



ISBN: 9786073045742

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA
UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

Domínguez Castillo, C. (2020). Impacto de la evaluación en los profesionales de educación básica en el marco de la Reforma Educativa 2013. En A. Díaz-Barriga (Coord.), *La evaluación del desempeño docente. Propuestas y contradicciones* (pp. 151-191). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Impacto de la evaluación en los profesionales de educación básica en el marco de la Reforma Educativa 2013

Carolina Domínguez Castillo

INTRODUCCIÓN

En México, la persona del profesional docente de educación básica se vio alterada por la irrupción de la evaluación docente para 2014, propuesta en la LGSPD (Ley General del Servicio Profesional Docente), promulgada en 2013 para el ingreso, permanencia y promoción de los docentes, cuya justificación, por parte del poder ejecutivo, era lograr la calidad educativa. Entre otras cuestiones, se asignaba una categoría a los docentes y directivos evaluados: *idóneo, no idóneo, suficiente e insuficiente*, cada una de las cuales conllevaba distintas secuelas. Ante esta reforma, el docente se enfrentaba a la incertidumbre respecto de la permanencia en su trabajo y en aprobar un examen cuyo resultado indicaría si era apto para la docencia o no, independientemente de su experiencia profesional, además de requerir este proceso cada cuatro años. La profesión docente estuvo en entredicho: el maestro como persona y profesional fue olvidado por la Reforma Educativa 2013.

Esta reforma educativa significó para los docentes de educación básica en un primer momento un impacto emocional: esperaban respeto y reconocimiento por parte de las autoridades y de los medios de comunicación (Domínguez, 2015), más adelante, ya con su puesta en marcha y con la implementación de las evaluaciones, los

maestros se sintieron escindidos entre su compromiso profesional y el que tenían con sus alumnos, pues se consideraban amenazados laboralmente (Domínguez 2016). Más adelante los docentes, como profesionales de la educación, se percibieron trastocados, afectados en su identidad profesional y en sus ambientes de trabajo, con sus relaciones cimbradas (Domínguez, 2017a), hasta llegar a repercutir en su bienestar personal y profesional.

Con este trabajo pretendemos dar cuenta de las narrativas de docentes de educación básica, conocer su versión y su visión del impacto de la Reforma Educativa 2013 en su vida personal y profesional y, por ende, en la calidad educativa, lo que podríamos llamar globalmente el *bienestar docente*, el cual, de acuerdo con Day y Gu (2012), comprende la conducta en relación con la institución, incluyendo la satisfacción en el trabajo y la salud, y cubre aspectos psicológicos y sociales.

Específicamente, constatamos que los problemas de los docentes se han agudizado con la obligación de presentar evaluaciones conforme a las indicaciones del servicio profesional docente. La profesión docente está en entredicho en razón de que el maestro, en cuanto persona y profesional, no fue tomado en cuenta.¹

- 1 Esto queda de manifiesto en la experiencia de ciertos docentes. Por ejemplo, en la de las siguientes dos maestras, cuyos nombres se cambiaron: 1) *Alex* es una maestra de primaria de 50 años de edad, con 18 años de servicio, se evaluó por primera vez en agosto de 2015, con un resultado de *insuficiente*, no cuenta con internet en casa por lo que tiene que recurrir a un establecimiento público para utilizarlo y las condiciones personales para presentarlo no fueron las mejores, ya que estaba por realizarse una cirugía programada; su directora nunca le dijo que iba a ser evaluada, sólo le decía “me vas a entregar unos trabajitos”. En 2016 volvió a presentar la evaluación, pero como no contaba con las habilidades adecuadas en cómputo al subir sus evidencias éstas no se registraron, el sistema cerró y volvió a ser *insuficiente*. Para 2017 estaba programada para presentar el examen por tercera y última ocasión, la presión ante la posibilidad de perder su trabajo iba en aumento. 2) *Tina* es una maestra asesora pedagógica de 30 años de edad y nueve de servicio. Fue de las primeras docentes en ser evaluadas, a fines del ciclo escolar 2013-2014 con resultado de *idónea*. Después de dos años debía refrendar su resultado para poder acceder a una plaza de asesora. Sin embargo, experimenta un futuro incierto. No le resulta claro el servicio profesional docente. Tiene a su cargo 11 jardines de niños, 55 docentes y nueve directivos a quienes, dice, debe responder día a día en su trabajo. En tanto tendrá que preparar su proyecto para su examen antes de salir de vacaciones por 15 días. Estuvo en un curso de capacitación para su próximo examen pero, durante el último día de trabajo, empezó a sentirse mal y fue hospitalizada. El diagnóstico, después de una semana en observación, fue que tenía problemas en la vesícula biliar. Fue operada. Los médicos le

