema de evaluación integral del desempeño y funcionamiento de la EMS cuya finalidad central era impulsar la mejora continua a través del establecimiento de estándares para este tipo de educación (Trigo y Valle, 2012); sin embargo, es notorio, en términos generales, la poca consistencia, coherencia, seguimiento, continuidad y retroalimentación en dichos procesos evaluatorios.

En 2007 se inicia la llamada Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) fundada en los siguientes principios: lograr la pertinencia y relevancia de los planes de estudio, definición y regulación de las modalidades de oferta, mecanismos de gestión, y el modelo de certificado del Sistema Nacional del Bachillerato (SNB). A raíz de la RIEMS, se propone en el Acuerdo 442 el Sistema de Evaluación Integral que pretende valorar los aprendizajes, los programas, la docencia, el apoyo a estudiantes, las instalaciones, el equipamiento, la gestión y a la misma institución.

A partir de dicho acuerdo, cuya vigencia es actual, se crea el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), quien a partir de ofertar un diplomado y/o una especialidad en Competencias Docentes inicia el proceso de certificación docente: Certificación de Competencias Docente para la



Educación Media Superior (CERTIDEMS) a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de educación Superior (ANUIES). Pese a ello, no ha habido certeza en los procesos, puesto que cursar o no el diplomado ha sido opcional, lo mismo que participar en los procesos de certificación. A su vez, los docentes que han logrado certificarse, solo han obtenido el documento por escrito, sin que eso influya en mejoras laborales (salario, adscripción, estímulos, entre otros).

Si bien se ha intentado evaluar la EMS, generando exámenes a gran escala, elaborando lineamientos tanto para la evaluación a alumnos, docentes e instituciones, y se alienta la capacitación y la profesionalización, se evidencia de nuevo, la falta de consistencia en la continuidad y aplicación de las políticas educativas; así como la elaboración de juicios fragmentados que sólo analizan parte de la realidad. Se continúa reduciendo la evaluación a la aplicación de pruebas estandarizadas que se aplican sin considerar el contexto académico, psico-social, cultural, político y económico de los sustentantes; lo que constituye un reto para la EMS.

Por otro lado, la evaluación ha sido objeto de análisis por diversos investigadores. A partir del 2007, la Universidad Autónoma de Tlaxcala organiza periódicamente el Congreso Nacional de Evaluación Educativa, en el que se presentan avances o reportes de investigación sobre la temática, ya sea acerca del desempeño, el docente, la institución, la acreditación o las políticas educativas. Si bien hay una diversidad de trabajos, la mayoría se enfoca a la evaluación en términos generales, la educación básica o la educación superior, siendo escasos los que a la EMS se refieren.

Entre los trabajos referidos al subsistema que nos concierne, se encuentra el de Esther Chávez Maldonado y cols. (2007), *La lectura comprensiva en la Preparatoria "2 de octubre de 1968": Un ejercicio de evaluación*. En este trabajo las autoras presentan una investigación cuantitativa en la que evaluaron el nivel de comprensión lectora en un grupo de 36 alumnos de una preparatoria, en diferentes

etapas: preferencia de textos que les gusta leer, identificación de información en un texto (autor, obra, datos), palabras desconocidas, identificación del objetivo de la lectura y medición de tiempos de la lectura. La conclusión del trabajo fue que el nivel de lectura de los estudiantes no era el adecuado, por lo que sugirieron buscar herramientas y estrategias para lograr mejores resultados.

A su vez, Mota (2007), presentó en el mismo congreso el trabajo *Elaboración de la Prueba de Evaluación Diagnóstica (EXAEMS) para selección de candidatos a ingresar a las preparatorias de la Universidad Autónoma de Guadalajara*, en el que describe los resultados y procesos de aplicación en el desarrollo de una prueba de admisión para escuelas preparatorias de la Universidad Autónoma de Guadalajara, comprendida en cuatro áreas: razonamiento verbal y matemático, habilidades académicas y conocimientos generales, cuyo objetivo fundamental era identificar las habilidades de aprendizaje de los candidatos y seleccionar a los que presentaran mayores posibilidades de terminar con éxito el nivel.

Gómez y cols., (2007) en la ponencia *La implementación de un examen departamental en los ocho planteles de la Escuela Preparatoria en la Universidad Autónoma del Estado de México. Caso: Academia de Historia*, muestran cómo la Academia General de Historia de los 8 planteles de la Escuela Preparatoria en la Universidad Autónoma del Estado de México acuerda, desarrolla e implementa un examen único departamental (para dos evaluaciones parciales ordinarias, extraordinarias y la de título de suficiencia) que atendiera a las intenciones pedagógicas y al perfil de egreso sugeridos por la reforma del nivel Medio Superior aprobada por el H. Consejo Universitario de la Universidad Autónoma de México en el 2003.

Estos trabajos son ejemplo de las reflexiones que lleva a cabo la academia educativa mexicana en torno a los procesos de evaluación de la educación en el nivel medio superior.

### **2.2.2. Reformas educativas y evaluación docente en la EMS**

Reflexionar y analizar los procesos de evaluación docente iniciados en México a partir de 2013 hace necesario remitirnos a la revisión de las reformas y las políticas, primero en el ámbito educativo y después en lo que se refiere a la evaluación misma.

Como nos propone Torres (1998), para entender las reformas o innovaciones del campo de la educación, es indispensable analizar o descubrir las razones y discursos en los que se sustentan; ya que toda reforma está atravesada por ideales, intereses y discursos propios de quienes las proponen o las diseñan. Por tal motivo, en el abordaje de las posiciones en torno de la evaluación docente, será indispensable identificar e interpretar a qué tipo de ideales y discursos corresponden las propuestas emanadas en cada región.

Es de conocimiento casi común la serie de reformas por las que ha pasado el sistema educativo mexicano; sin embargo, estas han tenido un carácter sexenal o de corto plazo. Apenas una reforma empieza a difundirse e implementarse cuando ya hay otra nueva propuesta que intenta sustituirla, sin que se obtengan los resultados o propósitos que se tenían planeados (tal vez un poco como parte de esta característica de riesgo e incertidumbre propias de nuestra época).

En otras ocasiones, las reformas solo aparentan serlo. Lo único que se hace es cambiarle de nombre a los proyectos, planes o programas, pero en el fondo se siguen realizando las mismas prácticas (Torres, 1998; De Ibarrola, 2012). Si bien no es la intención central de este trabajo, pero al parecer esta situación está sucediendo con la llamada Reforma Integral de la Educación Media Superior iniciada en México en el 2008 en la que se propone el aprendizaje basado en el desarrollo de competencias. En general, solo se adaptaron los nombres de las unidades (ahora bloques) y se agregaron las competencias a desarrollar, pero subsiste la misma lógica y estructura de las disciplinas como antaño (Hernández, 2013).

Teóricos como Delors (1997) proponen que para que las reformas tengan el éxito que se desea, deben implementarse a largo plazo, de tal manera que poco a poco se logre su consolidación. Aunado a ello, deben integrar las voces en un

diálogo permanente entre los diferentes participantes de la educación, tanto de la comunidad internacional como de la local (padres, directores y docentes) para la que estarán destinadas. Sin olvidar la atención que se le debe prestar a la situación contextual en la que se desarrollará la reforma (social, cultural y material). Esto puede explicar el fracaso de la reforma.

En el caso de la educación, en gran medida las reformas son responsables de los logros, ya que a partir de ella se deriva una racionalidad e implementación. Muchos de los problemas educativos actuales de cobertura, calidad, gestión y de recursos “pueden deberse en cierta forma a las reformas que se han impulsado, o por lo menos a la manera como lo han hecho” (De Ibarrola, 2012, p. 17).

Las políticas que olvidan la participación del trabajador, en este caso la del docente, tienen su antecedente en las políticas de fragmentación del trabajo instauradas por el taylorismo en la administración científica (Torres, 1998). Con el afán de lograr mayor producción y productividad se separaban las funciones de los trabajadores (especialización), por lo que unos eran los que decidían y planificaban y otros los técnicos encargados de la aplicación. El maestro continúa siendo un técnico que implementa las reformas, mientras que las políticas educativas se diseñan detrás de un escritorio por “expertos” que poco o nada han interactuado con la realidad de las aulas.

Por tanto, a este técnico hay que evaluarlo para asegurar que su trabajo no se desvíe de los objetivos de la educación, con lo que a la vez se establece una política de control. Si recibe un salario, entonces es necesario evaluarlo. Al maestro no se le permite en los hechos (aunque a veces se hable en el discurso político de la necesidad de realizar consultas previas a una reforma que lo consideren) intervenir u opinar acerca del para qué, por qué, cómo y cuándo educar.

Quienes llevan a cabo las reformas “desdeñan lo más simple y obvio: que la educación tiene que ver con las personas que participan en tales procesos” (Dávila y Maturana, 2009, p. 137). Se mide, se cuantifica, se comparan resultados, pero no se considera que detrás de un resultado hay una persona con emociones, sentimientos, finalidades, proyecto de vida propios y más aún, situaciones de vida

que condicionan los resultados. Parece una vuelta a la psicología pavloviana en el que se da mayor importancia a las conductas externas (observables, medibles y estandarizables) y no los factores internos de la persona.

Este tipo de reformas y políticas educativas, con la intención de gastar menos recursos (económicos y humanos) y lograr más se han enfocado más por controlar el currículum que por adaptar a este último a las necesidades y características de la sociedad actual (abierta al conocimiento). Lo que conlleva a un empobrecimiento en la formación del profesorado. Por un lado, se abanderan las políticas con los ideales de atención a la diversidad, pero por el otro se estandarizan tanto los procesos como los controles (Gimeno, 2005). Como lo ha señalado Martín (2010), no todas las formas de evaluación mejorarán la educación por sí mismas.

Con la reforma de 2013 se ha empezado a notar una tendencia en el profesorado en servicio a capacitarse y formarse en los rubros que demanda la evaluación, peor aún, quienes están en proceso de formación se están preparando para el tipo de pruebas y dejando de lado el propio currículum. En el fondo, lo que interesa en este momento es aprobar una serie de exámenes para ingresar o para permanecer en la docencia.

Con la aplicación de pruebas estandarizadas (para la selección, de concurso, de permanencia o de promoción tanto de alumnos como de maestros), se asume de una u otra manera que la calidad de la educación mejorará (De Ibarrola, 2012); sin embargo, y en el caso preciso de la actual propuesta de evaluación (que no deja de ser estandarizada, aunque se autodenomine como formativa), habría que cuestionarnos y analizar qué tanto y de qué manera incidirán en la calidad de la formación tanto de los maestros como de los alumnos. Ésta será una de las tareas del proceso de investigación en adelante.

### **2.2.3. Evaluación para la permanencia docente: la reforma en debate**

Como se anotó antes, el interés por el tema de la evaluación docente es relativamente reciente y las acciones, programas y políticas de evaluación en nuestro país han experimentado dos etapas: la inicial, comprendida de 1970 a 1990, y la de despegue o consolidación, de los noventa hasta nuestros días (Trigo y Valle, 2012). En este apartado se enfatiza en las dos últimas reformas relacionadas con la evaluación docente en México: la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) propuesta en 2008, para el caso específico del nivel objeto de la investigación, y la reforma educativa de 2013 dirigida a todos los niveles, tipos, modalidades y subsistemas de la educación básica y media superior.

El 26 de febrero de 2013 se anunció en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el decreto por el que se hicieron reformas a los artículos 3° y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En el primero se facultó al Estado para garantizar la “idoneidad de los docentes y directivos” (p. 1) con la intención de que los alumnos obtengan el máximo logro de sus aprendizajes. Para dar cumplimiento a lo anterior, en este artículo se normó el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional tanto de docentes, técnicos docentes, directores y supervisores mediante concursos de oposición. Con ello se estableció, por tanto, la obligatoriedad de la evaluación de los trabajadores de la educación que imparte el Estado.

En este mismo decreto se creó el Sistema Nacional de Evaluación Educativa bajo la coordinación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). A este último se le facultó para “evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior” (p. 2) y se le encomendó el diseño y realización de las mediciones, la expedición de los lineamientos para llevar a cabo los procesos de evaluación, la difusión de la información y la emisión de directrices tendientes a mejorar la calidad educativa.

La evaluación para la permanencia de docentes y técnicos docentes de la educación media superior se reguló a través de los documentos *Perfiles, parámetros*

e indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Media Superior (Mayo, 2015) y el de *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de la evaluación del desempeño docente. Educación Media Superior* (Junio, 2015). Éstos fueron complementados con las guías técnicas y académicas por campos de conocimientos para cada una de las etapas, mismas que mostraban información escueta, general y repetitiva de los dos documentos anteriores.

En estos documentos se propuso la evaluación para la educación media superior en cuatro etapas:

- Etapa 1. Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales (ICRP). Este informe estandarizado sería elaborado por el director o jefe inmediato superior del docente en el que se estipularía el nivel de cumplimiento del trabajo docente en cuanto a: la normalidad mínima, su participación en el funcionamiento de la escuela, en órganos colegiados y la vinculación con la comunidad.
- Etapa 2. Expediente de evidencias de enseñanza (EEE). Implicaría la compilación de evidencias de trabajos realizados por los alumnos y el docente en el ciclo escolar a evaluar, así como la argumentación del segundo acerca de los efectos en el aprendizaje de los primeros.
- Etapa 3. Evaluación a través de dos exámenes estandarizados, uno acerca de los conocimientos disciplinares (ECD) actualizados de la asignatura que imparte y, otro acerca de las competencias didácticas (ECCD) que favorecen el aprendizaje y el logro de las competencias de los estudiantes. Para este efecto se aplicarían dos pruebas. Una evaluaría los conocimientos acerca de la disciplina que el docente disertó en el ciclo anterior y la otra, el nivel de análisis en situaciones planteadas como cotidianas.
- Etapa 4. Planeación didáctica argumentada (PDA). En ésta, el docente debía diseñar la planeación de una unidad del programa de la disciplina a evaluar y redactar una reflexión acerca de la misma. En el primer periodo de aplicación de la evaluación se podría exentar esta etapa con la presentación de constancia de la Certificación de Competencias Docentes para la

Educación Media Superior (CERTIDEMS) o de la Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (ECODEMS).

Las etapas 1 y 2 se llevarían a cabo en el periodo (prorrogado y/o suspendido en tres ocasiones) que establecieran las autoridades, sin supervisión y en los lugares que cada docente o director considerara conveniente (la escuela, el hogar o espacios públicos); mientras que la 3 y 4 se realizarían en dos días subsiguientes designados por las autoridades responsables bajo supervisión y en una misma sede.

El anuncio y difusión de las diferentes legislaciones de la reforma educativa de 2013 y el protagonismo dado a la evaluación como herramienta de permanencia laboral causó tensiones, movimientos de oposición y reacciones diferenciadas entre los distintos agentes educativos, principalmente en los estados de Oaxaca, Guerrero y Chiapas. De esta manera, la evaluación docente se ha puesto en debate.

Los agentes de las manifestaciones fueron y han sido los docentes (aunque también se han adherido directores en el caso de la educación básica); ya que, de acuerdo con los discursos, narrativas y posiciones oficiales justificantes de las reformas, sobre ellos recae la mayor responsabilidad de los logros, resultados y fracasos de la educación en México. Tal es el caso de la Ley General del Servicio Profesional Docente, para quien el personal docente es conceptualizado como el “profesional en la Educación Básica y Media Superior que asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la Escuela y, en consecuencia, es responsable del proceso de enseñanza aprendizaje” (Presidencia de la República, 2013, p. 3).

En el caso específico del subsistema COBACH en el estado de Chiapas, en los hechos, la reforma educativa no se aplicó en su totalidad, pero generó incertidumbres, tensiones, luchas, debates y minó los derechos laborales de los docentes (evaluados o no).

Si bien, durante el proceso de anunciamiento y difusión de la reforma educativa, en el año 2013, las autoridades educativas y sindicales del Sindicato Único Independiente del COBACH (SUICOBACH) señalaban que ésta no afectaría



a los derechos adquiridos por parte de los trabajadores del subsistema de Colegio de Bachilleres (bajo el argumento de que las relaciones laborales de este subsistema se rigen por el establecimiento de los contratos colectivos de trabajo fundamentados en el Apartado "A" del Artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos), en junio de 2015 la Dirección General del COBACH inició el proceso de notificación a los docentes seleccionados. Con dichas notificaciones se reconoció públicamente que la reforma educativa, y por ende, los procesos de evaluación serían un hecho y obligatorios para los subsistemas y modalidades que comprenden la Educación Media Superior.

Aun cuando, en los años posteriores a las primeras notificaciones, la evaluación mostró debilidades y altibajos en su implementación, la reforma educativa se reconoció, fue aceptada e incorporada al contenido de los Contratos Colectivo de Trabajo 2016-2018 y 2018-2020. Los derechos laborales, principalmente los adquiridos por los docentes en años anteriores, fueron afectados al legislarse acerca de la evaluación docente; e incorporarse la leyenda de sujeción a las LEYES APLICABLES en el Contrato Colectivo de Trabajo 2016-2018 y subsiguientes. Con esta leyenda se dijo todo y nada a la vez, al no especificar las los derechos y obligaciones de los docentes, con respecto a la EDD, por lo que, de igual manera que las leyes y lineamientos producidos por el INEE y del SPD, contienen lagunas, ambigüedades y provocan diversas interpretaciones en su redacción e implementación.

La sujeción a los ordenamientos de la reforma educativa, o por lo menos el intento de hacerlos cumplir, quedó estipulada en las cláusulas y fracciones del Contrato Colectivo de Trabajo 2016-2018 siguientes: 3, 10 (fracción VII), 9, 12, 21 (fracción III), 23 (fracción IV), 24 (fracción V), 25 (fracción VI), 26 (fracción VII), 27 (fracción III), 28 (fracción V), 90 (fracción IX), 91 (fracción X), 93 (fracción XVIII, inciso M), 100 (fracción IV) y el artículo Cuarto de los Transitorios. Como ejemplo se refieren los siguientes:

- a) La modificación de la Cláusula 3, admitió la aplicación de la reforma educativa de 2013 y sus leyes secundarias en las relaciones laborales entre el COBACH y los trabajadores a su servicio, al señalar que:

Las relaciones laborales entre el Colegio de Bachilleres de Chiapas y los trabajadores a su servicio, se regirán por el apartado “A”, del artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley Federal del Trabajo, Legislación en materia educativa aplicable, la Ley del Seguro Social, la Ley del INFONAVIT, el Decreto 133 que crea al Colegio, la Ley del Colegio de Bachilleres de Chiapas y las disposiciones contenidas en este Contrato Colectivo (COBACH, SUICOBACH, 2016, junio 28, p. 1).

- b) Se amplió la definición de Ley en la fracción VII de la Cláusula 10, que en el Contrato Colectivo de Trabajo 2012-2014 hacía referencia únicamente a la Ley Federal del Trabajo. De esta manera, actualmente se entiende por Ley tanto a la Ley Federal del Trabajo como a la “Ley en materia educativa aplicable” (COBACH, SUICOBACH, 2016, junio 28, p. 3); es decir, la reforma al artículo tercero constitucional y sus leyes secundarias.
- c) En el artículo Cuarto de los Transitorios se explicitó que “todo proceso para el Ingreso, Promoción, Permanencia y Definitividad del personal académico se regirá por los ordenamientos legales aplicables vigentes” (COBACH, SUICOBACH, 2016, junio 28, pág. 42). Con lo anterior, se vulneraron los derechos laborales adquiridos por los docentes de base para aspirar a recategorizaciones, basificaciones de horas semana mes (HSM) y asignación de plazas de jornada; pero principalmente, se puso en tela de juicio la permanencia y definitividad de los mismos.

Con lo anterior, se pusieron en entredicho y se estancaron los derechos laborales adquiridos por los docentes estipulados en los Contratos Colectivos de Trabajo anteriores a la reforma, tales como:

1. Acceso a las recategorizaciones o escalafón: en los contratos anteriores, todos los trabajadores (académicos y administrativos) podrían aspirar al derecho de “ascender a puestos de categoría superior y obtener permutas o transferencias en los términos que [establecía el mismo] Contrato y el reglamento de escalafón” (COBACH, SUICOBACH, 2012, marzo 28, p. 31);

sin embargo, bajo las lógicas de la reforma, este derecho se invalidó para los docentes, permaneciendo únicamente para el personal administrativo.

La reforma educativa y sus leyes secundarias volvieron a la Comisión Mixta de Escalafón inoperante con respecto a las decisiones acerca de los docentes, al quitarle las atribuciones establecidas en el Contrato Colectivo 2012-2014, mismo que, en la Cláusula 105, Fracción II la facultaba para “establecer lineamientos generales para la aplicación, vigilancia y supervisión de los procedimientos de promoción, permutas, cambios de adscripción y recategorizaciones” tanto del personal académico como administrativo (COBACH, SUICOBACH, 2012, marzo 28, p. 39). En el Contrato Colectivo 2016-2018, esta facultad se reduce únicamente al ámbito del personal administrativo (Cláusula 105, Fracción II).

2. El derecho a la basificación de horas semana mes (H. S. M.). Aunque este derecho no está estipulado en los contratos colectivos, en la práctica, los docentes no tuvieron ni han tenido acceso a este beneficio. El argumento que han dado los trabajadores de Dirección General, del departamento de Promoción Docente es que, si se desea basificar las horas provisionales, tienen que presentar la evaluación docente propuesta por el INEE y el SPD. Por ello, a partir del semestre 2017-B, los docentes que no cuentan con plazas de jornada de tiempo completo o que no basificaron las 40 H.S.M. antes de 2015, aparecen tanto en la plantilla docente como en la nómina con algunas horas provisionales con la leyenda de la sujeción a las disposiciones legales aplicables. Esto es, sujetas a la evaluación del SPD.
3. Adquisición y/o ampliación de las plazas de jornada. Si bien este beneficio no se encuentra normado de forma explícita en los contratos colectivos recientes (ya que sólo se enumeran en la Cláusula 10, Fracción XVIII del Contrato Colectivo 2016-2018 y 2018-2020 como plazas y categorías del personal docente), sólo se han llevado a cabo dos procesos de otorgamiento de plazas de jornada (una en 2011 y otra en 2015). El argumento ha sido la falta de presupuestos, el condicionamiento para presentar la evaluación docente y,

para quienes ya la presentaron, la falta de emisión de resultados por parte del SPD a más de un año de la aplicación (suponiendo que se hayan alcanzado los niveles que “estipulan” los reglamentos del INEE).

4. El estímulo al desempeño académico anual. Este derecho desapareció, de la misma manera que los otros referidos, con el argumento de que con la evaluación docente los trabajadores académicos se harían acreedores a incentivos económicos similares y, hasta mejores; sin embargo, ni hay estímulo al desempeño ni otro sistema de estímulos real y aplicado con base en los resultados de la evaluación.
5. Y, por si fuera poco, el aseguramiento de la permanencia y definitividad en el trabajo. En el Contrato Colectivo 2014-2016 desapareció el término y la definición del DOCENTE INAMOVIBLE, y la definitividad laboral quedó en el vacilante, al señalarse en la Cláusula 10, Fracción XXIX que el “DOCENTE DEFINITIVO: es el nombramiento de base que se da por tiempo indeterminado en términos de los ordenamientos legales aplicables y de la legislación laboral” (COBACH, SUICOBACH, 2016, junio 28, pág. 42). Es decir, la figura del docente definitivo es ambigua, ya que su definitividad está condicionada por la aprobación de evaluaciones estandarizadas.

A la vez, nacieron nuevas obligaciones para los docentes, la principal, la de acatarse a los procesos de evaluación diseñados por el INEE y el SPD, si es que los docentes desean hacerse acreedores a estímulos económicos, a promoverse en la función y a permanecer en la docencia. La ley, entonces, se hizo retroactiva. Después de junio de 2015 se perdió la certeza laboral. En cambio llegaron la ambigüedad, las contradicciones, la malversación de las finalidades de la reforma educativa y un sin número de promesas y argumentos que no se han cumplido a favor de la base trabajadora. De lo anterior dan cuenta los siguientes capítulos.

### **Capítulo 3. Implementación de la EDD en la Región Centro-Norte. Emisión 2015**

El propósito de este capítulo es presentar los resultados de la primera sistematización realizada sobre las experiencias vividas por los participantes del proceso de la IAP, una vez que se concluyeron los primeros 13 momentos de la IAP que se relatan en el capítulo uno y que, a manera de recordatorio, se presentan en la Tabla 6. El período que abarca este análisis es de junio de 2015 a marzo de 2016.

La finalidad perseguida durante este primer análisis fue exponer los incidentes ocurridos que, desde el inicio, marcaron el fracaso de la implementación de la evaluación del desempeño docente en el COBACH, enfatizándose en la Región Centro-Norte, con cuyos agentes se continuó la investigación en sus siguientes momentos.

A partir de la información de campo generada, de su transcripción y análisis se identifican las siguientes seis categorías que guían la redacción de este capítulo:

1. Canales, usos y manejo de la información.
2. Pertinencia de los procesos de capacitación.
3. Relaciones entre los lineamientos y la implementación.
4. Los tiempos de la evaluación.
5. Criterios de selección usados de los docentes candidatos a la evaluación.
6. Condiciones físicas e infraestructurales para la evaluación.

Cabe mencionar que, esta separación entre las categorías se hace para efectos de análisis; ya que en las experiencias vividas y relatadas por quienes participaron en el proceso, las seis aparecen relacionadas o imbricadas, de tal manera que una influye o determina a la otra. Esta condición muchas veces provoca que en la descripción y análisis que se hace de cada una de ellas haya cierta invasión o intromisión de datos y temáticas.

**Tabla 6. Primeros momentos de la IAP**

<b>MOMENTOS</b>	<b>FECHAS</b>	<b>PARTICIPANTES</b>
1. Preparación de los nueve colegiados del COBACH para el acompañamiento a docentes del COBACH (1ra. etapa).	11 y 12 de junio de 2015	45, de los cuales 5 representantes integraban el colegiado (2 docentes, 2 directores y 1 jefe de materia) de cada una de las 9 regiones del COBACH.
2. Reuniones del Colegiado de la coordinación Centro-norte con fines de organización y preparación de talleres de acompañamiento.	13, 17 y 19 de junio de 2015	1 jefe de materia, 4 directores, 5 docentes
3. Acompañamiento a docentes de la Coordinación Centro-Norte.	29 de junio de 2015	175 docentes presidentes de academia.
4. Acompañamiento a docentes de la Coordinación Centro-Norte.	03 de julio de 2015	170 docentes (primeros notificados).
5. Preparación de los colegiados de las 9 regiones del COBACH (2da. etapa).	Del 13 al 17 de julio de 2015	45: 5 representantes (2 docentes, 2 directores y 1 jefe de materia) de cada zona invitados por la Dirección General. Coordinadores del taller (5). Los colegiados de la Centro-norte y Centro-Fraylesca integran más docentes a su equipo.
6. Acompañamiento a docentes de la Coordinación Centro-Norte. Se amplía el colegiado de la Centro-Norte a 8 docentes.	10 de agosto de 2015	97 docentes (depuración después de las incidencias).
7. Entrega de notificaciones finales a directores.	26 de octubre de 2015	35 directores, 1 coordinador de zona, 5 jefes de materia y 3 docentes del colegiado.
8. Acompañamiento a docentes de la Coordinación Centro-Norte en la realización de las etapas 1 y 2 de la EDD.	27 a 30 de octubre de 2015	63 docentes (tercera y última notificación), 25 directivos, 1 coordinador, 4 jefes de materia.
9. Reuniones del Colegiado de la coordinación Centro-norte con fines de organización y preparación de talleres de acompañamiento.	9, 10 y 20 de noviembre de 2015	2 jefes de materia, 8 docentes
10. Acompañamiento a docentes de la Coordinación Centro-Norte.	23 y 24 de noviembre de 2015	60 docentes (quienes presentaron las etapas 1 y 2 de la evaluación y continuaron con el proceso).
11. Reuniones del Colegiado de la coordinación Centro-norte con fines de organización y preparación de talleres de acompañamiento.	04 de diciembre de 2015	2 jefes de materia, 8 docentes
12. Participación en la evaluación fallida (etapas 3 y 4).	7 a 9 de diciembre de 2015	60 docentes (quienes ya habían presentado las dos primeras etapas).
13. Reflexiones acerca de la emisión de resultados parciales de la evaluación.	18 de marzo de 2016	10 docentes de tres campos de conocimientos (Ciencias Sociales, Humanidades y Comunicación).

FUENTE: elaborada propia, a partir de la Tabla 4.

### 3.1. Canales, usos y manejo de la información para la evaluación

En México, la evaluación del desempeño para la permanencia de docentes y técnicos docentes adscritos a la EMS se estipuló en los documentos *Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Media Superior* (SEP, 2015, Mayo) y el de *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de la evaluación del desempeño docente. Educación Media Superior* (SEP, 2015, Junio); complementados con las guías técnicas y académicas emitidas por campos de conocimientos para cada una de las cuatro etapas en las que se dividió el proceso:

1. Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales (ICRP)
2. Expediente de Evidencias de Enseñanza (EEE)
3. Evaluación de conocimientos actualizados de la asignatura que imparte (EC) y de casos de competencias didácticas (ECCD) que favorecen el aprendizaje y el logro de las competencias de los estudiantes, y
4. Planeación didáctica argumentada (PDA).

Estos lineamientos fueron publicados en fechas distintas y distantes en la página del Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente (SNRSPD), desfasados de los procesos de notificación del subsistema en referencia y del ciclo escolar (2015-A<sup>1</sup>) del que los docentes recabarían el EEE para la etapa 2. La mayoría de los documentos (manuales, guías, criterios de ponderación y demás) se publicaron después de que el subsistema COBACH realizara su primera notificación a los docentes seleccionados para la evaluación (a finales de junio de 2015). Ante esta situación los docentes expresaron preocupación, desconciertos e inconformidades debido a que desconocían de manera clara y puntual las finalidades, formas, instrumentos y criterios de ponderación con los que serían evaluados. Así lo expresaron algunos agentes durante algunas reuniones observadas:

---

<sup>1</sup> En el COBACH cada ciclo escolar se divide en dos semestres denominados "A" y "B". El primero abarca del 01 de febrero al 31 de julio y el segundo del 01 de agosto al 31 de enero. En el "A" las clases concluyen a fines de junio; y en el "B" en la tercera semana de diciembre.

La incertidumbre que se genera en los docentes es precisamente acerca de qué voy a hacer ante estos retos, qué significa, qué implica y cuáles van a ser esos mecanismos, esos procedimientos; entonces... podemos generar alternativas y buscar esos mecanismos esos procesos que nos permitan también mejorar. Siento que tienen que ver también mucho los canales de comunicación efectivos que podamos crear dentro de este proceso y sobre todo cómo hacerlo llegar a los docentes (RCN/COL/01<sup>2</sup>).

Es un proceso... nuevo [por lo que] se desconocen muchas cosas; y el hecho de estar aquí no significa que los que empezamos el primer día ya lo sepamos todo. No. Y que digan, este, hoy le voy a preguntar si me va a tocar, cómo va a ser la evaluación. Ya decíamos con los otros compañeros que este grupo será como para empezar a investigar, a buscar... cómo es que nos van a evaluar. Hay muchas incertidumbres acerca de cómo es que se van a subir las evidencias, qué tipo evidencias, cómo es que las piden (RCN/COL/02).

Tenemos algunas dificultades que no dependen ni siquiera de la dirección general y ustedes lo han podido apreciar que depende un poco de la construcción de los conocimientos que marca el Servicio Profesional Docente y el material que está generando el Instituto general de evaluación... cuando nosotros les dimos la información no teníamos los lineamientos ni los documentos y pues ustedes se fueron ahí tratando de crear una idea de cómo deberían de trabajarse. Algunas zonas iniciaron la formación... nosotros decidimos mejor esperar un poquito hasta que saliera el documento... y quizá nosotros por esperarnos un poco quedó muchísima más angustia (COBACH/DIR/01<sup>3</sup>).

Por otro lado, como parte de los requisitos de la segunda etapa de la evaluación se solicitaba a los docentes la presentación de evidencias de enseñanza de dos situaciones didácticas. Sin embargo, al momento de la notificación el semestre escolar estaba por concluir, por lo que los docentes, al desconocer los requerimientos de la evaluación, no contaban con los portafolios del semestre a evaluar. Esto se evidencia en el fragmento siguiente:

Hay muchas incertidumbres acerca de cómo es que se van a subir las evidencias, qué tipo evidencias, cómo es que las piden. Nadie sabe. Nadie, o sea, no lo tienen muy claro. Vaya, la mayoría de las cosas las hemos señalado como supuestos. Educación básica va un

---

<sup>2</sup> Para salvaguardar el anonimato de los participantes, se utiliza una codificación que atiende al tipo de agente. Para el caso de los integrantes del colegiado se usa la RCN que simboliza que el informante pertenece a la Región Centro-Norte, seguida de la extensión COL que significa que es integrante del colegiado. Se diferencia a cada participante con un número de dos dígitos al final (ejemplo: RCN/COL/01).

<sup>3</sup> En la misma lógica que el anterior, este tipo de código se utiliza para los directivos (DIR) que laboran en la Dirección General del COBACH y tienen una incidencia a nivel estatal (COBACH).



poquito más adelantada que nosotros en cuestiones de lineamientos y de ahí estamos tomando algunos referentes, pero no está todo tampoco dicho en la educación básica (RCN/COL/02).

Por tal motivo, a la mayoría se les dificultó la compilación de evidencias, y otros más, las construyeron bajo la marcha. Esto provocó que argumentaran que el proceso debió darse a conocer de una manera abierta, detallada y con antelación.

La informalidad y las inconsistencias en el manejo de la información también se notaron en los procesos de notificación de los docentes, por ejemplo:

- a) El subsistema COBACH señalaba al INEE como el órgano responsable de seleccionar a los docentes candidatos para la evaluación, mientras que el INEE afirmaba que fue el subsistema quien tomó ese tipo de decisiones.
- b) En el periodo comprendido de junio a octubre de 2015 se hicieron tres notificaciones distintas. En la coordinación centro-norte la primera se llevó a cabo a finales del mes de junio, notificándose a 170 docentes; la segunda a principios de agosto en la que se descartaron 73 docentes, por lo que únicamente quedaron 97 candidatos; por último, la tercera y definitiva fue la del 26 de octubre, momento en que se hizo la entrega oficial de usuarios y contraseñas<sup>4</sup> a cada uno de los directores de los docentes que debían participar en el proceso. En la última de las notificaciones se descartaron<sup>5</sup> a algunos docentes de la segunda notificación, a la vez que se incluyeron a otros que no habían sido informados desde el principio. Esto acentuó el descontento y la desconfianza entre docentes y directores de los planteles.
- c) Si bien se decía que las contraseñas con los que accederían a la plataforma, tanto los directores como los docentes para llevar a cabo las etapas 1 y 2,

---

<sup>4</sup> Con estos usuarios y contraseñas los docentes tendrían acceso a la plataforma del SPD para llevar a cabo la etapa 2 de la evaluación. Quienes contaran con ella serían los que debían participar en el proceso. También a cada director de plantel con docentes seleccionados se les dio asignó un usuario y contraseña para responder el ICRP de la primera etapa.

<sup>5</sup> Tanto en la segunda como en la tercera notificación se descartaron a más de la mitad de los docentes debido a lo que las autoridades llamaron "incidencias", por ejemplo: que los docentes no hayan trabajado en el semestre 2015-A la asignatura para la que se les notificó, que alguno haya gozado de licencias o incapacidades mayores a 15 días, que no hubieran guías académicas para la asignatura a evaluarse, entre otros.

eran de carácter personal y confidencial, esto no fue así; ya que los jefes de materia tenían acceso a esta información. Aun cuando no haya evidencia de que se haya hecho un mal uso de estos datos, los docentes que se dieron cuenta construyeron rumores y suposiciones acerca de la posibilidad de algún tipo de fraude o dolo en detrimento de ellos mismos; a la vez que se cuestionaba el hecho de que no se respetara la confidencialidad.

- d) Hubo docentes a quienes se les asignaron dos usuarios o dos contraseñas distintas de manera paralela, por lo que no podían acceder a la plataforma con ninguna de las dos para llevar a cabo la etapa 2. Esto influyó para que se gestara un ambiente de estrés y tensión entre estos docentes al ver que sus demás compañeros ya habían concluido la etapa y el tiempo para el cierre de la plataforma (11:59 del 31 de octubre de 2015) se acercaba. Debido a éste, y a otros factores, el SPD decidió dar una semana de prórroga para quienes no habían podido subir y argumentar sus evidencias.

La informalidad con la que fluía la información denotó falta de compromiso y generó desconcierto por la indefinición de las fechas y sedes de las etapas 3 y 4 de la evaluación. En las diferentes reuniones con los directivos se señalaba que la sede podría ser dentro o fuera del estado de Chiapas; de la misma forma, las fechas eran una incógnita (entre noviembre y diciembre). La última fecha que se consideraba muy probable fue la del 12 y 13 de diciembre, de acuerdo a los correos electrónicos enviados por el encargado del Servicio Profesional Docente de Chiapas (SPDCH).

En el noveno momento de observación (la sesión fallida de evaluación docente) fue cuando se notó aún más la vacilación de la información. Debido a que no había certeza de cuándo se llevaría a cabo, el día 07 de diciembre (de nuevo a través de correos electrónicos del encargado del (SPDCH) se citó a los docentes en un campo militar para actividades culturales y deportivas, pero la intención real era llevar acabo las etapas 3 y 4 de la evaluación en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Siempre se mantuvo el hermetismo o doble discurso por parte de las autoridades acerca de los procedimientos reales con la intención de evitar el “sabotaje” a la evaluación. Dicha situación provocó sorpresa, confusión, duda,

rumor, enojo, impotencia, indignación, cansancio, desgaste y tensión entre docentes y directivos.

Si bien las etapas 3 y 4 de la evaluación resultaron en un intento fallido, hasta finales del 2016 los docentes desconocían si aún se realizarán éstas, y, de ser así, cuándo y dónde serían. En los otros momentos de la investigación (ver Tabla 4 arriba), se constató la realización en el mes de abril de 2017. Sin embargo, hasta marzo de 2019, no se emitieron los resultados completos de los tres grupos sustentantes de la evaluación al desempeño docente.

### **3.2. Pertinencia de los procesos de capacitación para la evaluación**

Debido a que la Dirección Académica del COBACH se fijó como meta alcanzar 92% de docentes aprobados, en el mes de junio de 2015 convocó cinco representantes de cada una de sus nueve coordinaciones. Con ellos se integraron los Consejos para la Formación Continua a nivel estatal y regional. Los 45 serían capacitados y fungirían como facilitadores o acompañantes de los docentes notificados durante las cuatro etapas del proceso de evaluación en la región que le correspondería. Así lo expresó al inicio del taller el entonces subdirector académico de la institución:

El esquema en el cual estamos promoviendo este consejo es el siguiente: nueve coordinaciones, cuatro facilitadores en el que están integrados dos directores, dos docentes y en algunas coordinaciones hay un enlace de la coordinación. De tal forma que esperamos y queremos lograr que en cada una de las coordinaciones hayan cinco líderes facilitadores para poder desarrollar de primera mano toda la información que nos llegue del INEE; o sea, ustedes serán nuestro mejor canal de comunicación (COBACH/DIR/02)

La capacitación destinada a los consejos se llevó a cabo en dos talleres divididos en dos actividades: a) la primera realizada los días 11 y 12 de junio de 2015 y b) la segunda en el periodo comprendido del 13 al 17 de julio del mismo año en el marco de los cursos de capacitación intersemestrales que anualmente oferta el COBACH a sus docentes y directivos. La socialización y acompañamiento en estos talleres se dio, de acuerdo con las experiencias relatadas por los participantes, en los mismos términos que la aparición de los documentos: desfasada, con poca claridad e imprecisiones.

Durante el primer momento de la investigación que incluía la preparación o formación de los colegiados de cada una de las nueve regiones (ver Tabla 4), si bien se notaba la intención de formar a los formadores para luego apoyar a los candidatos de evaluación, en la práctica la mayor proporción del tiempo del taller se centró más en actividades de integración del colegiado y en la revisión de contenidos que abordaban estrategias para el trabajo con adultos (basados en la andragogía), que en proporcionar información puntual acerca de las formas y condiciones del proceso de evaluación para la permanencia docente. La poca información trabajada en torno de la evaluación para la permanencia docente fue la que en ese momento estaba disponible, la de la evaluación en la educación básica, por lo que ésta se constituyó en un punto de análisis y referencia en el taller. Sin embargo, y pese a haber puntos de congruencia entre los niveles educativos, los lineamientos, etapas y requerimientos de este nivel distaban de los requisitos para la EMS (en el tipo y número de evidencias, de instrumentos de evaluación<sup>6</sup>, de las dimensiones; así como de la estructuración de los campos disciplinares).

En el segundo taller (cuarto momento de observación), los coordinadores reconocieron que habían enviado a los facilitadores sin la información y recursos necesarios desde la primera etapa (sin que tampoco quedaran claros los criterios, elementos y formas de la evaluación en este último).

Los coordinadores de los talleres fueron cinco directores de planteles, además de la responsable del Departamento de Capacitación y Profesionalización Docente. Los primeros se habían certificado como evaluadores ante el INEE, aunque con un proceso distinto al que después sería la primera implementación de la evaluación; ya que antes de ser evaluados se les ofertó un diplomado en el que realizaron actividades que eran revisadas por asesores, además de que los instrumentos fueron diferentes. Sin embargo, la mayoría del contenido del taller se basó en las experiencias que vivieron en el proceso de certificación, sin puntualizar en las condiciones en las que se llevaría a cabo el proceso para la permanencia

---

<sup>6</sup> Para la educación básica fueron tres los instrumentos propuestos, mientras que para la EMS fueron 4, incluyendo un examen por campo disciplinar elegido por las autoridades educativas de acuerdo al perfil de cada docente.

docente. A lo largo del proceso se constató la discrepancia entre unos procesos y otros.

Lo anterior, generó a largo plazo (en el acompañamiento de cada consejo en su región) contradicciones entre lo que los facilitadores conocían a partir de los talleres y lo que iba apareciendo en los lineamientos, las guías técnicas y las guías académicas. Entre las contradicciones que los participantes refieren se pueden enumerar las siguientes dos como las más recurrentes:

- a) Los coordinadores de los dos talleres organizados por la Dirección General del COBACH habían referido que el plan de clases que se argumentaría en el cuarto momento (planeación didáctica argumentada) se diseñaba para una sesión de 50 minutos, mientras que en las guías académicas se señala que debía ser de una unidad temática sin que se especifiquen los tiempos (situación que a su vez continúa generando contradicciones en la forma de interpretarse); y
- b) En el primer taller se mencionó que la segunda etapa (expediente de evidencias de enseñanza) sólo constituiría un primer referente para conocer el contexto en el que labora el docente por lo que tendría menos peso en las calificaciones. Las otras etapas serían las más importantes. No obstante, esto no fue así, ya que a partir de los criterios de ponderación que fueron emitidos en noviembre de 2015 y a los resultados parciales de la evaluación las cuatro etapas tenían el mismo peso para la calificación y dictamen general de cada docente.

Por otro lado, la formación de los directores encargados de la capacitación se puso en tela de juicio, debido a que de los cinco únicamente dos se habían desempeñado como docentes en la EMS mientras que los otros tres restantes carecían de experiencia docente. En su defensa uno de ellos expresó: “me pueden cuestionar que no soy maestro, pero esto se parece a lo que hacemos los directores en el plan de mejora continua” (COBACH/DIR/03). La desconfianza aumentó aún más, cuando uno de ellos públicamente confesó haberse certificado con evidencias

que le fueron proporcionadas por su interina, al no estar él frente a grupo cuando presentó la evaluación para la certificación como evaluador.

La poca solidez en el manejo de información de estos talleres, y por ende, la capacitación desfasada, se trasladó a los procesos de acompañamiento regional, debido a que cada colegiado socializó lo asimilado e interpretado desde su lógica, formación y experiencia.

En la región Centro-Norte, al estar por concluir el semestre, se citó urgentemente a los presidentes de academia a una primera reunión informativa (el 29 de junio) con la intención de que los docentes, notificados o no, trataran de recabar las evidencias de trabajo con sus alumnos. A ella, derivada de la propuesta de los docentes asistentes, se le sumaron otras reuniones para consolidar la información y trabajar de manera colegiada (ver los momentos y fechas en la Tabla 5). Al inicio, la información también se trabajó en función de los lineamientos para la educación básica y, aun cuando esta medida fue de tipo preventiva, se notó ansiedad e incertidumbre entre los docentes. Lo anterior quedó asentado en dos minutas de trabajo:

- Algunos maestros mostraron incertidumbre en el tema de armar la carpeta de evidencias de enseñanza, ya que la están requiriendo a destiempo y la mayoría de los docentes ya no cuentan con ellas porque ya fueron devueltas a los alumnos (RCN, 2015a, junio 29).
- Los maestros externaron el miedo que tienen acerca del examen, sobre todo de los resultados (cómo van a ser informados, si se nos van a explicar nuestras debilidades o si nada más nos van a decir acreditado o no acreditado), pero dónde quedará toda la experiencia laboral (RCN, 2015b, junio 29).
- Surgieron inquietudes respecto al calendario de fechas y la informalidad de la información (RCN, 2015c, junio 29).
- Incertidumbre respecto a que la información tiene varias interpretaciones por parte de las autoridades y de nosotros mismos (RCN, 2015d, junio 29).
- Estamos estresados debido a que le vamos a dedicar el tiempo completo a estos trabajos y con la moral por los suelos, por la incertidumbre que provoca la evaluación, y por los comentarios fuertes que existen entre compañeros por el despido laboral en caso de no aprobar el examen (RCN, 2015e, junio 29).

Ante este proceso, el personal del COBACH no estaba preparado para capacitar y facilitar la participación de los docentes más allá de la mera interpretación; por lo que la tarea y responsabilidad recayó en los colegiados.

De manera particular, el colegiado de la Región Centro-Norte se mostró propositivo al investigar en otras fuentes, diseñar sus propios materiales e integrar a otros docentes. Este colegiado, que de cinco miembros, pasó a constituirse por 14 personas (entre docentes, directores y jefes de materia) ha aprovechado estos espacios y reconocimientos para iniciar procesos de colegiación e investigación al interior de los planteles de su coordinación; aunque con las debilidades propias del tiempo, los espacios, la formación, la experiencia, las luchas de poder, sobre todo entre docentes y directores.

### **3.3. Relaciones entre los lineamientos y la implementación de la evaluación**

En este apartado se analizan las relaciones notadas entre los lineamientos que regulan la evaluación del desempeño docente para la EMS y su implementación. Esta categoría se ha tratado de dividir en subcategorías, aunque hay que reconocer la dificultad que ello representa puesto que están íntimamente ligadas, de tal manera que una contradicción se traduce muchas veces en una ambigüedad o una laguna en una contradicción.

#### **3.3.1. Contradicciones**

1. Relación simulador-exámenes-competencias: si bien había un simulador para que cada docente se preparara, se notó en él las siguientes dificultades:
  - a) Pocos se enteraron de su existencia, a la vez que eran pocos docentes quienes podían acceder a los simuladores desde sus planteles;
  - b) En el caso del simulador del examen disciplinar, éste presentaba un ejemplo por campos, no por disciplinas, lo que confundía a los docentes acerca de cómo sería prueba definitiva.
  - c) Algunos reactivos contenía errores en la redacción o no tenían la respuesta correcta.
  - d) En el caso del simulador para el examen de competencias didácticas algunas preguntas tenían respuestas ambiguas y relativas que podían

contestarse desde la lógica de la formación o el contexto de quien la leyera.

- e) Los reactivos de los campos disciplinares implicaban recordar información memorística en contraste con el enfoque por competencias que se ha propuesto para la EMS.
- f) En estos simuladores, y en las pruebas aplicadas en los momentos 20, 21 y 22, se prohibía la reproducción y cuestionamiento de los reactivos con la siguiente nota:

Yo, DEMO DOCEMS CONO HUMA, comprendo que tendré acceso a material confidencial que es propiedad de Ceneval y que se me presenta con el único propósito de que responda a la prueba, por lo que me comprometo a no reproducir, discutir o divulgar de manera alguna la naturaleza de ese material y el contenido del examen, incluidas preguntas, respuestas, instrucciones, etcétera (CENEVAL, 2015).

El texto anterior, provocó que los docentes cuestionaran la formalidad, validez y seriedad de los reactivos; sobre todo a partir de la obligación de evitar la discusión en torno del contenido de los exámenes del simulador; asunto que vulnera al proceso mismo al impedir que los docentes debatieran o emitieran su opinión acerca del proceso en el que se veían inmiscuidos.

- 2. Desfase entre lineamientos, notificación e implementación. En el caso del COBACH se hizo una primera notificación de docentes a evaluarse a finales del mes de junio cuando en la plataforma del SPD no estaban disponibles los lineamientos (perfiles, etapas, guías técnicas y académicas, instrumentos de evaluación, criterios de evaluación, entre otros) para la EMS. Eso provocó que se hicieran tres notificaciones (la definitiva fue la del 26 de octubre) con lo que se acentuaron las incertidumbres, desconfianzas y cuestionamientos acerca de la legitimidad del proceso.



### 3.3.2. Lagunas

También se visualizan ausencias en la información a las que hemos denominado lagunas o vacíos, entre ellas se destacan las siguientes.

1. Si bien se redactaron y publicaron diversos documentos como *Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación media superior* (SEP, 2015, mayo), *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de la evaluación del desempeño docente. Educación media superior* (SEP, 2015, junio) así como las diferentes guías técnicas y académicas para cada etapa y campo disciplinar, estos en general fueron repetitivos y con muy poca información de utilidad para el docente sustentante.
2. En ninguno de los documentos se dieron a conocer las listas de cotejo y/o rúbricas con las que se evaluaría cada una de las etapas. Con esto se abonó a la incredulidad acerca de la legitimidad de la evaluación, ya que en una evaluación que pretende ser objetiva se preparan con antelación estos instrumentos para que los candidatos sepan con claridad qué se evaluará de ellos.
3. Desconocimiento de la forma de ponderar cada una de las etapas. Si bien los lineamientos para tal caso se publicaron a principios del mes de noviembre, éstos aparecieron a destiempo y fueron poco claros en su redacción, por lo que los docentes y algunos académicos aún no descifran la forma en que se estipularon las calificaciones para los docentes.
4. Desconocimiento de los enunciados que guiarían la argumentación en las etapas 2 y 4. Aun cuando las guías técnicas y académicas de cada una de las disciplinas a evaluarse hacían mención a la argumentación de evidencias (etapa 2) y de la planeación didáctica (4) bajo la guía de ciertos enunciados, éstos en ningún momento se dieron a conocer por parte de las autoridades del SPD e INEE. El docente los conocería hasta el momento de estar en línea resolviendo cada instrumento. Esto generó desencanto por parte de los profesores al cuestionar las razones por las que se ocultaban dichos

enunciados, a la vez que docentes certificados como evaluadores aprovechaban el momento para ofertar cursos con los que capacitarían a los candidatos de evaluación. De acuerdo con las observaciones realizadas durante el acompañamiento al segundo y tercer grupo evaluado (entre mayo y julio de 2017), se notó que los enunciados guías habían experimentado cambios en su número, redacción, orden y contenido.

5. A nivel de discurso de los facilitadores del COBACH no explicitaron si el examen de competencias disciplinares ubicado en la etapa 3 sería por campo de conocimientos o por disciplinas; es decir, si un docente de química presentaría una prueba que incluyera las otras disciplinas de su campo (física, biología, geografía, psicología y ciencias de la salud) y el documento de *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de la evaluación del desempeño docente. Educación media superior* (SEP, 2015, junio) era muy escueto en ese sentido. En las presentaciones de las etapas 3 y 4 entre abril y julio de 2017, se aclaró este asunto al sustentar dichas pruebas. Para el caso de la disciplina de humanidades, se sabe que, el examen abarcaba contenidos de lógica, ética, estética y filosofía; es decir, abarcaban un campo de conocimientos mayor al de la disciplina por la que se notificaban a los docentes.
6. Para el caso de la etapa 4, no se precisaba en ningún documento si el diseño del plan de clases se refería a una sesión de 50 minutos o a la planeación de un bloque o secuencia didáctica. Los directores que fungían como formadores habían señalado en junio que sería una sesión y en noviembre que se les invitó a la sede de las reuniones de la coordinación señalaron que sería una secuencia de un bloque. También se desconocían los enunciados que guiarían la argumentación. Eso es algo no fue aclarado en ningún momento; ya que de acuerdo a cada subsistema, teoría, evaluador o experiencia puede entenderse de diversas maneras.

### 3.3.3. Ambigüedades

1. Interpretación de los enunciados guías para argumentar el expediente de evidencias de enseñanza de la etapa 2. Cuando los docentes iniciaron la argumentación de las evidencias (en línea) de una de las situaciones didácticas fueron apareciendo uno a uno los ocho enunciados guías. Éstos eran interpretados por los profesores de distintas maneras, por lo que tenían dudas e incertidumbres acerca de lo que se les solicitaba. Percibían además que eran poco claros y en algunos casos repetitivos, lo que los angustiaba ya que contaban únicamente con tres horas para terminar la argumentación.
2. Exención y ponderación de la etapa 4. Para el caso de la argumentación de la planeación didáctica, en el documento de las etapas de la evaluación se señalaba: “en este primer periodo de aplicación de la evaluación del desempeño, la Etapa 4 se puede exentar si el docente o técnico docente presenta la constancia de CERTIDEMS o ECODEMS” (SEP, 2015, junio).

Esta redacción llevaba a los docentes y facilitadores a interpretar que se exentaría con la más alta calificación (o nivel IV que hasta ese momento se desconocía). Más adelante, en noviembre apareció el documento *CRITERIOS técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia en Educación Media Superior, 2015-2016* (INEE, 2015, noviembre) en el que se revertía esta interpretación al aclarar:

En este primer periodo de la aplicación de la evaluación del desempeño los docentes que hayan participado en el proceso de Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS), o bien, en el de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (ECODEMS) y hayan obtenido dictamen favorable, podrán presentar la constancia correspondiente y será equivalente, al menos, a N II (p. 11).

Sin embargo, en la práctica, al consultar los dictámenes públicos parciales, emitido por el SPD en febrero de 2016, se notó que a los docentes certificados se les había ponderado ya la etapa 4. PDA (ver apartado de

Anexos). En esa ponderación, a algunos docentes se les ubicó en niveles diferenciados que van desde el I hasta el IV. Con esto se denotan y amplían las ambigüedades y contradicciones entre los lineamientos y su implementación; a la vez que se generaron desencantos entre los docentes que participaron en las etapas 1 y 2.

3. Dictámenes descontextualizados de la realidad. Tanto en los reportes individuales y generales de los resultados de la evaluación (publicados a finales de febrero del 2016) los docentes del COBACH aparecían con dictámenes que los ubicaron como insuficientes con una leyenda que señalaba: “INSUFICIENTE: por no haber obtenido, al menos, el nivel de desempeño II (N II) en por lo menos tres de los cuatro instrumentos” (Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente, 2016). Esto preocupó a los docentes, puesto que aparecieron como reprobados en las etapas 3 y 4 (ubicados en nivel I con 0 puntos), sin que hubiera una nota aclaratoria que señalara que no se les asignó puntaje a los docentes porque estas etapas se suspendieron de último momento por parte de las autoridades.

De acuerdo con las apreciaciones de los docentes en el momento 13 del trabajo de campo (grupo de discusión), algunos señalaron que quienes no presentaron alguna etapa debieron aparecer con una “NP” (no presentó) de acuerdo con lo señalado en el documento *CRITERIOS técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia en Educación Media Superior, 2015-2016* (INEE, 2015). Por ello, solicitaron a las autoridades de la RCN promover ante las instancias correspondientes la corrección.

Semanas después, el SPD corrigió el dictamen, especificando: “INSUFICIENTE: por no presentar alguno o algunos de los instrumentos que son considerados para la calificación” ” (Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente, 2016). Con esta acción, los docentes se tranquilizaron un poco. Para el 2019, la página de SPD se modificó, pero aun así, se sigue

manteniendo el dictamen parcial, sin que publiquen los resultados completos que incluyan las cuatro etapas presentadas por los docentes del subsistema COBACH.

4. En la emisión de los resultados individuales, para el caso de la etapa 2 (expediente de evidencias argumentadas) se observa poca claridad acerca de cómo se valoró el desempeño de los docentes, es decir, qué requisitos cumplió para obtener cierto puntaje. En el dictamen se enlistan una serie de requisitos con los que se afirma cumplió la argumentación presentada en línea, más no se asigna a éstos una ponderación pormenorizada. Tal es el caso del ejemplo de la Imagen 1 que corresponde al dictamen emitido por el SPD.

**Imagen 1. Dictamen Individual correspondiente a una docente que obtuvo Nivel III en la etapa 2. EEE**

**DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS POR ETAPA DE EVALUACIÓN**

Etapas	Área	Puntuación que reporta el área al total de la etapa	Puntuación por etapa
Etapa 2. Expediente de evidencias de enseñanza (EEE)		No se reportan puntuaciones por área	109

En esta etapa, usted alcanzó el nivel de desempeño:

N III

**DICTAMEN INDIVIDUAL**

La **Etapa 2. Expediente de evidencias de enseñanza** tiene como finalidad evaluar el análisis y la reflexión que el docente hizo de los trabajos realizados por sus alumnos como evidencia de su práctica de enseñanza.

Con base en los resultados obtenidos en esta Etapa, usted se encuentra en el Nivel III, lo cual significa que:

- Describe las características de la escuela donde se desempeña como: la infraestructura, el contexto de la comunidad, la matrícula y la normatividad institucional.
- Describe las características académicas de sus estudiantes considerando el subsistema, la modalidad y tipo de bachillerato al que pertenece.
- Describe las características de sus estudiantes, el nivel socioeconómico y el contexto cultural, considerándolas en el diseño de su estrategia didáctica.
- Conoce los estilos de aprendizaje, los conocimientos previos e intereses de sus estudiantes y los relaciona en el diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje.
- Analiza las actividades e instrumentos de evaluación elegidos para desarrollar su estrategia didáctica considerando el modelo por competencias y el propósito de aprendizaje.
- Analiza cómo las actividades y los recursos utilizados en estrategia didáctica contribuyen a la construcción del conocimiento y la solución de problemas de la vida cotidiana, de acuerdo al modelo por competencias.
- Utiliza los resultados de la evaluación de sus estudiantes a partir del nivel de logro de los propósitos de aprendizaje considerando las actividades realizadas, el contexto y las características de sus estudiantes, proponiendo algunas acciones para la mejora de su práctica docente.

FUENTE: SEP/SNRSPD, 2016.

Esta ambigüedad también es notoria en las sugerencias de retroalimentación acerca de los aspectos que debe mejorar la docente si es que desea alcanzar un

nivel IV. Obsérvese en la Imagen 2 la otra parte del dictamen de la misma docente que alcanzó el nivel III.

**Imagen 2. Dictamen de un sustentante que alcanzó nivel III en el Expediente de Evidencias de Enseñanza. En ella se notan las sugerencias que el SPD le hace para mejorar el nivel alcanzado**

A partir de lo anterior es deseable que usted:

Consolide su conocimiento sobre las características de la escuela donde se desempeña, considerando la infraestructura, el contexto de la comunidad, la matrícula y la normatividad institucional, así como el subsistema, la modalidad, el tipo de bachillerato y las características académicas de sus estudiantes, sus estilos de aprendizaje, conocimientos previos e intereses.

Sistematice el análisis de las actividades, recursos e instrumentos de evaluación que propone en el diseño de sus estrategias didácticas a partir del modelo por competencias, con la finalidad de promover en sus estudiantes la construcción del conocimiento y la solución de problemas de la vida cotidiana

Utilice ampliamente la información sobre el nivel de logro de los propósitos de aprendizaje, el contexto y las características de sus estudiantes con la finalidad de mejorar su práctica docente.

FUENTE: SEP/SNRSPD, 2016.

Al parecer, se le sugiere mejorar aspectos que ya había superado en la argumentación del Expediente de Evidencia de Enseñanza. Además, la redacción del dictamen para los docentes que alcanzaron el mismo nivel en cada etapa es idéntico, lo cual significa que fueron resultados y sugerencias estandarizadas que no consideraron de manera puntual el expediente de evidencias subido y argumentado por el sustentante y, mucho menos, el contexto social, escolar e individual en cada situación.

### **3.4. Los tiempos de la evaluación**

La reforma educativa, en la que se incluyó a la evaluación como el elemento nodal, se publicó a finales de 2013 y su primera implementación inició en octubre de 2015. Si bien transcurrieron dos años en ese lapso, los tiempos son percibidos por los agentes como insuficientes, principalmente en lo referente a los procesos de notificación, capacitación y la realización de cada una de las etapas. A continuación, se aborda la categoría temporal en relación a dichos procesos.

### **3.4.1. Los tiempos para la notificación**

En el 2015, a casi dos años de publicada la reforma educativa, se iniciaron los procesos de notificación a docentes seleccionados para presentar la evaluación del desempeño para la permanencia docente en el Colegio de Bachilleres de Chiapas. Cabe señalar que, al no haber claridad en los criterios de selección, se hicieron tres notificaciones en las diferentes coordinaciones de este subsistema, y por ende, en la Región Centro-Norte.

Para el primer grupo evaluado, dichas notificaciones se dieron a conocer cuando el periodo del cual se tomarían las evidencias para el Expediente de Evidencias de Enseñanza (etapa 2) ya estaba por concluir. Cuestión que dificultó la recopilación de las evidencias y puso en tela de juicio la planeación, logística y seriedad de la evaluación al desempeño para la permanencia docente.

A su vez, el hecho de que hayan sido tres las notificaciones recibidas en el COBACH, provocó disgustos entre los actores, máxime entre aquellos que fueron avisados el 26 de octubre de 2015, a unos días del cierre de la plataforma para concluir las etapas 1 y 2.

### **3.4.2. Los tiempos para los procesos de capacitación para la evaluación**

Al haber tres procesos de notificación diferentes se notaron dificultades en los tiempos, procesos y destinatarios de la capacitación. El primer obstáculo fue el referido a los tiempos de la selección y notificación de los candidatos arriba anotados, al ser complicado convocar a quienes finalmente presentaron la evaluación. Como estrategia para solventar esta debilidad las autoridades de la coordinación Centro-Norte y los integrantes del Colegiado de Acompañamiento Docente decidió a fines de junio convocar a los jefes de materia de cada plantel para socializar la información que hasta el momento estaba disponible. Y, conforme fueron cambiando las listas de docentes notificados fueron convocándolos de manera emergente.

Sin embargo, esta estrategia no fue equitativa con los docentes que recibieron sus usuarios y contraseñas en la tercera y última notificación; ya que ellos recibieron acompañamiento y la información los días 27 y 28 de octubre, con lo que en teoría estarían en desventaja con respecto de los que habían iniciado los procesos de capacitación desde junio.

### **3.4.3. Los tiempos para la realización de las etapas de la evaluación**

Se observaron problemáticas asociadas a los tiempos de realización de las cuatro etapas de la evaluación. En el caso de las etapas 1 y 2, debido a que la lista final de sustentantes, así como sus usuarios y contraseñas se dieron a conocer el 26 de octubre, a cinco días del cierre de la plataforma, el tiempo se vio cuestionado en comparación con otros estados del país y de otros subsistemas al interior del estado de Chiapas. En este caso, aun cuando los docentes y directivos propusieron que las autoridades del COBACH negociaran una prórroga de por lo menos tres semanas más con las autoridades del INEE y del SPD, esto no tuvo el eco deseado puesto que, si bien se prorrogó hasta el 07 de noviembre, los docentes no fueron informados y quienes decidieron participar concluyeron su proceso antes del 01 de noviembre de 2015.

Como estrategia diferenciada por parte de la coordinación Centro-Norte, se convocó a los docentes a la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez para dedicarse de tiempo completo a la presentación de estas etapas y a la vez garantizar las condiciones para la presentación de las mismas (internet, tiempo, luz eléctrica y acompañamiento). De esta manera, los directores y docentes se reunieron del 27 al 30 de octubre de 2015 en la capital del estado con la presencia del colegiado de acompañamiento docente, así como jefes de materia de la coordinación.

Pese a esta estrategia, los docentes del COBACH estuvieron en desventaja en cuanto a los mismos tiempos para llevar a cabo el proceso de evaluación con respecto a otros subsistemas al interior del estado y de otras entidades federativas. En cuanto a subsistemas está el caso referido a los CBTIS, ya que docentes que laboran tanto en el COBACH como en el CBTIS, al ser evaluados en el segundo



expresaron haber realizado las etapas 1 y 2 desde el mes de septiembre del mismo año, ya que con antelación recibieron sus usuarios y contraseñas. Otros estados como Zacatecas, también ya habían realizado estas etapas. Así lo expresó uno de los agentes de esta coordinación:

No es una cuestión para que aclaremos, si no al rato van a decir que nosotros no, no defendemos. Es una situación de carácter estatal, a los estatales (que son preparatorias) a partir también de hoy están convocando en cada uno de sus planteles. CECYTECH, CONALEP, todos los de media superior; para que no al rato digan: no, ustedes se dejaron. No. Ésta es una cuestión de orden, de cuidar también ellos. Cada nivel está cuidando también su situación. Es cierto. Esto nos está llevando a todos en una dinámica muy difícil y complicada; sin embargo, creo que somos equipo. La experiencia de Zacatecas, Nuevo León, Baja California, que a algunos les rindió más trabajar después de las 10 de la noche y tenían más acceso. Se los digo también para que no nos pongamos: no entro en la mañana o en el día. Aquí es las 24 horas para sacar el trabajo. Por eso se les está dando toda la facilidad del tiempo (RCN/DIR/01<sup>7</sup>).

Ya en la realización de las etapas 1 y 2 de la EDD, tres docentes candidatos decidieron no participar en ellas, por lo que las autoridades de la coordinación abrieron la posibilidad de que participaran docentes voluntarios para sustituirlos, ante lo que tres docentes se propusieron como tales. Para ellos, los tiempos de realización fueron menores que el resto de los otros docentes.

A los voluntarios se les asignó usuarios y contraseñas hasta el viernes 30 de octubre por la tarde (un día antes del cierre de la plataforma); sin embargo, no podían subir sus evidencias ni hacer su argumentación debido a que se generaba un error en la plataforma del SPD que señalaba que no había guías. Esta situación preocupaba a los docentes porque, aunque habían solicitado la intervención de las autoridades, no se resolvía, lo que les generaba más incertidumbre, más al saber que sus otros 57 compañeros ya habían completado el proceso. Al prorrogarse la fecha para el acceso a la plataforma (para el 07 de noviembre), los voluntarios pudieron realizar el proceso el viernes 06 de noviembre, fecha en que se resolvió el problema técnico.

---

<sup>7</sup> La codificación RCN/DIR se emplea para identificar a los directores y directivos (DIR) adscritos a la Región Centro-Norte (RCN). De igual manera que para los otros participantes, se utilizan dos dígitos para diferenciarlos.

Al final de la realización de las dos etapas, ésta fue la coordinación en la que más docentes participaron. Cuestión que sirvió de “orgullo” y comparación entre las otras ocho coordinaciones.

Más adelante, en el mes de diciembre de 2015 se programó la realización de las etapas 3 (exámenes de competencias disciplinares y didácticas) y 4 (planeación didáctica argumentada) de la evaluación al desempeño docente. La ejecución de las mismas, de acuerdo con los lineamientos para la evaluación y las indicaciones de las autoridades educativas durante los procesos de capacitación y acompañamiento, se realizarían en tres sesiones, divididos en dos días distintos y consecutivos.

Sin embargo, en nombre de evitar el “sabotaje” de los docentes manifestantes se programaron de último momento en un solo día (el 08 de diciembre). En el caso del COBACH, si bien ya los docentes estaban concentrados en hoteles en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez desde el 07 de diciembre, únicamente un docente, que no se concentró en los hoteles, sí presentó las dos etapas restantes. El resto no las presentó debido a que las autoridades educativas las suspendieron por no contarse con las condiciones de seguridad necesarias para salvaguardar la integridad física de los sustentantes.

Sin embargo, una minoría de docentes de educación básica y de otras modalidades de EMS sí las presentaron en una jornada tediosa de un sólo día bajo carpas, lluvia, frío, cansancio y el desvelo. La jornada inició con el traslado a partir de las 3:00 a.m. de Tuxtla Gutiérrez hacia la Escuela Nacional de Protección Civil, Campus Chiapas, ubicada en Ocozocoautla (a unos 40 minutos) y concluyó a las 8:00 p.m. Fueron, en promedio, 17 horas de trabajo continuo frente a los monitores.

### **3.5. Criterios para seleccionar a los docentes candidatos a la evaluación**

Como se ha referido con anterioridad, fueron tres los momentos en los que se notificó al primer grupo de docentes de la Región Centro-Norte. Estas notificaciones estuvieron relacionadas con la poca solidez y claridad acerca de los criterios para seleccionar a los docentes candidatos para la evaluación al desempeño docente.

En un principio se manejó de manera verbal y en los materiales de trabajo tanto del INEE como del COBACH y, por ende, del colegiado de la coordinación Centro-Norte, que serían dos los requisitos principales para la selección: tener entre seis y 20 años de antigüedad laboral en el subsistema y estar adscritos a planteles ubicados en localidades con una población igual o mayor a 100,000 habitantes.

En mayo de 2015, en un material informativo elaborado por el INEE y socializado por el departamento de Capacitación y Profesionalización Docente del COBACH con la intención de utilizarlo en los talleres de acompañamiento, se enunciaba que, si bien faltaba definir quiénes serían los evaluados, los siguientes serían los criterios de selección:

- La evaluación se aplicará en todas las entidades
- En todos los niveles educativos
- En ambos subsistemas
- De sostenimiento estatal, federal y descentralizado
- Los que presentarán en la primera etapa son los docentes de 6 a 20 años de servicio
- Directivos sin nombramiento
- A los contratados por plaza de jornada y por hora/semana/mes" (INEE, 2015, mayo, p. 13).

En ese mismo documento se hacía alusión a la obligatoriedad de la evaluación del desempeño para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección, ya sea con nombramiento definitivo o provisional (INEE, 2015, mayo, p. 13). Este último criterio fue variando, ya que finalmente se notificó únicamente a los docentes con nombramiento definitivo o plazas de jornada de medio tiempo, tres cuartos de tiempo o tiempo completo.

De manera particularizada, en otro material de trabajo, diseñado en junio de 2015 para el Programa de Actualización y Profesionalización Directiva (SEP/SEMS/Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico, 2015, junio 16) se señalaba que se evaluaría un total de 1145 docentes en el Colegio de Bachilleres de Chiapas. De dicha cifra, 129 corresponderían a la evaluación diagnóstica destinada a docentes que ingresaron al subsistema a través del Servicio Profesional Docentes (SPD) en la convocatoria del 2014. Los otros 1016 docentes realizarían

la evaluación del desempeño para la permanencia docente y, se estimaba una meta de 92% de aprobación.

En él también se remarcaban los criterios de antigüedad de los docentes (de seis a 20 años) y que, para la primera implementación de la evaluación docente se seleccionarían a los docentes que laboraran en planteles ubicados en localidades que contaran con más de 100,000 habitantes. En atención a este último criterio, las ciudades de Tuxtla, Tapachula, San Cristóbal y Comitán, en el estado de Chiapas, son las únicas que lo cumplen.

A su vez, se señalaba que sería la Secretaría de Educación Pública, a quien le correspondería **“notificar de manera oportuna a los Docentes, Técnico Docentes y personal con funciones de Dirección que [debieran] presentar la evaluación del desempeño en el ciclo escolar 2015-2016”** (SEP/SEMS/Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico, 2015, junio 16, p. 15). La fecha establecida para emitir el listado de los docentes seleccionados sería en el mes de junio de 2015, momento en que también se darían a conocer la convocatoria y la guía de estudio.

### **3.5.1. Primera notificación del primer grupo evaluado**

La primera notificación, del primero de los tres grupos evaluados, se hizo a finales de junio de 2015. La Dirección General, a través de las autoridades de la coordinación Centro-Norte y mediante una circular, entregó a los directores el paquete de notificaciones por escrito dirigidas a los docentes seleccionados. En la circular de fecha 24 de junio del 2015 se señalaba a los directores y responsables de centros EMSaD que:

conforme a los acuerdos tomados en la Reunión Nacional con Autoridades Educativas y Organismos Descentralizados, Corresponde a las Autoridades Educativas y a los Organismos Descentralizados seleccionar a los docentes que participarán en evaluación al desempeño docente, así como también notificar a los docentes de su participación en dicho proceso (COBACH, junio 24).

En dicha circular se recomendaba a los directores hacer la entrega lo más rápido posible y recabar los acuses de recibido para certificar la entrega de las

notificaciones. Dichas notificaciones estaban firmadas por el Director General en turno, y en ellas se señalaba que el docente había sido seleccionado de acuerdo a su alto sentido de responsabilidad y porque cumplía con los requisitos para obtener resultados favorables en la evaluación. Algunos docentes firmaron de recibido, otros más leyeron la notificación, pero se rehusaron a firmar el documento con la intención de evitar el reconocimiento de su participación en la evaluación. En este primer evento fueron notificados 170 docentes de 294 adscritos a la RCN, lo que representó un 57.8% del total de los docentes que en ese momento estaban adscritos a los planteles de la coordinación.

A los docentes notificados los convocó el colegiado de acompañamiento docente, a través de la coordinación, a una reunión el 03 de julio de 2015 con la intención de socializar los lineamientos e información que hasta ese momento se conocía acerca del proceso de evaluación. En ella los docentes expresaron en minutas de trabajo dudas e inconformidades acerca de:

- Las formas y criterios en que fueron seleccionados.
- La asignatura o el campo en que serían evaluados.
- Fechas en que se iniciaría y que comprenderían cada una de las etapas de la evaluación.
- ¿Cómo le harían para recuperar sus evidencias debido a que el semestre ya había concluido?
- ¿Cómo recuperarían evidencias de sus alumnos y de enseñanza quienes no habían impartido la asignatura en la que fueron notificados en el semestre 2015-A?

Llama la atención en este momento la idea del tiempo, debido a que el proceso de notificación se inició casi en la conclusión del semestre lectivo de cada uno de los planteles del COBACH, más aún para el caso de quienes impartieron y fueron notificados en asignaturas de sexto semestre (filosofía y temas selectos de biología II), ya que los alumnos de este grado concluyen su ciclo antes que los demás semestres (en la segunda semana de junio) para agilizar los trámites de entrega de certificados en la primera semana de julio. Este asunto llevó a cuestionar

la posibilidad real de recuperar las evidencias para el periodo solicitado, lo que quedó asentado en una de las minutas de ese día: “la mayoría de los docentes tiene dificultad para recuperar las evidencias de los alumnos, puesto que este proceso se debió dar a conocer con antelación” (RCN, 2015, julio 03).

### **3.5.2. Segunda notificación del primer grupo evaluado**

Al socializarse con las autoridades de la coordinación regional y los directivos del COBACH las dudas, incertidumbres e inconformidades anteriores, entre el 17 de julio y el 10 de agosto de 2015 se hizo la segunda notificación, en la que, del listado inicial, se descartaron a 73 candidatos, por lo que 97 continuaron el proceso. Las razones por las que se descartó casi la mitad de los docentes fue debido a que cumplían con alguna de las siguientes “incidencias”, denominadas así por las autoridades responsables del proceso de evaluación del desempeño para la permanencia docente en la Dirección General del COBACH:

- Docentes que hubieran solicitado y gozado de alguna licencia parcial o total (con o sin goce de sueldo) o incapacidad mayor a 15 días en el semestre 2015-A; bajo el argumento de que esta situación podría complicar la compilación de evidencias.
- Docentes con plazas de capacitación para el trabajo, al no haberse diseñado en ese momento las guías académicas y técnicas para evaluar esta área; además de la heterogeneidad de perfiles y disciplinas que se ofertan en ellas (por ejemplo: informática, docencia rural, salud, entre otras), lo que imposibilitaba ubicar al docente en una disciplina o campo a evaluar.
- Personal que, si bien se había desempeñado como docente en el subsistema, provisionalmente estuvieran cumpliendo con funciones directivas o que hubieran logrado un puesto directivo o administrativo antes del semestre a evaluar.
- Docentes con mayor carga horaria en inglés, también por no haberse diseñado las guías técnicas y académicas para tal caso.

- Técnicos docentes por no haberse publicado aún las guías ni existir claridad acerca de los perfiles, parámetros e indicadores para evaluarlos; ello aun cuando el documento *Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Media Superior* (2015, mayo) señalaba la obligación de evaluarlos en la primera emisión del proceso de implementación de la reforma educativa.
- Docentes que en el semestre 2015-A hubieran descargado la asignatura para la que fueron seleccionados. En el COBACH, a partir del 2011, al otorgárseles plazas de tiempo completo (40 H.S.M.), tres cuartos de tiempo (30 H.S.M.) y medio tiempo (20 H.S.M.) los docentes tienen la obligación (no el derecho) de descargar 8, 6 y 4 horas semana mes (H.S.M), respectivamente. Dichas horas son asignadas de forma interina a otros docentes y se definen semestralmente en función de la carga horaria de cada docente titular.
- Trabajar, paralelamente, en otro subsistema o nivel educativo; de tal manera que si cumplían con los requisitos y habían sido seleccionados en los dos, el COBACH daría prioridad a que el docente presentara la evaluación para el otro subsistema.
- Se descartaría a los docentes con más de 21 años de servicio en el subsistema. La justificación era porque probablemente no tenían habilidades propias para el manejo de tecnologías de la información y comunicación (TIC's), con lo que no se les exentaba de manera definitiva, sino que se propuso que se les ofertaría en adelante cursos compensatorios en este rubro.

Quienes fueron descartados para el primer grupo que sería evaluado por el INEE y el SPD ya no fueron comunicados mediante oficio; ya que si cumplía con alguna de las incidencias anteriormente señaladas se entendía, por ende, que no debía presentar la EDD. Por lo que mediante listados y correos electrónicos se continuó convocando a reuniones informativas, de capacitación y de trabajo a los 97 docentes que continuaban notificados para el proceso.

### **3.5.3. Tercera notificación del primer grupo evaluado**

A partir del 22 de octubre de 2015 algunos de los docentes recibieron un correo electrónico denominado *Notificación de la Evaluación del Desempeño Docente Media* de parte de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docentes (CNSPD) de la SEP en el que se les notificaba que:

Con fundamento en los artículos 52, 69, fracciones I y IV, de la Ley General del Servicio Profesional Docente, así como 30 y 31 de los Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia, dirección y supervisión en Educación Básica y Media Superior, emitidos por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación; la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente le notifica que usted ha sido seleccionada(o) por la Autoridad Educativa u Organismo Descentralizado de su adscripción a efecto de participar en el primer grupo para Evaluación del Desempeño, ciclo 2015 – 2016 (CNSPD, 2015, octubre 22).

En dicho correo se informaba, de manera general, acerca de las etapas que comprenderían la evaluación del desempeño docente, las fechas y se especificaba la disciplina en que sería evaluado el docente, el usuario (CURP) y contraseña para acceder a la página del servicio profesional docente en la que se realizaría la etapa 2 referente al expediente de evidencias argumentadas. En el mismo se reiteraba que la fecha límite para realizar tanto la etapa 1 (ICRP por parte de los directores) como 2 (EEA por parte de los docentes) sería el 31 de octubre de 2015 a las 23:59 horas.

Ésta, sería parte de la tercera notificación. Sin embargo, este tipo de correos no les llegaron a los 97 docentes que seguían en el proceso desde agosto, con lo que se generó rumores, tensiones y preocupaciones entre los docentes y sus directores.

Con la intención explícita de calmar los rumores, tensiones y solventar la falta de información, para el 26 de octubre de 2015 se convocó a los directores que tenían docentes notificados a una reunión en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. En ésta se hizo entrega de los usuarios y contraseñas de cada director y de cada docente, con la que podrían entrar a la página del SPD y presentar las etapas 1 (ICRP por parte de los directores) y 2 (argumentación del expediente de evidencias). Con la entrega de usuarios y contraseñas se descartó a algunos de los docentes que estaban en la lista de los 97 de la segunda notificación, a la vez que se



incorporaron otros que no estaban considerados. En total fueron 63 los docentes notificados; aunque tres de ellos decidieron no presentar las etapas 1 y 2 de la EDD por estar en contra de ella. A partir de esta fecha, los directores y docentes tendrían hasta las 11:59 del 31 de octubre para realizar sus respectivas etapas de la evaluación. Con ello se cuestionó la pertinencia del tiempo entre la última notificación, la recepción de contraseñas y el límite para cumplir con las etapas. Esto se puso de manifiesto en la referida reunión en una de las participaciones de los directores:

Pudieron haber dado este trabajo hace 20 días, desde que lo anunciaron; y nos lo dan cuarto para las 12. Así no se vale... [me refiero] a los tiempos, porque el proceso se sabía que se iba a cerrar el 31 desde hace un mes. ¿Por qué no en ese momento nos dieron las claves y hubiéramos trabajado tranquilamente? Sé que estamos en un ambiente de contradicciones, pero también ustedes deben de ponerlo en la mesa: ¿sabes qué COSDAC?, ¿sabes qué INEE?, no se vale. Hagamos bien las cosas. Si nos están anunciando para el 31 y las cosas están como están ¿por qué no me avisas un mes antes? ¿Por qué cuarto para las 12? Quiero decir: ¿sí entendí bien el dato o no?... Y esa clave nos la están entregando una semana antes habiendo tenido 4 semanas antes. Esta reunión la debimos haber tenido hace cuatro semanas o por lo menos hace 15 días para darle tiempo al docente. Me parece bien. Lo bueno es que hemos venido trabajando. No sé. Pero también que quede asentado: ¿saben qué? Échennos la mano, en próxima ocasión, cuando hagan un calendario, éste, en automático dale esto al docente para que tenga el tiempo suficiente. Cuando menos 15 días (RCN/DIR/02).

El clima de inconformidad por la lista final de notificados, así como de los tiempos apresurados generó que se propusiera que las autoridades gestionaran más tiempo (por lo menos tres semanas como se había prometido antes) ante el INEE y el SPD para cumplir con las etapas 1 y 2 de la evaluación. A partir de la recepción de los usuarios y contraseñas, los directores establecieron contacto con sus docentes para entregarles los sobres que las contenían y, para que a partir del día siguiente se reunieran en una misma sede para garantizar el cumplimiento cabal y acompañado de estas etapas.

En el caso de los tres docentes que participaron de manera voluntaria, la notificación, los usuarios y contraseñas las recibieron vía *e-mail* el 31 de octubre alrededor de las 15:30 horas, a unas ocho horas de que terminara el plazo señalado para cumplir con las etapas 1 y 2. Sin embargo, al querer entrar a la plataforma del SPD e iniciar el proceso (leer los términos, guías y condiciones), a los tres docentes

les generaba un error que decía “no hay guías”, situación que no les permitía continuar y que les generó estrés y angustia, por lo que solicitaron a las autoridades de la coordinación la atención a esta problemática. El error de las guías se resolvió hasta el viernes 06 de noviembre por la tarde, momento en que pudieron completar el proceso de la etapa 2, debido a que a nivel nacional se prorrogó la fecha para el 07 de noviembre a las 23:59 horas.

#### **3.5.4. El recuento**

Pese a que, para los participantes, los criterios de selección estuvieron llenos de vacíos, imprecisiones, inconformidades e incertidumbres, en el 2016 el Secretario de Educación, Aurelio Nuño Mayer, refirió las formas en que se hizo la selección:

Por tratarse de la primera vez que realizamos este proceso, los maestros evaluados fueron seleccionados de acuerdo con los siguientes criterios: contar con nombramiento definitivo, antigüedad de entre 6 y 20 años, así como prestar sus servicios en escuelas ubicadas en localidades con una población igual o mayor a 100 mil habitantes (El Universal, 01 de marzo de 2016).

En la Región Centro-Norte el primer criterio se respetó, aunque los docentes notificados mostraron su inconformidad y la cuestionaron; ya que algunos de los que fueron seleccionados en la tercera notificación señalaban que, con dolor, hacía unas semanas se les había entregado sus constancias que los hacían acreedores a plazas de jornadas académicas (de 20 H.S.M. o de 30 H.S.M.) sobre todo en los planteles de EMSaD y, consideraban que, se había hecho con la intención de que se convocara a un mayor número de docentes para presentar la EDD, al cumplir con el requisito de la definitividad laboral.

El segundo criterio, el de la antigüedad, tuvo una inconsistencia, puesto que un docente en el momento de la notificación contaba con más de 21 años de antigüedad en el subsistema, al haber ingresado al COBACH el 02 de febrero de 1994. A este docente se le seleccionó e informó por escrito desde la primera notificación; sin embargo, al conocer el criterio acerca de la antigüedad consideró, *de facto*, que se le descartaría del primer grupo de evaluación. Pese a ello, en la tercera notificación recibió tanto usuario como contraseña. Aunque, hizo algunas

solicitudes verbales ante las autoridades de la coordinación y los representantes del SUICOBACH, no recibió respuesta favorable, por lo que se vio decidió participar en el proceso. De hecho, fue el primer docente de la coordinación de quien su directora contestó el informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales, correspondiente a la etapa 1. Este llenado se publicó sin el conocimiento previo del docente, con el afán de socializar ante los demás directores y docentes la forma en que se llenaría en la práctica este cuestionario. Con el requisito de la etapa 1. ICRP, el maestro se sintió obligado a presentar la etapa 2. EEE, según lo expresó en diversas ocasiones.

El tercer criterio de selección definitivamente no se cumplió. Lo anterior debido a que ninguno de los 22 planteles de los cuales se notificó por lo menos a un docente para la primera implementación se ubica en localidades con poblaciones igual o mayor a los 100,000 habitantes. Las poblaciones más grandes son Chiapa de Corzo con 45,077 habitantes y Reforma con 26,257. La población total de cada uno de los municipios son 87,603 y 40,711 habitantes, respectivamente (CEIEG, 2012, 20 de febrero), por lo que, atendiendo a la norma, ningún docente de la RCN debió ser notificado y, mucho menos evaluado.

### **3.6. Condiciones físicas e infraestructurales para la evaluación**

Al ser Chiapas un estado diverso, disperso y con localidades rurales que presentan algún grado de marginación (de medio a muy alto), las condiciones y recursos infraestructurales fueron constantemente cuestionados a lo largo del proceso de evaluación. Por tal razón, en este apartado se analizará la relación que éstas guardaron con los procesos de notificación, preparación y capacitación, desarrollo de las etapas de la evaluación, y de acceso a la publicación de los resultados de la misma.