El capítulo se organiza de la siguiente forma: presentamos, en principio, las perspectivas teóricas que facilitaron el planteamiento, indagación, análisis e interpretación de la problemática por estudiar; después, ofrecemos un atisbo a los alcances de la evaluación docente; enseguida, exponemos el abordaje metodológico; finalmente, exponemos el análisis y la interpretación de los resultados.

EL ENFOQUE SISTÉMICO Y LA PERSONA DEL DOCENTE COMO PERSPECTIVAS DEL ESTUDIO

Ante la complejidad que significó comprender la situación desencadenada por la Reforma Educativa 2013, cuando el docente fue puesto en el centro de la misma para evaluar su desempeño, empleamos dos perspectivas para el planteamiento de la investigación, su análisis e interpretación: el *enfoque sistémico* y el constructo teórico *persona del docente*.²

Desde el enfoque sistémico es posible abordar los fenómenos de estudio como totalidades, a fin de observar interrelaciones en lugar de partes, para mirar patrones, considerar las dinámicas en los fenómenos y no verlos de manera estática, además de visualizar estructuras relacionales (Domínguez, 2017b).

Por su parte, recurrir al constructo *persona del docente* resultó apropiado para emprender el estudio y comprenderlo, pues concibe al profesor de manera completa, donde su vida profesional y personal están imbricadas en su accionar docente y a la inversa. Este

dijeron que el problema con la vesícula podía deberse a la alimentación y por emociones o enojos que afectan al organismo. Aun con incapacidad médica acudió a sus cursos de capacitación, llamados de *inducción*, para el examen. Su historia podría titularse: "trabajo *versus* evaluación al desempeño". Se sentía "muy insegura, inestable totalmente, muy inestable en mi función. La verdad es muy poco valorada, es sentirse desvalorizada en cuanto al trabajo que se hace. Los docentes buscan un equilibrio emocional y estabilidad [...] Algunos otros maestros han renunciado y se dedican a otros oficios [...] Buenos maestros están emigrando de su profesión". Después de presentar la evaluación, se le informó que no era la idónea para ella y que tendría que volver a presentarla.

2 Venimos trabajando el constructo *persona del docente* desde nuestra tesis de doctorado (Domínguez, 2010) y a partir de ahí en varias investigaciones.

constructo aparece en investigación educativa a principio de los años setenta con Ada Abraham (1975), quien propone el término *persona* en referencia a una unidad de funcionamiento con el exterior e interior de sí mismo. En otras palabras, “la edad, la etapa de carrera, las experiencias de vida y los factores de género constituyen a la persona total” (Fullan y Hargreaves, 2000: 57).

Autores como Goodson (2003b) y Bolívar, Domingo y Fernández (2001) emplean el término *persona* para referirse al docente, pero subsumido en las historias de vida y biografías docentes, enfoque empleados por estos autores. Para Hargreaves (1999: 19), “la calidad, la amplitud y la flexibilidad del trabajo de los profesores en el aula están íntimamente ligadas con su desarrollo profesional, con la forma de desarrollarse como personas y profesionales”. Se asume, entonces, *persona del docente* que “sintetiza problemáticas diversas, no consideradas en la educación formal y que, junto con la profesional, interactúan con las tareas docentes” (Domínguez, 2014: 89).

La *persona del docente* se visualiza como un sistema en constante resonancia con otros sistemas de pertenencia o de relación, que comprende tanto los aspectos afectivos y relacionales de manera integrada, y se va construyendo a partir de sus experiencias de vida manifiestas en sus explicaciones. Constituye así un contexto que enmarca sus acciones profesionales (Domínguez, 2010: 120-121).