### 3.6.1. En la notificación

En la primera notificación, la vía utilizada para dar a conocer a los docentes su condición de candidatos para la evaluación fue mediante un documento físico por escrito que se hizo legar a través de los directores de cada plantel. Después de ella, se excluyeron a más de la mitad de los docentes y la manera en que se dio a conocer quiénes continuaban en el proceso y quiénes no, fue a través de mensajes orales entre los directores y docentes a partir de la interpretación que se hizo de las incidencias por las que se excluían a quienes hubieran incurrido en alguna de ellas. En la tercera notificación, en la que además se dieron a conocer los usuarios y contraseñas con los que accederían a la plataforma del SPD para las etapas 1 y 2 fue a través de dos mecanismos: el correo electrónico y otro documento por escrito en el que únicamente se incluían las claves.

En las tres notificaciones, sobre todo en la última, los canales de información no fueron los mismos empleados para todos los docentes, ya que mientras a unos les llegó el correo entre el periodo comprendido del 22 al 31 de octubre, a otros únicamente se les entregó por escrito la contraseña después del 26 del mismo mes. Con ello se contribuyó al malestar, proliferación de rumores, incertidumbre y desconfianza acerca de la validez, veracidad, confidencialidad y formalidad de la información. Esto se constató en la preocupación por parte de los directores durante la entrega de las notificaciones, a manera de ejemplo se presenta el siguiente fragmento de un diálogo:

RCN/DIR/02	Perdón lic. una pregunta: Si en una primera vez (aquí está el sindicato) pero hay maestros a quienes no les ha llegado su notificación al correo...
RCN/DIR/03	Igual a nosotros
RCN/DIR/01	Ésta es. Ésta es la que va a valer.
RCN/DIR/02	¿Ésta es la que va a valer?
RCN/DIR/03	Entonces, ¿aunque no le haya llegado nada?
RCN/DIR/01	Ustedes ya tienen la relación, ya saben qué maestros son y de qué planteles. Ésta es la que va a valer (Observación directa, 2015, octubre 26).

Como puede notarse en el fragmento anterior, los directores deseaban tener certidumbre acerca de cuál era la notificación válida, para estar en condiciones de

dar una respuesta a las constantes interrogantes de los docentes acerca del tema. Sin embargo, las formas y medios por los que fluyó la información provocaron contradicciones, interpretaciones tergiversadas y ausencia de la información. Esta contradicción se dio muchas veces en la información proporcionada por un mismo agente en una misma sesión. Por ejemplo, en el fragmento siguiente un directivo de la coordinación, ante un comentario acerca de que los docentes ni siquiera querían abrir los correos de notificación para no darse por enterados del proceso, hizo alusión a que la notificación debía llegar de manera oficial y que, mientras ésta no hubiere llegado a los docentes éstos no deberían de preocuparse porque ello significaba que ya estaban exentos de esta primera etapa de implementación de la reforma:

¡Ah sí! Que ni siquiera abran el correo para no aceptar la notificación, etcétera, etcétera. Para los compañeros coméntenles que no hay ningún problema, que no se preocupen. Mientras no les llegue la notificación de manera oficial es que no están considerados, pero eso no quiere decir que ya están libres. Esto va para el segundo momento (RCN/DIR/04).

Más adelante, a este mismo directivo uno de los directores lo interrogó acerca de cuál sería la situación de los docentes a quienes de manera impresa no se les habían entregado el usuario y la contraseña en esta reunión (a pesar de que habían sido convocados en la primera y segunda notificación), a lo que contestó: “hay que estar pendientes porque esto posiblemente hoy llegue uno o todos. Recuerden que tienen hasta el 31 de octubre para subir las evidencias, pero no nos vamos a esperar hasta el final” (RCN/DIR/04). Con esta afirmación, es evidente que se contradice a sí mismo. Tal contradicción se debe en gran medida a la forma y falta de seriedad y a la poca claridad con la que se dio a conocer la información a los directivos por parte de las autoridades de rangos jerárquicos superiores.

### **3.6.2. En la preparación y capacitación para la evaluación**

Como parte de la estrategia para lograr la mayor participación de los docentes se llevaron a cabo diversas reuniones de información, preparación y capacitación dirigidas a directores y los candidatos a evaluación; así como de los mismos integrantes del Colegiado de Acompañamiento Docente, quienes requerían

establecer acuerdos y planes de acción para dar seguimiento a las actividades con los demás agentes. En éstas una de las dificultades fue contar con los espacios para atender a los docentes candidatos (máxime en la primera notificación al ser un número mayor), con la capacidad para que todos los asistentes se conectaran páginas de Internet relacionadas con el proceso y con conexiones a la corriente eléctrica para su equipo de cómputo. Estos requisitos eran necesarios en tanto se intentaba preparar a los docentes para la evaluación, misma que en sus cuatro etapas demandaba el trabajo *online*.

Por este motivo, algunas reuniones se pospusieron y las que se sostuvieron se llevaron a cabo en instalaciones prestada a otras instituciones públicas, tal es el caso de aulas, auditorios o salas de usos múltiples de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), de la Universidad de Ciencias y Artes del Estado de Chiapas (UNICACH) y del Instituto de Administración Pública (I.A.P.); e, incluso, los domicilios particulares de algunos de los directivos de la coordinación.

Ahora bien, aun cuando se utilizó esta estrategia, el servicio de Internet no era suficiente para que los docentes pudieran acceder al mismo tiempo a las plataformas del simulador, descarga de materiales de consulta para leer y prepararse para las pruebas, entre otros. Por lo que los integrantes del colegiado optaban por hacer las búsquedas en sus domicilios, la socialización de materiales mediante memorias USB o proyectarlos en cañones multimedia. Así se hizo la revisión de los simuladores para los exámenes de casos de competencias didácticas y de conocimientos disciplinares, en la que los facilitadores prepararon diapositivas en las que se incluían las impresiones de pantalla de los reactivos propuestos por el INEE.

### **3.6.3. En el desarrollo de las etapas de la evaluación**

En la reunión del 26 de octubre de 2015, a la que asistieron directivos, directores y docentes integrantes del Colegiado de evaluación, una de docente, quien además había sido seleccionada para ser evaluada, externó su preocupación ante las autoridades regionales acerca de las condiciones para acceder a la plataforma y

presentar las etapas 1 y 2 desde su plantel, tanto de la calidad de la energía eléctrica como de *Internet*:

No sé si se iba a abordar en corto o ya con los grupos que se formaron, pero sí me llama la atención porque en Pueblo Nuevo hemos tenido muchos problemas con la falla de energía eléctrica. De hecho, están cambiando el cableado y eso, y entonces invariablemente a veces nos hemos quedado días sin luz, ¿no? Desde que me llegó la contraseña he querido entrar y a esa hora se va la luz. Pues se tronó mi modem y tuve que cambiar de modem en esta semana. Entonces sí, sí hay complicaciones con la energía eléctrica, independientemente de la mala calidad que tenemos de Internet (RCN/COL/03).

Ante el conocimiento de las posibles fallas en la energía eléctrica y de la inexistencia o poca capacidad del Internet en los planteles de adscripción o localidades de residencia de los docentes a evaluar, la coordinación Centro-Norte propuso la estrategia de convocar a los docentes y directivos que de manera voluntaria quisieran reunirse en algunas sedes en Tuxtla Gutiérrez para garantizar la existencia y eficacia de los servicios:

Por eso se les está dando toda la facilidad del tiempo. De que los docentes, en el caso de nuestro amigo el doctor que tiene 7, si yo le digo ¿sabes qué? los de selva, jálate más a Palenque o jálate más a Tuxtla. ¿Por qué te vas a quedar allá en donde tú vas a ayudar a tener la situación de que te ahogues con el internet? Pues mejor me jalo a Tuxtla o jalamos a Villahermosa. Acá lo importante es donde nosotros podamos superar los retos, los obstáculos, donde tengamos que hacer equipo. Por eso le pido al compañero de informática que si hay algo en qué apoyarnos vamos a estar al pendiente... Entonces miren: yo creo que lo más seguro para nuestros compañeros es que se vengan todos a Tuxtla (RCN/DIR/01).

La estrategia de concentrar a los docentes y directores en la capital de Chiapas tenía, además, la intención alcanzar el mayor número de participación de estos actores en las etapas 1 y 2 de la evaluación para la permanencia docente, situación que a la vez permitiría el asesoramiento por parte de los integrantes del Colegiado de Acompañamiento Docente y de los directivos de la coordinación hacia quienes así lo consideraran necesario. Así lo expresó uno de los directivos de la coordinación:

Nos organicemos de hoy a mañana y que esto sea de manera homogénea. Ya cada uno de los compañeros que nos están apoyando del consejo educativo van a estar también en cada uno de los equipos para que nos apoyen en el sentido técnico. También los compañeros de informática... Pero tenemos que ser muy precisos. ¿Para qué? Para que el maestro se sienta apoyado, se sienta acompañado en este proceso y llevar todo lo que sea necesario para que pueda subir la información y no vayamos a tener complicaciones... (RCN/DIR/04).

La mayoría de los docentes y directores se trasladaron a la capital del estado y se concentraron en dos sedes en los que se dispuso los servicios de Internet y energía eléctrica; además de que estuvieron presentes algunos jefes de material de la coordinación, el coordinador regional y los integrantes del Colegiado de Acompañamiento Docente. Si bien fue propuesta de los directivos de la coordinación, los gastos derivados del traslado, la alimentación y el hospedaje para asistir a las sedes fueron financiados por los propios docentes y directores.

En la segunda etapa, hubo problemas con la digitalización de las evidencias que deberían adjuntar los docentes como parte del Expediente de Evidencias de Enseñanza. Éstas, de acuerdo con los lineamientos, debían subirse a la plataforma del SPD escaneadas o fotografiadas en formatos PDF, JPG o PNG con 150 DPI y que no excedieran los 10 megabytes. Algo que no consideró la logística de la evaluación es que los planteles o los maestros ubicados en zonas rurales de alto o muy alto grado de marginación no contaban con un escáner o, en el caso de contar con éstos, los docentes no lo sabían utilizar. Por ello, para digitalizar las evidencias y cumplir con las características requeridas, los docentes solicitaron el apoyo técnico de los jefes de materia afines al campo de la informática y de los integrantes del colegiado de acompañamiento.

Durante la preparación de los docentes para la presentación de las etapas 3 y 4 de la evaluación, continuó la manifestación de preocupaciones por parte de los maestros acerca de las condiciones físicas e infraestructurales para la evaluación, debido a que las experiencias de otros procesos de evaluación (diagnóstica y de ingreso al SPD) se habían dado en condiciones de inseguridad para los sustentantes y en sedes que provocaban el cuestionamiento y la preocupación por parte de diferentes agentes educativos con anticipación al proceso.

Una de las preocupaciones giraba en torno de cuál sería la sede de éstas etapas y si esta cumpliría las condiciones óptimas para presentar las pruebas en ambientes dignos, seguros y favorables. Hasta ese momento las instalaciones de la Escuela Nacional de Protección Civil, Campus Chiapas, ubicada en las afueras de la ciudad capital, en el municipio aledaño de Ocozocoautla, Chiapas se había



improvisado como sede para evitar que representantes de los grupos magisteriales que estaban en desacuerdo con la evaluación impidieran la realización de la evaluación del desempeño para la permanencia docente.

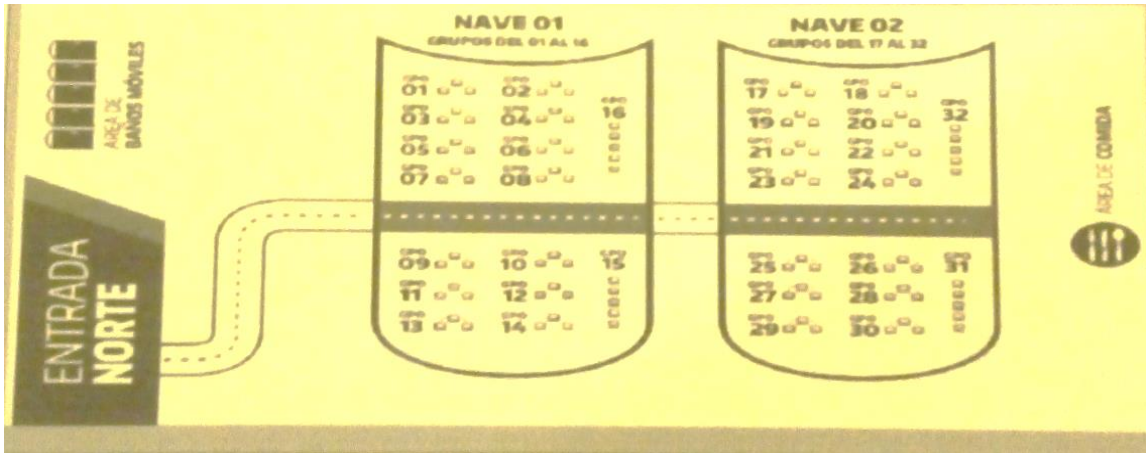
La preocupación se profundizaba puesto que las autoridades educativas del subsistema decían no conocer las sedes y fechas con la intención de evitar el sabotaje, por lo que señalaban que podría ser en Ocozocoautla o en otro estado del país, entre ellos, Tabasco, Villahermosa o Veracruz.

Si bien estas etapas no se consumaron en diciembre de 2015 (se completaron hasta abril de 2017), dos grupos de docentes, entre ellos la investigadora, tuvieron acceso a la sede en que los docentes de otros niveles y subsistemas presentaron la evaluación. Por equivocación y por fallas evidentes en la logística de parte de las autoridades, fueron llevados al Cuartel General de la Secretaría de Seguridad Pública y a la Escuela Nacional de Protección Civil, Campus Chiapas, ubicados en Llano San Juan del municipio de Ocozocoautla de Espinosa, Antiguo Aeropuerto Llano San Juan. En estas instalaciones se improvisaron dormitorios donde se hospedaron a algunos grupos de docentes en condiciones de hacinamiento, al no contar con la capacidad y condiciones para albergar a civiles además de la población que ahí reside.

A las condiciones anteriores se le sumaron las bajas temperaturas y la lluvia propias del municipio y del mes de diciembre.

En el caso de la sede de la Escuela de Protección Civil se instalaron carpas de aproximadamente 30 metros de ancho por unos 60 de largo (Ver Imagen 3). En ellas se montaron los equipos de cómputos que se utilizaron para la aplicación de las pruebas. Hasta el momento hay quienes cuestionan si realmente estas máquinas tenían acceso al *Internet* puesto que ahí no hay buena señal para la telefonía celular, dado que las condiciones climatológicas y de ubicación no son las adecuadas.

**Imagen 3. Croquis de la organización de las naves para la aplicación de las pruebas de las etapas 3 y 4 de la evaluación para la permanencia docente.**



Fuente: tomada el 07 de diciembre de 2015 en las instalaciones de la Escuela de Protección Civil, Llano San Juan, Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas.

De hecho, una de las razones principales por las que se cambió el antiguo aeropuerto, conocido como Llano San Juan, fue porque frecuentemente habían dificultades de aterrizaje en las pistas provocadas por las densas neblinas de la zona.

**Foto 1. Brazaletes colocados a los docentes para su identificación.**

Como parte de la seguridad, a cada docente se le había colocado un brazaletes (Foto 1) con el logotipo de la Secretaría de Educación del estado de Chiapas, con el que se les identificaba para poderlos trasladar y permanecer en las sedes de aplicación de las etapas 3 y 4 de la evaluación para la permanencia docente.



A su vez, parte del personal del cuartel estaba resguardando los espacios. Incluso, algunos docentes

FUENTE: tomada el 07 de diciembre de 2015 en el Campo Militar "Los Sabinos", Carretera Campo Militar 31-C, El Sabino, Berriozábal, Chiapas.

señalaban que entre los docentes había policías encubiertos con gafas y un pañuelo como cubre bocas.

Únicamente un docente de otra coordinación regional del COBACH (que no se enteró de la condición de los demás docentes de su subsistema), presentó en esa fecha y en esa sede las etapas 3 y 4 de la evaluación al desempeño docente. Como estaba certificado, no realizó la planeación didáctica argumentada. Los otros docentes de la RCN que habían llegado a la sede, se retiraron de la misma la tarde antes de la aplicación por no estar de acuerdo con las condiciones en las que se realizarían las evaluaciones. De ellos, cuatro pertenecían al colegiado de acompañamiento de la RCN (incluyendo a la investigadora).

Con base en la experiencia de docentes, cercanos a la investigadora, de otros subsistemas y niveles educativos que sí se quedaron a presentar las etapas 3 y 4, se sabe que las condiciones para realizar los exámenes no fueron óptimas. Por ejemplo, el hecho de que los equipos de cómputo estuvieran casi en la intemperie les provocaba que la luz no les permitiera leer bien los textos en los monitores de las computadoras. Además, la lluvia, los escurrimientos de agua, el lodo y el frío eran distractores que no les permitía concentrarse adecuadamente. En general calificaron las condiciones como indignas y poco óptimas para este proceso en que su permanencia dependía del desempeño que obtuvieran en estos exámenes (ver Fotos 2 y 3).

**Fotos 2 y 3. Docentes en la sede de aplicación un día antes de la presentación de las etapas 3 y 4 de la evaluación para la permanencia docente.**



FUENTE: tomada el 07 de diciembre de 2015 en las instalaciones de la Escuela de Protección Civil, Llano San Juan, Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas.

A los docentes, mediante un correo del 06 de diciembre de 2015 se les instruyó presentarse al campo militar “Los Sabinos” ubicado en Carretera Campo Militar 31-C, El Sabino, 29130 Berriozábal, Chiapas únicamente con equipajes ligeros. Por tal razón, no pudieron introducir alimentos, mucho menos comprarlos, debido a que esa zona, por estar alejada a los poblados y ciudades, no cuenta con lugares o locales dedicados a la venta de alimentos. Fue entonces, personal designado por la Secretaría de Educación Pública en Chiapas quienes se hicieron cargo de proveer de alimentos a los asistentes. La comida del día 07 de noviembre consistió en una hamburguesa (preparada con mayonesa, una rebanada de jamón y un queso amarillo), una concha y un refresco entregados en bolsas de plástico.

Otros servicios como ducha y sanitarios no permitían una estancia higiénica y digna para los docentes. En general, quienes estuvieron en las dos sedes comparaban su experiencia con los recuerdos de los “campos de concentración” nazis.

#### **3.6.4. En el acceso a la publicación de los resultados**

Los resultados se publicaron a finales del mes de febrero de 2016 en el portal del Servicio Profesional Docente en dos versiones: base de datos pública y el dictamen individual. La primera versión puso a disposición del público interesado una base de datos por nivel educativo, subsistema y campo de conocimientos. En ella, por folios se explicitaba el nivel alcanzado por cada sustentante en los cuatro instrumentos.

Para conocer el dictamen individual, cada docente debía ingresar su Clave Única de Registro de Población (CURP) y un folio. Este folio lo desconocían tanto los docentes como los directivos y no había claridad acerca de cómo obtenerlo, hasta que a partir de ensayos y errores se descubrió que la misma página generaba el folio a partir de ingresar la CURP.

Al divulgarse en línea los resultados, de nueva cuenta, quienes no tenían el servicio de Internet en sus domicilios y planteles no tuvieron acceso a ellos en un primer momento. Pero a la vez, esta información estuvo accesible una semana, por lo que quienes quisieron consultarlos después de esta fecha ya no tenían acceso.

Únicamente tenían acceso a consultar el folio. Debido a que los integrantes del Colegiado de Acompañamiento Docente se anticiparon a los hechos, ellos guardaron las impresiones de pantallas de la consulta pública, de tal manera que a partir de su folio cada docente pudo conocer su dictamen general, más no el personalizado.

Por ello, a mediados de marzo de 2016 el colegiado de acompañamiento convocó a los docentes para, de manera colegiada revisar sus resultados y promover la reflexión en torno de ellos a través de un grupo de discusión.

## **Capítulo 4. Mapeo regional-contextual construido a partir de los resultados de la EDD en la RCN. Emisión 2015**

En este capítulo se analizan los resultados obtenidos por los docentes de la Región Centro-Norte en la etapa 2 de la evaluación al desempeño docente, referida a la integración del expediente de evidencias de enseñanza (EEE) y su respectiva argumentación. Para ello, al inicio se explicita la construcción de una tipología de los planteles de acuerdo con la modalidad a la que pertenecen, el tipo de población en la que se ubican, así como su densidad poblacional. Estos cuatro tipos de planteles son útiles al momento de comparar los resultados de la etapa 2.EEE y, para salvaguardar cierto anonimato en los planteles de la RCN.

Los resultados regionales también se comparan con los alcanzados por todos los docentes a nivel estatal, en relación a los niveles (equiparados para la investigación por promedios que van del 1.0 al 4.0) de desempeño obtenidos por los sustentantes, según el dictamen emitido por el Servicio Profesional Docente. Las categorías que se utilizan en la comparación son: niveles de participación, distribución por sexo y edad, niveles por disciplina, campo disciplinar y tipo de plantel.

Lo anterior, permitió la construcción del mapeo regional que ubica a los 35 planteles que integran la Región Centro-Norte en cuatro posibles tipos (A, B, C y D) de acuerdo con el contexto en el que se desenvuelve cada centro educativo.

### **4.1. Tipología de planteles adscritos a la RCN**

Para hacer el mapeo regional-contextual y analizar las posiciones que asumen los docentes de acuerdo con el contexto en el que se desempeñan, se hizo una tipología de los planteles. Para ellos se consideraron cuatro criterios de clasificación: la modalidad a la que pertenecen (COBACH o EMSaD), su ubicación (en cabeceras municipales o en localidades rurales), el número de docentes de cada centro y, el

número de habitantes del lugar en el que se ubican. La tipología derivada es la que se expone en la tabla 7.

<b>Tabla 7. Tipología de planteles según el número total de los docentes en plantilla Región Centro-Norte</b>			
<b>TIPO A</b>	<b>TIPO B</b>	<b>TIPO C</b>	<b>TIPO D</b>
Planteles tradicionales de COBACH, ubicados en cabeceras municipales que cuentan con más de 5000 habitantes.	Planteles tradicionales de COBACH localizados en poblaciones rurales con menos de 5000 habitantes.	Planteles de EMSaD ubicados en poblaciones rurales de 1500 a 5000 habitantes.	Planteles de EMSaD situados en poblaciones rurales con menos de 1500 habitantes
006 Reforma 042 Juárez 047 Pueblo Nuevo 075 Rayón 231 Pichucalco 240 Chiapa de Corzo	019 Soyaló 052 Ocotepec 053 Chapultenango 056 Ixtacomitán 076 Ixhuitán 093 El Calvario 102 Coapilla 118 El Palmar 229 Amatán	141 Rincón Chamula 162 Rómulo Calzada 171 San Andrés Duraznal 192 Chicoasén 282 Osumacinta 293 San José Chapayal	055 La Gloria 080 Francisco I. Madero 088 San José Maspac 119 San Pablo Huacaná 203 Nuevo Xochimilco 242 Luis Espinoza 243 Ángel Albino Corzo 244 Aztlán 245 Cacaté 246 Nuevo Volcán Chichonal 248 Ignacio Zaragoza Bajo 249 Rafael Pascacio Gamboa 305 San Isidro Las Banderas 310 Agustín de Iturbide
FUENTE: elaboración propia.			

1. Planteles tipo A: en este tipo se encuentran seis planteles que funcionan en la modalidad de plantel tradicional de COBACH cuyas poblaciones oscilan entre los 5,000 y 45,000 habitantes con un nivel de marginación medio. Están ubicados en las cabeceras de sus municipios y cuentan con servicios públicos tales como vías de comunicación y transporte, clínicas de salud, espacios culturales y recreativos. En la mayoría de ellos existen instituciones

que ofertan educación superior, ya sean públicas o privadas. Además, están integrados por plantillas de más de ocho docentes.

Este tipo de planteles cuenta con una estructura docente y administrativa de organización completa y con infraestructura propia. Por el tamaño de la matrícula y el número de grupos, los maestros imparten de una a dos asignaturas únicamente, lo que reduce el número de planeaciones didácticas o secuencias didácticas que tienen que realizar y entregar a los jefes de materia de la coordinación de zona. Además, la carga horaria de cada uno de ellos oscila entre las 30 y las 40 horas, lo que incide en una mayor remuneración económica.

2. Planteles tipo B: este tipo lo conforman nueve planteles de la modalidad tradicional de COBACH. Se ubican principalmente en comunidades rurales marginadas o en cabeceras municipales con baja densidad poblacional y alto grado de marginación, por lo que no cuentan con los servicios públicos básicos. Si acaso hay un centro de salud que se comparte entre varias localidades del mismo tipo y de la misma circunscripción.

Estos planteles tienen instalaciones propias, la mayoría de ellas austeras, adaptadas o improvisadas y no cuentan con una estructura docente y administrativa de organización completa. Por el tamaño de los planteles, los diversos campos de conocimientos son atendidos por siete maestros o menos: uno por cada campo disciplinar, uno o dos de capacitación para el trabajo, un orientador escolar y, si acaso, un docente para el desarrollo de actividades paraescolares.

Una característica que distingue a estos planteles es que, al contarse con matrículas de alrededor de 200 alumnos, se forman de seis a ocho grupos, por lo que un mismo docente imparte hasta cuatro asignaturas y no siempre logran las cargas horarias máximas permitidas por el COBACH (40 horas). Además, siete de los diez planteles iniciaron en la modalidad de EMSaD, por lo que mantienen formas de trabajo parecidas a la de los planteles de tipo C y D.



3. Planteles tipo C: lo integran seis planteles que funcionan en la modalidad de EMSaD. Si bien tres de ellos están ubicados en las cabeceras municipales, en todos se trata de localidades de baja densidad poblacional con alto grado de marginación, en contexto regional rural o semiurbano y comparten características poblacionales con las localidades donde se localizan los planteles restantes.

La estructura y plantilla docente y administrativa es parecida a la de los planteles del tipo D, al ser de organización no completa. En ellos laboran 5 docentes, un director, un encargado del área de control escolar y un auxiliar de servicios o intendencia.

Por el tipo de modalidad, los docentes tienen asignados un campo de conocimientos (ciencias experimentales, matemáticas, comunicación, ciencias sociales y humanidades), lo que implica que imparten hasta seis asignaturas. Esto se traduce en un mayor número de planeaciones y recursos didácticos que los planteles de tipo A y B. Se carece en todos los casos de orientadores escolares y docentes de actividades paraescolares, por lo que estas funciones recaen en el personal docente, sin que reciban un salario extra. Sin embargo, se les incrementan las responsabilidades en la planeación, implementación y rendición de cuentas de las actividades extracurriculares.

4. Planteles tipo D: en este tipo se integran la mayoría de los planteles, 14 para ser exactos. Todos corresponden a la modalidad de EMSaD y se sitúan en pequeñas localidades rurales marginadas, con menos de 1,500 habitantes. Por tal razón, no cuentan con servicios básicos, su infraestructura es austera, adaptada o prestada; ya que, regularmente laboran en instalaciones de la casa ejidal de la comunidad.

Como ya se indicó antes, comparte con los planteles de tipo C las condiciones de contratación y trabajo del personal docente y administrativo, así como la responsabilidad de realizar actividades extracurriculares. En los

dos casos (planteles tipo C y D), los docentes reciben menor remuneración salarial que los planteles tradicionales de COBACH.

Antes de llegar a la construcción de la tipología anterior, se analizaron diversas posibilidades a partir de la consideración de otros criterios de agrupación, pero que no resultaron atractivas para favorecer análisis más profundos. Una de ellas consistió en agrupar a los planteles por modalidad (COBACH o EMSaD) y el número total de docentes en cada una de sus plantillas; del cual resultaron tres tipos; sin embargo, en el tercer tipo se concentraba más de la mitad de los planteles (19 de los 35 que conforman a la región Centro-Norte).

Lo anterior, debido a que la mayoría de los planteles de EMSaD cuentan con cinco docentes, uno por cada campo disciplinar. En un segundo momento se intentó clasificar a los planteles de acuerdo con el grado de marginación de la localidad en la que se ubican, lo que resultó desproporcional; ya que seis planteles están ubicados en localidades con un nivel medio de marginación, 28 en un nivel alto y uno en un nivel muy alto. Una tercera opción fue agruparlos en relación con el índice absoluto de marginación, para lo que se establecieron seis rangos (5.01-10.0, 10.01-15.0, 15.01-20, 20.01-25.00, 25.01-30.00 y 30.01-35.00). De igual forma, esta tipología resultaba desproporcional y numerosa.

Se optó, por tanto, por la tipología explicada líneas arriba, ya que en ella se identifican características propias que diferencian a unos planteles de otros, sobre todo a nivel regional y contextual; ya que en cada plantel se estructuran relaciones y condiciones distintas (contractuales, salariales, de categorías, antigüedad del plantel, infraestructura, servicios con los que se cuenta, entre otros) vinculadas con la modalidad a la que pertenecen.

A la vez, la ubicación geográfica de los mismos, es una condicionante tanto para la dimensión poblacional como para la matrícula y, por ende, influye en la determinación de la plantilla docente, carga horaria, salario, la percepción que tienen de su labor los docentes, así como en las posiciones y concepciones que asumen acerca de la evaluación. De tal forma, mientras existen planteles tradicionales de COBACH ubicados en las cabeceras municipales con una

dimensión poblacional superior a los 20,000 habitantes, en los que existen mejores condiciones de acceso para los docentes, vías de comunicación, recursos y apoyos económicos proporcionados por parte de los padres de familia y de las autoridades municipales y educativas, la posibilidad de tener más de una opción laboral, mayor acceso a recursos didácticos; existen otros ubicados en comunidades rurales marginadas donde las condiciones y posibilidades son precarias.

#### **4.2. Participación docente en la EDD implementada por el SPD**

Tomando en cuenta los procesos contingenciales y poco predecibles en los que transcurrió la evaluación del desempeño docente en el COBACH, señalados ya en los capítulos anteriores, en este apartado se analiza el nivel de participación observada en los docentes que pertenecen a la Región Centro-Norte desde diversas categorías de análisis: por número total de adscritos a los planteles y tipos de planteles, por número total de participantes en la evaluación del desempeño docente, por sexo y grupo etario; así como por disciplinas y campos disciplinares evaluados.

En este ejercicio, se hace va haciendo la distinción y comparación entre los tres grupos evaluados, los resultados regionales y los resultados estatales.

##### **4.2.1. Por docentes adscritos**

La participación final de los docentes, respecto de la plantilla total de cada plantel, considerándose los tres grupos evaluados, fue diferenciada. Lo anterior, debido a que, como puede notarse en la Tabla 8, los niveles de participación van desde el 0% hasta el 75%. Los planteles en los que más de la mitad de su plantilla fue evaluada por el SPD fueron, de mayor a menor porcentaje, los siguientes: el 231 Pichucalco con 75%, el 141 Rincón Chamula y el 243 Ángel Albino Corzo con 60% cada uno, y el 047 Pueblo Nuevo Solistahuacán con el 58.33%.

**Tabla 8. Porcentaje de participación de los docentes por plantel y por etapas**

N/P	PLANTEL	ETAPA 2. EEEA*			ETAPA 3 Y 4*		TOTAL
		PLANTILLA DOCENTE	DOCENTES PARTICIPANTES	PARTICIPACIÓN (%)	DOCENTES PARTICIPANTES (%)	PARTICIPACIÓN RESPECTO A LA ETAPA 2 (%)	PARTICIPACIÓN FINAL (%)
1	006 Reforma	44	1	2.27	1	100	2.27
2	019 Soyaló	15	5	33.33	4+	80	26.67
3	042 Juárez	15	6	40.00	6	100	40.00
4	047 Pueblo Nuevo Solistahuacán	12	7	58.33	7	100	58.33
5	052 Ocotepec	9	1	11.11	1	100	11.11
6	053 Chapultenango	11	3	27.27	3	100	27.27
7	055 La Gloria	5	2	40.00	2	100	40.00
8	056 Ixtacomitán	12	0	0	0	0	0
9	075 Rayón	14	6	42.86	5	83.33	35.71
10	076 Ixhuatán Anexo	12	5	41.67	5	100	41.67
11	080 Francisco I. Madero	5	2	40.00	2	100	40.00
12	088 San José Maspac	5	1	20.00	1	100	20.00
13	093 El Calvario	7	3	42.86	1	33.33	14.29
14	102 Coapilla	8	3	37.50	3	100	37.50
15	118 El Palmar	8	4	50.00	3	75	37.50
16	119 San Pablo Huacanó	5	1	20.00	1	100	20.00
17	141 Rincón Chamula	5	3	60.00	3	100	60.00
18	162 Rómulo Calzada	5	2	40.00	2	100	40.00
19	171 San Andrés Duraznal	5	0	0	0	0	0
20	192 Chicoasén	5	0	0	0	0	0
21	203 Nuevo Xochimilco	5	2	40.00	2	100	40.00
22	229 Amatán	9	1	11.11	1	100	11.11

23	231 Pichucalco	8	6	75.00	6	100	75.00
24	240 Chiapa De Corzo	11	4	36.36	4	100	36.36
25	242 Luis Espinoza	5	0	0	0	0	0
26	243 Angel Albino Corzo	5	3	60.00	3	100	60.00
27	244 Aztlán	5	0	0	0	0	0
28	245 Cacaté	5	0	0	0	0	0
29	246 Nuevo Volcán Chichonal	5	0	0	0	0	0
30	248 Ignacio Zaragoza Bajo	5	0	0	0	0	0
31	249 Rafael Pascacio Gamboa	5	0	0	0	0	0
32	282 Osumacinta	5	1	20.00	1	100	20.00
33	293 San José Chapayal	5	0	0	0	0	0
34	305 San Isidro las Banderas	5	1	20.00	1	100	20.00
35	310 Agustín de Iturbide	4	0	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>		<b>294</b>	<b>73</b>	<b>24.83</b>	<b>68</b>	<b>93.15</b>	<b>23.13</b>
<p>* Se incluyen los docentes del primer, segundo y tercer grupo evaluados. Se hace la diferenciación por etapas en tanto que cinco docentes que presentaron la etapa 2. EEE en el primer grupo no concluyeron las etapas 3 y 4.</p> <p>+ Uno de los 5 docentes del primer grupo que no concluyó las etapas 3 y 4 falleció antes de abril de 2017.</p> <p>FUENTE: elaboración propia.</p>							

Los planteles con los tres menores niveles de participación fueron el 06 Reforma (2.27% del total de su plantilla), el 052 Ocoatepec (11.11%), el 229 Amatán (11.11%) y el 093 El Calvario con un 14.29%. En todos estos planteles únicamente un docente del total de la plantilla fue evaluado.

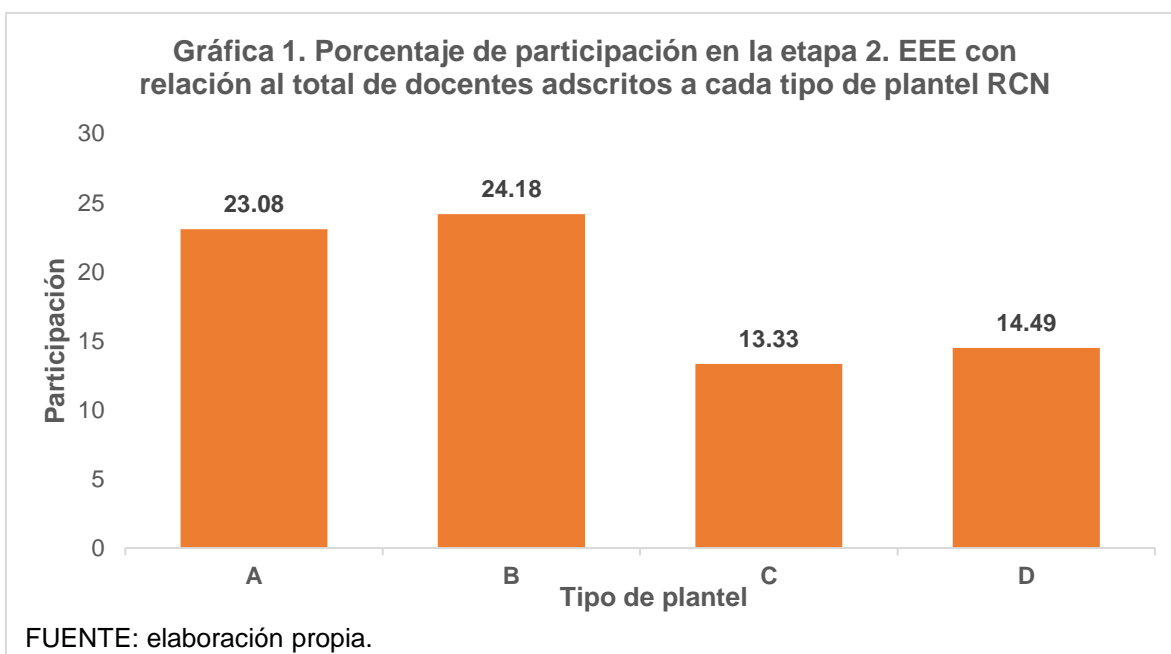
Integrando a los tres grupos de evaluación del desempeño docente, los planteles en los que ningún docente participó fueron 11 de los 35 que conforman la región centro-norte. De los 11, uno es del tipo B, tres del tipo C y siete del tipo D. El hecho de que en los centros del tipo C y D se hayan dado las mayores tasas de abstencionismo se debe a dos factores principales: a) en el primer grupo evaluado no fueron notificados los docentes de estos planteles, debido a que, por ser centros de menor antigüedad, su plantilla no cumplía el requisito de los seis años de servicio en el subsistema ni tenían plazas de jornada y b) a los docentes que presentaron las cuatro etapas de evaluación en 2017 (segundo y tercer grupo) se les dio cierto margen de decisión de presentar o no la evaluación al desempeño. De hecho, los maestros de los dos últimos grupos fueron considerados como voluntarios.

Por otro lado, en los seis planteles tradicionales de COBACH que conforman el tipo A hubo algún nivel de participación; mientras que en los nueve que forman el tipo B, sólo uno no tuvo representación (el 56 Ixtacomitán). En los tipos C y D el número de planteles se redujo considerablemente, al evaluarse docentes de tres y siete planteles, respectivamente.

Los niveles de participación proporcional de los docentes evaluados en la etapa 2. EEE con relación al número total de la plantilla adscrita a cada plantel, de acuerdo con la tipología construida para los análisis de este trabajo, también fue diferenciada.

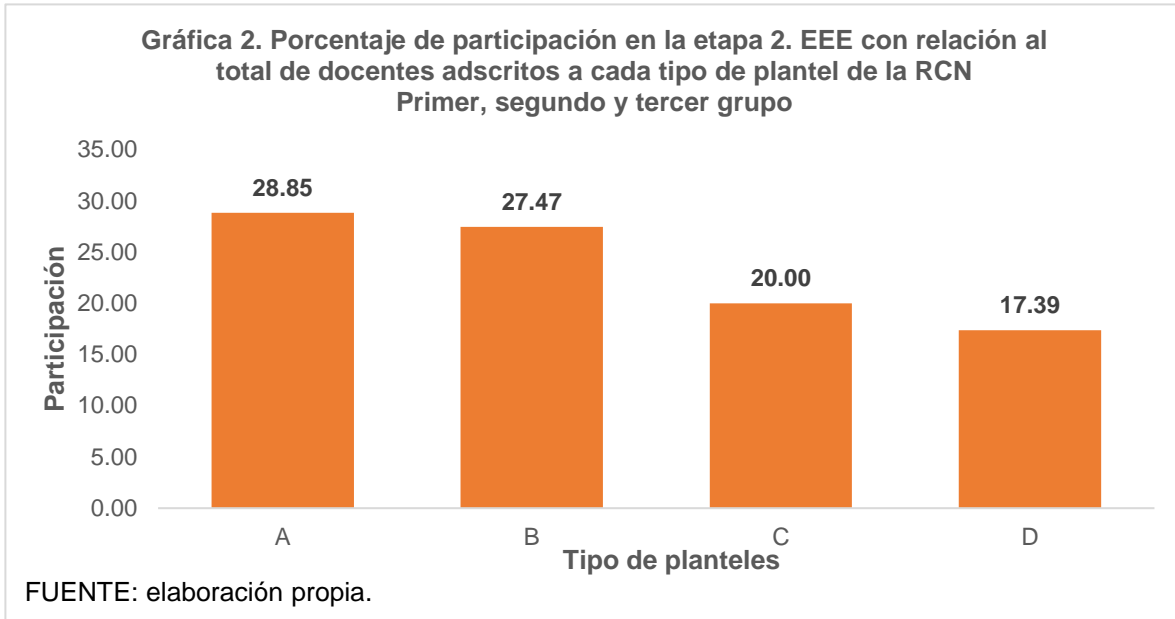
En el primer grupo evaluado (entre octubre y noviembre de 2015) los planteles del tipo B fueron los que evaluaron la mayor proporción de su plantilla docente. De 91 docentes adscritos en los nueve planteles que lo componen, 22 participaron en la evaluación al desempeño docente, es decir, un 24.18% (ver Gráfica 1). Le siguieron en nivel de participación los planteles del tipo A, donde se evaluaron 24 maestros de 104 que conforman la plantilla total del mismo. De

acuerdo con estos datos, los planteles de tipo A y B evaluaron casi a un cuarto del total de sus docentes.



Mientras tanto, en los planteles de tipo C y D es perceptible una menor proporción de docentes evaluados con relación al personal adscrito a ellos. En los de tipo D se evaluaron 10 (14.49%) de 69 docentes; mientras que en los de tipo C participaron únicamente cuatro (13.33%) de un total de 30.

Los niveles de participación anteriores se movieron en otro sentido al integrarse 13 docentes más a los procesos de evaluación del desempeño en el año 2017 (ver Gráfica 2). Para diferenciarlos, se enuncian, de aquí en adelante, como segundo y tercer grupo. Estos dos grupos, a diferencia del primero, realizaron las cuatro etapas de la evaluación en periodos menos distantes. En el segundo se integraron dos docentes más que realizaron las cuatro etapas entre mayo y junio de 2017 y, en el tercero se agregaron 11 docentes quienes presentaron las cuatro etapas de la evaluación entre junio y julio de 2017.



De haber sido, en 2015, los planteles del tipo B quienes más docentes de sus plantillas habían evaluado, pasaron a situarse en segundo lugar, al sumar un total de 25 participantes (tres más que en el primer grupo), lo que representó un 27.47 de sus docentes contratados. A la vez, los planteles del tipo A se ubicaron en primer lugar, al evaluar a un total de 30 docentes (seis más que en primer grupo), es decir, un 28.85% de sus trabajadores frente a grupo.

De manera similar, en los otros dos tipos de planteles se experimentaron modificaciones. Los del tipo C pasaron de cuarto a tercer lugar, al evaluar a seis (20.00%) de los 30 docentes que conforman su plantilla. Mientras tanto, los de tipo D se quedaron en el último lugar con el 17.39% (12) del total de sus docentes adscritos. Los menores índices de participación de los planteles de tipo C y D se explica por los mismos motivos señalados antes acerca del alto porcentaje de la nula participación, a saber:

- a) La mayoría de los docentes de las plantillas de los centros C y D tienen una antigüedad menor a seis años.
- b) De igual forma, por ser centro de EMSaD, no contaban al momento de la evaluación con plazas de jornada (media, tres cuartos o tiempo completo).



c) Tanto al segundo como al tercer grupo se les dio cierto margen de decisión acerca de presentar o no la evaluación del desempeño docente.

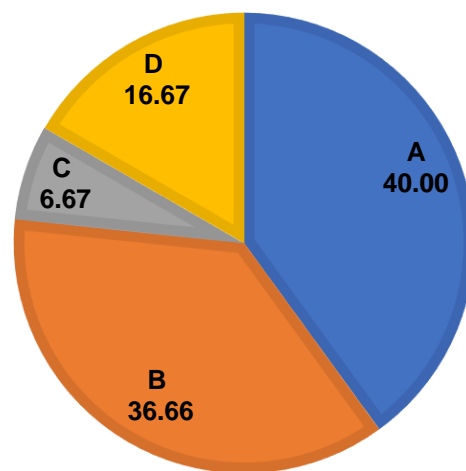
Como puede notarse, los niveles de participación final se dieron en un orden decreciente entre los cuatro tipos de planteles, siendo el A el de mayor participación, seguido del B, el C y el D. Este último con el menor porcentaje de participación. Lo cual indica que los docentes que laboran en la modalidad de planteles tradicionales son quienes accedieron a los procesos de evaluación implementados por el INEE y el SPD. Uno de los motivos para su participación está relacionada con la antigüedad de los docentes y de los planteles, pero también a que estos docentes, en su mayoría, ostentan plazas de jornadas, requisito para ser candidato a la evaluación.

#### 4.2.2. Según el total de docentes evaluados

La proporción, con respecto al número total de docentes evaluados a nivel regional, de acuerdo con la tipología de planteles al que corresponden, refleja otro tipo de resultados que los señalados anteriormente.

Si se considera únicamente al primer grupo que presentó la etapa 2. EEE (entre octubre y noviembre de 2015), los planteles del tipo A son los que tuvieron más docentes participantes, al representar juntos el 40% del total de maestros evaluados (ver Gráfica 3). Esto es, 24 de los 60 participantes pertenecen al tipo A. Le siguieron en segundo lugar, con menos de cuatro puntos, los planteles del tipo B al evaluar a 22 docentes, un 36.66% del global.

**Gráfica 3. Distribución de los participantes en la etapa 2. EEE por tipo de plantel de la RCN, según el total de evaluados en el primer grupo**

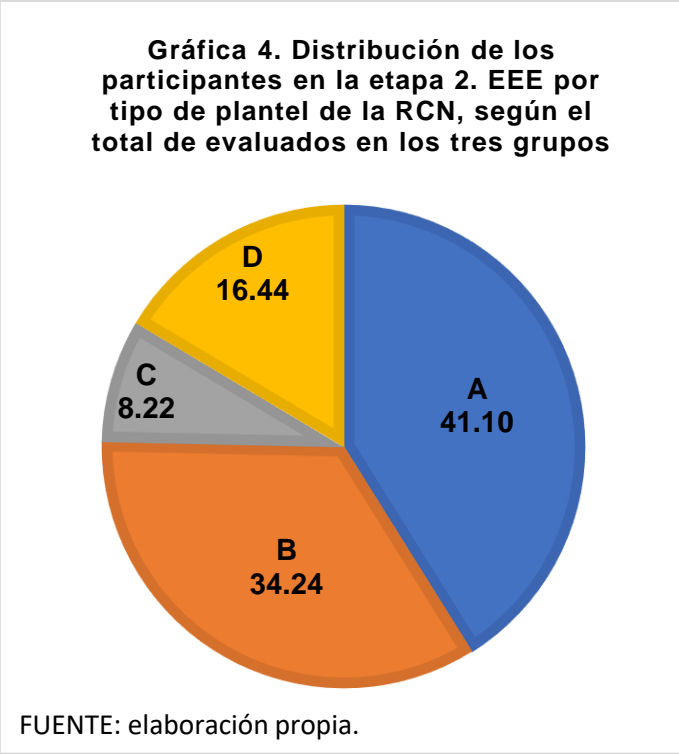


FUENTE: elaboración propia.

Los planteles del tipo D aportaron el 16.67% del total de docentes evaluados, al ser 10 quienes presentaron la etapa 2; al tiempo que fueron cuatro (06.67%) los maestros de los centros escolares del tipo C los que se evaluaron en el primer grupo, por lo que representaron la menor proporción evaluada.

Cabe observar que, de los 60 docentes evaluados en la etapa 2. EEE en el primer grupo (de octubre a noviembre de 2015), cinco no concluyeron las etapas 3 y 4 de la evaluación del desempeño docente. Uno de ellos corresponde a un plantel del tipo A y cuatro a los planteles del tipo B. Todos los docentes del tipo C y D concluyeron las demás etapas. Sin embargo, docentes de dos planteles (uno del tipo C y uno del tipo D) no accedieron a presentar ninguna de las etapas de la evaluación del desempeño docente, aun habiéndoseles notificado en julio de 2015 por la Dirección General del COBACH.

Tanto en el caso de dejar inconclusa la evaluación como en la renuencia a presentar alguna de las etapas determinadas por el SPD, las razones principales fueron la simpatía o adherencia de esos docentes hacia el Bloque Democrático SUICOBACH-COBACH y, al mismo tiempo, su posicionamiento en contra de la evaluación. Únicamente un caso fue la excepción, ya que el docente falleció meses antes de concluir las etapas 3 y 4. Ahora bien, si se considera el total de docentes que se evaluaron en los tres grupos, la proporción en el nivel de participación, de acuerdo con la tipología a la que pertenecen sus planteles de adscripción, experimentó ligeros cambios porcentuales. En los planteles de tipo A se agregaron seis docentes más, para sumar



30 en total; con lo que pasaron de un 40% de participación del total evaluado a un 41.10% (ver Gráfica 4).

En los planteles de tipo B se observa un leve decrecimiento de la proporción, al sumar tres docentes más a los procesos de evaluación del desempeño docente. Por lo que fueron en total 25 participantes (34.34%). Tanto en los tipos C y D se añadieron dos docentes más en cada uno, por lo que sus proporciones en los niveles de participación se movieron de 16.67% a 16.44% y, de 6.67% a 8.22%, respectivamente.

#### **4.2.3. Docentes voluntarios**

Si bien, la mayoría de los docentes que presentaron la evaluación al desempeño docentes organizado por el SPD lo hicieron porque recibieron una notificación por escrito signada por la Dirección General del COBACH, hubieron 16 quienes accedieron a evaluarse de forma voluntaria. El término “voluntario” se utiliza aquí porque fue la forma coloquial en la que las autoridades educativas, los mismos docentes y los pares de la RCN los nombraron; bajo la reserva de si los 16 lo hicieron en el amplio sentido de la palabra o, si fueron obligados o convencidos de una u otra manera por las autoridades mismas.

Acerca de las razones que llevaron a los docentes voluntarios de la RCN a participar en los procesos de evaluación del desempeño se rescataron experiencias en las que señalan haberlo hecho por tres razones principales: por la seguridad que tienen en sus conocimientos, formación y habilidades; para conocer los procesos de primera mano el proceso; y, por estar a favor de la evaluación. Así quedó constancia de lo anterior:

- El gran número de compañeros que estuvimos presentes, y que hasta hoy nos ven por acá, es porque no tenemos miedo a la evaluación. Estamos seguros de nuestros conocimientos. No hay oposición a la evaluación. Al menos desde lo personal, algunos se van a reír de mí, pero yo soy voluntaria. Cuando se convocó a la evaluación de mi escuela salieron por notificación dos maestras por la antigüedad. Luego mi directora dijo: hay alguno más que

quiere, y yo le dije: yo. Porque yo no tengo nada en contra del proceso evaluativo (RCN/DOC/01<sup>8</sup>)

- No estamos en contra de la evaluación. Había una frase de los maestros de Chihuahua que decía: evaluación sí, pero no así. Yo le entré a la evaluación como voluntaria con todo el miedo del ser humano, para conocerla. Porque no se puede evaluar algo que no se conoce. No se puede juzgar algo que no has vivido. Entonces dije: vamos a vivirlo (RCN/COL/04)
- Estamos dispuestos a una evaluación, somos humanos, vamos a cometer errores, a lo mejor no nos vamos a acordar de todos los conceptos, pero necesitamos también que nos digan dónde están nuestros puntos débiles para poder mejorarlos. Tenemos la formación y creo que podemos (RCN/DOC/02).

Los tres docentes anteriores pertenecen al primer grupo evaluado. Dos de ellos obtuvieron nivel III en la etapa 2 y uno de ellos IV. De igual manera, dos de los tres docentes voluntarios contaban con la certificación de competencias docentes en la educación media superior (CERTIDEMS); con lo que exentaron la etapa 4 (planeación didáctica argumentada).

Así, de los 73 evaluados en los tres grupos (entre octubre de 2015 y julio de 2017), 16 se inscribieron en los procesos de evaluación de forma voluntaria (ver Tabla 9); número que representa un 21.92% del total, frente a un 78.08 que lo hizo por notificación escrita.

<b>Tabla 9. Distribución de los docentes de la RCN que participaron de manera voluntaria en la evaluación del desempeño del SPD Primer, segundo y tercer grupo</b>					
Tipos	Planteles	H	M	TOTAL RCN	
				Absoluto	Relativo
A	231 Pichucalco	2	2	7	43.75
	240 Chiapa de Corzo	3			
B	076 Ixhuatán	2		4	25.00
	118 El Palmar		1		
	229 Amatán	1			
C	162 Rómulo Calzada		1	2	12.50
	282 Osumacinta		1		
D	203 Nuevo Xochimilco		1	3	18.75
	243 Ángel Albino Corzo		1		
	305 San Isidro Las Banderas		1		
<b>TOTAL</b>	8 planteles	8	8	16	100.00

FUENTE: elaboración propia.

<sup>8</sup> Para el caso de la codificación de los docentes participantes en la investigación, se utilizarán las siglas RCN para identificar que están adscritos a la Región Centro-Norte; seguido de la extensión DOC, que los distingue como docentes.

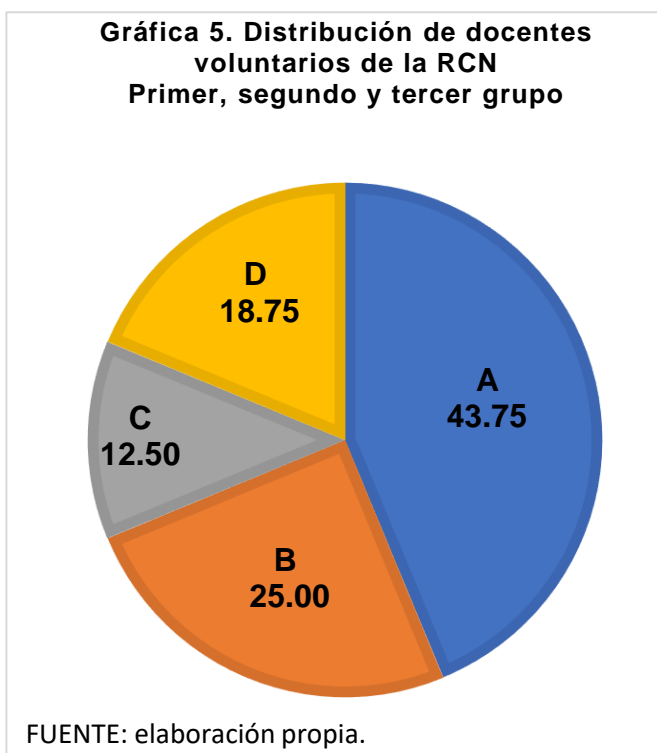
Del total de voluntarios, tres participaron en el primer grupo (un maestro de matemáticas y dos maestras de humanidades), dos lo hicieron en el segundo grupo (un maestro de literatura y una maestra de historia) y 11 más en el tercer grupo. En el último grupo participaron cinco mujeres y seis hombres, distribuidos por disciplinas de la manera siguiente: un docente de geografía, dos de humanidades, uno de biología, tres de lectura y expresión oral y escrita, dos de matemáticas, uno de química y uno de historia.

A los docentes que se evaluaron de forma voluntaria se les dio cierto trato diferenciado, en comparación con los notificados por escrito. A ellos se les permitió elegir la disciplina en la que deseaban ser evaluados (siempre y cuando la impartieran en su plantel) y no importó la antigüedad de los mismos en el subsistema. Esto último, principalmente para el segundo y tercer grupo.

De los 16 docentes voluntarios, la proporción por sexo se observa equilibrada, puesto que se evaluaron ocho hombres y ocho mujeres (ver Tabla 9).

De acuerdo con la tipología de planteles, el mayor número de docentes evaluados (siete) de manera voluntaria están adscritos a planteles del tipo A (ver Gráfica 5); lo que representa un 43.75% del total. Cuatro docentes están adscritos a planteles del tipo B (25%), tres (18.75%) a los del tipo D y dos más (12.50%) a los del tipo C.

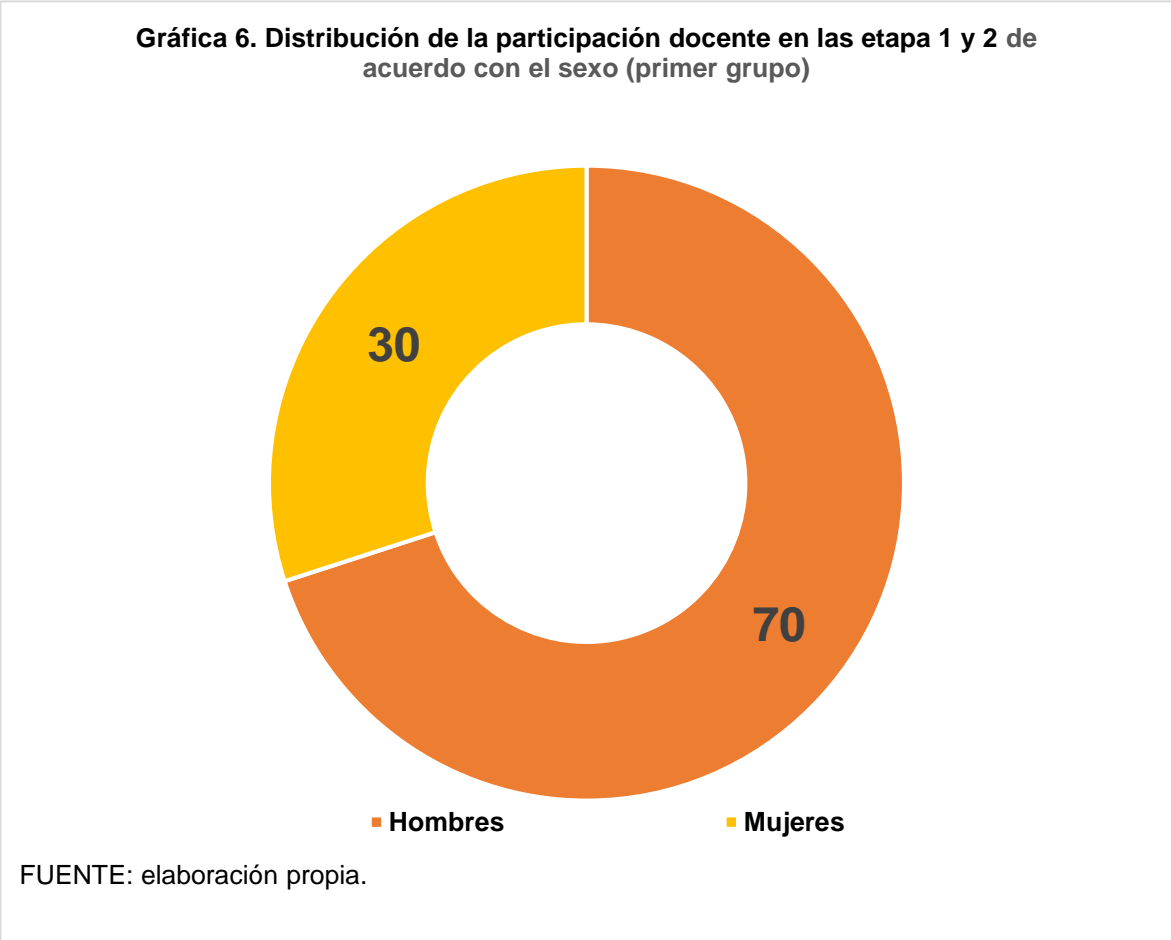
Si se hace una comparación con respecto del número total de docentes adscritos a cada tipo de plantel, puede notarse que hubo una proporción similar en la participación voluntaria entre los planteles del tipo A con los del tipo C; ya que en los del tipo A la



proporción fue de 6.73% y en los del tipo C fue de 6.67%. Una situación similar se observa entre los planteles B y D, al ubicarse en proporciones de 4.40% y 4.35%, respectivamente.

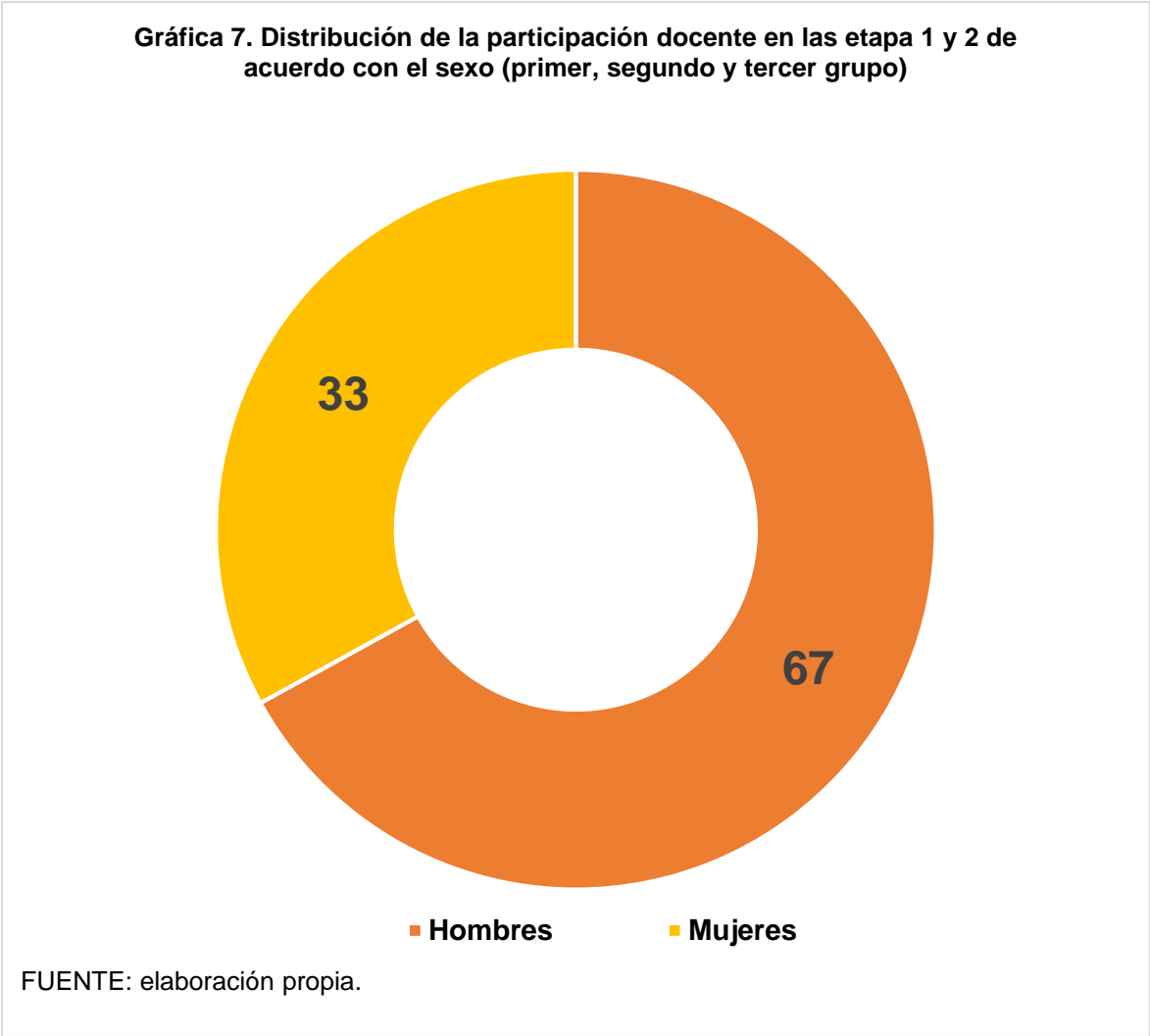
**4.2.4. Por sexo**

Se tiene registro de que fueron 60 docentes quienes realizaron las etapas 1 y 2 de la evaluación, realizadas entre el 26 de octubre y el 07 de noviembre de 2015 (primer grupo). De éstos, es notoria la mayor participación por parte de los hombres, 42 maestros, lo que representa el 70% del total (ver Gráfica 6); mientras que las mujeres lo hicieron en una menor proporción, pues representan un 30% de los participantes (18 maestras).



Ahora bien, si se toma en consideración a todos los docentes que realizaron las etapas 1 y 2 de la evaluación en los tres grupos, éstos suman un total de 73 sustentantes: 60 del primer grupo, 2 del segundo y 11 del tercero. Del primer grupo se consideran a todos, sin importar si hayan o no concluido las etapas 3 y 4.

De los 73 docentes, la representación por sexos se movió ligeramente, al ser 49 hombres y 24 mujeres, esto es, un 67% y 33%, respectivamente, según se observa en la Gráfica 7. El reajuste se debió a que en los grupos posteriores se equilibró la participación entre los dos sexos. De los 13 docentes del segundo y tercer grupo, 7 son hombres y 6 mujeres.

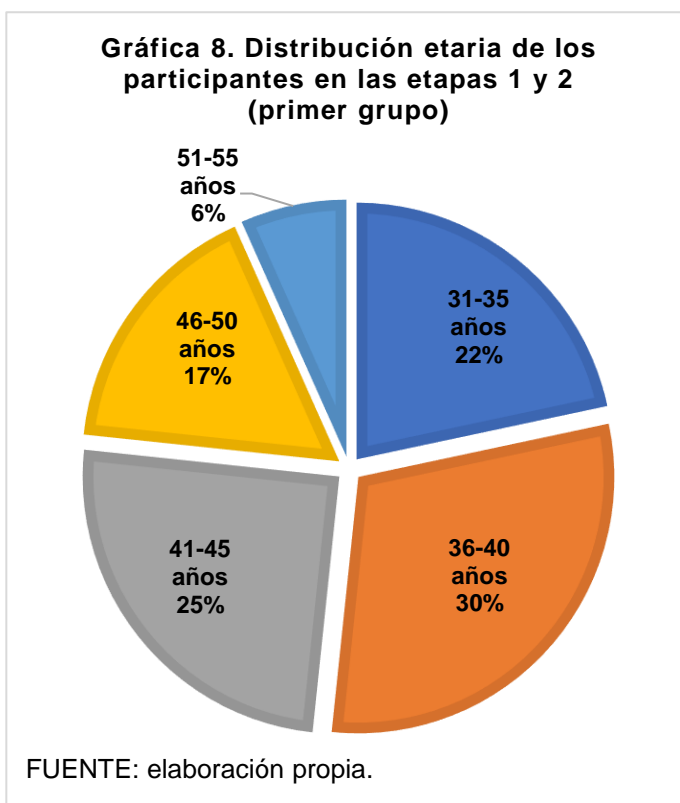


#### 4.2.5. Por distribución etaria

Por otro lado, con la intención de conocer la distribución de los sustentantes por edades, se realizó una sistematización por rangos de 5 años. En esta revisión se encontró que el docente de menor edad tenía 32 años y el de mayor, 54 años al momento de presentar las etapas 1 y 2.

Entre los docentes que corresponden al primer grupo (emisión 2015), se observan:

- a) 13 docentes (22%) se ubican en el rango de entre 31 y 35 años de edad.
- b) 18 (30%) están en el rango de 36 a 40 años.
- c) 15 (25%) forman parte del grupo etario de 41 a 45 años de edad.
- d) 10 (17%) se encuentran en el rango de 46 a 50 años de edad.
- e) 4 docentes (6%) tenían una edad entre los 51 y 55 años.



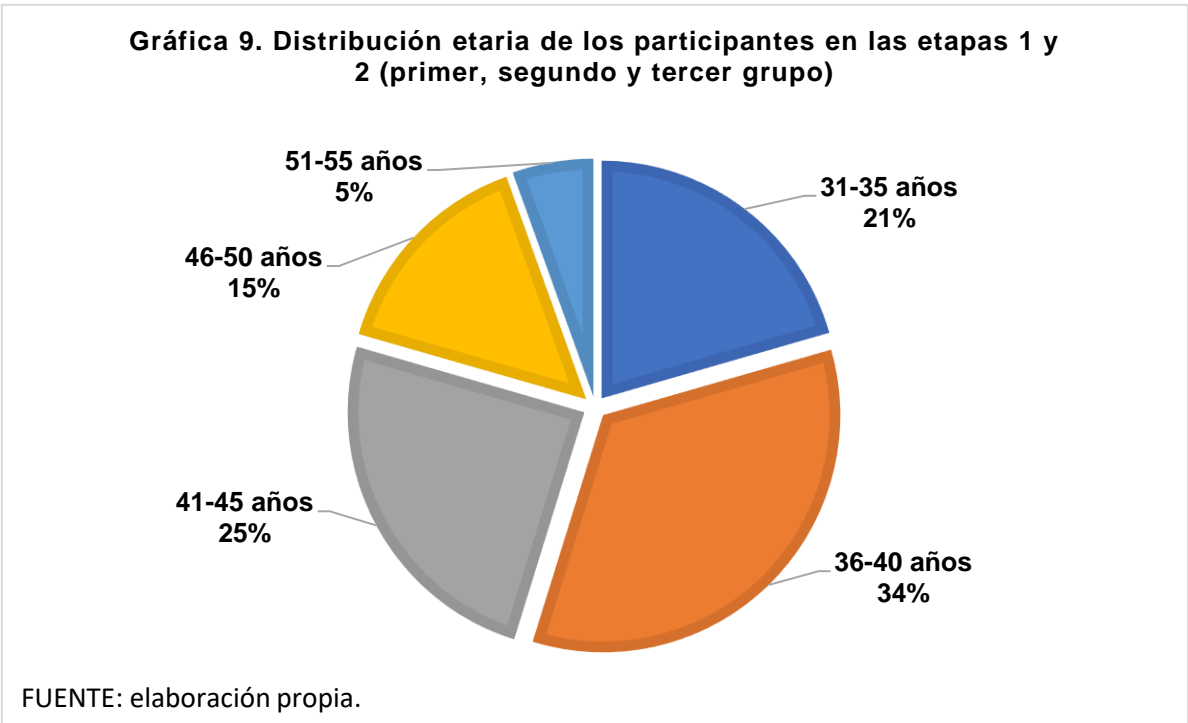
Como puede advertirse en la Gráfica 8, el rango de edades que tuvo un mayor nivel de participación es el que abarca desde los 36 hasta los 40 años de edad, con un 30%. En proporción descendente le siguen los rangos de 41 a 45 años de edad, con un 25%, y el de 31 a 35 años, con un 22%.

Asimismo, la población de los dos rangos con mayor nivel de sustentantes (36-40 y 41-45) agrupa más de la mitad del total, al sumar juntos un 55%. Generalmente, en este rango se desempeñan docentes con una antigüedad laboral



en el subsistema que va de los 10 a los 15 años. El rango en el que hubo un menor nivel de participación es el de 51 a 55 años. En este rango, se incluye un docente con 22 años de antigüedad en el COBACH.

Puesto que fueron tres los grupos que presentaron la evaluación docente implementada por el Servicio Profesional Docente, se contrasta la información anterior con la siguiente en la que se incluye al total de sustentantes, según se representa en la Gráfica 9.



En el primer grupo, 60 docentes fueron quienes realizaron los procesos de evaluación correspondientes a las etapas 1 y 2. Dos nuevos docentes lo hicieron en el segundo grupo y 11 más en el tercero, con lo que se completó un total de 73 sustentantes.

Al considerarse la nueva información, el rango etario de 41 a 45 años se mantuvo en el mismo nivel de participación con un 25%, aun cuando se agregaron a este tres docentes. Otros tres rangos más tuvieron una reducción en la proporción: el de 31 a 35 años paso del 22 a 21%, el de 46 a 50 años del 17 al 55% y el grupo

de 51 a 55 años decreció del 6 al 5%. El único rango etario que experimentó crecimiento fue el de 36 a 40 años, dado que en el primer grupo el porcentaje de participación fue de 30%, para aumentar a un 34% una vez analizados los tres grupos de evaluación.

Considerando que los 13 docentes que participaron en los dos últimos grupos de la evaluación (dos en el segundo y 11 en el tercero) señalaron haberlo realizado de forma voluntaria, sin la presión expresa de notificaciones por escrito como en el primer grupo, puede señalarse que el rango de entre 36 y 40 años es donde mayor participación voluntaria hubo; de hecho, de los 13 docentes voluntarios, siete se situaron en dicho rango. Los otros seis se distribuyen en el resto de los rangos etarios.

Que el grupo de docentes de entre 36 y 40 años sean quienes tienen el mayor grado de participación, bien por notificación o de manera voluntaria, se explica a causa de que comparten ciertas características indispensables para superar la evaluación docente, a saber: manejo de las tecnologías de la información para aplicarlas en el aula, digitalizar documentos, subir evidencias de enseñanza-aprendizaje a la plataforma del SPD, tener la experiencia docente necesaria y estar en constantes de cursos de actualización que les permitiera la resolución de pruebas estandarizadas. De manera voluntaria, en el segundo y tercer grupo no se integraron docentes de entre 51 y 55 años como sucedió en el primer grupo de evaluación en que la ésta era obligatoria.

#### **4.3. Regionalización de los resultados de la etapa 2. EEE desde diversos criterios de análisis**

En este apartado se analizan los resultados obtenidos por los docentes de la Región Centro-Norte en la etapa 2 Expediente de Evidencias de Enseñanza argumentadas (EEE). Únicamente se hace referencia a esta etapa y al primer grupo que presentó dicha evaluación. De la primera etapa, Informe del Cumplimiento de Responsabilidades Profesionales (ICRP) no se hace alusión aquí debido a que ésta

fue de índole diagnóstico y no se le asignó alguna ponderación que influyera en el puntaje y calificación de los docentes.

Si bien las etapas 3. Examen disciplinar y 4. Casos de competencias didácticas la presentaron los maestros del primer grupo, a finales de abril de 2017, hasta principios del 2019 no se contaba con los resultados obtenidos por los docentes, por lo que no existen datos para hacer el análisis de la información.

El segundo y tercer grupo no se considera en el análisis, porque, aun cuando presentaron las cuatro etapas de la evaluación en los meses comprendidos de mayo a junio de 2017, y de junio a julio de 2017, respectivamente, tampoco se emitieron los resultados por parte del INEE y el SPD.

La etapa 2 fue presentada por el primer grupo del 26 de octubre al 07 de noviembre de 2015. En esta etapa cada docente seleccionó seis evidencias desarrolladas en dos situaciones didácticas distintas de alguno de los grupos atendidos en la asignatura para la que fue notificado. De cada situación se eligió una evidencia de un alumno de alto nivel de desempeño, una más de un alumno con bajo desempeño escolar y otra referente a los procesos de enseñanza. Dichas evidencias se subieron a la plataforma del SPD y, al azar, el sistema le solicitó al docente la argumentación de una de las dos situaciones didácticas. Esta etapa la realizaron los docentes de la Región Centro-Norte con apoyo del grupo colegiado de acompañamiento hacia la evaluación.

Los resultados de esta etapa se emitieron a finales de febrero de 2016 en la página del SPD en dos versiones: la pública y la individualizada. En la lista de acceso al público general, las listas contenían únicamente el folio de los sustentantes y el nivel alcanzado por los mismos en la etapa. En la individualizada, se emitió un dictamen que especificaba el puntaje y nivel alcanzado por cada docente; así como las recomendaciones estandarizadas para mejorar su desempeño. La ponderación de esta etapa iba desde el nivel I hasta el nivel IV, siendo el primero el más bajo puntaje y el segundo el más alto posible.

Cabe aclarar que, estos resultados se utilizan aquí con fines de análisis y regionalización al reconocer los posibles sesgos que encierran los mismos,

originados por las condiciones ya explicadas en el capítulo 3: los tiempos, espacios y condiciones de notificación y aplicación; los criterios poco claros en la ponderación; la estandarización de las etapas e instrumentos de la evaluación; desconocimiento de los enunciados guías; y el desconocimiento del contexto en donde se desenvuelve la práctica docentes. Además de las distintas apreciaciones de los evaluadores que permearon y atravesaron los procesos de calificación.

Sin embargo, los resultados obtenidos por los docentes dan una pauta para analizar la situación regional por parte de los docentes a partir de realizar algunos comparativos que atiendan al tipo de centro de trabajo, el sexo, el grupo etario y los campos de conocimientos.

Por tanto, a continuación se analizan, desde diversos criterios, los resultados obtenidos por los docentes de la coordinación Centro-Norte que participaron en el primer grupo de evaluación. Basta recordar que el SPD únicamente emitió resultados correspondientes a las etapas 1 y 2 del primer grupo evaluado. De dicho grupo, de los 60 docentes sustentantes, sólo se emitieron 58 resultados, motivo por el que se hará mención únicamente a estos últimos en la información presentada en este apartado.

#### **4.3.1. Según los niveles de desempeño a nivel estatal y de la RCN**

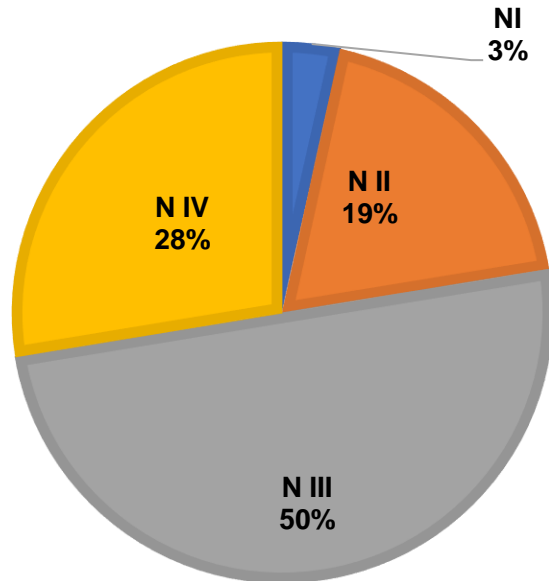
En los dictámenes emitidos por el SPD, acerca de la valoración del desempeño de los docentes a partir del Expediente de Evidencias de Enseñanza Aprendizaje (EEEA) correspondientes a la etapa 2, se expresan los resultados clasificados en cuatro niveles que van desde el I hasta el IV. El nivel I (NI) es el de menor ponderación y el IV (NIV) es el de mayor. Los criterios cuantitativos y cualitativos informados por el SPD para calificar el EEEA se señalan en la Tabla 10, en la que puede advertirse tanto el puntaje obtenido como los indicadores cualitativos observables necesarios para cada nivel de desempeño.

<b>Tabla 10. Criterios cualitativos y cuantitativos de ponderación para los niveles de desempeño utilizados por el SPD en la etapa 2. EEE</b>		
<b>Niveles</b>	<b>Criterios</b>	
	<b>Cuantitativo (según puntaje)</b>	<b>Cualitativo (descriptores generales)</b>
<b>N I</b>	Menos de 100 puntos	<p>El docente muestra escasos conocimientos sobre las características de la escuela donde se desempeña como: la infraestructura, contexto de la comunidad, la matrícula y la normatividad institucional, así como las características académicas de los estudiantes, subsistema, la modalidad y el tipo de bachillerato.</p> <p>Demuestra dificultades para identificar las características de los estudiantes, el nivel socioeconómico, el contexto cultural, los estilos de aprendizaje, los conocimientos previos e intereses para considerarlos en el diseño de las actividades en su estrategia didáctica.</p> <p>Demuestra dificultades en la selección de las actividades e instrumentos de evaluación para desarrollar su estrategia didáctica, con base en el modelo por competencias y el propósito de aprendizaje.</p> <p>Demuestra escasos conocimientos para justificar las actividades y los recursos utilizados en la estrategia didáctica e identificar cómo contribuyen a la construcción del conocimiento y a la solución de problemas de la vida cotidiana de acuerdo al modelo por competencias.</p> <p>Demuestra escasa habilidad para proponer acciones de mejora en su práctica docente a partir de los resultados de la evaluación de sus alumnos.</p>
<b>N II</b>	Al menos 100 puntos	<p>El docente describe de manera elemental las características de la escuela donde se desempeña como: la infraestructura, contexto de la comunidad, la matrícula y la normatividad institucional, así como las características académicas de los estudiantes, subsistema, la modalidad y el tipo de bachillerato.</p> <p>Cuenta con conocimientos básicos acerca de las características de los estudiantes, el nivel socioeconómico, el contexto cultural, los estilos de aprendizaje, los conocimientos previos e intereses, sin relacionarlos con las actividades de enseñanza-aprendizaje de su estrategia didáctica.</p> <p>Cuenta con conocimientos básicos para describir las actividades e instrumentos de evaluación, para desarrollar su estrategia didáctica, a partir del modelo por competencias y el propósito de aprendizaje.</p> <p>Describe las actividades y los recursos utilizados en la estrategia didáctica sin identificar cómo contribuyen a la construcción del conocimiento y a la solución de problemas de la vida cotidiana de acuerdo al modelo por competencias.</p> <p>Cuenta con conocimientos básicos para utilizar los resultados de la evaluación a partir el nivel (sic) de logro de los propósitos de aprendizaje considerando las actividades realizadas, el contexto y las características de los estudiantes y proponer acciones para la mejora de su práctica docente.</p>
<b>N III</b>	Al menos 107 puntos	<p>El docente describe las características de la escuela donde se desempeña como: la infraestructura, contexto de la comunidad, la matrícula y la normatividad institucional, así como las características académicas de los estudiantes, subsistema, la modalidad y el tipo de bachillerato.</p> <p>Demuestra conocimientos sólidos sobre las características de los estudiantes, el nivel socioeconómico, el contexto cultural, los estilos de</p>

		<p>aprendizaje, los conocimientos previos e intereses y los relaciona en el diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje de su estrategia didáctica.</p> <p>Analiza las actividades e instrumentos de evaluación elegidos para desarrollar su estrategia didáctica considerando el modelos por competencias y el propósito de aprendizaje.</p> <p>Justifica cómo las actividades y los recursos utilizados en la estrategia didáctica contribuyen a la construcción del conocimiento y a la solución de problemas de la vida cotidiana de acuerdo al modelo por competencias.</p> <p>Cuenta con conocimientos sólidos para utilizar los resultados de la evaluación de los estudiantes sobre el nivel de logro de los propósitos de aprendizaje para proponer acciones para la mejora de su práctica docente.</p>
<b>N IV</b>	Al menos 118 puntos	<p>El docente describe a detalle las características de la escuela donde se desempeña como: la infraestructura, contexto de la comunidad, la matrícula y la normatividad institucional, así como las características académicas de los estudiantes, subsistema, la modalidad y el tipo de bachillerato.</p> <p>Logra identificar las características de los estudiantes, el nivel socioeconómico, el contexto cultural, los estilos de aprendizaje, los conocimientos previos e intereses, relacionándolos en el diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje de su estrategia didáctica.</p> <p>Analiza las actividades e instrumentos de evaluación elegidos para desarrollar su estrategia didáctica considerando el modelos por competencias y el propósito de aprendizaje.</p> <p>Argumenta como (sic) las actividades y los recursos utilizados en la estrategia didáctica contribuyen a la construcción del conocimiento y (sic) la solución de problemas de la vida cotidiana, de acuerdo al modelo por competencias.</p> <p>Analiza los resultados los resultados de la evaluación de los estudiantes a partir del nivel de logro de los propósitos de aprendizaje considerando las actividades realizadas, el contexto y las características de los estudiantes para mejorar su práctica docente.</p>
FUENTE: Elaboración propia, basada en el Informe individual de resultados (SEP, CNSPD, 2016).		

Para el caso específico de los 58 docentes de la coordinación centro-norte, de quienes el Servicio Profesional Docente publicó dictámenes en marzo de 2016 acerca de la etapa 2. EEE, es notoria la concentración de las calificaciones en el nivel III (ver Gráfica 10). Del total de los sustentantes 29 (50%) de ellos obtuvo este nivel, lo cual significa que sus calificaciones estuvieron en un rango de 107 a 117 puntos. Mientras tanto, el 28% (16 docentes) alcanzaron el nivel IV con un puntaje de 118 puntos o superior y, el 19% en nivel II (11 maestros) con una calificación de entre 100 y 106 puntos.

**Gráfica 10. Niveles de desempeño obtenidos por los sustentantes de la RCN en la etapa 2. EEE (Primer grupo)**



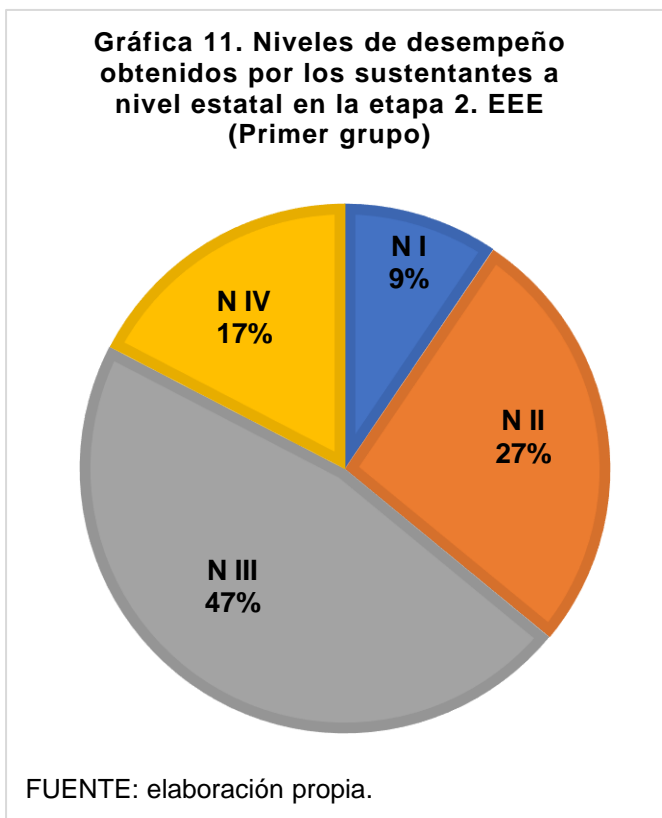
FUENTE: elaboración propia.

Únicamente dos docentes se ubicaron en el nivel I (3%), lo cual indica que consiguieron un puntaje inferior a los 100 puntos. A estos dos docentes, ponderados en la etapa 2 en nivel I, el SPD les dio la oportunidad de que, en abril de 2017 subieran de nuevo su expediente de evidencias de enseñanza-aprendizaje y lo argumentaran con la intención de que mejoraran sus niveles de desempeño. Esto se realizó mientras el primer grupo culminaban la etapa 3 y 4 de la evaluación en el 2017. Pese a ello, como ya se ha mencionado en otros momentos, el SPD no publicó resultados de las evaluaciones de los docentes del COBACH evaluados en grupos subsecuentes.

A nivel estatal, 328 docentes fueron quienes presentaron la etapa 2. EEE. De todos ellos el SPD emitió el dictamen en los resultados públicos de su página web oficial. A partir de dicha información, esquematizada en la Gráfica 11, se observa que el nivel III también es el que lograron la mayoría de los evaluados, en un 47%

(153 docentes), cercano al 50% logrado por los docentes de la RCN, por lo que no hay diferencias considerables.