En este sentido, la manera idónea de conocer las subjetividades del docente es a través de sus narrativas. Para Bruner (1988) la narrativa da cuenta de lo subjetivo, las explicaciones del mundo y de nosotros y se da a través del lenguaje, y desde ahí nos relacionamos y operamos con nuestro acontecer social y personal.

Las *narrativas docentes* son las vías por las cuales podemos acceder, a las construcciones subjetivas que se organizan a partir “del sistema cultural donde integralmente se tienen *emociones, cogniciones y las acciones*, en estrecha interdependencia estructural, por lo que no deben plantearse como regiones de la mente o abstracciones; los tres constituyen un todo unificado” (Bruner, 1988: 123). Así, cada persona construye su realidad y sus interpretaciones.

Otro apoyo teórico lo encontramos en autores como Goodson (2003a), quien expone cómo la aplicación de pautas para controlar administrativa y políticamente cada vez más a los profesores ha generado que la vida y la carrera de éstos experimenten significativos cambios, además de alterar la propia visión que tienen de su trabajo. El papel del *docente como persona*, capaz de tomar decisiones sobre su trabajo y ser agente de transformaciones en su ámbito social concreto se ve disminuido, a la vez que los investigadores soslayan su interés de la vida individual de los enseñantes.

ALCANCES DE LA EVALUACIÓN DOCENTE, UN ATISBO

La evaluación docente ha sido una constante a través de la trayectoria profesional de todo enseñante, y ha constituido generalmente un estímulo económico y no una condicionante.

El docente mexicano no es ajeno a los procesos de evaluación de su ejercicio profesional, los cuales le han sido requeridos en formación o a través de los supervisores y directivos respecto del desempeño de su trabajo o bien al atender evaluaciones como la del programa Carrera Magisterial, que constituía un medio para mejorar económicamente, a manera de estímulo profesional. Sin embargo, elevar al rango de ley la evaluación del servicio profesional docente coloca a la evaluación como un tamiz y juez de entrada y permanencia del maestro en su función, en su trabajo.

El docente de educación básica también ha ejercido una función de evaluador de los aprendizajes de sus estudiantes, por lo que conoce las limitaciones de aplicar instrumentos, la necesidad de conocer los procesos particulares de cada estudiante, las dificultades por las que puede atravesar un alumno —desde la falta de alimentación, de espacio, de estimulación extraescolar— y que la decisión de aprobarlo o reprobalo no es flor de un día, requiere reflexionar, cursar y recusar todo un proceso, pues las implicaciones para el futuro escolar del alumno resultan cruciales.

¿Evaluar al evaluador por excelencia, el maestro? Es difícil, y más lograr un consenso sobre los mecanismos al respecto.

Debemos reconocer que resulta ingenuo creer que se puede medir y evaluar la calidad del docente mediante la aplicación de un instrumento en un momento determinado. Más difícil aun es medir el impacto específico de su trabajo sobre la subjetividad de los alumnos [...] En efecto, ¿cómo medir la pasión, la emoción, el interés o la motivación por el conocimiento o la cultura que pueda suscitar un docente sobre un grupo de alumnos? [...] Son ellos mismos (los docentes), haciendo uso de su autonomía profesional, quienes están en mejores condiciones de definir las reglas y los principios para determinar la valoración de su desempeño (Tenti y Steinberg, 2011: 92).

Afirmamos que la docencia conlleva preocupaciones semejantes en cualquier nivel educativo, de ahí que echemos mano de la investigación de Bain (2006) que, si bien está enfocada al nivel superior, amplía nuestro conocimiento sobre lo que hacen los mejores profesores en el plano de la evaluación de su docencia. Asimismo, aprovechamos las conclusiones que el investigador extrajo, su análisis y sus interpretaciones.

Bain (2006: 181) encontró que la evaluación de la docencia se construye con base en una tendencia: “cualquier acto se centra en torno a, y en definitiva surge de la preocupación por el aprendizaje del estudiante”. Así, los esfuerzos y compromisos del docente, su interés, su atención y cometido se concentran en lograr este aprendizaje, es decir, la formación integral de sus estudiantes.