Sin embargo, en los otros niveles, son observables ciertas disparidades entre los promedios estatales y los propios de la región de estudio; ya que a nivel estatal hubo mayor número de docentes que obtuvieron el nivel I que en la RCN, 9% (31 docentes) frente a 3% (2 docentes), respectivamente. Algo similar sucedió en el siguiente nivel de desempeño. En todo el subsistema de COBACH, 87 evaluados (27%) fueron ponderados en el nivel II, mientras que a nivel regional únicamente 11 docentes (19%) se ubicaron en el mismo.



Mientras tanto, en la Región Centro-Norte hubo un mayor porcentaje de docentes (28%) que obtuvieron el máximo nivel de desempeño (N IV), frente al 17% a nivel estatal.

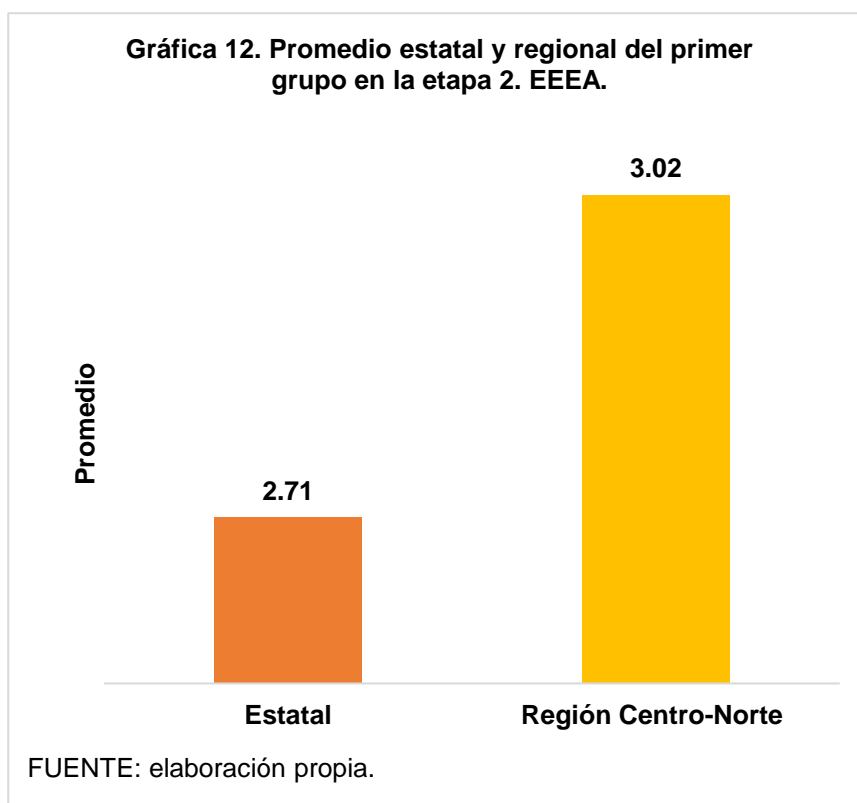
Ahora bien, para efectos de análisis comparativos, de los 58 docentes de la coordinación Centro-norte se elaboró un promedio regional de los niveles obtenidos. Para ello, se asignó un punto a quienes obtuvieron nivel I, dos puntos para los de nivel III, tres para los de nivel III y cuatro para los de nivel IV. A ese puntaje asignado, se le multiplicó el número de docentes que obtuvieron cada nivel para, después, realizar una sumatoria que se dividió entre los 58 sustentantes. De ahí se obtuvo que el promedio obtenido por la Región Centro-Norte fue de 3.02 (ver Tabla 11).



<b>Tabla 11. Promedio general de la Región Centro-Norte en la Etapa 2. EEE, según los niveles de desempeño obtenidos por los docentes del primer grupo</b>				
<b>NIVELES</b>	<b>NÚMEROS ABSOLUTOS</b>	<b>NÚMEROS RELATIVOS (%)</b>	<b>PUNTAJE PARA OBTENER EL PROMEDIO DE LA REGIÓN</b>	<b>PROMEDIO REGIONAL</b>
<b>1</b>	2	3	2	<b>3.02</b>
<b>2</b>	11	19	22	
<b>3</b>	29	50	87	
<b>4</b>	16	28	64	
<b>TOTAL</b>	58	100	175	

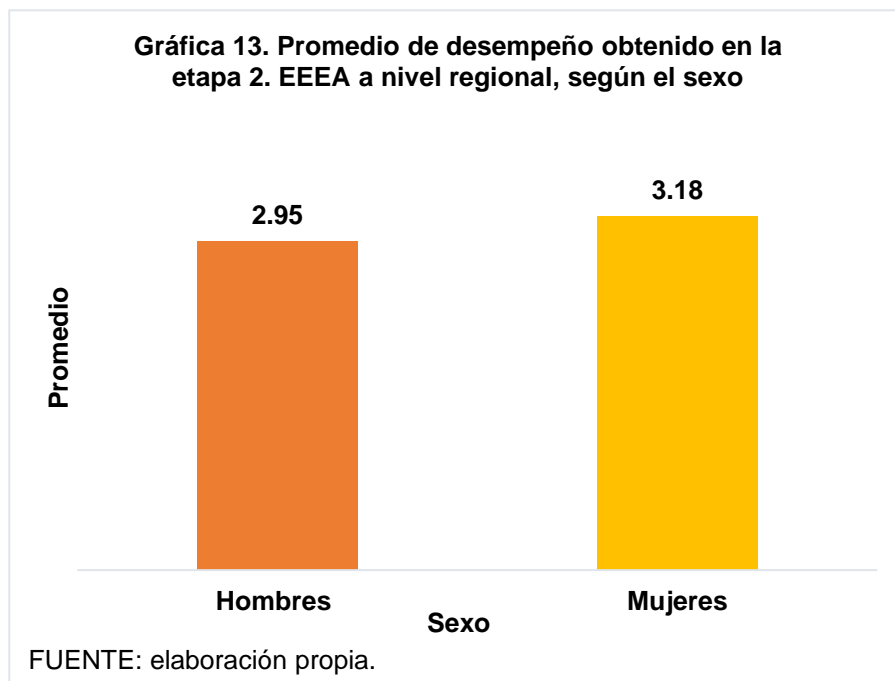
FUENTE: elaboración propia.

Un ejercicio similar se hizo para el caso de los resultados estatales del subsistema de COBACH, a través del cual se obtuvo un promedio estatal de 2.71. Comparando este resultado con el regional (ver Gráfica 12), es notoria una diferencia de 0.31 puntos entre la media estatal y el promedio de la región Centro-norte; lo cual implica que los docentes de dicha región tuvieron un mejor desempeño (3.02) que el docente promedio del subsistema en Chiapas.

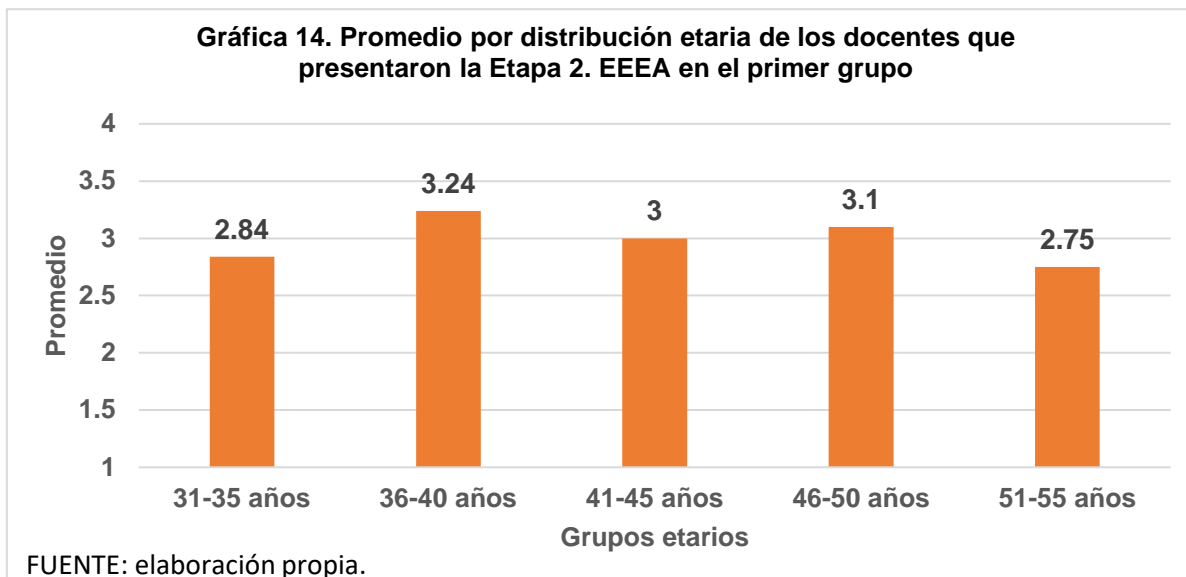


### 4.3.2. Según los niveles de desempeño por sexo y distribución etaria

Por otro lado, de acuerdo con el sexo de los docentes sustentantes, se tienen calificaciones de 41 hombres y de 17 mujeres (58 en total). Si bien fueron menos maestras quienes realizaron la etapa 2. EEE, es evidente un mejor desempeño en ellas con respecto de los maestros al obtener 3.18 como promedio, frente a un 2.95 de los hombres (ver Gráfica 13).



De acuerdo con la clasificación etaria que se ha venido manejando en este capítulo, se sistematizaron las calificaciones de los docentes para identificar si existe alguna relación entre la edad del sustentante y sus resultados obtenidos en la etapa 2. EEE. Como se puede evidenciar en la Gráfica 14, el grupo etario mejor ponderado fue el de 36 a 40 años al obtener un promedio de 3.24. Cabe recordar que, este mismo grupo fue el que mostró mayor nivel de participación tanto en el primer como en el segundo y tercer grupo evaluado.



Le siguen, en orden descendente, el grupo etario de 46 a 50 años con 3.1 de promedio; el grupo de 41 a 45 años con 3.0; el grupo de 31 a 35 años con 2.84 y, por último, el grupo de 51 a 55 años, que logró un promedio de 2.75. Puede notarse que, de una u otra manera, la edad está vinculada con el desempeño de los docentes (por lo menos con el desempeño esperado por el Servicio Profesional Docente); ya que, quienes sacaron los menores resultados son los docentes de mayor edad y antigüedad laboral. Este grupo de docentes, de acuerdo con las observaciones *in situ*, si bien tiene experiencia en la práctica docente, se les dificulta el manejo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Por otro lado, los docentes jóvenes, son los segundos menos ponderados. Ellos se mostraron más diestros para el manejo de las tecnologías, pero tienen poca experiencia en la práctica docente, así como menor conocimiento acerca del modelo por competencias en la EMS, las teorías en que se sustenta, entre otros. Cuestión que pudo minar su desempeño a la hora de la argumentación de las evidencias.

Entre los otros grupos se nota cierto equilibrio en edades y calificaciones, lo que también implica un equilibrio entre la experiencia docente y la habilidad en el manejo de las nuevas tecnologías. Estas últimas tanto en la aplicación en el aula (notadas en el tipo de evidencias adjuntadas) como en la utilización de la plataforma.

### 4.3.3. Según los niveles de desempeño por disciplinas evaluadas

La evaluación del desempeño docente, en el ciclo escolar 2015-2016, consideraba 20 disciplinas (distribuidas en cinco campos) posibles para evaluar a los docentes de la educación media superior según se indica en la Tabla 12.

<b>Tabla 12. Disciplinas de la EMS evaluables por el SPD (ciclo 2016-2016)</b>	
<b>CAMPO DISCIPLINAR</b>	<b>DISCIPLINAS</b>
<b>Matemáticas</b>	Matemáticas Dibujo
<b>Ciencias experimentales</b>	Biología (Ecología) Ciencias de la Salud Física Geografía Química Psicología
<b>Humanidades</b>	Humanidades (Filosofía, Lógica, Ética y Estética) Historia del Arte
<b>Ciencias sociales</b>	Economía Derecho Administración Historia Sociología y Política Metodología de la investigación
<b>Comunicación</b>	Literatura Lectura, Expresión Oral y Escrita Informática Etimologías grecolatinas
FUENTE: Tomado de SEP/CNSPD (2015, p.16 ).	

Tomando en consideración las disciplinas señaladas *supra*, en la Tabla 13 y en la Gráfica 15 se muestran los resultados obtenidos por los docentes en la etapa 2 del EEEA. De las 20 disciplinas, únicamente hubo participación en nueve de ellas: matemáticas (del campo de matemáticas), química, biología, física (de ciencias experimentales), humanidades (del campo de humanidades que abarcaba filosofía, ética, lógica y estética), historia (de ciencias sociales), literatura y lectura, expresión oral y escrita (de comunicación).

<b>Tabla 13. Participantes, puntajes y promedios obtenidos por los docentes de la Región Centro-Norte en la etapa 2. EEE (primer grupo)</b>											
<b>DISCIPLINAS</b>											
	<b>QUÍM</b>	<b>BIOL</b>	<b>FÍS</b>	<b>MAT</b>	<b>INF</b>	<b>LIT</b>	<b>LEOE</b>	<b>HUM</b>	<b>HIST</b>	<b>REGIONAL</b>	<b>ESTATAL</b>
<b>Docentes</b>	9	6	3	15	4	3	9	5	4	58	328
<b>Puntaje global</b>	29	17	9	41	13	12	29	15	10	175	892
<b>Promedio</b>	3.22	2.8	3	2.73	3.25	4	3.2	3	2.5	3.02	2.71

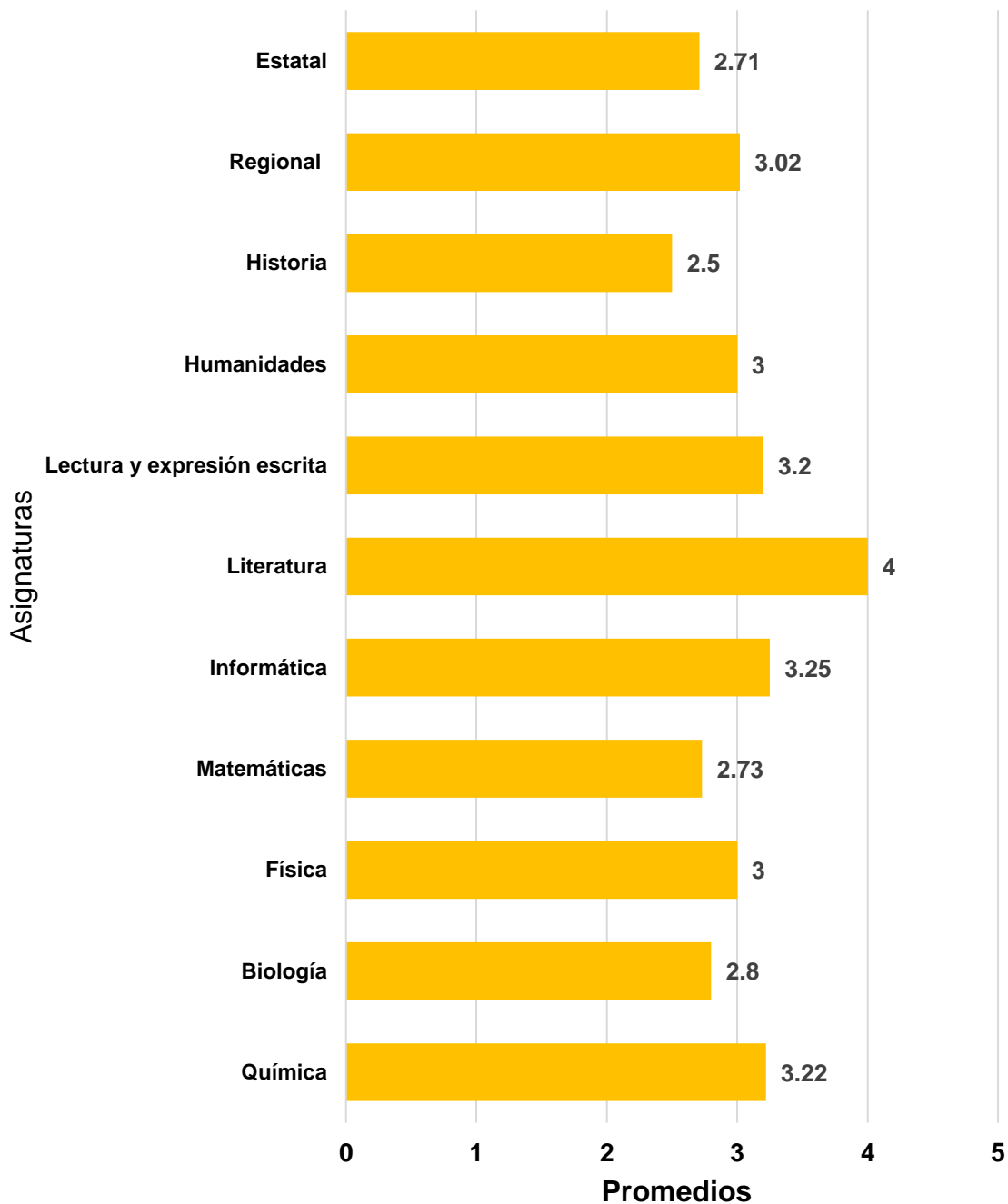
FUENTE: Elaboración propia con base en los resultados públicos de la etapa 2. EEEA, emitidos por el SPD en febrero de 2016.

El hecho de que en 11 disciplinas, de las propuestas por el SPD, no hubieran docentes sustentantes se debe a tres razones principales: a) ocho de las 20 no forman parte del componente básico del plan de estudios del Colegio de Bachilleres de Chiapas, tal es el caso de dibujo, psicología, historia del arte, economía, derecho, administración, ciencias de la salud y etimologías grecolatinas; b) en el semestre 2015-A (del cual se tomaron las evidencias para integrar el EEEA) no se impartió la asignatura de introducción a las ciencias sociales (que en el listado del SPD aparece como sociología y política) y no se tenían evidencias para integrar el expediente de evidencias de enseñanza-aprendizaje; y c) no se notificó a ningún docente que haya impartido las disciplinas de geografía y metodología de la investigación.

De los 58 sustentantes, el mayor número de participación se concentró en la disciplina de matemáticas con 15 docentes; le siguieron las disciplinas de química y lectura y expresión oral y escrita con nueve docentes cada una. En biología presentaron seis docentes, en humanidades cinco, en historia e informática cuatro (en cada una) y en física tres.

De acuerdo con los promedios obtenidos por los docentes de cada disciplina evaluada, según se coteja en los datos incluidos en la Tabla 13 y la Gráfica 15, los tres maestros sustentantes de literatura fueron quienes obtuvieron el máximo nivel esperado por el SPD, el nivel IV, por lo que juntos promediaron un 4.0.

**Gráfica 15. Promedios obtenidos por los docentes de la Región Centro-Norte, según las disciplinas evaluadas en la etapa 2. EEEA (Primer grupo)**



FUENTE: Elaboración propia con base en los resultados públicos de la etapa 2. EEE, emitidos por el SPD en febrero de 2016.

Le siguen, en orden descendente, las disciplinas de informática con un promedio de 3.25, química con 3.22, lectura, expresión oral y escrita con 3.2 y, física y humanidades con 3.0 cada una. Tres fueron las disciplinas que estuvieron por debajo de los tres puntos: biología (2.8), matemáticas (2.73) e historia (2.5). Esta última con el menor promedio de todas las disciplinas evaluadas.

En comparación con el promedio regional, de 3.02, únicamente cuatro de las nueve disciplinas se ubicaron por encima de éste: literatura con 4.0, informática con 3.25, química con 3.22 y lectura y expresión oral y escrita con 3.2. Casi a la par de la media regional se situaron dos disciplinas: física y humanidades con 3.0 cada una. Tres más estuvieron muy por debajo de la media regional al no llegar siquiera a los tres puntos: biología, matemáticas e historia.

En contraste, la mayoría de las disciplinas evaluadas a nivel regional estuvieron por encima de la media estatal que fue de 2.71. Únicamente la disciplina de historia se ubicó por debajo de la media estatal con 2.5. Si bien se desconocen los promedios alcanzados por las otras ocho regiones del COBACH, al comparar los resultados de los docentes de la Región Centro-Norte con la media estatal, puede concluirse que existió un buen nivel de desempeño por parte de los sustentantes del primer grupo.

Aun cuando no se cuenta con los resultados propios de cada región, sí se pudieron conocer y sistematizar los resultados estatales globales y por disciplina; con lo que es posible efectuar una comparación entre el número de sustentantes y los promedios por disciplina evaluada a nivel estatal con los propios de la Región Centro-Norte (RCN), según se aprecia en la Tabla 14 y la Gráfica 16.

A nivel estatal, los docentes con mayor nivel de participación fueron los que imparten matemáticas (de primero a cuarto semestre), al representar el 24.7% (81) del total de los evaluados en la etapa 2. EEE. Esta situación también se manifestó en la RCN, al ser matemáticas la disciplina con más evaluados.

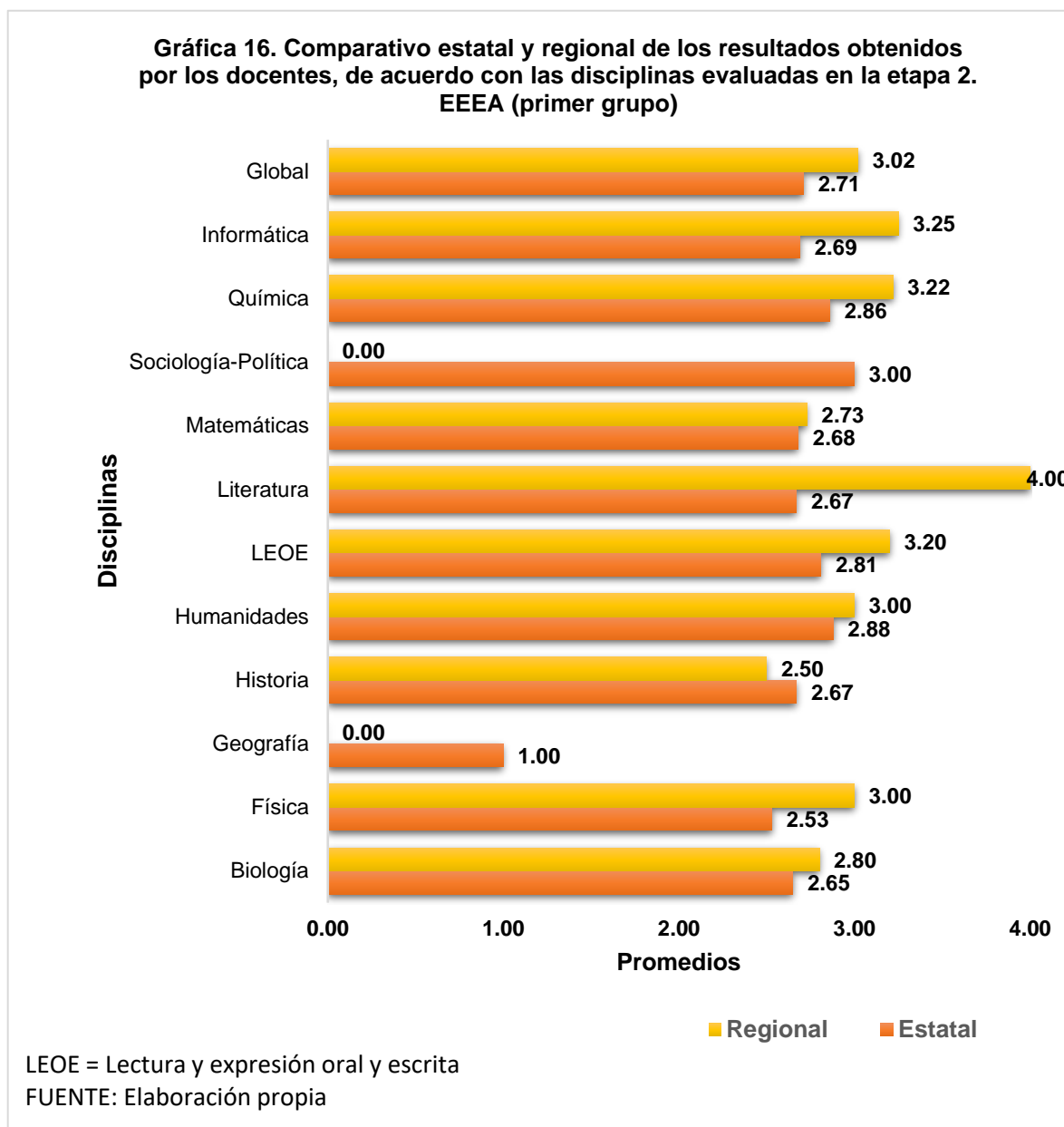
Tabla 14. Comparativo estatal y regional de los resultados obtenidos por los docentes, de acuerdo con las disciplinas evaluadas en la etapa 2. EEE (primer grupo)					
DISCIPLINAS	SUSTENTANTES		PROPORCIÓN DE LA RCN CON RELACIÓN AL ESTADO	PROMEDIOS	
	Estado	RCN		Estado	RCN
Biología	37	6	16.22	2.65	2.8
Física	15	3	20.00	2.53	3.0
Geografía	1	0	0.00	1	0
Historia	42	4	9.52	2.67	2.5
Humanidades	24	5	20.83	2.88	3.0
Lectura y expresión escrita	33	9	27.27	2.81	3.2
Literatura	23	3	13.04	2.67	4.0
Matemáticas	81	15	18.52	2.68	2.73
Sociología-política	2	0	0	3.00	0
Química	44	9	20.45	2.86	3.22
Informática	26	4	15.38	2.69	3.25
<b>Global</b>	<b>328</b>	<b>58</b>	<b>17.68</b>	<b>2.71</b>	<b>3.02</b>
FUENTE: elaboración propia.					

La segunda disciplina con mayor número de sustentantes fue química en la que se evaluaron 44 (13.4%), seguida de historia que tuvo 12.8% (42) de participación. Geografía, con un docente (0.3%), y sociología-política, con dos docentes (0.6%), experimentaron el menor porcentaje de docentes evaluados. En estas dos disciplinas la Región Centro-Norte no notificó a ningún docente. Llama la atención que, el único docente de geografía que presentó la etapa 2. EEE, obtuvo el nivel de desempeño más bajo (N I), al no superar los 100 puntos.

A partir de la Gráfica 16 es posible notar la ventaja de los resultados obtenidos por los docentes pertenecientes a la Región Centro-Norte con respecto a los promedios estatales. En ocho de las nueve disciplinas en las que la Región Centro-Norte tuvo sustentantes (en sociología-política y geografía ningún docente de la Región Centro-Norte presentó la evaluación al desempeño docente), ésta



superó la media estatal. Únicamente la disciplina de historia quedó por debajo de la media estatal con un 2.5 frente a un 2.67.

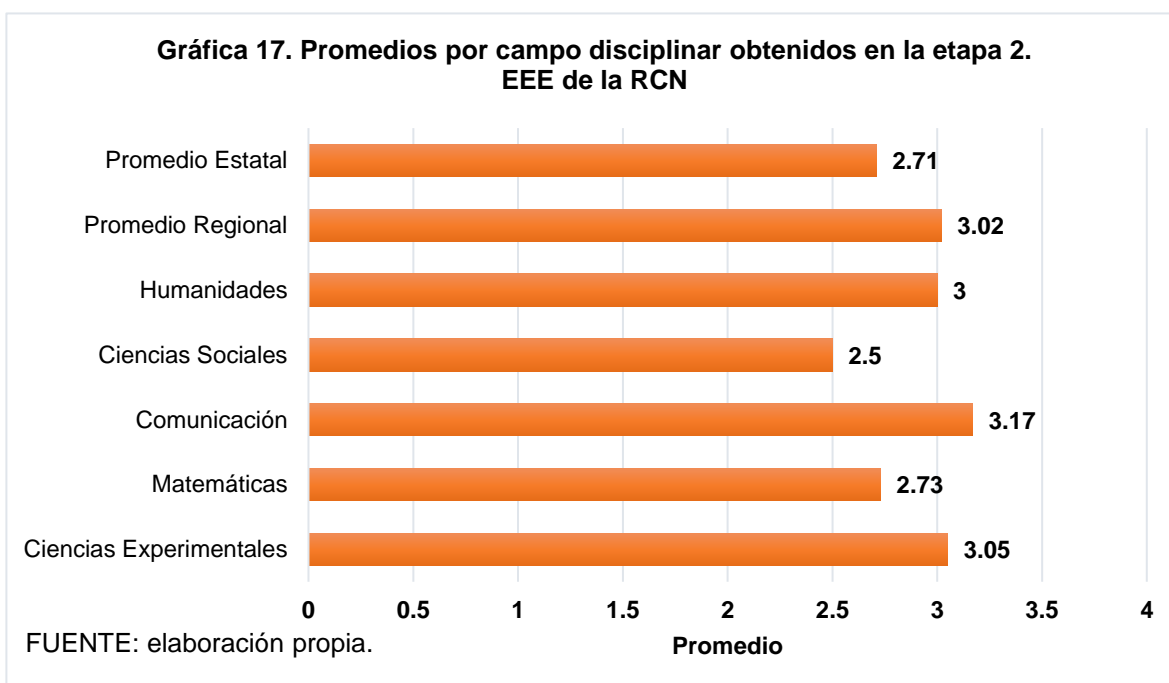


Otras disciplinas en las que la RCN logró una mejor ponderación en comparación con la media estatal fueron informática, física y lectura y expresión oral y escrita, mismas que tienen 0.5, 0.47 y 0.39 puntos de diferencia, respectivamente. En tres disciplinas (biología, humanidades y matemáticas), aunque la Región Centro-Norte superó las medias estatales, la divergencia fue menor, de entre 0.05 y 0.15 puntos.

#### 4.3.4. Según los niveles de desempeño por campos disciplinares evaluados

Otro criterio desde el que se analizaron los resultados de la etapa 2. EEE fue agrupar los promedios por campo disciplinar. Para tal fin, se utilizó la clasificación establecida por el SPD (ver Tabla 12, *supra*) en cinco campos: humanidades, ciencias sociales, comunicación, matemáticas y ciencias experimentales.

A nivel regional, el campo con la mayor ponderación fue el de comunicación, integrado por las disciplinas de literatura, informática y lectura y expresión oral y escrita (ver Gráfica 17). Estas tres disciplinas promediaron un resultado de 3.17 (por arriba tanto la media regional como la estatal). En segundo lugar se ubicó el campo de ciencias experimentales con un 3.05 alcanzado por lo docentes que imparten las disciplinas de química, física y biología. Este campo también rebasó la media estatal y la regional.

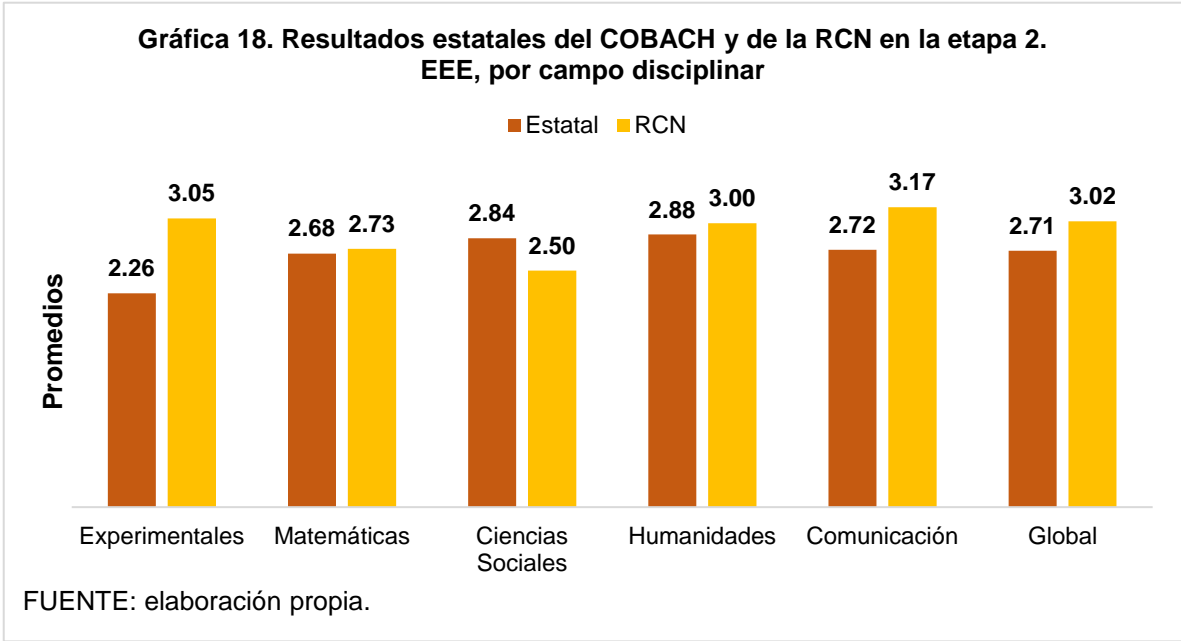


Los docentes del campo disciplinar de humanidades (quienes, para el caso del COBACH se evaluaron en ética y valores I y II y filosofía) promediaron 3.0; es decir, 0.2 puntos por debajo de la media regional y, 0.29 por encima de la media

estatal. El campo de matemáticas (matemáticas I, II, III y IV para el COBACH) logró un 2.73, 0.29 puntos por debajo de la media regional y apenas 0.02 por encima de la estatal.

El campo de historia (que incluye historia de México I y II e historia universal contemporánea), fue ponderado por el SPD con el menor desempeño a nivel regional, al situarse 0.52 puntos por debajo de la media de la Región Centro-Norte y 0.21 por debajo de la media estatal.

Los resultados anteriores se contrastaron con los conseguidos a nivel estatal, también por campos disciplinares, según se presentan en la Gráfica 18. De los cinco campos disciplinares, la Región Centro-Norte superó en cuatro a la media estatal del subsistema de COBACH.



El campo disciplinar en el que la coordinación centro-norte demostró los mayores resultados fue el de comunicación. Ahora bien, considerando la brecha entre los puntajes estatales y regionales, la mayor distancia se observa en el campo de ciencias experimentales con 0.79 puntos de diferencia; puesto que la RCN promedió un 3.05 en este campo, mientras que el estado obtuvo un 2.26. El siguiente campo en el que la RCN obtuvo mejores resultados de desempeño con

respecto a la media estatal, fue el de comunicación, al obtener 3.17 puntos frente a 2.72 a nivel de COBACH, con lo que se nota una discrepancia de 0.45 puntos.

Los campos de humanidades y matemáticas también superaron las medias estatales, aunque con diferencias menos marcadas, con 0.12 y 0.05 puntos a favor de la coordinación Centro-norte.

Los logros en el campo de ciencias sociales fueron distintos, al tener resultados regionales por debajo de los estatales. Mientras este campo obtuvo un promedio estatal de 2.84, la RCN apenas se promedió en 2.5.

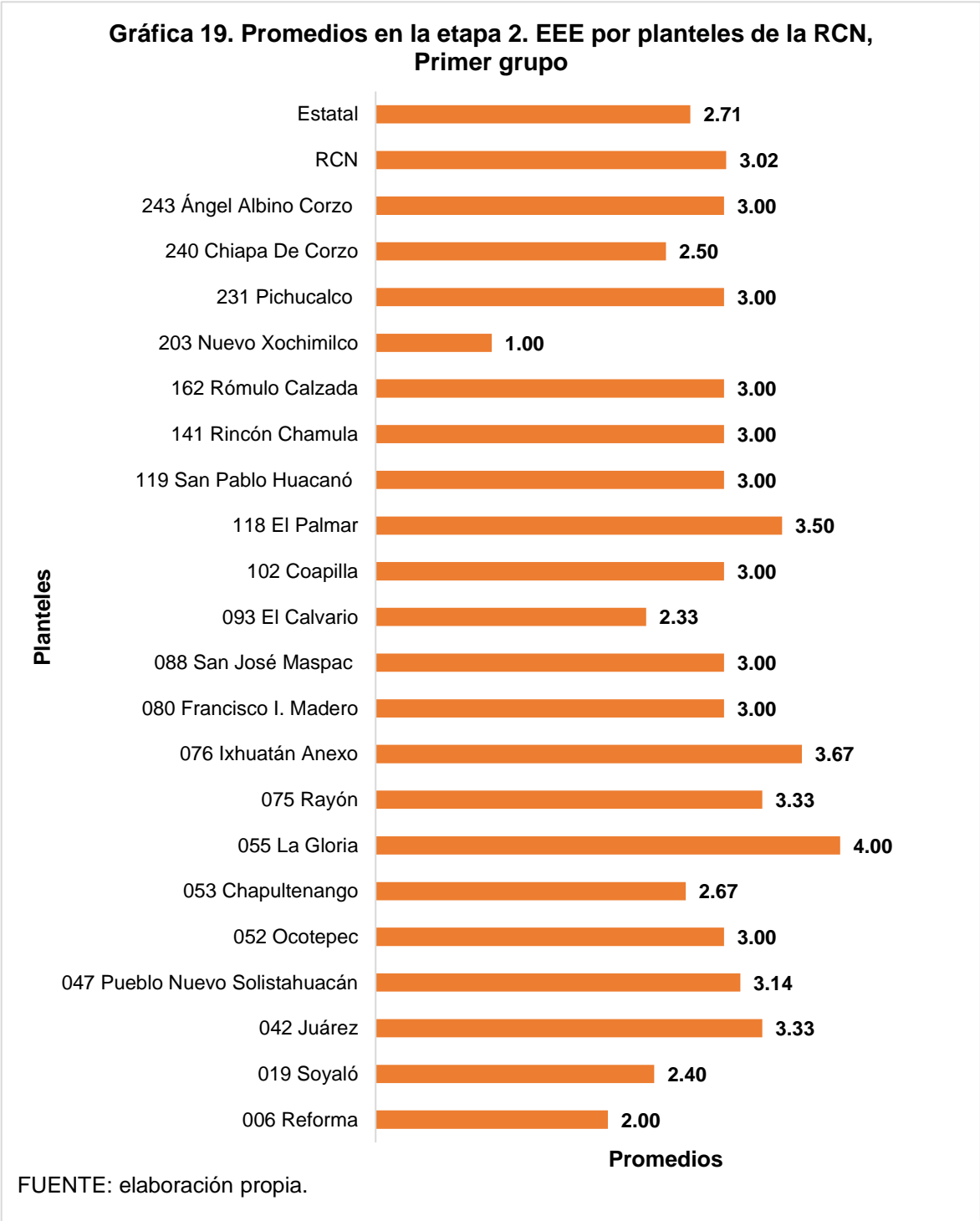
Cabe hacer mención que, ninguno de los promedios por campo disciplinar a nivel estatal superó los tres puntos, cuestión que sí sucedió a nivel de la RCN en los campos de comunicación, ciencias experimentales y humanidades. El campo disciplinar con mejor desempeño en todo en subsistema del COBACH fue el de humanidades, seguido, curiosamente, del de ciencias sociales; entretanto, ciencias experimentales y matemáticas se ponderaron en los promedios más bajos. Lo anterior lleva a concluir que no existe alguna tendencia en los resultados de la etapa 2. EEE relacionada con el campo disciplinar en el que se desempeñan los docentes, puesto que, mientras unos campos se ven favorecidos a nivel regional, esos mismos campos son los más bajos a nivel estatal.

#### **4.3.5. Según los niveles de desempeño por plantel y tipología de planteles**

De los 21 planteles que tuvieron algún docente evaluado en la etapa 2. EEE, en el primer grupo (octubre-noviembre de 2015), se construyó un promedio basado en los resultados obtenidos por sus sustentantes. Esos datos, a su vez, se utilizaron para promediar y comparar los resultados propios de cada tipo de plantel.

Según se aprecia en la Gráfica 19, los resultados por planteles están polarizados, al promediar desde 1.0 hasta 4.0. El primer puntaje corresponde al plantel 203 Nuevo Xochimilco, en el que sólo un docente presentó la etapa 2.EEE y obtuvo nivel I. El segundo, pertenece al plantel 055 La Gloria, en el que sus dos docentes evaluados alcanzaron el máximo nivel de ponderación, el nivel IV.

Coincidentemente, los dos centros escolares están ubicados en zonas rurales con poblaciones menores a 1,500 habitantes y tienen una plantilla de cinco docentes, por lo que corresponden a los planteles tipo D.



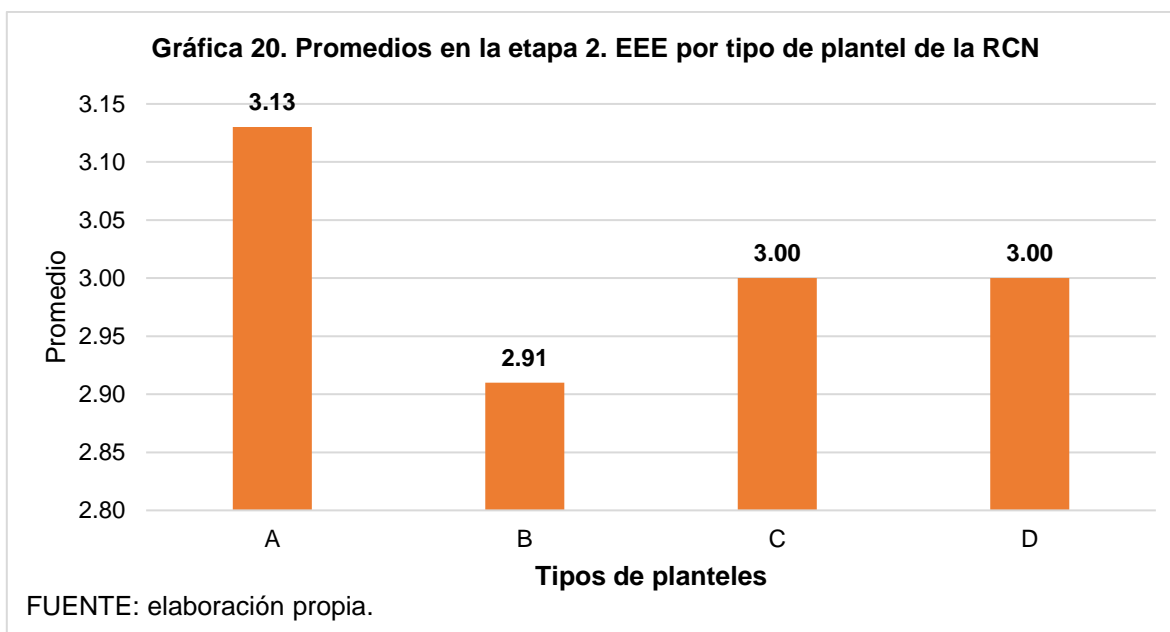
Los planteles con las más altas ponderaciones son tres: el 055 La Gloria con 4.0, el 076 Ixhucatán con 3.67 puntos y el 118 El Palmar que obtuvo 3.50 puntos. De estos planteles se toma en consideración la calificación de dos, tres y cuatro docentes, respectivamente, que participaron en la evaluación al desempeño docente. El plantel 055 La Gloria, como ya se mencionó, pertenece al tipo de planteles D y, los otros dos, al tipo B; es decir, son planteles tradicionales, pero ubicados en poblaciones rurales con menos de 5000 habitantes.

Por otro lado, la mayoría de los planteles (12 en total) obtuvieron entre 3.0 y 3.33 puntos, por lo que la media de la Región Centro-Norte se situó en 3.02. En orden descendente, los centros escolares que se encuentran en este rango son: el 042 Juárez y el 075 Rayón con 3.33 puntos cada uno; el 047 Pueblo Nuevo Solistahuacán con 3.14; el 231 Pichucalco, el 052 Ocoatepec, el 102 Coapilla, el 141 Rincón Chamula, el 162 Rómulo Calzada, el 080 Francisco I. Madero, el 088 San José Maspac y el 243 Ángel Albino Corzo con promedios de 3.0 por cada plantel.

Los 15 planteles enumerados anteriormente superaron la media estatal de 2.71 y, de ellos, sólo seis la media de la RCN de 3.02. Seis planteles de la Región Centro-Norte quedaron por debajo de las medias estatal y regional, en un rango que va de 1.0 a 2.67 puntos.

De los seis centros educativos que promediaron el menor puntaje, dos pertenecen a los planteles tipo A (006 Reforma y 240 Chiapa de Corzo), tres al tipo B (019 Soyaló, 053 Chapultenango y 093 El Calvario) y uno al D (203 Nuevo Xochimilco).

Ahora bien, con relación al tipo de plantel (ver gráfica 20), los docentes de los del tipo A, promediaron 3.13 puntos, la ponderación más alta de la región Centro-Norte. Le siguieron los planteles del tipo C y D, quienes obtuvieron la segunda mejor ponderación, con un 3.0 cada uno. Los centros del tipo B, por el contrario, experimentaron la menor ponderación al promediar 2.91 puntos (0.11 puntos por debajo de la media regional y 0.2 por arriba de la media estatal).



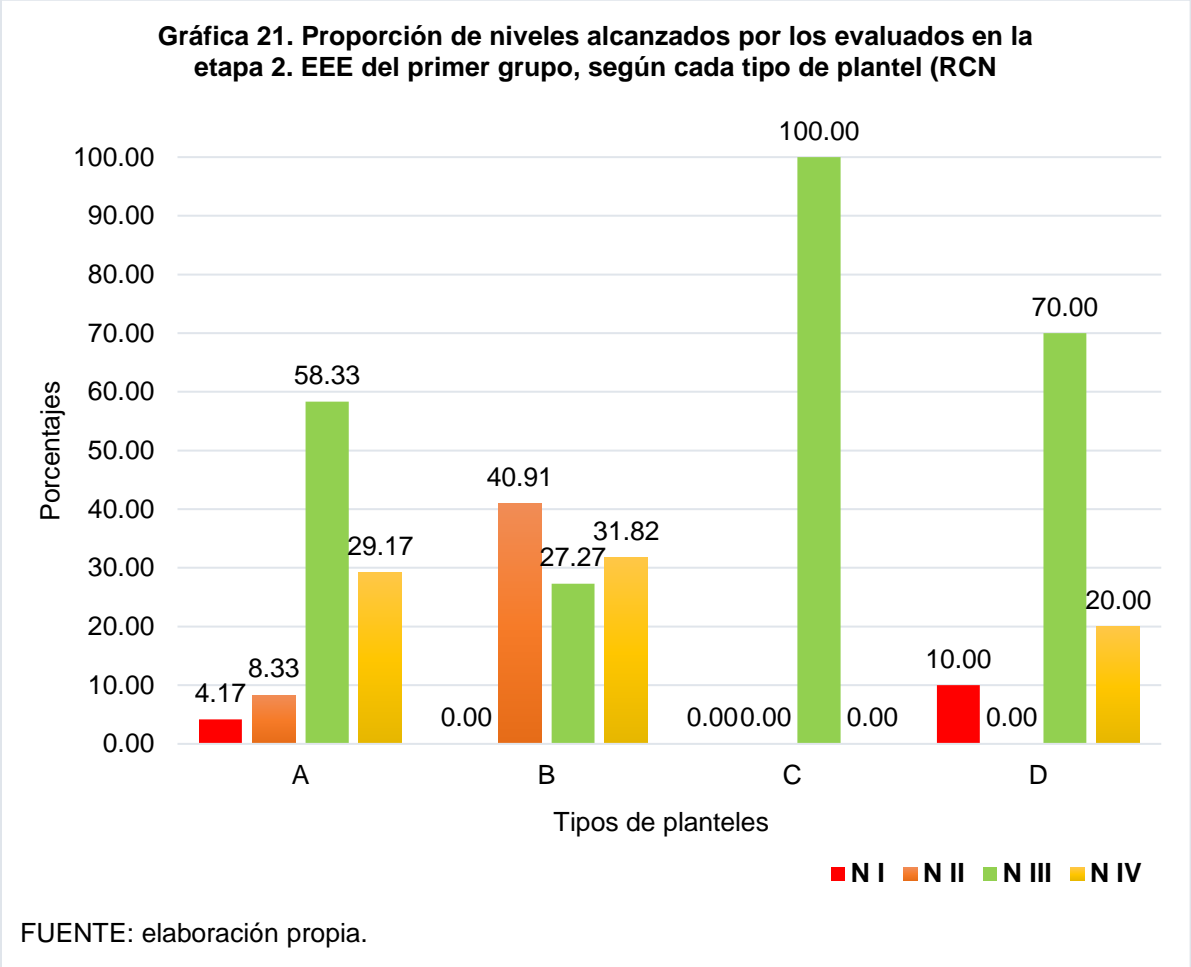
Al realizar otro tipo de análisis, basado en los resultados obtenidos por cada tipo de plantel en relación a los niveles de desempeño (ver tabla 15), se observa que en los planteles del tipo A y D existen dos docentes que obtuvieron el menor nivel (un docente por cada tipo). En los planteles del tipo D, por su parte, el 10% de su población se sitúa en este nivel y, en los del tipo A un 4.17 (ver gráfica 21). Lo anterior indica que los dos sustentantes fueron ponderado con un puntaje menor a los 100 puntos.

**Tabla 15. Niveles alcanzados por los docentes en la etapa 2. EEE del primer grupo, según cada tipo de plantel**

NIVELES	TIPOS DE PLANTELES							
	A		B		C		D	
	Absoluto	Relativo (%)	Absoluto	Relativo (%)	Absoluto	Relativo (%)	Absoluto	Relativo (%)
<b>I</b>	01	4.17	00	0.00	00	0.00	01	10.00
<b>II</b>	02	8.33	09	40.91	00	0.00	00	0.00
<b>III</b>	14	58.33	06	27.27	02	100.00	07	70.00
<b>IV</b>	07	29.17	07	31.82	00	0.00	02	20.00
<b>Total</b>	24	100.00	22	100.00	02	100.00	10	100.00

FUENTE: elaboración propia.

De manera similar, en dos tipos de planteles se encuentran docentes que fueron calificados en el nivel II del desempeño docente, en los del tipo A y en los del tipo B. Los primeros con un 8.33% (dos de 24) y, los segundos, con un 40.91% (nueve de 22) de la población total evaluada en cada tipo. En el caso de los planteles del tipo B, la mayor parte de sus sustentantes se ubican en este nivel de desempeño al ser ponderados por los evaluadores en un rango desde 100 hasta 107 puntos.



Las ponderaciones en el nivel III del desempeño fueron las constantes en los cuatro tipos de planteles; dado que en todos existen docentes que alcanzaron este nivel y que fue éste en el que se concentraron las evaluaciones de tres tipos de planteles, en el rango de 107 a 117 puntos. En los planteles del tipo C los dos sustentantes (100%) consiguieron el nivel III, seguidos en proporción por los del tipo D con el 70% del total de sus docentes evaluados. Los del tipo A también



concentraron la mayor parte de sus sustentantes en el nivel III con 14 (58.33%) docentes ubicados en éste. En los planteles del tipo B seis docentes tuvieron este nivel, lo que representó un 27.27% del total evaluado de este tipo. En total, fueron 29 los docentes que obtuvieron este nivel, lo que representa el 50% de los 58 evaluados en la región Centro-Norte.

El nivel IV se alcanzó en tres de los cuatro tipos de planteles: en los del tipo A, B y D. Tanto en los planteles del tipo A y B siete docentes consiguieron el máximo nivel de desempeño docente. No obstante, proporcionalmente hablando, los del tipo B son quienes observan el mayor porcentaje, al ubicar en éste al 31.82% de su población evaluada; mientras que para los del tipo A representó un 29.17%. En los planteles del tipo D, fueron dos docentes (el 20%) los que lograron este nivel. En total, a nivel de la región Centro-Norte, el 27.59% (16) de los sustentantes se situaron en el máximo nivel de desempeño, lo que significa que fueron ponderados en por lo menos 118 puntos o más por los evaluadores del SPD.

## **Capítulo 5. Mapeo social construido acerca de la EDD en el subsistema COBACH**

Este capítulo está destinado a la construcción del mapeo social construido en torno de la evaluación para la permanencia docente al interior del subsistema COBACH.

Para el mapeo social se identifican las posiciones que los diversos agentes han manifestado acerca de la evaluación de acuerdo con la estructura laboral a la que pertenecen. Es decir, si se desempeñan como directivos, directores de planteles, coordinadores regionales, jefes de materia de la coordinación o docentes. En el caso de los docentes se percibe una diferenciación entre si se es notificado o no, así como si participó en los procesos de evaluación. Para este mapeo es fundamental la consideración de los perfiles, campos de conocimientos en que se desempeña el agente, su antigüedad en el subsistema, el tipo de contrato, la modalidad en la que se desempeña, su filiación a algún gremio sindical, y, en general sus aspiraciones y finalidades.

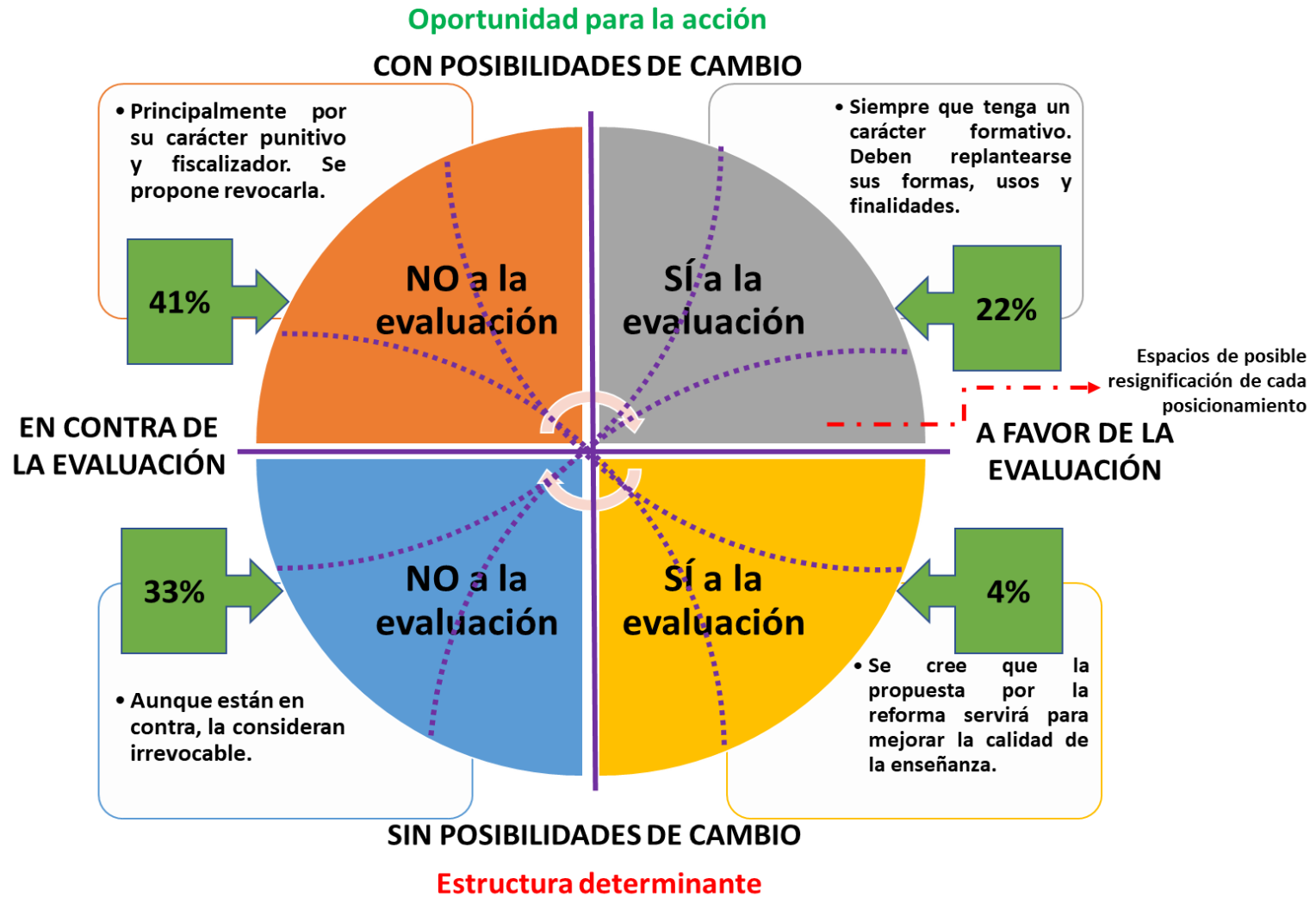
### **5.1. Mapeo social acerca de las posiciones asumidas entorno de la EDD en la Región Centro-Norte**

Una vez realizada la sistematización y el análisis de la información de campo, se identificaron cuatro posicionamientos principales acerca de la evaluación del desempeño docente derivada de la reforma de 2013 para la educación media superior construidas por los agentes de la región Centro-Norte:

- Evaluación docente tipo 1. Sí a una evaluación, pero con carácter formativo.
- Evaluación docente tipo 2. Sí a la evaluación propuesta por la reforma.
- Evaluación docente tipo 3. No a la evaluación punitiva.
- Evaluación docente tipo 4. No a la evaluación, pero no hay otra opción.

Estas posiciones se esquematizan en la Figura 1 y se explicitan en los siguientes subtemas.

Figura 1. Mapa social acerca de los posicionamientos que los agentes de la RCN han desarrollado en torno a la evaluación al desempeño docente.



### **5.1.1. Evaluación docente tipo 1. Sí a una evaluación, pero con carácter formativo**

En este posicionamiento acerca de la evaluación, los docentes perciben que la evaluación es buena, siempre y cuando sea de carácter formativo. Es más, la evaluación la asumen como un proceso continuo e inherente a su práctica, ya que “al estar frente a grupos los docentes tenemos la obligación de la formación, la evaluación y la preparación continua” (RCN/DOC/03). En la encuesta realizada en junio de 2015 a 81 docentes presidentes de academia, cuando aún iniciaban los procesos de notificación y se desconocían las finalidades, formas y estructuras de la evaluación, la mayoría de los docentes (el 41%) abogaban por una evaluación de este tipo. Este porcentaje de docentes opinaba que la evaluación debería ser formativa en tanto que pudiera incidir en el análisis y mejoramiento de la práctica docente en las aulas de los planteles del subsistema COBACH.

De los 33 docentes que comparten este tipo de evaluación, cuando se les cuestionó acerca de su opinión acerca de la misma, siete hicieron mención explícita de la necesidad del elemento formativo en la evaluación; entre éstas, destacan las siguientes: “Debe ser formativa” (RCN/DOC/04); “Si es formativa, bienvenida sea” (RCN/DOC/05); “Es importante, siempre y cuando sea formativa y pretenda mejorar el desempeño docente, a fin de mejorar la calidad de la educación” (RCN/DOC/06); “Me parece justa y es importante. Es importante en la formación de todo docente” (RCN/DOC/07); “Considero que esta evaluación debe ser formativa (RCN/DOC/08).

El carácter formativo de la evaluación, vista desde las voces de los agentes que comparten este posicionamiento, está vinculado principalmente con el análisis de las debilidades y fortalezas de la práctica docente, el mejoramiento de la misma, la superación de las deficiencias, la retroalimentación y con los procesos de actualización y formación continua.

Acerca de la perspectiva de la evaluación para mejorar, 11 docentes hicieron referencia a ésta, al considerar, de manera tácita, que “es bueno evaluar cuando el propósito es mejorar la práctica docente” (RCN/DOC/09) o, en su caso, que “si el propósito de la evaluación es mejorar el proceso de enseñanza, me parece bien

porque cada día debemos ser mejores en el aula en todos los procesos académicos (RCN/DOC/10). La idea de la mejora se asocia a los procesos académicos y se le concibe como una estrategia que incide en la calidad de la educación media superior: “la evaluación es una estrategia buena para mejorar la calidad de la educación media superior” (RCN/DOC/11). A su vez, el proceso evaluativo debe servir “para crear herramientas para mejorar como docentes” (RCN/DOC/12).

Para lograr la mejora, los docentes consideran que es necesario llevar a cabo un proceso de retroalimentación por parte de los evaluadores (o de los encargados de su realización) en el que se analicen las debilidades y fortalezas de sus prácticas. Esta finalidad aparece esbozada en repetidas ocasiones al señalar que la evaluación docente debe servir “como objeto para identificar las debilidades y fortalezas” (RCN/DOC/13), o “que muestre o refleje las debilidades y podamos elevar las fortalezas y habilidades” (RCN/DOC/06).

Los docentes afirman que no basta únicamente con reportar un listado de calificaciones en los que se señalen los niveles alcanzados en los instrumentos de evaluación, sino que éstos sean claros al señalar los rubros, necesidades o deficiencias que podrían ser atendidos por los docentes en los procesos de mejora. Por tal motivo, uno de ellos señala: “me parece importante, siempre y cuando los resultados ayuden a detectar fortalezas y debilidades; ya que ambos aspectos pueden reforzarse” (RCN/DOC/14). Por tanto, “la evaluación siempre es buena como proceso para mejorar, si hay retroalimentación (RCN/COL/03), lo que implica que para generar procesos de mejora a partir de los resultados de la evaluación, será posible e idóneo, siempre y cuando el docente conozca sus resultados.

De la mano de una verdadera retroalimentación, los docentes posicionados en la evaluación formativa, asumen que las instituciones deben gestar e implementar procesos de capacitación y actualización docentes “realmente buenos y no como los que se tiene. Que sean capacitaciones pertinentes (RCN/DOC/15)” y que “el gobierno actualice a la planta docente con cursos de calidad” (RCN/DOC/16). En términos generales, “dicha evaluación debe de ser para formar, capacitar y actualizar a la base docente de todo el país” (RCN/DOC/12). Al respecto,

uno de los docentes agrega: “considero que, en lugar de amenazar y despedir a los docentes, se les debe brindar oportunidades y condiciones para actualizarse, realizar diplomados, materiales, entre otros. Esa es parte de la tarea de la evaluación” (RCN/DOC/17).

De manera paralela, hay docentes que no sólo responsabilizan al Estado de los procesos de actualización y capacitación, sino que asumen la responsabilidad y la comparten con la de las instituciones; al reconocer que ellos mismos juegan también un papel importante en la autoformación y actualización constante, puesto que “al estar frente a grupos tenemos la obligación de la formación y preparación continua” (RCN/DOC/03).

Quienes comparten el posicionamiento de la evaluación formativa, continua y para el mejoramiento de la práctica educativa, asumen que el mejoramiento de la calidad y de los procesos educativos no se resuelve únicamente con la evaluación hecha a los docentes, o con los cursos de capacitación y actualización docente, mucho menos con que sólo sean los profesores quienes cambien sus prácticas o, sobre quienes recaiga la responsabilidad de los resultados académicos de los alumnos; ya que proponen que no sea sólo a un tipo de agentes a quienes se les evalúe, sino a los demás que componen el subsistema y al sistema educativo en general. Dentro de los agentes que proponen se evalúen son a “quienes van a evaluar” (RCN/DOC/18), es decir, a los evaluadores; así como a las autoridades mismas. Así lo señala uno de los docentes encuestados: “primero que nada deberían ser evaluadas las autoridades educativas, porque son precisamente ellos quienes deben conocer mejor la educación” (RCN/DOC/19).

Además, admiten que hay ciertas condiciones básicas e indispensables que deben estar presentes en los centros escolares para que éstos fomenten la calidad de la enseñanza. La siguiente experiencia de una docente permite apreciar de la necesidad de una evaluación integral de los diversos factores que inciden en la práctica docente:

Propongo que, para que haya calidad de la educación no se considere únicamente al maestro. Si bien es cierto que la preparación del maestro es importante para una educación de calidad, también son importantes los recursos y los conocimientos previos. Pero en la

educación media superior los estudiantes tienen rezagos desde la educación básica, así que nos encontramos con muchas dificultades. En conclusión, la responsabilidad es enorme, sin poco apoyo de la institución. No hay recursos económicos, no surten reactivos (para el laboratorio). Con esas condiciones, a pesar de la preparación, es sumamente complicado obtener resultados (RCN/COL/03).

Lo anterior implica reconocer que existen una multiplicidad de factores que deben ser analizados a la hora de generar una valoración acerca de los resultados de la práctica docente; ya que está en juego la infraestructura, los materiales, recursos, la estructura docente y administrativa, y, de manera más trascendental, el contexto cultural, social y económico que rodea e impacta a cada centro educativo.

Otro docente, reafirma la necesidad de valorar las condiciones de infraestructura, material didáctico y de servicios en los que se desenvuelve la labor docente al señalar: “tampoco contamos con las herramientas necesarias para poder ejercer nuestra labor (ni siquiera tenemos establecimiento propio, no hay laboratorios), en general, carecemos de muchas cosas ¿Cómo nos piden que haya calidad de la educación y que estemos a la altura de otros estados y países?” (RCN/DOC/20). Con lo anterior, se cuestiona que se les exija a los docentes cierto rendimiento estandarizado, cuando las condiciones varían entre cada centro de la región, del estado, del país y, desde luego, de la de otros países.

Que los docentes de este tipo de posicionamiento estén a favor de la evaluación formativa, no significa que estén de acuerdo con el proceso de evaluación del desempeño docente propuesta por el Servicio Profesional Docente y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. En sus experiencias dan cuenta de temores, incertidumbres y desconfianza acerca de la implementación y finalidades de la misma a través de diversos cuestionamientos, como el siguiente:

Yo creo que, es muy bonito ver ahí en la televisión que se maneja ese famoso lema de “evaluar para mejorar”, pero yo creo que si realmente se hablara de una mejora, para esa mejora creo que sí estamos dispuestos, a que mejoremos nuestra práctica docente, que mejoremos nuestra forma de enseñanza, con nuevas estrategias. Pero siempre y cuando que esa evaluación, a la que nos están prácticamente obligando a que entremos, realmente vaya con ese propósito, ese fin de que mejoremos nuestra práctica (RCN/DOC/17).

Los principales cuestionamientos que se hacen en torno de la evaluación del INEE y del SPD están relacionados con la forma poco clara y objetiva con la que difundieron los lineamientos, condiciones y criterios de la evaluación; la ambigüedad

de sus usos y finalidades; así como con la implementaron cada una de las etapas. Así lo demuestra uno de los participantes en las cuatro etapas de la evaluación al desempeño docente:

No es una oposición a la evaluación. Sencillamente lo que queremos es que se haga claro, que se haga con tiempo. Que los cursos que se nos den sean realmente completos y de acuerdo con el tema. No hay claridad que nos dijeran aquí estuviste mal y en estas bien por estas y estas razones. Realmente está como muy en el aire. No hay las suficientes personas para evaluarnos. Somos muchos y siento que no estamos preparados y que los de arriba son los primeros que tampoco lo están. (RCN/COL/05).

Acercas de las formas en las que se llevaron a cabo los procesos de evaluación, los docentes cuestionan la evaluación en línea, debido a que “la enseñanza-aprendizaje es un proceso muy complejo como para ser evaluado en línea (RCN/DOC/21). Lo anterior denota que los docentes, al intentar una evaluación formativa, abogan por una relación cara a cara y de pares al momento de construir juicios y valoraciones acerca de la realidad docente; situación que se limita al momento de ser evaluados por agentes externos que no establecen ningún tipo de contacto ni con el docente ni con el contexto en el que se desarrolla la enseñanza.

La educación es percibida, por tanto, como un proceso complejo que no puede ser analizado y comprendido en todas sus dimensiones por parte de los evaluadores si éstos no se aproximan a la realidad que viven los diversos agentes en cada centro de trabajo; incluso afirman: “la evaluación debe ser contextual y de acuerdo a las tradiciones y costumbres del lugar donde se imparten las clases” (RCN/DOC/21).

Otro de los fuertes cuestionamientos hacia la evaluación propuesta por el SPD y el INEE gira en torno de la transparencia de esta principalmente en las formas en que se fue vertiendo la información, claridad de los procesos, la veracidad de los resultados, la posibilidad de corrupción en la aplicación, cuestiones que ponen en tela de juicio la credibilidad en su instrumentación y resultados. Las menciones al respecto, la hicieron 18 de los 33 maestros que comparten este posicionamiento.



La posibilidad de procesos poco claros, sin transparencia y corruptos generaron sentimientos de inseguridad, incertidumbre y desconfianza hacia la evaluación docente. Así lo denotan las siguientes afirmaciones:

- Siento inseguridad de que el proceso no sea completamente transparente (RCN/DOC/03).
- Siento incertidumbre, dado a la información que circula: “el maestro que no apruebe, no dará clases”. Todo ello gira en torno a la corrupción que existe en nuestro país y en el estado. No hay nada concreto y diseñado sobre lo que se va a evaluar (RCN/DOC/06).
- Desconfío de la transparencia de las autoridades en el proceso (RCN/COL/03).
- No creemos en la evaluación del INEE porque siempre impera la corrupción en nuestro sistema político (RCN/DOC/19).

La duda acerca de la transparencia de la evaluación se acentuó por la forma en que fluyó la información de parte de las autoridades educativas del subsistema, pero también de parte de las autoridades del INEE y el SPD; ya que como se analizó en el capítulo tres, los canales y el contenido de la información fue cuestionable, poco clara y con lagunas. Así lo expresó uno de los docentes de la región objeto de estudio, quien, además, señala estar de acuerdo con la evaluación:

definitivamente la evaluación es perfectamente positiva. En donde NO estoy de acuerdo es en el bendito PROCESO y acciones irregulares dentro de nuestro sistema laboral. Existe una gran confusión por parte del sistema COBACH en esta parte para emitir la información adecuada para los compañeros docentes (RCN/DOC/22).

En ese mismo tenor, otros docentes agregan: “estoy de acuerdo con la evaluación; sin embargo, lo más preocupante para mí es la claridad y credibilidad de los resultados” (RCN/DOC/23) y, “es buena, siempre y cuando sea honesta y abierta a su revisión” (RCN/DOC/18). Con estos testimonios se recupera la percepción que los docentes tienen acerca la credibilidad y transparencia de la evaluación y de quienes la instrumentan.

Otro de los puntos de desacuerdo con los procesos de evaluación es el carácter sancionador, punitivo y condicionado que implica hacerla o no; ya que con la aplicación de la misma se puso en juego la permanencia del docente, las horas basificadas hasta antes de la nueva normatividad, la promoción o recategorización, la aspiración a incrementar las horas/semana/mes, la posible eliminación de sus

prestaciones y demás derechos obtenidos a través del contrato colectivo vigente hasta el 2014. A esta situación hicieron mención explícita 23 de los 33 docentes que comparten el posicionamiento de la evaluación formativa; lo que representa un 70%.

Esta inquietud estuvo presente a lo largo del periodo investigado. Así lo manifestaban los docentes en diversas reuniones y discusiones al respecto, incluso habiendo ya presentado las etapas 1 y 2 de la evaluación del desempeño docente:

- Yo creo que todos aquí hemos sido evaluados más de una vez. Como decimos: la evaluación no es el temor. El temor es que me corran. El temor es que me quiten lo que con derecho lo he ganado. Porque desde que inicié mi carrera formativa e ingresé a la docencia, de la noche a la mañana me digan: no eres apto y que me vaya (RCN/DOC/24).
- Yo estoy de acuerdo también con algunos compañeros que dicen: no le tenemos miedo a la evaluación. Y es cierto, no le tenemos miedo a la evaluación, pero siempre y cuando los resultados de esa evaluación se manejen de manera positiva como decía el maestro. Que realmente nuestros resultados nos los digan. En dónde estamos fallando y que sobre eso se aperturen los cursos, para que mejoremos nuestra práctica. No que nos estén buscado motivos para correrlos. Todos sabemos que el gobierno hizo grandes compromisos con la gente que lo apoyó, pero que no seamos nosotros los que vamos a pagar las consecuencias. Que lo pague él (RCN/DOC/17)

Con respecto a la permanencia laboral, los docentes admiten su obligación con la preparación continua, como ya se especificó *supra*; sin embargo, no consideran justo que de la evaluación docente implementada por el INEE y el SPD dependa su permanencia. Así lo aprecia una docente: “estamos obligados a prepararnos, pero que no se nos condicione a una evaluación “punitiva”. No debe poner en riesgo el trabajo del docente” (RCN/DOC/03). La evaluación es vista por otro docente como una “situación problematizadora e injusta, ...ésta no debería ser motivo para despedir al docente que aparezca como insuficiente, ya que existen otras alternativas para regularizarse en su labor (RCN/DOC/11).

Los docentes, tanto en el diseño como en la implementación de los procesos de evaluación, encuentran finalidades no relacionadas con la formación; ya que, al igual que el posicionamiento tipo tres, consideran que en el fondo hay cuestiones políticas inmersas en éstos, tales como la sumisión, la represión, la fiscalización, el despido para generar espacios para personal docente recomendado (derivados de promesas de campañas electorales) y la degradación de la figura del docente. Por ello muestran también su desacuerdo con esos fines, expresando: “la discrepancia

con la evaluación docente es que es punitiva; es decir, más que prepararnos, servirá como herramienta o justificante para poder cancelar nuestro contrato con la institución” (RCN/DOC/19); “yo pienso que esta evaluación que se está haciendo más que ser formativa como que busca nada más fiscalizar al maestro, por ejemplo: te vamos a evaluar y vamos a ver en qué o por dónde te podemos fregar, con el perdón de la palabra”. (RCN/DOC/17).

Otros docentes complementan la idea y recalcan su desacuerdo y sus percepciones:

- No estoy de acuerdo si el objetivo es reducir los espacios laborales, o, mejor dicho: anular a los maestros basificados. Eso sería una canallada. Nos mandan a este proceso sin derecho a defendernos por nuestros resultados finales (RCN/DOC/10).
- Que no sirva como un mecanismo para justificar un despido; ya que si uno no aprueba una serie de actividades y preguntas, uno queda despedido, a expensas de las autoridades (RCN/DOC/25).
- que ésta no sea un medio de represión y sumisión (RCN/DOC/26).
- No debe ser motivo de degradación o de despido. No se desea una evaluación punitiva, sino formativa. Nuestra permanencia en el empleo no dependa de una evaluación (RCN/DOC/08).

Finalmente, los docentes dan cuenta de que la forma en que se instrumenta la evaluación “sólo es un examen” (RCN/DOC/27) que no es suficiente para conocer el desempeño del maestro en el aula; “ya que la capacidad no se mide sólo con una evaluación sumativa (examen) (RCN/DOC/20).

Los que forman parte de este cuadrante y presentaron la evaluación, lo hicieron porque consideran que se tienen mayores posibilidades de lograr cambios por esta vía que por la disidencia abierta. Ya que, al estar más cerca de las autoridades encargadas de la implementación, habrá posibilidades de lograr diálogos abiertos con las autoridades y llegar a ciertos puntos de encuentro. Además de que sólo pueden conocer y construir juicios acerca de los procesos de evaluación propuestos por el INEE y el SPD si se viven desde dentro. Véanse los siguientes dos argumentos al respecto:

- Si yo entro a la evaluación es primero para conocerla. Además, vamos como voluntarios... pero no en el sentido de estar totalmente convencida de la evaluación, sino que para juzgarla, para conocerla, para enjuiciarla es la tienes que ver desde dentro. Porque no la puedes juzgar desde fuera (RCN/COL/02).

- Yo no estoy en contra de la evaluación. Me parece muy acertado que haya una evaluación para que haya una profesionalización... Pero pues es un compromiso y este compromiso, pues de manera muy personal, yo lo asumo pero también necesito que las autoridades también asuman el compromiso. Claro que le entro al ruedo, pero también necesito que me demuestren de allá el compromiso. Que sea algo que lo vivamos de manera compartida, que no me vayan a dejar solar al ruedo, que no sé cómo voy a salir librada. Si nos lleva la trampa pues que nos lleve a los dos (RCN/DOC/01).

Parte de los resultados es que tuvieron la posibilidad de dialogar con las autoridades del subsistema y señalarles de forma abierta sus percepciones en diversas reuniones, obteniendo respuestas como la siguiente:

Lo que sí les puedo prometer, es que he estado casi en todas las reuniones nacionales y estatales porque sí estoy interesado en levantar la mano y decir: esto es lo que más conviene para el maestro. Yo también soy docente. Yo en COBACH soy docente, ese es mi primer principio, luego fui director, coordinador, pero mi esencia es ser docente (COBACH/DIR/01).

Lo anterior implica que, desde este posicionamiento hay posibilidades para que los agentes vayan construyendo y promoviendo cambios tanto en la obligatoriedad, mecanismos, normatividad, formas, figuras involucradas y finalidades de la evaluación.

### **5.1.2. Evaluación docente tipo 2. Sí a la evaluación propuesta por la reforma**

Este es otro posicionamiento construido desde los diversos agentes y lo sostienen quienes están a favor de la evaluación propuesta por la reforma educativa de 2013 y diseñada e instrumentada por el SPD y el INEE. Si bien estos agentes hacen algunos cuestionamientos a los procesos de evaluación, éstos tienen que ver con su estructura y formas de implementación; no así con las finalidades de la misma.

Con afirmaciones como “es una buena opción para poder saber en qué podemos mejorar dentro de nuestra práctica docente y así poder mejorar cada día” (RCN/DOC/28.); “me parece buena, ya que te obliga a prepararte más. Ya existen indicaciones pertinentes” (RCN/DOC/29); “la evaluación es buena, ya que nos permite conocer nuestras debilidades y fortalezas y retomar la práctica docente, mejorando todas nuestras carencias pedagógicas y de conocimientos en el área” (RCN/DOC/30) y, “la evaluación está muy bien. Al fin está bien porque nos ayuda a

saber cómo estamos” (RCN/DOC/31), los docentes denotan su acuerdo con los procesos de evaluación diseñada e implementada por el INEE y el SPD.

Posicionarse a favor de la evaluación implica que los docentes ven en ella finalidades vinculadas con la preparación, actualización, profesionalización, regulación e identificación de las debilidades y fortalezas de la práctica docente. Dentro de las principales finalidades manifestadas por quienes están a favor de la evaluación se encuentran expresiones tales como: “permite valorar el nivel de desempeño profesional y es conveniente para elevar y potenciar la calidad educativa” (RCN/DOC/32), “es una medida para la profesionalización docente” (RCN/DOC/33), “es un proceso para regular las deficiencias en el sistema educativo. Una forma de generar en los docentes la preparación que requiere” (RCN/COL/06). Acerca de la actualización, se ve como una responsabilidad y autoexigencia del docente, al considerarla como “algo positivo en cuanto a nuestra formación como docentes, ya que es una manera de exigirnos a nosotros mismos el estar preparados y actualizados y así formar a los alumnos correctamente (RCN/DOC/34).

Desde este posicionamiento hay quienes relacionan a la evaluación como una manera para medir la práctica docente, así lo revela uno de los docentes: “la verdad es que en lo personal lo veo bien, porque recordemos que es la única forma de medir si estamos haciendo bien las cosas” (RCN/DOC/35). Esta medición está a su vez, relacionada con la valoración del rendimiento, productividad y promoción de los docentes, al exteriorizar que la evaluación “es una manera de hacer valer la productividad y la eficiencia en la productividad, tanto para ser promovidos hacia la excelencia (RCN/DOC/36).

De manera paralela, se asume a los procesos evaluativos externos como inamovibles. Al estar insertos en una institución administrada por el Estado señalan: “todos vamos al proceso como trabajadores en el sistema” (RCN/COL/06). Esta mirada es cercana a la idea de que es imposible modificar la estructura desde los involucrados en el quehacer docente, por lo que se revela en el discurso cierta resignación ante la evaluación.

Si bien los agentes hacen cuestionamientos a la evaluación instrumentada por el INEE y el SPD, éstos están enfocados en la poca claridad en la que fluyó la información, los tiempos y las formas de su implementación; mas no en las finalidades y repercusiones laborales. Acerca de la forma en que se dio a conocer la estructura de la evaluación la docente RCN/DOC/37 expone: “lo que está mal son las formas en que se está dando este proceso que es muy incierto. No nos han informado bien sobre los parámetros o rúbricas que se aplicarán”, situación que comparten los docentes con un posicionamiento situado en la evaluación formativa.

Este tipo de docentes desarrolló sensaciones de incertidumbres y de temor relacionados con la forma en que se llevaría a cabo, sin que ello significara no estar de acuerdo con los procesos evaluativos. Así se hizo presente en la expresión del maestro RCN/DOC/35: “quizás el temor sea porque no sabemos con exactitud cómo nos van a evaluar; pero reitero que yo sí estoy de acuerdo”. De igual manera la maestra RCN/DOC/38 señala: “no se nos ha informado bien en qué materia nos van a evaluar. Hay mucha controversia en la información”.

Estos docentes también expusieron, en su momento, la preocupación por las condiciones de inseguridad en las que se realizaron las diversas etapas de la evaluación, además de los riesgos que implicaban los movimientos en contra de la evaluación. Recuérdese que en diversas sedes en las que se tenían planeado aplicar exámenes por parte del SPD y el INEE (para ingreso, permanencia o promoción), el magisterio disidente se manifestó con marchas, bloqueos y sabotaje. Esta situación la recupera un docente, que en diciembre de 2017 acudió a la Escuela Nacional de Protección Civil para presentar las etapas 3 y 4 y fue testigo de las condiciones previas a la aplicación, en un grupo de discusión. En su participación, aclara que el temor no es hacia las pruebas sino hacia la inseguridad en las que se aplicaban éstas:

No hay temor al examen maestros, yo creo que todos los que estamos aquí estamos porque no le tenemos miedo al examen. El temor más grande que tenemos es el de nuestra seguridad, nuestra protección. ¿Cómo sabemos que no por querer ir a presentar un examen nos van a linchar por ahí un grupo de enfermos? Porque solamente esos son los que pueden hacer eso (RCN/DOC/39).

Otra preocupación que externaron es acerca de la claridad en el proceso; así como en el desconocimiento de lo que se evaluaría. Por ello explican: “lo que a lo mejor preocupa es el no tener claro todo el proceso y desconocer algunos aspectos que serán evaluados (RCN/DOC/40), “solo existe inseguridad por los parámetros que se manejen y lo difícil que se puede concretar” (RCN/DOC/29) y “hay incertidumbre de la manera como seremos evaluados y no entender cómo se hacen los procesos de selección. Que haya mayor transparencia en cuanto a la información vertida” (RCN/DOC/36).

Durante el proceso de acompañamiento hacia los docentes que se evaluarían se integró al colegiado de la Región Centro-Norte una docente, adscrita a un plantel de la misma región. Esta docente había participado a principios de 2015 en los procesos de certificación para ser evaluadora del SPD. Ella no alcanzó la certificación, pero sí acreditó la evaluación al desempeño docente, requisito necesario para los evaluadores. En su experiencia narra estar a favor de la evaluación docente, pero que es necesario que haya transparencia en el proceso:

Yo me arriesgué y me anoté para ser evaluada, pero nunca conocí la rúbrica con la que me iban a evaluar mi secuencia argumentada. Jamás. Ni mi expediente. Y yo creo que si estábamos en ese plan deberíamos de conocer cuáles son los puntos y los indicadores para hacer mi trabajo. Necesito conocer... Entonces, es bueno que para el proceso de evaluación se den a conocer los instrumentos de evaluación. Eso le decía a una persona de la ONU que me hizo una entrevista: es necesario que para evitar toda incertidumbre conozcamos a lo que vamos...deben conocerse bien los temas que van a evaluar, que se conozcan las rúbricas. No debe ser algo oculto... Seamos claros, no lo tengamos escondido... Porque yo, por ejemplo, estoy esperando a que se mejore eso, porque ya me quedan 3 años. Tal vez nunca lo he comentado, pero si ya lo hice en el 2015, ya voy a hacer dos años, entonces ya el otro año ya me va a tocar. En el periodo que voy a tener de trabajo esas incertidumbres no deben de existir (COBACH/EVAL/01).

Ante la percepción de que “lo único malo es el tiempo” (RCN/DOC/31), los docentes proponían que el INEE, el SPD y las autoridades del COBACH garantizaran la disposición de “información adecuada, en tiempo y forma” (RCN/DOC/41).

En cuanto a la información que el SPD emitiría acerca de los resultados que obtendría los docentes evaluados, anticipaban los mismos:

que se nos notifiquen los resultados de la evaluación, si se aprobó (por qué o cómo) y si no se aprobó (por qué, donde estuvieron las deficiencias), para así prepararse mejor para la siguiente evaluación, si es que habrá más oportunidades (RCN/DOC/42).

La respuesta anterior denota que los cuestionamientos hacia la evaluación, por parte de este posicionamiento, son mínimos, ya que los docentes no se rehúsan a realizar la evaluación, siempre y cuando dispongan de información clara, en tiempo y forma, y, desde luego, de retroalimentación.

Dado que no están en contra de la evaluación, estos docentes consideran necesario los cursos de capacitación y acompañamiento para estar en condiciones de obtener buenos resultados. 14 de los 27 docentes de este tipo de posicionamiento hicieron alusión a la impartición de cursos de capacitación por parte de las autoridades del subsistema COBACH, vinculados, desde luego, con los procesos de evaluación propuestos por el INEE y el SPD:

- La jornada académica que sea enfocada al examen (RCN/DOC/38)
- Que nos capaciten para estar preparados para enfrentar este proceso (RCN/DOC/41).
- Que durante la semana de actualización se trabaje la evaluación docente (RCN/DOC/43).
- Sugiero a la coordinación que, así como el día de hoy nos hizo este llamado, siga con el acompañamiento para este proceso tan importante en nuestro ámbito profesional (RCN/DOC/35).

Otros nueve docentes plantearon la necesidad de fomentar la integración de grupos colegiados a través de los cuales pudieran compartir y socializar las estrategias y experiencias de trabajo entre los pares. Así lo expresaron algunos de los docentes encuestados: “que se formen grupos colegiados por áreas de conocimiento para prepararse con miras a la evaluación” (RCN/DOC/33), “asistiendo a eventos y compartiendo experiencias” (RCN/DOC/44) y, “es necesario seguir realizando círculos de trabajo para la preparación. Además, que éstos sean presenciales” (RCN/DOC/45).

Fueron pocos los docentes (cuatro) de este posicionamiento que plantearon la posibilidad de ser ellos mismos quienes fungieran como apoyo para sus pares, tal como lo mencionó el docente (RCN/COL/06), quien ofreció su apoyo a los demás docente en la profundización de contenidos acerca de “la RIEMS y CERTIDEMS, competencias y construcción de unidades de aprendizajes de las materias”.



Por otro lado, cuando entre los docentes, directores y directivos se fue conociendo que habían otros docentes del mismo subsistema del COBACH que se habían certificado como evaluadores, entre el 2015 y el 2017, los docentes posicionados en este tipo de evaluación demandaron a las autoridades educativas de la RCN y del COBACH que fueran éstos quienes los capacitaran en las etapas 3 y 4 de la evaluación al desempeño docente que aún no habían presentado; así como a los nuevos docentes que se integraran en otros grupos de evaluación. Así lo sugería uno de los docentes en reunión con los directivos:

Debería de haber un evaluador ya aquí. Porque se están vertiendo ya muchas preguntas y cada vez se vuelve más oscuro este asunto. Lo importante es ir clarificando, ir detectando dudas. Yo creo que sí hay los medios para traer a la gente que tenga ese conocimiento, mínimo, yo pediría gente que haya sido ya evaluada. Yo creo, como un viejo adagio: “un ciego no puede guiar a otro ciego”. Lo mínimo que podemos pedir es que venga alguien que esté bien empapado de la información sobre la evaluación. Lo más empapado posible. Es lo mínimo que podemos pedir (RCN/DOC/39).