Hay diferencias entre los aspectos que deben ser considerados en lo concerniente a la evaluación de la docencia, con un sinnúmero de posturas respecto de lo que debe evaluarse: algunas niegan que pueda hacerse —por la misma naturaleza de la enseñanza—, otras que debían evaluarse los métodos empleados por el maestro, otras lo que el maestro hace en el aula —si usa tecnología, genera discusiones, llama a los alumnos por su nombre, escribe en el pizarrón, devuelve pronto el examen—. En otras palabras, la atención se centra en el profesor y no en lo que hacen los estudiantes para aprender.

Bain demuestra que los mejores profesores abordan el aprendizaje de sus alumnos con preguntas, por ejemplo, “¿ayuda y estimula la docencia a los estudiantes a aprender de manera que se consiga una diferencia positiva, sustancial y sostenida en la forma como piensan, actúan o sienten— sin causarles ningún daño apreciable?” (Bain, 2006: 182). Estos docentes introducen el objetivo del desarrollo personal además del intelectual en su enseñanza.

Otra tendencia en la evaluación de la docencia, más reciente, está en el uso de *portafolios*, que consisten en compilaciones personales de información que evidencian y documentan lo que el profesor concibe y ha conseguido en su docencia. Estos portafolios docentes pueden asumir dos alternativas: una que sólo pueden ser una colección de información y que no sirven para la evaluación; otra que los concibe como una evidencia útil cuando se dirigen al aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, el uso de los portafolios para evaluar la docencia no resulta confiable.

Bain (2006) esboza un procedimiento de evaluación de la docencia basado en la premisa de que un profesor debería recapitar sobre la docencia como una actividad intelectual seria, una creación erudita. De esta forma, una evaluación podría consistir en que el docente, a partir de un argumento desarrollado durante sus clases o cursos, escriba un ensayo donde explique la calidad de los objetivos o propósitos de los aprendizajes, lo que ha hecho para favorecer su logro, la manera en que fue mediando el proceso de esta consecución y finalmente añada un apéndice con las evidencias que cite en su texto de lo que ha hecho para que los estudiantes apliquen, analicen, sintetizen y evalúen. El resultado puede ser un artículo académico que evidencie la creación de la docencia. Finalmente, una pauta o un punto de partida en este procedimiento de posible evaluación de la docencia estaría dado por lo que los evaluadores entiendan por *aprendizaje humano*, por *formación de los estudiantes*, por la manera en que aprenden las personas: “los profesores excelentes desarrollan sus habilidades gracias a una constante autoevaluación, reflexión y buena disposición a cambiar” (Bain, 2006: 191).

Como un ejemplo concreto de este tipo de evaluación podríamos citar a Chile, que cuenta con el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, el cual busca fortalecer al maestro, orientándolo hacia la mejora de los aprendizajes de sus alumnos, a fin de mejorar la calidad educativa en el país. La evaluación es de dos tipos: una *formativa*, la cual se orienta a mejorar la pedagogía del docente, y otra *explícita*, donde el docente conoce previamente los criterios. Los docentes cuentan con el Marco de la Buena Enseñanza (MBE), que consta de cuatro dimensiones: a) preparación de la enseñanza; b) creación de ambientes propicios para el aprendizaje; c) enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, y d) responsabilidades profesionales. Uno de los instrumentos empleados es la *pauta de autoevaluación*, con la cual se invita al docente a reflexionar sobre su docencia y valorar su propio desempeño y, finalmente, presentar, dar a conocer, esa autoevaluación de su desempeño profesional esa percepción. Un punto notable es que el docente destaca los aspectos relevantes del contexto en que trabaja (situaciones o condiciones de la escuela y de sus alumnos). El docente en Chile es evaluado mediante una entrevista por pares que cuentan con un mínimo de cinco años de experiencia y que se postulan como evaluadores pares, al ser seleccionados son preparados para realizar la evaluación. En suma, este sistema busca retroalimentar al docente y acompañarlo antes que descalificar sus capacidades o aptitudes para el magisterio (CPEIP, 2014), todo lo contrario a lo ocurrido en México con la LGSPD.

DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO DE CASO

Se consideró que un estudio cualitativo sería mejor para conocer y comprender la complejidad y la singularidad de la problemática suscitada por la Reforma Educativa 2013 en los docentes. De ahí que nos propusimos darle voz al docente de educación primaria. Nuestro interés estuvo puesto en sus historias y narrativa. Nos basamos en el método de los estudios de caso, que en su aplica-

ción a grupos de personas se denomina *estudio de caso colectivo* (Stake, 2005).