De hecho, considerar que los evaluadores eran quienes poseían el conocimiento y la experiencia acerca de los procesos de la evaluación y, que su asesoramiento podía incidir en el logro de mejores resultados, fue generando cierto empoderamiento en el papel de los mismos. Se percibía, por parte de cierto sector de docentes, que éstos conocían más acerca de la evaluación que los directivos encargados de las áreas académicas y, desde luego, que los integrantes de los nueve colegiados que entre el 2015 y el 2017 habían brindado acompañamiento a los docentes notificados. El comentario siguiente, vertido por uno de los directivos del COBACH, sostiene la idea anterior:

Se acuerdan de los primeros cursos que tuvimos, un poco para dar la idea de la evaluación estuve dándole vueltas al estado, pero el consejo, ellos no eran evaluadores. Ellos eran maestros dispuestos a querer medio aprender. En dos días les traté de transmitir la idea, y pues no sabían. Pobrecitos. Es como mandar a un alumno a un examen de conocimientos, pero no lo preparas. Hicieron lo que humanamente pudieron, porque sólo éramos dos evaluadores en el COBACH (COBACH/DIR/01).

Y continuaba afirmando:

Hoy gracias a Dios tenemos ese equipo [el de evaluadores] y yo lo quiero ampliar...ellos sí son expertos en el tema porque ya les tocó todo. Ellos presentaron el examen de docentes y se certificaron como evaluadores. Y luego ya fueron a evaluar productos. Entonces ya saben. Ya les pueden dar unos pequeños consejitos. Y ahí ya podemos mejorar la situación (COBACH/DIR/01).

Los mismos docentes evaluadores certificados por el SPD, trabajadores del subsistema de COBACH, se autoconcebían como los expertos en los procesos de evaluación al desempeño docente. Así lo expresó uno de los 15 evaluadores cuando se les convocó a participar en los procesos de capacitación a nivel estatal:

quienes manejan este lenguaje somos los que estamos certificados como evaluadores porque pasamos por los dos procesos: por la evaluación y evaluamos... pero sí es necesario que veamos quiénes son las personas que manejan el lenguaje para poder llevar esta propuesta... Entonces sí es necesario que nos sentemos las gentes que manejamos este asunto y lo hagamos de la mejor manera para que [se asigne] a un evaluador a cada zona... Perdón por los coordinadores, pero independientemente, ésta es una emergencia y si hay una zona que no maneja el lenguaje, entonces va a crear desconcierto, porque no van a tener respuestas (COBACH/EVAL/02)

Por ello, a finales de marzo de 2017 y hasta mayo del mismo año, los evaluadores se integraron a los colegiados de cada coordinación y, los docentes iniciadores de los colegiados se mantuvieron en los procesos de acompañamiento un poco marginados por las autoridades del COBACH.

Pese al papel ponderado dado a los evaluadores, tanto entre los docentes como en los mismos integrantes iniciadores del colegiado, se cuestionó la labor, racionalidad y formación desde la que los evaluadores asesoraban a los candidatos a la evaluación de la RCN, como sigue:

- Ahora bien, como colegiado, hablando de que si estamos formados o no, yo creo que ni la misma Silvia Schmelkes está formada para evaluarse ni para ser evaluadora. No puede haber un evaluador que se forme con un solo diplomado... ¿cómo es que se va a formar a un evaluador con un diplomado? Y diplomados muchas veces en línea (RCN/COL/04)
- Y entonces, también habría que ver las personas que son evaluadores. No es justo que alguien que tenga una maestría o un doctorado sea evaluado por alguien que apenas tenga una licenciatura. ¿Con qué criterios? Eso también es importante, porque hay que ver quién es el que está del otro lado. Debiéramos ver esa parte (RCN/DOC/24).
- No es una cuestión de que si ya está el evaluador ya nos van a aclarar las dudas, porque aun quienes llevamos el proceso para ser evaluadores seguimos con muchas dudas (RCN/DOC/247).

El empoderamiento otorgado a los evaluadores fue emergente y pasajero, para el caso del COBACH, ya que únicamente acompañaron al primer y al segundo grupo evaluado. Al primer grupo, en el caso de la RCN, lo acompañó un evaluador a principios de abril de 2017 para la preparación de las etapas 3 y 4, pues, como se recordará, éstos ya habían presentado las etapas 1 y 2. En este proceso, tuvieron

presencia expectante los integrantes del colegiado de la RCN. Al segundo grupo, por tratarse de menos candidatos a nivel estatal (sólo dos de la RCN) lo acompañaron únicamente los evaluadores certificados. Para ello no se convocó oficialmente al colegiado, con lo que se minó la participación y legitimidad del mismo.

Sin embargo, para acompañar al tercer grupo de sustentantes (once en total en la región Centro-norte), los evaluadores certificados desaparecieron de la escena del acompañamiento, debido a que, aunque fueron reconocidos simbólicamente, consideraron que no se les retribuyó salarialmente. Uno de los evaluadores en entrevista hizo alusión al motivo por el que prefirieron no continuar con el apoyo hacia los docentes en el tercer grupo al explicar:

esto cuesta. Un proyecto de esta magnitud cuesta, y cuesta bastante. ¿Verdad? Y a nosotros no nos han dado nada de lo que nos corresponde, ni las gracias. Nos dijeron que nos tramitarían nuestros incentivos por ya estar evaluados, pero nada. Ese es el problema... (COBACH/EVAL/02).

Ante el retiro de los evaluadores, las autoridades convocaron de nuevo a los docentes iniciadores de los colegiados y fueron ellos quienes acompañaron a los sustentantes del tercer y último grupo que se evaluó entre junio y julio de 2017. De ahí en adelante, ya no se observó la participación de los evaluadores certificados y, tampoco se notificaron a más docentes para presentar las evaluaciones del SPD en el COBACH. Con lo que puede señalarse que el empoderamiento logrado por estos agentes fue momentáneo y circunstancial.

### **5.1.3. Evaluación docente tipo 3. No a la evaluación punitiva**

Este tercer tipo de posicionamiento se caracteriza por agrupar a docentes que están en contra de la evaluación, por lo que intentan revocarla. Cabe recalcar que fueron pocos quienes decidieron contestar la encuesta, debido a que la mayoría que está en contra de los procesos evaluativos desconfían de este tipo de instrumentos, por considerarlos parte de alguna estrategia de las instituciones o del subsistema para saber quiénes son e implementar algún tipo de acción sancionadora.

Con frases como “esto simplemente no es una evaluación” (RCN/DOC/48) y “con esa evaluación no se da a conocer la realidad de nuestros planteles” (RCN/DOC/49) y “no hay que hacerla y ya” (RCN/DOC/50) dejan de manifiesto su inconformidad con los planteamientos de la propuesta de evaluación del INEE y el SPD.

Los aquí ubicados comparten la idea de que los procesos de evaluación no son parte de una verdadera reforma educativa, sino parte de una de carácter laboral (RCN/DOC/51) y que las verdaderas intenciones del gobierno son quitarles el trabajo y los derechos laborales a los docentes que ya tienen antigüedad en el subsistema, entre ellos: el seguro social, la jubilación y la recategorización. Así lo deja ver el maestro (RCN/DOC/49) al compartir su opinión acerca de la evaluación implementada por el INEE y el SPD:

No estoy de acuerdo porque afecta mi estancia docente, ya que es el patrimonio de la familia. A la vez, pretende privarme de mis derechos y prestaciones como: seguro social, jubilación, recategorización; ya que de eso voy a vivir después de mi retiro laboral activo. Tengo temor de perder mi trabajo, no por no tener la capacidad de no acreditarla, sino por la aplicación de la reforma educativa.

La última idea expresada por el docente citado, permite apreciar una de las opiniones de los docentes del posicionamiento tipo 1, quienes admiten no tenerle miedo a la evaluación, sino a la transparencia, usos y finalidades de la misma. Es decir, se sienten capacitados, pero dudan de la objetividad y veracidad de los resultados.

Dos de los docentes coinciden en que a quienes se les debe de evaluar en primera instancia es a los agentes que toman decisiones en el ámbito educativo, principalmente a los diputados y senadores, proponiendo “que también se hagan reformas a los diputados y senadores que afecte a sus derechos y privilegios, ¿cómo responderían?” (RCN/DOC/49).

Para ellos la oferta de capacitación no debe ser acerca de cómo contestar el examen o responder a cada una de las etapas de la evaluación al desempeño docente, sino más bien que se “dieran pláticas sobre el proceso de evaluación, pero con fuentes fidedignas, en las que se expongan las afectaciones de la reforma y realmente cuáles son las intenciones de la evaluación y de la reforma”

(RCN/DOC/49). Esta última visión alude a las lagunas, poca claridad y escasa transparencia con las que se vivió el proceso de evaluación, desde su diseño, socialización, instrumentación y emisión de resultados.

Este posicionamiento contra la evaluación al desempeño docente convocado por el SPD se profundiza en este capítulo en el apartado destinado a explicar el propio del Bloque Democrático SUICOBACH-COBACH. Ello en tanto que, quienes se ubican en la evaluación docente del tipo 3, se agremiaron a este bloque sindical para hacerle frente a la evaluación e intentar la abrogación de la reforma educativa.

#### **5.1.4. Evaluación docente tipo 4. No a la evaluación, pero no hay otra opción**

En este posicionamiento se ha ubicado a los docentes que se dicen no estar a favor de la evaluación propuesta por el INEE y el SPD, pero que a la vez consideran que ésta es inamovible por cualquier vía; así que no les queda otra opción más que verse obligados a presentarla.

En un primer momento, se dicen no estar a favor de la evaluación por razones similares al tipo 3 posicionamiento acerca de la evaluación: por ser meramente burocrática, por la inconsistencia en la información, porque no evalúa las dimensiones de la práctica docente (al ser únicamente un examen) y porque es más una reforma laboral que educativa (RCN/DOC/52).

Se posicionan en contra de la evaluación debido a que manifiestan que ésta “es meramente burocrática” (RCN/DOC/53) y “confusa, porque los lineamientos cambian constantemente (RCN/DOC/54). Además, opinan que “al igual que sucede con la evaluación para el ingreso al SPD, no hay una correcta comprensión de las dimensiones de la docencia” (RCN/DOC/55).

Tienen claro también, que los procesos propuestos por las autoridades educativas no corresponden a una verdadera evaluación, ya que “el mayor peso de la ponderación para acreditarla lo tiene un examen estandarizado, que no valora los factores que intervienen en el aula ni las múltiples responsabilidades que el maestro desempeña en cada plantel” (RCN/DOC/56).

Admiten que “la reforma es una situación que casi la mayoría no [acepta]” (RCN/DOC/57), ... es un proceso o movimiento que tiene que ver con cuestiones políticas” (RCN/DOC/58), y “es una forma de mantener vigilado al personal docente con respecto a sus funciones” (RCN/DOC/59). Acerca del carácter político de la evaluación, visualizan en ella una estrategia para despedir a los docentes en servicio y que las autoridades puedan “llenar los espacios que ofrecieron en campaña (RCN/DOC/60).

A los docentes de este posicionamiento también les preocupa las repercusiones laborales que pueda tener la implementación de la evaluación; tal es el caso del docente (RCN/DOC/61) quien escribe “todo apunta a una evaluación ... que atenta en contra de mi situación laboral”. Lo que les hace dudar acerca de las verdaderas intenciones y finalidades de la evaluación. Lo anterior se hace notorio en la expresión de la docente (RCN/DOC/62) “no hay claridad en la intención u objetivo de la evaluación” y, más aún con la siguiente expresión:

Esto tiene otros intereses, no el de que mejoremos como docente. La duda es ¿qué va a pasar si no apruebo?, ¿habrá manera de mejorar?, ¿darán tiempo o es un rotundo fin a nuestro trabajo? Todo es incierto, porque nadie sabe del todo bien como es, ya que es algo nuevo. Todo es un supuesto. No hay reglas claras, porque no tenemos experiencia en esto (RCN/DOC/63).

Las percepciones anteriores, si bien son afines a las propias de los posicionamientos de tipo 1 y 3, difieren en la perspectiva que tienen hacia el cambio; en tanto que los docentes del tipo 4 no consideran que existan posibilidades de retroceso, modificación o readecuación en las reformas educativas, por lo que, de uno u otra manera se ven sometidos a los procesos de evaluación. Así lo expresan diversas afirmaciones:

- Es una evaluación que tenemos que realizar, pero no es claro el proceso (RCN/DOC/58).
- Me reservo mi opinión acerca de la evaluación, si de todos modos lo presentaremos... creo que ya está dicho en copia cuando sabemos que nuestras propuestas no serán respetadas (RCN/DOC/64).
- Pregunta improcedente, de nada sirve proponer (RCN/DOC/55)
- La evaluación es inevitable, es una decisión unilateral, y no queda más que prepararse y seguir adelante (RCN/DOC/65).
- Esperaba ser seleccionada y, de hecho, si tenemos que pasar por la evaluación, prefiero ahora y no después (RCN/DOC/62).

Aun en marzo de 2017, este posicionamiento permanecía presente entre los docentes del primer grupo que ya habían presentado las etapas 1 y 2 de la evaluación del desempeño docente entre octubre y noviembre de 2017. Uno de los docentes, quien por cierto, obtuvo el nivel de desempeño I en la etapa 2 señalaba la imposibilidad de intervención por parte de los agentes para romper las estructuras de la evaluación:

Es claro. Las leyes así lo marcan. El INEE es una autoridad de régimen propio en el que no se va a poder intervenir. Por decir, presenté el examen, y le digo muéstramelo, no lo va a hacer porque cuenta con autonomía propia. Entonces, ¿a dónde voy? Las leyes son claras. El SPD así lo marca, son tres las oportunidades, no hay cuatro. A la tercera, si no lo pasas, ya estás fuera. Ya no va a haber una cuarta evaluación. No nos queda más que esforzarnos por pasar el examen, no nos queda más. La experiencia y todo lo bonito que tu hagas en tu salón no le está interesando a la ley. Esa es una triste realidad (RCN/DOC/66).

## **5.2. Posiciones asumidas por los gremios sindicales del COBACH ante la evaluación docente**

Para este apartado se revisaron y analizaron diversos documentos emitidos a título del SUICOBACH, liderado por Víctor Manuel Pinot Juárez, y del Bloque Democrático del SUICOBACH-COBACH, encabezado por Fernando Serrano Monroy. Esta información fue obtenida de sus páginas web oficiales o a través de minutas, propaganda política, boletines informativos, comunicados y pronunciamientos firmados por los líderes sindicales; así como de notas y entrevistas publicadas en medios masivos de comunicación durante el periodo comprendido entre el año 2014 y el 2017.

Estos dos sindicatos, tienen trayectorias históricas diversas. El SUICOBACH, tiene una antigüedad de 35 años y ha sido el sindicato oficial del subsistema de COBACH.

En el apartado de *Historia* de la página web oficial del SUICOBACH se fundamenta el nacimiento del mismo en las luchas sociales y sindicales generados a partir del movimiento de 1968, que dio como resultado, en 1975, el surgimiento del Sindicato de Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México (SPAUNAM), organización que tenía como principal objetivo el

establecimiento y reconocimiento de un contrato colectivo de trabajo en el que se rigieran las relaciones y prestaciones laborales. A partir de ahí, diversos trabajadores tomaron como modelo el sindicalismo independiente, entre ellos, los trabajadores del Colegio de Bachilleres, quienes formaron el Sindicato Nacional de Trabajadores del Colegio de Bachilleres (SINTCB) bajo el auspicio del SPAUNAM.

Más adelante, en 1983, cinco años después de haberse creado el Colegio de Bachilleres de Chiapas, se inició la conformación del Sindicato Único Independiente del Colegio de Bachilleres de Chiapas (SUICOBACH), bajo la lógica del SINTCB. El reconocimiento de su constitución formal y legal se hizo el 21 de septiembre de 1985 mediante una asamblea constitutiva. Hasta la fecha seis han sido sus secretarios generales: Didier Ojeda Fierro, Miguel López Castro, Octavio Ruiz Robles, Alberto Román González, José Ranulfo Navarro Mazariegos y, el actual, Víctor Manuel Pinot Juárez. Los objetivos explícitos de este sindicato son:

- A. El estudio, mejoramiento y defensa de los intereses económicos, sociales y profesionales de sus miembros.
- B. El cumplimiento de las condiciones de trabajo que favorezcan a los trabajadores, contenidas en la Constitución General de la República, la Ley Federal del Trabajo y otras leyes que establezcan los derechos de pugnar porque se amplíen estos derechos.
- C. Establecer relaciones solidarias con los demás Sindicatos independientes y democráticos del país, así como organizaciones políticas, democráticas y populares.
- D. Por conservar las conquistas laborales logradas y por la superación de las mismas.
- E. Conservar y ampliar el Contrato Colectivo de Trabajo, procurando el mejoramiento progresivo de las condiciones de los trabajadores.
- F. Fomentar la unidad, solidaridad y responsabilidad sindical de los agremiados (SUICOBACH, 2014, p. 3-4).



Por su parte, el Bloque Democrático del SUICOBACH-COBACH es de relativa reciente creación, ya que su surgimiento se dio en el 2014, en el contexto y como reacción ante la reforma educativa de 2013.

Sus primeras apariciones formales se dieron meses antes de la elección de la nueva dirigencia del SUICOBACH, que se llevaría a cabo el 25 de junio de 2014, bajo el nombre de Planilla Blanca integrada por Fernando Serrano Monroy (candidato a Secretario General), Beatriz Moguel (candidata a Secretaria del Trabajo) y Armando Hernández (propuesto como Secretario de Organización). En su plataforma política electoral se autodenominan como corriente democrática y fundamentan su nacimiento debido a la “necesidad sentida al no tener respuesta de los representantes sindicales” (Planilla Blanca, SUICOBACH, 2014, s/p) y a partir de diversas reuniones con agremiados de las distintas regiones del estado. En dicho documento exponen diversas propuestas organizadas en tres aspectos: sindical, social y pedagógico. Algunas de las propuestas que se pueden leer son:

- Pugnar por la no reelección sindical y por una reforma estatutaria que garantice procesos de elección transparentes y equitativos.
- Que los procesos de ingreso y promociones de ascenso se desarrollen de manera pública, abierta, oportunas y de acuerdo con el contrato colectivo, dando preferencia a los derechos de antigüedad, adscripción y competencias necesarias.
- Que el sindicato sea un instrumento de lucha al servicio de los agremiados.
- Gestionar la homologación de prestaciones al subsistema estatal o federalizado, así como la defensa de las mismas, sin retroceder.
- El impulso de consultas en los planteles acerca de la reforma educativa y las revisiones contractuales.
- Crear un grupo multidisciplinario para la elaboración de proyectos y propuestas académicas.
- Promover infraestructura, acervos bibliográficos, materiales didácticos, cursos de capacitación, entre otros. (Planilla Blanca, SUICOBACH, 2014)

Durante el proceso de campaña la Planilla Blanca ganó simpatizantes; no obstante, el día de la elección no fue favorecida al obtener un total de 1481 votos, mientras que el comité en turno, postulado como Planilla Verde, se reeligió con 2041 votos. A partir de ese momento, la Planilla Blanca se inconformó e impugnó los resultados, al señalar que la elección

fue un proceso viciado, amañado, pues no se tuvieron las mismas condiciones de participación debido a que el contrincante nuestro fue juez y parte en este proceso, Víctor Manuel Pinot Juárez, no renunció a su cargo de secretario general y siempre fue apoyado por la parte oficial (Serrano Monroy, 2014, julio 7).

A mediados del 2014, sus integrantes se visibilizaron y se convirtieron en un frente de oposición ante el SUICOBACH, configurándose de esta forma como SUICOBACH Bloque Democrático y, más adelante, como Bloque Democrático SUICOBACH-COBACH. Más adelante, este bloque, en una Asamblea General Ordinaria de Informe del Comité Ejecutivo Estatal y sus comisiones celebrada en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas el 24 de junio de 2016, desconoció a la dirigencia encabezada por Víctor Manuel Pinot Juárez y nombraron a Fernando Serrano Monroy como el Secretario General.

A dicha reunión anual, convocada por el SUICOBACH, asistieron 3141 de los aproximadamente 4500 agremiados. Ésta se desarrolló en un ambiente tenso y de continuas interrupciones y cuestionamientos por parte de los simpatizantes y representantes del Bloque Democrático hacia el SUICOBACH. Muestra del rechazo fue que las bases no aprobaron la lectura del informe general debido a que “se encontraba viciada y no reflejaba lo acordado en la asamblea pasada” (Frente Democrático, 2016, julio 28). Únicamente 302 asistentes votaron a mano alzada a favor de su aprobación.

El presidente de la mesa de debates, decidió clausurar la reunión, bajo el argumento de que “no había condiciones” (Frente Democrático, 2016, julio 28). Los dirigentes y los allegados al SUICOBACH se retiraron de la sesión y se quedaron a cargo de ella los representantes del Frente Democrático, quienes presentaron a la planilla de Fernando Monroy y pidieron se votara a favor de ellos como los nuevos dirigentes del SUICOBACH.

A partir de esa reunión habrían dos fuerzas sindicales marcadas y contrapuestas al interior del subsistema de COBACH. Una con el reconocimiento legal y con la posibilidad de negociar el contrato colectivo, pero con fuertes cuestionamientos por parte de las bases, el SUICOBACH; y la otra, con la anuencia y expectativa de las bases, pero con la incertidumbre acerca de si su elección se había realizado bajo los requerimientos de los estatutos sindicales. Aun así, en la práctica, los directivos del COBACH empezaron a negociar con las dos vertientes sindicales, autorizándole al nuevo sindicato 15 comisiones para realizar trámites a favor de sus simpatizantes.

### **5.2.1. Frente Democrático del SUICOBACH-COBACH: rechazo a la evaluación**

De manera explícita, los líderes y seguidores del Bloque Democrático se pronunciaron y manifestaron en contra de la implementación de la reforma educativa, y desde luego, en contra de los procesos de evaluación organizados por el Servicio Profesional Docente. Esta, aunada al desconocimiento del sindicato oficial fueron los principales objetivos de las luchas emprendidas por este bloque durante el 2014 y 2017.

El posicionamiento del Bloque Democrático en contra de la evaluación se expresó en diversas ocasiones. La primera evidencia escrita compilada corresponde a una convocatoria en la que el Comité Central de Lucha del Colegio de Bachilleres de Chiapas (CCL COBACH) invita a los trabajadores del COBACH a sumarse “al esfuerzo establecido en contra de la mal llamada reforma educativa, en el marco de la legalidad, y en TOTAL RECHAZO A LA EVALUACIÓN PUNITIVA (sic)” (CCL COBACH, 2014, agosto 13). El uso de mayúsculas fue frecuente como una forma de evidenciar y dejar en claro la renuencia a la evaluación de parte del bloque.

A finales de 2015, mediante un comunicado firmado por la sección VII del SNTE-CNTE, el CCL y el Bloque Democrático Magisterial de Chiapas, ante la convocatoria por parte del SPD para que los docentes notificados se presentaran a continuar con el proceso de la evaluación (que incluía las etapas 3 y 4) en la sede

de la Escuela Nacional de Protección Civil, se reafirmaba el repudio hacia la reforma educativa. Dos de sus pronunciamientos afirmaban: “¡¡BOICOT A LA EVALUACIÓN PUNITIVA EN CHIAPAS!!...¡¡POR LA ABROGACIÓN DE LAS REFORMAS A LOS ARTÍCULOS 3° Y 73 CONSTITUCIONALES!!” (SNTE-CNTE, CCL, Bloque Democrático Magisterial de Chiapas, 2015, diciembre 6).

Más adelante, el 12 de agosto de 2016, en el contexto de un paro indefinido de labores que ya llevaba 89 días, el Bloque Democrático, en asociación con la Coordinadora Nacional de Trabajadores del Estado (CNTE) y otros subsistemas de educación media superior como el CECYTECH, telebachilleratos y escuelas preparatorias, publicó un pronunciamiento dirigido a padres de familia, organizaciones sociales, trabajadores de la educación y al pueblo en general, en el que se pronunció por “la abrogación de la mal llamada reforma educativa y sus artículos 3º y 73 constitucionales” (SNTE, CNTE, BLOQUE DEMOCRÁTICO DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR DE CHIAPAS, 2016, agosto 12).

El rechazo hacia la reforma educativa y a la evaluación docente la fundamentó esta corriente sindical como sigue:

- Percepción de la reforma educativa como una reforma laboral y administrativa impuesta “con serias implicaciones contra los derechos laborales de los trabajadores de la educación y un retroceso en el ámbito pedagógico; y en contrasentido, avala las percepciones estratosféricas para los altos funcionarios, el tráfico de influencia y la corrupción” (SNTE-CNTE, Bloque Democrático Magisterial de Chiapas, 2015, junio 01). Por tal motivo, contantemente se le connotó como “mal llamada reforma educativa”, y, a la evaluación como “punitiva”.
- Atentado en contra de los derechos laborales “adquiridos y que cada vez busca que como trabajadores tengamos menos de ellos” (CCL COBACH, 2014, agosto 13) y riesgo laboral.
- Apego de la política nacional a los ordenamientos de los organismos financieros internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario

Internacional, el Banco Interamericano de Desarrollo y la OCDE, según dos manifiestos:

- a) La Reforma educativa [fue] impuesta por Enrique Peña Nieto, bajo las órdenes del BM y de la OCDE, auténticos representantes de la oligarquía financiera que pretenden privatizar la educación (SNTE-CNTE, CETECH, CCL, 2016, mayo 17).
  - b) Cada vez es más evidente que quienes definieron esta reforma educativa fueron los organismos financieros internacionales como el BM, FMI y el BID, con el fin de garantizar la competencia económica internacional y obtener una mayor ganancia reorientaron la educación al mercado laboral con el fin de capacitar a las fuerzas productivas con conocimientos determinados. Para ello, el gobierno mexicano desde 1994 ha contratado a la OCDE (SNTE-CNTE, CETECH, CCL, 2016, mayo 16).
- Imposición de la reforma desde las élites del poder político y económico del país al aseverar que había sido “producto de la alianza entre el gobierno federal peñista, los 3 principales partidos políticos (PRI, PAN y PRD) y los empresarios... aprobada sin análisis crítico ni discusión por los diputados y senadores [ni] la participación de los estudiantes, maestros, padres de familia e investigadores” (SNTE-CNTE, CETECH, CCL, 2016, mayo 16). En cuanto a los empresarios, resaltaron el nombre de la asociación Mexicanos Primero, integrada por personajes poderosos del país que habían tenido la oportunidad de incidir en la propuesta educativa para modificar los artículos 3° y 73 en el 2013.

Para contrarrestar la implementación e implicaciones de la reforma educativa, los integrantes del Bloque Democrático buscaron alianzas con otros actores sociales y políticos, principalmente con la representación de la CNTE en Chiapas, así como con otros subsistemas de Educación Media Superior y emprendieron una serie de acciones durante el 2014 y 2017. Algunas de ellas se enumeran a continuación:

- Marcha el 14 de agosto de 2014 en acciones sincronizadas con la CNTE para manifestarse contra la evaluación.
- Diversos bloqueos carreteros en los accesos principales a la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, como medida de presión para instalar mesas de diálogo con las autoridades estatales y federales a fin de negociar la suspensión de la evaluación.

- Adhesión al paro nacional iniciado por la CNTE el primero de julio de 2015.
- Creación del Consejo Central de Lucha (CCL) integrado por representantes de diferentes regiones a principios de noviembre de 2015, con la intención de oponer resistencia ante irregularidades ante amenazas de despido hacia aquellos notificados que se resistieran a subir el portafolios de evidencias correspondiente a la etapa 2 de la evaluación docente (Cuarto Poder, 2015, noviembre 04).
- Participación en megamarcha del 07 de diciembre de 2015 ante el adelanto de las fechas de la aplicación de las pruebas estandarizadas (etapa 3 y 4) que se tenía previsto realizarse en la Escuela Nacional de Protección Civil los días 8 y 9 de diciembre del mismo año. En esta participaron diversas organizaciones sindicales simpatizantes de la CNTE.
- Manifestación y boicot en contra de la aplicación de la evaluación docente el 08 de diciembre de 2015 en los accesos de la Escuela Nacional de Protección Civil.
- Marcha del 22 de abril de 2016 en protesta contra el encarcelamiento y para exigir la liberación de 18 maestros (10 hombre y ocho mujeres) de educación básica que fueron arrestados durante una manifestación realizada el 15 del mismo mes.
- Cierre de planteles y oficinas de las coordinaciones de zona del subsistema COBACH entre los meses de agosto y septiembre de 2016, ya sea de manera voluntaria (por estar adheridos al Bloque Democrático) o forzada. Esto último debido a que algunos planteles fueron cerrados por integrantes del bloque, de la CNTE y de organizaciones sociales partidarias para obligar a quienes estuvieran laborando a estar en paro laboral, aun cuando no se compartieran las mismas causas y formas de lucha.
- Toma de gasolineras en las que se liberaba combustible gratuito a vehículos particulares como una medida de presión para que el gobierno accediera al establecimiento de mesas de negociación con los líderes sindicales.

- Evitar la participación de los docentes notificados (integrantes y simpatizantes del bloque) tanto en los procesos de capacitación como de evaluación docente vinculadas con la reforma educativa y el Servicio Profesional Docente. Al personal docente se le recomendaba no evaluarse para conservar sus derechos y estar en la posibilidad de defenderlos y, si el desacato tenía como consecuencia el despido laboral, este sería injustificado, por lo que se podría demandar al amparo de “los artículos 1, 13, 14, 16 y 123 constitucionales, los convenios internacionales, la ley federal de los trabajadores al servicio del estado, la cobertura sindical de la CNTE” (CNTE/CEIEG, 2015, diciembre 07).

El último de los puntos anteriores es la razón por la que existen pocas evidencias y participaciones de los docentes en contra de la evaluación; ya que mostraban aversión y desconfianza a cualquier asunto relacionado con la evaluación docentes.

Algunos de los resultados conseguidos por parte de los representantes del Bloque Democrático, en las mesas de negociaciones con los directivos del COBACH, fue la aceptación de que no se obligara, ni presionara a sus integrantes a presentar la evaluación del SPD y el pago de salarios retenidos a quienes hubieran participado en los paros laborales. El 20 de octubre de 2016, en un comunicado emitido por el bloque, se anunciaron veintiún acuerdos, entre ellos dos relacionados con el movimiento contrario a la evaluación docente:

1. “Hacer el exhorto a los directores de todos los planteles en las 9 regiones, en donde ha sido álgida la represión en contra de los compañeros del bloque democrático. En caso que no sigan la instrucción dada por las autoridades superiores, que se denuncie por escrito para que sean sancionados...”
3. Se pagarán los descuentos efectuados al personal del Bloque Democrático del ejercicio 2016, generados por el movimiento” (Bloque Democrático SUICOBACH COBACH).

### **5.2.2. El SUICOBACH. Del desconocimiento y el rechazo, a la aceptación y colaboración con la evaluación docente**

El SUICOBACH, hasta el 2014 había sido la única fuerza sindical manifiesta en el COBACH. De hecho, los trabajadores, al ingresar al subsistema, esperaban cumplir un año de antigüedad para poder afiliarse a él y gozar de los derechos de los sindicalizados. Además, a este sindicato es al que se le pagan las cuotas de los agremiados por tres conceptos: cuota sindical, cooperaciones y el Fondo Económico de Apoyo Social y para el Retiro (FEASYR); al mismo tiempo, es quien está facultado para otorgar préstamos del FEASYR para quienes así lo deseen. Por lo tanto, de los 4500 agremiados que se reportan, es difícil calcular quiénes forman parte del Frente Democrático, quiénes son leales al SUICOBACH oficial y quiénes, aun cuando están agremiados, no comparten las ideologías, posiciones y estrategias de uno u otro líder sindical.

En 2013, después del anuncio del inicio de la reforma educativa del gobierno de Enrique Peña Nieto, los trabajadores del COBACH se preocuparon por conocer si la reforma llegaría hasta ellos, cuáles serían sus implicaciones y si estaban obligados o no a participar en los procesos de evaluación, motivos por los que conminaron al SUICOBACH para que, como representantes en la defensa de sus derechos laborales, diera una explicación cierta y, en su caso, los defendiera contra la evaluación. A finales de 2013, el SUICOBACH realizó diversas reuniones informativas en las que aseguró que los trabajadores del subsistema de COBACH no serían requeridos ni obligados a presentarse a evaluaciones debido a que las relaciones laborales se rigen por el apartado A del artículo 123 constitucional.

A partir de esas declaraciones, los ánimos e incertidumbres de los trabajadores se apaciguaron por cierto tiempo, por lo que no se agregaron a mítines, marchas o plantones que los trabajadores de la educación básica organizaron a finales del año 2013 como reacción ante la obligatoriedad evaluación docente. En septiembre, el entonces director general del COBACH, Jorge Manuel Pulido López, en un evento de colocación de la primera para la construcción de espacios áulicos



en el plantel 21 de Suchiate, confirmaba la inexistencia de manifestaciones de la siguiente forma:

los docentes adscritos a esta institución mantienen su compromiso a favor de la educación de los jóvenes chiapanecos y continúan laborando. El Colegio de Bachilleres no se va al paro, vamos a seguir trabajando y es responsabilidad de los directores mantener a la base trabajadora en su horario dentro de las aulas... Tenemos la responsabilidad de apuntalar la educación básica de no menos de cien mil alumnos chiapanecos, no le fallemos al pueblo ni a nuestro Gobernador, porque la educación es el único instrumento capaz de generar un cambio real y mejores oportunidades de desarrollo (Informativo Chiapas, 2013, Septiembre 12).

En ese mismo evento, estuvo presente el secretario general del SUICOBACH, Víctor Manuel Pinot Juárez, quien avaló lo dicho por Pulido al señalar que “la lucha debe darse dentro de las aulas y como catedráticos son corresponsables de la educación en Chiapas” (Informativo Chiapas, 2013, Septiembre 12).

Durante el 2014, la aplicación de la evaluación docente seguía siendo una posibilidad, sin que hubiere una certeza de su realización y obligatoriedad para los docentes adscritos al nivel medio superior. En el mes de agosto, mediante boletín informativo, el SUICOBACH anunció una coalición con otros sindicatos de la EMS, tal es el caso del CONALEP y los CECYTE, con quienes conformaron el del Frente Nacional de Sindicatos de Organismo Públicos Descentralizados de Educación Media Superior (FNSOPDEMS), como una medida para

hacer un frente común ante los impactos negativos de la aplicación de las leyes secundarias en materia de educación, en los que se pretende desconocer los derechos laborales que se encuentran consagrados en nuestros contratos colectivos, en la Ley Federal del Trabajo y por nuestra Constitución Política que en el apartado “A” del artículo 123 establece el marco jurídico que rige las relaciones laborales de nuestros sindicatos, y no por el apartado “B” como erróneamente se ha considerado en las convocatorias emitidas recientemente por las autoridades educativas federales para nuevo ingreso (SUICOBACH, 2014, agosto 18).

Nótese que en la cita anterior se convoca a luchar en contra de la evaluación docente para el ingreso a la educación media superior, más no contra los procesos de promoción y permanencia docente. Ello por no existir, hasta ese momento,

información o notificaciones que involucraran a los docentes en servicio. Dentro de las acciones propuestas se invitó a las bases a colocar lonas en los planteles de COBACH para promover el establecimiento de una mesa de diálogo y negociación para plantear las inquietudes del nuevo frente nacional.

Para finales de 2014 el FNSOPDEMS anunciaba, en un comunicado de prensa, la realización de una marcha en la Ciudad de México del Monumento a la Revolución hasta la Secretaría de Gobernación por parte de trabajadores sindicalizados para el 8 de diciembre, a la vez que instalarían un plantón que duraría hasta el siguiente día. La intención explícita de la misma era la demanda para que se respetaran los contratos colectivos de trabajo que cada sindicato tiene celebrado con los Colegios de Bachilleres de todo el país, al argumentar que con

las reformas a la Ley General de Educación, la expedición de la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, se violan diversas disposiciones del Artículo 123 Apartado A Constitucional y varios artículos de la Ley Federal del Trabajo... [y] desaparecen de la noche a la mañana los principios y criterios básicos que la propia Constitución y diversos tratados internacionales de protección de los derechos humanos establecen fundamentales, tales como la antigüedad, la preferencia, el escalafón, la operación de las comisiones mixtas, la libertad de asociación sindical y negociación colectiva (FNSOPDEMS, 2014, diciembre 05).

Con este comunicado se empieza a notar la preocupación de parte del SUICOBACH, como integrante del FNSOPDEMS, hacia la aplicación de la reforma educativa y el posible impacto en los derechos laborales adquiridos por parte de los docentes en servicio. Sin embargo, un día después, el mismo sindicato emitió un nuevo boletín informativo dirigido a los agremiados en el que se retractaban de la realización de la marcha y el paro porque se había firmado una minuta entre representantes del FNSOPDEMS, autoridades de la SEP y de la Secretaría de Gobernación en la que se acordó la instalación de mesas de trabajo a partir del 8 de diciembre de 2014. La dimisión se sustentaba como sigue:

El día de hoy, 5 de diciembre, en un marco de respeto mutuo, privilegiando el diálogo y la razón, en aras de abonar a la estabilidad laboral y la paz social que el país demanda, y con el respaldo del ... secretario de gobernación, se signó una minuta con autoridades de la SEP y gobernación, en la cual queda de manifiesto que el día 8 se instalan las mesas de trabajo para revisar los temas particulares de los subsistemas y en reciprocidad se suspende la

marcha y plantón en la Ciudad de México, así como el paro de labores (SUICOBACH, 2014, diciembre 6).

Hacia el segundo semestre de 2015, en reuniones con los delegados sindicales, en sus procedimientos y en los documentos escritos emitidos, se fue percibiendo la aceptación y hasta colaboración del SUICOBACH con los procesos de evaluación para la promoción y permanencia docente organizados por el SPD. En junio, en una reunión de trabajo con los comités delegacionales de cada plantel de COBACH, los líderes explicaron, de manera general, las fases y aspectos que se evaluarían (hasta donde se conocía hasta ese momento) y que, quienes presentarían la evaluación serían los docentes con nombramiento definitivo y que impartieran asignaturas del componente básico y propedéutico. De igual forma, comunicaron que el proceso se llevaría a cabo en las etapas y fechas siguientes (SUICOBACH, 2015, junio 17):

- a) Del 15 de junio al 15 de julio de 2015 se subirían a la plataforma del SPD el Expediente de Evidencias de Enseñanza (EEE) y el Informe de Responsabilidades Profesionales (ICRP).
- b) El 29 de noviembre y 05 de diciembre dl 2015 se tenía previsto realizar los exámenes de conocimientos y competencias didácticas y elaborar la Planeación Didáctica Argumentada PDA (o presentar la constancia del CERTIDEMS o ECODEMS).

La manera en que el sindicato se comprometía a ayudar a los docentes que fueran notificados fue ofreciéndoles materiales de apoyo en línea, el simulador de exámenes, las guías bibliográficas e información a través del ILCE y SPD. En los hechos, no se observó colaboración sindical para el acompañamiento y preparación de los docentes notificados y, que entre 2015 y 2017 se evaluaron; ya que quienes se encargaron de este proceso fueron los integrantes de los nueve colegiados regionales de acompañamiento a la evaluación formados por la Dirección General del COBACH. Además, los materiales que el SUICOBACH prometió fueron los desarrollados por el SPD, CENEVAL e INEE, mismos que podían ser consultados en las plataformas de estas dependencias educativas por los interesados.

En este periodo, la participación del SUICOBACH se apreció por parte de los agremiados más como espectador y promotor de la evaluación que como defensor de los derechos, según quedó constancia en la prensa local a través de la cual los docentes inconformes vertieron algunas declaraciones al respecto:

- Nuestro representante sindical nos ha dejado a la deriva, no tiene los elementos para decir cuáles son los puntos sobre las evaluaciones para decirnos si nos va a afectar; tenemos un contrato que deja de estar vigente con esta nueva ley” (en Camas, 2015, agosto 01).
- Aquellas personas que se niegan a subir evidencias a la Plataforma del Servicio Profesional Docente, son amenazados con ser despedidos de su cargo. Hecho contrario a la naturaleza de un sindicato, ya que éste debe velar por la protección laboral de sus trabajadores (en Xicotencalt, 2015, noviembre 04).
- Nosotros ya somos un referente para la gran mayoría, así que estamos unido en un gran bloque, y... no vamos a permitir que continúe la evaluación, como lo ha promovido el SUICOBACH. Pinot y el SUICOBACH presiona a los maestros para que presenten la evaluación educativa, a quienes les ofrece pagos extraordinarios, entre otros tipo de recursos (en Zúñiga, 2017, junio 27).

Estas decisiones fueron minando la credibilidad en la estrategia y posicionamiento del SUICOBACH entre sus agremiados, de tal manera que algunos se separaron del mismo y buscaron en el bloque democrático y en la CNTE una posibilidad para ampararse ante la evaluación docente. Para mediados de 2015, algunos docentes desconocieron al secretario general bajo el argumento de que éste había “traicionado a la base trabajadora al darle la espalda y dejarlos indefensos ante la andanada de afectaciones a sus derechos laborales que trae consigo la Reforma Educativa” (en Bautista, 2015, julio 12).

Para agosto de 2015, en la información compartida a los agremiados acerca de los avances en las negociaciones con las autoridades locales y federales (como integrante del FNSOPDEMS), el SUICOBACH mostraba un posicionamiento en contra de la evaluación sancionadora, a la vez que se declaraba a favor de una que tuviera un carácter formativo. En el comunicado 02 se lee:

no estamos de acuerdo con la evaluación como instrumento para separar de las actividades educativas a los docentes, sino por el contrario estamos convencidos que la evaluación es para mejorar el proceso educativo garantizando la educación de calidad de los niños y jóvenes chiapanecos, y el respeto irrestricto de los derechos adquiridos por los trabajadores (SUICOBACH, 2015, agosto 06).

En el referido comunicado, este sindicato se comprometía a investigar más acerca de los impactos de la evaluación y a enfrentarla desde el campo laboral, legal y académico con la finalidad de abrogar la ley.

En ese mismo mes, el sindicato continuaba estando a favor de la evaluación (aunque ya no aclara de qué tipo), pero se opone a su carácter sancionador y se manifiesta en contra de la forma en que se había llevado a cabo hasta ese momento el proceso. Su cuestionamiento se enfoca más hacia las formas que hacia el tipo de evaluación, principalmente en las inconsistencias en las notificaciones a los docentes, la saturación del Internet para subir las evidencias, así como el desconocimiento acerca de las formas, criterios y ponderaciones de la evaluación. En la minuta de acuerdos derivaba de una reunión realizada los días 11 y 12 de agosto por los integrantes del FNSOPDEMS (2015, agosto 12) se signaba:

se ratificó que la postura que el frente ha mantenido es la de sí evaluarse, pero en lo que no se está de acuerdo es con las inconsistencias de la puesta en marcha del proceso de evaluación en vista de que adolece de varios aspectos tales como: la saturación de la página del INEE para subir evidencias, considerando que en distintos puntos de la república, el internet es deficiente; a la fecha se desconoce el valor en puntos que tendrá cada rubro o etapa de la evaluación; la notificación que se ha hecho a algunos docentes para evaluarse en asignaturas que no son de su perfil profesiográfico y no en la que imparten.

Además, se rechazaban las sanciones establecidas por la LGSPD para los maestros que resultaran no idóneos al considerar que con ello se violaban los derechos laborales adquiridos, principalmente la definitividad en el trabajo. Por tal razón acordaban presentar un proyecto de modificación de las leyes del SPD, del INEE y la Ley General de Educación y presentarlas en las mesas de negociación federales (FNSOPDEMS, 2015, agosto 12). Nótese que con la idea de modificación de las leyes secundarias, se va aceptando la evaluación y ya no se manifiestan por la abrogación de la ley o de la reforma educativa.

En el mes de octubre, cuando en el COBACH los docentes notificados ya estaban realizando la segunda etapa de la evaluación (EEE), tanto en el discurso como en los hechos, se notaba en el líder sindical del SUICOBACH una aceptación

sin cuestionamientos hacia los procesos de evaluación docente. Además, trataba de convencer a los agremiados notificados para que participaran en la evaluación.

En entrevista a los medios de comunicación sostenía:

Hemos pedido a los compañeros a que participen y a que no tengan miedo a lo que concierne a la reforma educativa y hasta el día de ayer más del 70 por ciento habían subido sus evidencias, por lo que esperamos que para el cierre del periodo el cien por ciento de los docentes lo hayan hecho... como sindicato existe el compromiso de buscar la vinculación y la capacitación para que los docentes puedan integrarse a esta nueva modalidad y modernidad de la calidad educativa. (VIERNES, 30 DE OCTUBRE DE 2015 70% DE LOS DOCENTES DEL SUICOBACH HAN CUMPLIDO CON LAS NUEVAS DISPOSICIONES DE LA REFORMA EDUCATIVA: PINOT JUÁREZ (En Bautista, 2015, octubre 30).

Así, el posicionamiento explícito de parte del SUICOBACH alrededor de la evaluación para la permanencia y promoción docente regida por la reforma educativa de 2013 fue pasando de desconocer las implicaciones y afectaciones de la reforma educativa hacia sus agremiados (en 2013), a, en el 2014, coaligarse con el FNSOPDEMS para hacerle frente por considerarla sancionadora y demandar su derogación, para, en 2015 y años subsecuentes, aceptarla, colaborar con ella y promover su implementación.

## Conclusiones

Para cerrar la investigación *Evaluación docente en debate. Diferenciación del espacio regional y social al interior del subsistema Colegio de Bachilleres de Chiapas*, quiero recuperar los planteamientos de García Canclini (1999) en torno a la globalización y aplicarlos a la evaluación. Ésta se presenta y difunde a través de diversos medios como un conjunto de narrativas que polarizan y dicotomizan las posiciones que funcionarios, intelectuales y la sociedad en conjunto asume a partir de cómo perciben los efectos que esta pueda tener en los ámbitos de su aplicación. Una narrativa sataniza a la evaluación imaginándola como una perversión que responde a intereses económicos neoliberales y atenta contra los derechos de los trabajadores de la educación, otros la observan como sinónimo de mejora, cambio educativo y desarrollo. Y entre estas narrativas extremas se presenta un *continuum* que ofrece diversos grados y matices a favor y en contra. Pero estas narrativas imaginadas son puestas en tela de juicio por los agentes de una región en particular, la Centro-Norte del subsistema COBACH al verse involucrados en un proceso de evaluación frente al que mantenían diversas expectativas y en el que encuentran un conjunto de carencias, vacíos y escasos resultados.

¿Qué se puede concluir de lo que en un ejercicio de IAP los agentes regionales consideran de la evaluación docente? A manera de síntesis pueden exponerse los siguientes puntos:

1. Se hace evidente en el discurso y posicionamiento de los diversos agentes el conocimiento acerca de la relación entre las políticas globales orientadas a la evaluación docente y las propuestas de la reforma de 2013. Tanto los docentes como los directivos asumen que hay una relación; los primeros la cuestionan puesto que afirman que no se relaciona con el contexto regional, mientras los segundos tienden a ver en esta relación una ventaja ya que suponen que con ello se asegurará la calidad educativa.

2. A partir del mapeo que se hace pueden notarse posiciones diferenciadas acerca de la evaluación, mismas que se construyen en cierta correspondencia con la región geográfica y social a la que se pertenecen los agentes educativos. En el primer caso, los agentes se han agrupado y manifestado sus posiciones de acuerdo con el plantel o la microrregión a la que pertenecen. Esto motivado por la vecindad que hay entre unos y otros, lo cual genera canales de comunicación más cercanos, por lo que se comparten posiciones similares. En el segundo caso, los agentes comparten posiciones de acuerdo con características sociales compartidas, entre ellas: la estructura laboral a la que pertenecen (si se es docente, administrativo, directivo), el tipo de contratación, el campo disciplinar en el que se desempeñan, la antigüedad en la región y en el plantel, el establecimiento de subgrupos o academias, estar adscrito a alguno de los dos sindicatos o a ninguno, profesar la misma religión, entre otros.
3. Si bien, las propuestas de evaluación docente se implementaron en el subsistema COBACH de Chiapas, de manera particular en la Región Centro-Norte que es objeto de esta investigación, las incidencias presentadas durante el proceso evidenciaron que la evaluación docente estaba lejos de consolidarse. En este sentido se percibe como fallida, en tanto no se realizó de acuerdo con los lineamientos claros, lo que afectó las fechas, sedes, agentes a ser evaluados, ni se llevó a cabo en las condiciones en las que se había planeado. El capítulo tres da cuenta de las contradicciones, problemáticas e incidencias que se vivieron a lo largo de su implementación. Lo anterior sigue generando incertidumbre y desconfianza por parte de los agentes acerca de la evaluación. La implementación sigue teniendo problemas de articulación entre lo que se evalúa y lo que se desea evaluar, la supuesta objetividad planeada y la subjetividad vivida en la ponderación de las pruebas de argumentación, entre los fines que dieron sentido al nacimiento de la reforma (mejorar la calidad educativa) y la simulación en la que se ha convertido.



4. La reforma educativa de 2013 se presenta como una política educativa fallida, no solo porque el actual gobierno de la República haya decretado su desaparición, sino, como lo demuestra esta investigación, porque en la práctica mostró serias inconsistencias y escasos resultados. Se han evaluado una proporción mínima en relación al total de la planta docente que compone la región Centro-Norte, e incluso la totalidad del subsistema COBACH; aún quienes asistieron de manera voluntaria a la evaluación cuestionan su carácter punitivo y de fiscalización, aseverando que se deja de lado la consideración del proceso y de efectos que la evaluación tiene o puede tener en la formación.
5. En tanto la reforma educativa no involucró a los diferentes agentes en la consulta y generación de propuestas, no encontró destinatarios, ni cómplices de la misma, puesto que los agentes que participaron en el proceso se sienten excluidos, utilizados y hasta cosificados.
6. Si bien, algunos apuestan poco por lograr un cambio que atienda a la regionalización de la evaluación, sí hay docentes y directivos que confían en esto como una posibilidad cercana. Ello se ha demostrado en el proceso de IAP impulsado en esta investigación, en la que el diálogo, la escucha, la honestidad y la recuperación de la voz de los agentes es una condición necesaria para iniciar un trabajo colegiado, de pares y democrático que sobrepase el tema de la evaluación docente y apunte hacia el fortalecimiento de la práctica docente a partir del intercambio de experiencias, reuniones periódicas, elaboración de agendas de trabajo acerca de los temas que les interesan y consideran necesarios desde su contexto regional.

En cuanto a los aportes que esta investigación hace al campo de los Estudios Regionales, se destaca la zonificación de los espacios de actuación y el mapeo social regional, como estrategias metodológicas que permite visualizar las distintas posiciones que asumen los agentes educativos ante un proceso social que, como lo es la evaluación, pretende incidir en sus prácticas sin atender a las distancias regionales que separan a los agentes.

Finalmente, quiero asentar que, en cuanto al alcance que pueden tener los resultados de investigación que aquí se exponen, considero que éste es un cierre preliminar de la investigación debido a que ha quedado material por sistematizar, analizar y teorizar, más aun teniendo en cuenta el cambio de rumbo que en los últimos meses, como resultado del cambio de gobierno en México, se avizora para la evaluación; lo que necesariamente abre nuevas preguntas de indagación y coloca a este tema en el centro de los debates del campo de la investigación educativa.

## Referencias bibliográficas

- Ayora Díaz, S. I. (1995). Globalización y región: reflexiones de un concepto desde la antropología. Recuperado de: <file:///Users/LPB/Documents/DER/DER%20comp%20dic%202011/CURS...AL%20EST%20REG%20/2012/LECTURAS%20SEMINARIO/AYORA.webarchive>
- Bataillón, C. (1993). *Las regiones geográficas de México*. México: Siglo Veintiuno Editores, pp. 130-150.
- Bautista Ibarias, Silvano (2015, julio 12). Desconoce a líder del SUICOBACH por traidor (<http://www.debatetuespacio.mx/noticias/737-desconoce-a-lider-del-suicobach-por-traidor>)
- Beck, U. (2008). *¿Qué es la globalización?* Barcelona: Bolsillo Paidós.
- Boisier, S. (1997). El vuelo de una cometa. Una metáfora para una teoría del desarrollo territorial. [Versión electrónica]. *Eure*, XXIII (69), 7-29. En <http://www.Eure.cl/media/uploads/pdf/Doc0001.pdf>.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Camas, Pepe (2015, enero 08). Integrantes de Suicobach desconocen a su dirigente (en <http://old.nvnoticias.com/en/node/294058>) SCLC Sat, 08/01/2015 - 23:43
- Castells, M. (1994). "Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional" en *Nuevas perspectivas críticas de educación*. Barcelona: Paidós, pp. 13-54.
- Chávez Maldonado, E. y Valenzuela Ojeda, G. (2007, junio). La lectura comprensiva en la Preparatoria "2 de octubre de 1968". Un ejercicio de evaluación. Ponencia presentada en I Congreso Nacional de Evaluación Educativa. Tlaxcala, México.
- COBACH, SUICOBACH (2012). Contrato colectivo de trabajo 2012-2014.
- COBACH, SUICOBACH (2014). Contrato colectivo de trabajo 2014-2016.
- COBACH, SUICOBACH (2016). Contrato colectivo de trabajo 2016-2018.
- COBACH, SUICOBACH (2018). Contrato colectivo de trabajo 2018-2020.

- Colom, A. (2002). *La (de) construcción del pensamiento pedagógico*. Barcelona, España: Paidós. Pp. 83-222.
- Comunicado 02 Al personal docente sindicalizado del COBACH SUICOBACH Tapachula, Chiapas, 06 de agosto del 2015.
- Dávila, X. y Maturana, H. (2009). "Hacia una era post posmoderna en las comunidades educativas". en *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 29. Pp. 135-161.
- De Ibarrola, M. (2012). "Los grandes problemas del sistema educativo mexicano". En: *Perfiles Educativos*. Vol. XXXIV, número especial. IISUE-UNAM. Pp. 16-28.
- Delgado, H. y Villegas Villegas, L. (1996). *Estudios de localidades*. Bogotá, Colombia, ICFES.
- Delors, J. (Coord.) (1997). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Francia, UNESCO: Santillana. 9-85.
- Díaz-Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGrawHill.
- Feher, F. y Heller, A. (1998). "La condición política de la posmodernidad", en *Políticas de la posmodernidad*. Ensayos de crítica cultural. Barcelona: Península, pp. 149-161.
- Ferrero, M. (2006). *La glocalización en acción: regionalismo y paradiplomacia en Argentina y el Cono Sur Latinoamericano*, en [www.idea.org.ar](http://www.idea.org.ar)
- Fischman, G. E., y Gandín, L. A. (2008). *Escola Cidada y los discursos críticos de esperanza educativa*. En: McLaren, P. y Kincheloe, J. L. (eds.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: GRAÓ, Pp. 287-303.
- Flores-Kastanis, Eduardo y De la Torre Gamboa, Miguel. *RMIE*, Octubre 2010, VOL. 15. Num. 47, pp. 1017-1023.
- FNSOPDEMS (2014, diciembre 05). *Comunicado de prensa a los medios de comunicación impresos y electrónicos*.

- Fullan, Michael (2002) "El significado del cambio educativo; un cuarto de siglo de aprendizaje". En *Profesorado*, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2).<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev61.html>
- García Canclini, N. (2011). La globalización: ¿productora de culturas híbridas? Trabajo presentado en III Congreso Latinoamericano para el Estudio de la Música Popular, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.iaspmal.net/wp-content/uploads/2011/10/Garciacanclini.pdf>
- García, B. et al (2004). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En Rueda Beltrán, M. y Díaz Barriga Arceo, Frida (Coords.). *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas de la docencia y la intervención profesional*. México: UNAM-Plaza y Valdéz. Pp. 13-86.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Giménez, G. (julio-diciembre, 1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*, 9, (18), 9-28. Recuperado de [http://www.colef.mx/fronteranorte/articulos/FN18/1-f18\\_Materiales\\_para\\_una\\_teor%EDa\\_de\\_las\\_identidades\\_sociales.pdf](http://www.colef.mx/fronteranorte/articulos/FN18/1-f18_Materiales_para_una_teor%EDa_de_las_identidades_sociales.pdf).
- Giménez, G. (Junio, 1999). Territorio, cultura e identidades. *La región sociocultural. Estudios sobre las culturas contemporáneas*, V (9). 25-57.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación*. Madrid, España: Morata.
- Gómez Martínez, G. y cols. (2007, junio). La implementación de un examen departamental en los ocho planteles de la Escuela Preparatoria en la Universidad Autónoma del Estado de México. Caso: Academia de Historia. Ponencia presentada en I Congreso Nacional de Evaluación Educativa. Tlaxcala, México.
- Hargreaves, A., y D. Fink (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. En *Revista de Educación*, 339. Pp. 43--58.

- Hernández Jiménez, L. A. (2013). Significados en movimiento: la educación por competencias desde la mirada de estudiantes de Colegios de Bachilleres de la región Centro-Fraylesca, Chiapas. Tesis de doctorado en Estudios Regionales. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas.
- INEGI. (2010). Censo de Población y Vivienda 2010.
- Kindgard, A. (2004). Historia regional, racionalidad y cultura: sobre la incorporación de la variable cultural en la definición de las regiones, en *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*. Argentina: Universidad Nacional de Jujuy, pp. 165-176
- Latorre, J. (1992). El profesor reflexivo: un nuevo modelo de profesional de la enseñanza, en *Revista De Investigación Educativa*, (19), pp. 51-55.
- Martín, E. (2010). ¿En qué medida la evaluación está contribuyendo a la mejora de la calidad de la educación? En: Marchesi, Á. y Poggi, M. (coords.). *Presente y futuro de la educación iberoamericana*. Madrid: EGRAF, S.A. Pp. 91-112.
- Martínez Assad, C. (1992). "Historia regional. Un aporte a la nueva historiografía". En Crespo, H. et al, *El historiador frente a la Historia. Corrientes historiográficas actuales*. México, UNAM-IIH (Serie Divulgación, 1), pp. 121-129.
- Maturana, H. (2001). Emociones y lenguaje en educación política. Santiago de Chile: Dolmen ensayo. Psicolibro.
- Max-Neef, Manfred A. (2004). Fundamentos de la transdisciplinariedad. Chile: Universidad Austral.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Francia: UNESCO.
- Morin, Edgar (1995). Sobre la interdisciplinariedad. En [http://www.sumak.cl/2AutoryExp/Morin/Autores\\_Morin\\_Morin,%20Edgar%20-%20Sobre%20la%20interdisciplinariedad.pdf](http://www.sumak.cl/2AutoryExp/Morin/Autores_Morin_Morin,%20Edgar%20-%20Sobre%20la%20interdisciplinariedad.pdf).
- Mota Enciso, F. (2007, junio). Elaboración de la Prueba de Evaluación Diagnóstica (EXAEMS) para selección de candidatos a ingresar a las preparatorias de la Universidad Autónoma de Guadalajara. Ponencia presentada en I Congreso Nacional de Evaluación Educativa. Tlaxcala, México.

- Palacios, J. J. (Junio, 1983). El concepto de región: la dimensión espacial de los procesos sociales. *Revista Interamericana de Planificación*, (66), 56-68.
- Pérez Serrano, Gloria (2008). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid, España: La Muralla.
- Posner, G. (2005). *Análisis del currículo*. México: McGrawHill.
- Pulido López, Jorge Manuel (2013, septiembre 12), entrevista en Informativo Chiapas. Cobach continúa laborando: Pulido López <http://informativochiapasoaxaca.blogspot.com/2013/09/cobach-continua-laborando-pulido-lopez.html>
- Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid, Narcea.
- Rueda Beltrán, Mario (Coord.) (2011). *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades*. México, UNAM-IISUE-Bonilla Artigas Editores.
- Sandín Esteban, M. Paz (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: McGrawHill.
- Santos, G. M. (1995). *La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Granada, Aljibe.
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Madrid: Katz, pp. 165-225.
- Serrano Monroy (2014, julio 7), entrevista en <http://debatetuespacio.blogspot.com/2014/07/marcaje-personal-por-pillerias-al-lider.html> Marcaje personal por pillerías al líder del SUICOBACH.
- Sotolongo Codina, P. L. y Delgado Díaz, C. J. (2006). La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes. En *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. En <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/soto/Capitulo%20IV.pdf>
- SUICOBACH (2014). *Estatutos 2014*. Consultado en [http://www.suicobach.org/portal/Documentos/Normatividad/Estatutos\\_2014.pdf](http://www.suicobach.org/portal/Documentos/Normatividad/Estatutos_2014.pdf), el 12 de febrero de 2019.
- SUICOBACH (2014, agosto 18). *Boletín informativo Núm. 01/14-20/2014*

- SUICOBACH (2014, diciembre 6). Boletín informativo a la base trabajadora. Tapachula de Córdoba y Ordoñez, Chiapas
- SUICOBACH (2015, junio 17). Diapositivas. Reunión de trabajo con comités delegacionales. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- SUICOBACH (2018). Página oficial. [http://www.suicobach.org/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1&Itemid=103](http://www.suicobach.org/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=103), consultado el 12 de febrero de 2019.
- Torres Santomé, J. (1998). Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. España: Morata.
- Touraine, A. (2005). "Los derechos culturales". En Un nuevo paradigma para comprender el mundo hoy. Barcelona: Bolsillo Paidós Colecc. Estado y sociedad 135, pp. 181-227.
- Touraine, A. (2009). La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI. España: Paidós.
- Trigo Tavera, Francisco y Valle Gómez Tagle, R. (2012). La evaluación en el Sistema Nacional de Educación, en Narro Robles, Jaime Martusceli Quintana y Eduardo Bárzana García (coords.). Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Mexicano. México: UNAM. Pp. 319-347.
- Velasco Gómez, A. (2000). Tradiciones naturalistas y hermeneúicas [sic] en la filosofía de las Ciencias Sociales. UNAM, México. Consultado en <https://books.google.com.mx/books?id=cf9iCBmfMCUC&pg=PA48&lpg=PA48&dq=laudan+%2B+tradiciones&source=bl&ots=VG5g-XQSGq&sig=c1cT-guRpepbGue5owW5BWmy98A&hl=es&sa=X&ei=nzcGVeeOHvb-sATLzYGAAg&ved=0CE4Q6AEwBw#v=onepage&q=laudan%20%2B%20tradiciones&f=false>, el 15 de marzo de 2015.
- Weber, M. (1922). Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva. México: Fondo de Cultura Económica.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2005). Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción. Córdoba: Brujas.



# ANEXOS

**Porcentaje de participación en la etapa 2. EEE con relación al total de docentes adscritos a cada tipo de plantel**

Tipo	Plantel	Por plantel		Por tipo		Porcentaje de participación por tipo			
		Participantes	Adscritos	Participantes	Adscritos				
<b>A</b>	006 Reforma	1	44	24	104	23.08			
	042 Juárez	6	15						
	047 Pueblo Nuevo Solistahuacán	7	12						
	075 Rayón	6	14						
	231 Pichucalco	2	8						
	240 Chiapa De Corzo	2	11						
	<b>B</b>	019 Soyaló	5				15	22	91
052 Ocoatepec	1	9							
053 Chapultenango	3	11							
056 Ixtacomitán	0	12							
076 Ixhuatán Anexo	3	12							
093 El Calvario	3	7							
102 Coapilla	3	8							
118 El Palmar	4	8							
229 Amatán	0	9							
<b>C</b>	141 Rincón Chamula	3*	5	4	30	13.33			
162 Rómulo Calzada	1	5							
171 San Andrés Duraznal	0	5							
192 Chicoasén	0	5							
282 Osumacinta	0	5							
293 San José Chapayal	0	5							
<b>D</b>	055 La Gloria	2	5				10	69	14.49
080 Francisco I. Madero	2	5							
088 San José Maspac	1	5							
119 San Pablo Huacanó	1	5							
203 Nuevo Xochimilco	1	5							
242 Luis Espinoza	0	5							
243 Ángel Albino Corzo	3	5							
244 Aztlán	0	5							
245 Cacaté	0	5							
246 Nuevo Volcán Chichonal	0	5							

248 Ignacio Zaragoza Bajo	0	5		
249 Rafael Pascacio Gamboa	0	5		
305 San Isidro Las Banderas	0	5		
310 Agustín De Iturbide	0	4		
<b>Total de la RCN</b>	60	294	60	294

\* Para efectos de análisis acerca del nivel de participación por tipo de plantel se agregan a los tres docentes de este plantel. Considérese, sin embargo, que de dos de los tres el SPD no emitió calificaciones. Por lo que, para cuestiones de promedios obtenidos en la etapa 2. EEE no se les toma en cuenta.

FUENTE: elaboración propia.

**Porcentaje de participación en la etapa 2. EEE con relación al total de docentes adscritos a cada tipo de plantel**

Tipo	Plantel	Primer, segundo y tercer grupo				Participación por tipo (%)				
		Por plantel		Por tipo						
		Participantes	Adscritos	Participantes	Adscritos					
<b>A</b>	006 Reforma	1	44	30	104	28.85				
	042 Juárez	6	15							
	047 Pueblo Nuevo Solistahuacán	7	12							
	075 Rayón	6	14							
	231 Pichucalco	6	8							
	240 Chiapa De Corzo	4	11							
	<b>B</b>	019 Soyaló	5				15	25	91	27.47
		052 Ocoatepec	1				9			
053 Chapultenango		3	11							
056 Ixtacomitán		0	12							
076 Ixhuatán Anexo		5	12							
093 El Calvario		3	7							
102 Coapilla		3	8							
118 El Palmar		4	8							
229 Amatán		1	9							
<b>C</b>		141 Rincón Chamula	3*	5	6	30	20.00			
		162 Rómulo Calzada	2	5						
	171 San Andrés Duraznal	0	5							
	192 Chicoasén	0	5							
	282 Osumacinta	1	5							
	293 San José Chapayal	0	5							
	<b>D</b>	055 La Gloria	2	5				12	69	17.39
		080 Francisco I. Madero	2	5						
088 San José Maspac		1	5							
119 San Pablo Huacanó		1	5							
203 Nuevo Xochimilco		2	5							
242 Luis Espinoza		0	5							
243 Ángel Albino Corzo		3	5							
244 Aztlán		0	5							
245 Cacaté		0	5							
246 Nuevo Volcán Chichonal		0	5							

248 Ignacio Zaragoza Bajo	0	5		
249 Rafael Pascacio Gamboa	0	5		
305 San Isidro Las Banderas	1	5		
310 Agustín De Iturbide	0	4		
<b>Total de la RCN</b>	<b>73</b>	<b>294</b>	<b>73</b>	<b>294</b>

\* Para efectos de análisis acerca del nivel de participación por tipo de plantel se agregan a los tres docentes de este plantel. Considérese, sin embargo, que de dos de los tres el SPD no emitió calificaciones. Por lo que, para cuestiones de promedios obtenidos en la etapa 2. EEE no se les toma en cuenta.

FUENTE: elaboración propia.

**Distribución de los participantes en la etapa 2. EEE por tipo de plantel de la RCN, según el total de evaluados en el primer grupo**

Tipo	Plantel	Participantes	Participantes por tipo	Porcentaje del total regional evaluado
<b>A</b>	006 Reforma	1	24	40.00%
	042 Juárez	6		
	047 Pueblo Nuevo Solistahuacán	7		
	075 Rayón	6		
	231 Pichucalco	2		
	240 Chiapa De Corzo	2		
<b>B</b>	019 Soyaló	5	22	36.66%
	052 Ocotepic	1		
	053 Chapultenango	3		
	076 Ixhuatán Anexo	3		
	093 El Calvario	3		
	102 Coapilla	3		
	118 El Palmar	4		
<b>C</b>	141 Rincón Chamula	3*	4	06.67%
	162 Rómulo Calzada	1		
<b>D</b>	055 La Gloria	2	10	16.67%
	080 Francisco I. Madero	2		
	088 San José Maspac	1		
	119 San Pablo Huacanó	1		
	203 Nuevo Xochimilco	1		
	243 Ángel Albino Corzo	3		
<b>Total de la RCN</b>		<b>60</b>	<b>60</b>	<b>20.41</b>

\* Para efectos de análisis acerca del nivel de participación por tipo de plantel se agregan a los tres docentes de este plantel. Considérese, sin embargo, que de dos de los tres el SPD no emitió calificaciones. Por lo que, para cuestiones de promedios obtenidos en la etapa 2. EEE no se les toma en cuenta.

FUENTE: elaboración propia.

**Distribución de los participantes en la etapa 2. EEE por tipo de plantel de la RCN, según el total de evaluados en todos los grupos**

<b>TIPO</b>	<b>PLANTEL</b>	<b>PARTICIPANTES</b>	<b>PARTICIPANTES POR TIPO</b>	<b>PORCENTAJE DEL TOTAL REGIONAL EVALUADO</b>
<b>A</b>	006 Reforma	1	30	41.10
	042 Juárez	6		
	047 Pueblo Nuevo Solistahuacán	7		
	075 Rayón	6		
	231 Pichucalco	6		
	240 Chiapa De Corzo	4		
<b>B</b>	019 Soyaló	5	25	34.24
	052 Ocoatepec	1		
	053 Chapultenango	3		
	076 Ixhuitán Anexo	5		
	093 El Calvario	3		
	102 Coapilla	3		
	118 El Palmar	4		
	229 Amatán	1		
<b>C</b>	141 Rincón Chamula	3*	6	8.22
	162 Rómulo Calzada	2		
	282 Osumacinta	1		
<b>D</b>	055 La Gloria	2	12	16.44
	080 Francisco I. Madero	2		
	088 San José Maspac	1		
	119 San Pablo Huacán	1		
	203 Nuevo Xochimilco	2		
	243 Ángel Albino Corzo	3		
	305 San Isidro Las Banderas	1		
<b>Total de la RCN</b>		<b>73</b>	<b>73</b>	<b>100</b>

\* Para efectos de análisis acerca del nivel de participación por tipo de plantel se agregan a los tres docentes de este plantel. Considérese, sin embargo, que de dos de los tres el SPD no emitió calificaciones. Por lo que, para cuestiones de promedios obtenidos en la etapa 2. EEE no se les toma en cuenta.

FUENTE: elaboración propia.

---

**Promedio estatal en la Etapa 2. EEE, según los niveles de desempeño obtenidos por los docentes del primer grupo**

NIVELES	NUMEROS ABSOLUTOS	NUMEROS RELATIVOS (%)	PUNTAJE PARA OBTENER EL PROMEDIO ESTATAL	PROMEDIO ESTATAL
<b>1</b>	31	9.45	31	<b>2.71</b>
<b>2</b>	87	26.52	174	
<b>3</b>	153	46.65	459	
<b>4</b>	57	17.38	228	
	328	100	892	

FUENTE: elaboración propia.

---

**Concentrados de resultados estatales por disciplina evaluada en  
la etapa 2. EEE, emitidos en febrero de 2016 en la página del SPD  
(PRIMER GRUPO EVALUADO)**



Tabla 15. Etapa 2. Expediente de evidencias de enseñanza  
Resultados Estatales y regionales por disciplina evaluada

DISCIPLINA	NIVEL	DOCENTES	SUMATORIA	SUMATORIA POR DISCIPLINA	DOCENTES POR DISCIPLINA	PROMEDIO
Biología	1	3	3	98	37	2.65
	2	13	26			
	3	15	45			
	4	6	24			
Física	1	2	2	38	15	2.53
	2	5	10			
	3	6	18			
	4	2	8			
Geografía	1	1	1	1	1	1
	2	0	0			
	3	0	0			
	4	0	0			
Historia	1	3	3	112	42	2.67
	2	15	30			
	3	17	51			
	4	7	28			
Humanidades	1	3	3	69	24	2.88
	2	3	6			
	3	12	36			
	4	6	24			
Lectura expresión escrita y	1	3	3	93	33	2.81
	2	7	14			
	3	16	48			
	4	7	28			
Literatura	1	3	3	62	23	2.67
	2	6	12			
	3	9	27			
	4	5	20			
Matemáticas	1	8	8	217	81	2.68
	2	20	40			
	3	43	129			
	4	10	40			
Sociología- Política	1	0	0	6	2	3.00
	2	0	0			
	3	2	6			
	4	0	0			
Química	1	3	3	126	44	2.86
	2	9	18			
	3	23	69			
	4	9	36			
Informática	1	2	2	70	26	2.69
	2	9	18			
	3	10	30			
	4	5	20			
<b>TOTAL</b>		<b>328</b>	<b>892</b>	<b>892</b>	<b>328</b>	<b>2.71</b>

FUENTE: elaboración propia.

**Ponderaciones del primer grupo evaluado**

**Tipo de evaluación: Biología**

**Subsistema: COBACH**

NP	FOLIO	ETAPA 2				ETAPA 4			
		1	2	3	4	1	2	3	4
1	806872554		X				X		
2	806872452		X						
3	806872358			X					
4	806872256		X						
5	806872153			X				X	
6	806872050		X						X
7	806871952		X						
8	806871854		X						
9	806871751			X			X		
10	806871655				X				
11	806871557				X				X
12	806871459			X					
13	806871353			X					
14	806871250				X				
15	806871158			X					
	806871056			X					
16									
17	806870951		X						
18	806870853			X					
19	806870750			X					
20	806870659			X					
21	806870556	X						X	
22	806870458				X				
23	806870352	X							
24	806870254		X						
25	806870157	X							
26	806869952			X					
27	806869854		X						
28	806869751			X					
29	806869655				X				
30	806869557		X						

31	806869459					X			
32	806869353		X						
33	806869250			X					
34	806869158			X				X	
35	806869056			X				X	
36	806868955		X						
37	806868858		X						
<b>TOTALES</b>		<b>3</b>	<b>13</b>	<b>15</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>2</b>

FUENTE: elaboración propia.

Tipo de evaluación: Física									
Subsistema: COBACH									
NP	FOLIO	ETAPA 2				ETAPA 4			
		1	2	3	4	1	2	3	4
1	806873954				X				
2	806873851		X				X		
3	806873753	X							
4	806873657		X						X
5	806848753			X					
6	806873559				X				
7	806873456			X					
8	806873350		X						
9	806873252			X					
10	806873155			X			X		
11	806873058		X						
12	806872959		X						
13	806872857			X				X	
14	806872755			X					
15	806872651	X							
<b>TOTALES</b>		<b>2</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

FUENTE: elaboración propia.

---

**Tipo de evaluación: Geografía****Subsistema: COBACH**

---

NP	FOLIO	ETAPA 2				ETAPA 4			
		1	2	3	4	1	2	3	4
1	806873954	X							
<b>TOTALES</b>		<b>1</b>							

---

FUENTE: elaboración propia.

---

**Tipo de evaluación: Historia****Subsistema: COBACH**

---

NP	FOLIO	ETAPA 2				ETAPA 4			
		1	2	3	4	1	2	3	4
1	806878255		X						
2	806878152			X					
3	806878054		X						
4	806877953			X					
5	806877850		X						
6	806877752		X						
7	806877656		X						
8	806877558				X				
9	806877455		X						
10	806877354				X				
11	806877251	X							
12	806877159			X					
13	806877057				X				
14	806876957	X							
15	806876855				X				
16	806876758			X					
17	806876654		X						
18	806876552			X					
19	806876450			X					
20	806876356			X					
21	806876259			X					
22	806876151			X					

---

23	806876053		X						
24	806875956						X		
25	806875859			X					
26	806875757			X					
27	806875653						X		
28	806875551						X		
29	806875454		X						
30	806875355		X						
31	806875258	X							
32	806875150		X						
33	806875052			X					
34	806874955			X					
35	806874858		X						
36	806874756		X						
37	806874652			X					
38	806874550			X					
39	806874453			X					
40	806874359			X					
41	806874257		X						
42	806874154		X						
<b>TOTALES</b>		<b>3</b>	<b>15</b>	<b>17</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

FUENTE: elaboración propia.

**Tipo de evaluación: Humanidades**

**Subsistema: COBACH**

NP	FOLIO	ETAPA 2				ETAPA 4			
		1	2	3	4	1	2	3	4
1	806880655		X						
2	806880557			X					
3	806880459				X				
4	806880353			X					
5	806880250		X						
6	806880158			X					

7	806880056	X						X	
8	806879950					X			
9	806879852	X							
10	806879754			X				X	
11	806879658			X					
12	806879555	X							
13	806879457					X			
14	806879351			X					X
15	806879253					X			
16	806879156			X					
17	806879059					X			
18	806878958					X			
19	806878856		X						
20	806878759			X					
21	806878650			X					
22	806878553			X				X	
23	806878451			X					
24	806878357			X					
<b>TOTALES</b>		<b>3</b>	<b>3</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

FUENTE: elaboración propia.

**Tipo de evaluación: Lectura y expresión escrita**

**Subsistema: COBACH**

NP	FOLIO	ETAPA 2				ETAPA 4			
		1	2	3	4	1	2	3	4
1	806886553			X					
2	806886451			X					
3	806886357			X		X			
4	806886255			X					
5	806886152		X			X			
6	806886054				X				
7	806885957	X							
8	806885855		X						
9	806885758		X						

10	806885654			X					
11	806885552						X		
12	806885450						X		
13	806885356		X						
14	806885259		X						
15	806885151			X				X	
16	806885053	X							
17	806855158						X		
18	806884956			X					
19	806884859			X					
20	806884757						X		
21	806884653			X					
22	806884551	X							
23	806884454			X					
24	806884355			X					
25	806884258		X					X	
26	806884150			X					
27	806884052			X					
28	806883950			X					
29	806883852		X						
30	806883754			X					
31	806883658						X		
32	806883555			X					
33	806883457						X	X	
	<b>TOTALES</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>16</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

**Tipo de evaluación: Literatura**

**Subsistema: COBACH**

NP	FOLIO	ETAPA 2				ETAPA 4			
		1	2	3	4	1	2	3	4
1	806888857				X		X		
2	806888755		X					X	
3	806888651			X					
4	806888554		X						
5	806888452			X					
6	806888256	X							
7	806888153		X						
8	806888050	X							
9	806887954			X			X		
10	806887851			X					
11	806887753				X				
12	806887657	X							
13	806887559				X				
14	806887456			X			X		
15	806887350		X						
16	806887252			X					
17	806887155		X					X	
18	806887058		X						
19	806886958			X					
20	806886856				X				
21	806886759				X				
22	806886650			X			X		
23	806888358			X					
<b>TOTALES</b>		<b>3</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>0</b>

FUENTE: elaboración propia.



Tipo de evaluación: Matemáticas

Subsistema: COBACH

NP	FOLIO	ETAPA 2				ETAPA 4			
		1	2	3	4	1	2	3	4
<b>N</b>	806897152				X				
<b>2</b>	806897054			X					
<b>3</b>	806896954	X							
<b>4</b>	806896851	X							
<b>5</b>	806896753			X					
<b>6</b>	806896657		X						
<b>7</b>	806896559			X					
<b>8</b>	806896456				X				
<b>9</b>	806896350				X				
<b>10</b>	806896252			X					
<b>11</b>	806896155		X						
<b>12</b>	806896058	X							X
<b>13</b>	806895950		X						
<b>14</b>	806895852			X					
<b>15</b>	806895754			X					
<b>16</b>	806895658				X				
<b>17</b>	806895555			X					
<b>18</b>	806895457			X		X			
<b>19</b>	806895351				X			X	
<b>20</b>	806895253			X					
<b>21</b>	806895156		X						
<b>22</b>	806895059			X					X
<b>23</b>	806894951		X						
<b>24</b>	806894750		X						
<b>25</b>	806894659		X						
<b>26</b>	806894556			X					
<b>27</b>	806894458		X						
<b>28</b>	806894352		X						
<b>29</b>	806894254			X					
<b>30</b>	806894157			X					X
<b>31</b>	806893957			X					
<b>32</b>	806893855			X					

33	806893758		X		X
34	806893654			X	
35	806893552		X		
36	806893450		X		X
37	806893356		X		X
38	806893259		X		
39	806893151		X		X
40	806893053		X		
41	806892952		X		X
42	806892854		X		
43	806892751	X			X
44	806892655		X		
45	806892557		X		
46	806892459		X		X
47	806892353		X		X
48	806892250		X		X
49	806892158			X	
50	806892056		X		
51	806891959		X		
52	806891857		X		
53	806891755		X		
54	806891651		X		
55	806891554		X		
56	806891452		X		
57	806891358		X		
58	806891256		X		
59	806891153		X		
60	806891050		X		X
61	806890955		X		X
62	806890858		X		
63	806890756		X		
64	806890652		X		
65	806890550		X		
66	806890453		X		
67	806890359	X			X
68	806890257	X			

69	806890154		X						
70	806890051				X				
71	806889951					X			X
72	806889853	X						X	
73	806889750				X				
74	806889659	X							
75	806889556		X						
76	806889458		X						
77	806889352				X			X	
78	806889254				X				
79	806889157				X				
80	806889055					X			
81	806888959					X			
<b>TOTALES</b>		<b>8</b>	<b>20</b>	<b>43</b>	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>5</b>

FUENTE: elaboración propia.

**Tipo de evaluación: Sociología-Política**

**Subsistema: COBACH**

NP	FOLIO	ETAPA 2				ETAPA 4			
		1	2	3	4	1	2	3	4
1	806901751			X					
2	806901655			X					
<b>TOTALES</b>		<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

FUENTE: elaboración propia.

**Tipo de evaluación: Química**

**Subsistema: COBACH**

NP	FOLIO	ETAPA 2				ETAPA 4			
		1	2	3	4	1	2	3	4
1	806901557			X					
2	806901459	X							
3	806901353			X			X		
4	806901250			X				X	
5	806901158		X						
6	806901056				X				
7	806900951				X				
8	806900853				X		X		
9	806900750				X				
10	806900659			X			X		
11	806900556			X			X		
12	806900458			X					
13	806900352			X					
14	806900254				X				
15	806900157		X						
16	806900055	X							
17	806899956			X					
18	806899859			X				X	
19	806899757			X					
20	806899653		X						X
21	806899551			X					
22	806899454			X					
23	806899355			X					
24	806899258		X						X
25	806899150		X						
26	806899052			X					
27	806898953				X				
28	806898850			X					X
29	806898752				X				
30	806898656		X						
31	806898558			X					
32	806898455		X						

33	806898354			X					
34	806898251		X						
35	806898159	X						X	
36	806898057				X				
37	806897958				X				
38	806897856		X						
39	806897759			X					
40	806897650			X				X	
41	806897553			X					
42	806897451			X					
43	806897357			X			X		
44	806897255			X					
<b>TOTALES</b>		<b>3</b>	<b>9</b>	<b>23</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

FUENTE: elaboración propia.

---

**Tipo de evaluación: Informática****Subsistema: COBACH**

NP	FOLIO	ETAPA 2				ETAPA 4			
		1	2	3	4	1	2	3	4
1	806883351			X					X
2	806883253			X					
3	806883156				X				
4	806883059		X						
5	806882955		X					X	
6	806882858		X						X
7	806882756			X			X		
8	806882652			X					
9	806882550		X						
10	806882453		X						
11	806882359	X							
12	806882257	X							
13	806882051		X				X		
14	806881953			X					
15	806881850			X					
16	806881752			X					
17	806881656			X					
18	806881558		X					X	
19	806881455		X						
20	806881354				X				
21	806881251				X				
22	806881159				X				
23	806881057		X						
24	806880952			X					
25	806880854			X					
26	806880751				X				
<b>TOTALES</b>		<b>2</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>

FUENTE: elaboración propia.

<b>Etapa 2. Expediente de evidencias de enseñanza argumentadas</b>					
<b>Promedio general por plantel de la región centro-norte</b>					
<b>PLANTEL</b>	<b>MUNICIPIO</b>	<b>PLANTILLA DOCENTE</b>	<b>DOCENTES EVALUADOS</b>	<b>PUNTAJE</b>	<b>PROMEDIO</b>
006 Reforma	Reforma	44	1	2	2.00
019 Soyaló	Soyaló	15	5	12	2.40
042 Juárez	Juárez	15	6	20	3.33
047 Pueblo Nuevo Solistahuacán	Pueblo Nuevo Solistahuacán	12	7	22	3.14
052 Ocoatepec	Ocoatepec	9	1	3	3.00
053 Chapultenango	Chapultenango	11	3	8	2.67
055 La Gloria	Ixtapangajoya	5	2	8	4.00
075 Rayón	Rayón	14	6	20	3.33
076 Ixhuatán Anexo	Ixhuatán	12	3	11	3.67
080 Francisco I. Madero	Tecpatán	5	2	6	3.00
088 San José Maspac	Francisco león	5	1	3	3.00
093 El Calvario	Amatán	7	3	7	2.33
102 Coapilla	Coapilla	8	3	9	3.00
118 El Palmar	Chiapa de corzo	8	4	14	3.50
119 San Pablo Huacánó	Ocoatepec	5	1	3	3.00
141 Rincón Chamula	Pueblo Nuevo Solistahuacán	5	1	3	3.00
162 Rómulo Calzada	Tecpatán	5	1	3	3.00
g203 Nuevo Xochimilco	Ostuacán	5	1	1	1.00
231 Pichucalco	Pichucalco	8	2	6	3.00
240 Chiapa De Corzo	Chiapa de Corzo	11	2	5	2.50
243 Ángel Albino Corzo	Copainalá	5	3	9	3.00
<b>TOTAL REGIONAL</b>		<b>214</b>	<b>58</b>	<b>175</b>	<b>3.02</b>

FUENTE: elaboración propia.

<b>Resultados en la etapa 2. EEE por tipo de plantel de la RCN</b>			
<b>TIPO</b>	<b>PLANTEL</b>	<b>PROMEDIO POR PLANTEL</b>	<b>PROMEDIO POR TIPO</b>
<b>A</b>	006 Reforma	2.00	3.13
	042 Juárez	3.33	
	047 Pueblo Nuevo Solistahuacán	3.14	
	075 Rayón	3.33	
	231 Pichucalco	3.00	
	240 Chiapa De Corzo	2.50	
	<b>B</b>	019 Soyaló	
052 Ocoatepec		3.00	
053 Chapultenango		2.67	
076 Ixhuatán Anexo		3.67	
093 El Calvario		2.33	
102 Coapilla		3.00	
118 El Palmar		3.50	
<b>C</b>	141 Rincón Chamula	3.00	3.0
	162 Rómulo Calzada	3.00	
<b>D</b>	055 La Gloria	4.00	3.0
	080 Francisco I. Madero	3.00	
	088 San José Maspac	3.00	
	119 San Pablo Huacán	3.00	
	203 Nuevo Xochimilco	1.00	
	243 Ángel Albino Corzo	3.00	

FUENTE: elaboración propia.