Las preguntas que se formularon fueron las siguientes: ¿cómo perciben los docentes el impacto de la Reforma Educativa 2013 en su vida y en su profesionalidad?; ¿de qué manera afectó su desempeño y la relación con sus estudiantes?; ¿cómo visualizaban los cambios profesionales y educativos en la puesta en marcha de esa reforma?; ¿cómo concebían la evaluación del servicio profesional docente en ese contexto?

Se llevó a cabo una entrevista grupal, a manera de grupo focal, y entrevistas a profundidad individuales, con la *perspectiva de mediación* propuesta por Díaz-Barriga (2014) para la obtención de evidencias empíricas, con base en una guía de preguntas cuyos ejes comprendían las experiencias docentes en la evaluación a su desempeño profesional, las consecuencias en su vida profesional, personal, profesional y en sus relaciones con colegas, padres de familia y alumnos. En el cuadro 1 pueden verse los datos de los entrevistados y las claves que usamos para identificarlos en las entrevistas.

La edad promedio de los participantes era de 41 años. Seguramente tenían hijos y, por consiguiente, también fuertes compromisos económicos, aunque creían encontrarse, laboralmente hablando, en un momento estable. Su experiencia de trabajo fluctuaba entre los diez y los 31 años. Los dividimos en tres grupos de tres personas cada uno, de acuerdo con los resultados del examen *insuficientes*, *buenos* y que *no habían sido evaluados*.

En este trabajo concebimos al maestro como interlocutor y observador de su experiencia, pues es él quien la vive, piensa y experimenta, quien cuenta con los antecedentes y el conocimiento de sus contextos, personales y profesionales. El otrora *informante clave* aquí es considerado un *observador y experto* de su propio entorno, situación y contexto, con el cual se conversa, a través de una entrevista enfocada en el tema de interés de la investigación. Para el análisis de los datos se utilizaron las técnicas y procedimientos de Strauss y Corbin (2002), con dos alternativas a las que se pudo llegar por medio del análisis que proponen: a) el desarrollo de una teoría fundamentada a partir de los datos, y b) un ordenamiento conceptual.

Cuadro 1

Características generales de los participantes en el estudio de caso

Docente	Género	Edad	Experiencia (años)	Grupo que atendía	¿Fue evaluado?	Resultados
A	Femenino	50	18	1°	Sí (agosto 2015)	Insuficiente
B	Femenino	35	12	5°	Subió evidencias. No entró al examen	Insuficiente (en proceso)
C	Femenino	50	31	Directora	No	
D	Masculino	42	19	1°	Sí (noviembre 2015)	Insuficiente
E	Femenino	37	11	3°	Sí (noviembre 2015)	Bueno
F	Femenino	35	13	Subdirectora	No	
G	Femenino	41	15	6°	No	
H	Femenino	32	10	3°	Sí	Bueno
I	Femenino	42	15	4°	Sí	Bueno

RESULTADOS: IMPACTO DE LA EVALUACIÓN EN LA PERSONA DEL PROFESIONAL DE EDUCACIÓN BÁSICA

La Reforma Educativa 2013 afectó a los docentes en lo general y lo particular porque privilegió ante todo la evaluación de su desempeño y “finalmente se configura más como una reforma laboral” (Aboites, 2013: 34), donde el docente sería supervisado de manera constante y se sujetaría a estrictos criterios, términos y condiciones para su tránsito y permanencia en el sistema educativo. Cabe señalar que “un examen no es comparable en profundidad y certeza con los años de trayectoria de formación y/o desempeño en el trabajo” (Aboites, 2013: 31).

La organización de los datos se presenta en dos bloques, en el primero, “La intrincada senda de la evaluación docente”, se muestra el análisis del devenir y percepciones de los docentes sobre la trayectoria seguida en su evaluación, así como sus opiniones y recomendaciones al respecto; en el segundo, “Impacto de la evaluación en los docentes, se expone el análisis y la interpretación en dos ámbitos, la vida personal y la profesional”.

La intrincada senda de la evaluación docente

En este apartado se agrupan las características y dimensiones que nos permiten apreciar las vivencias, los significados y las emociones de los docentes en torno a la evaluación puesta en marcha en 2015. Se consideran cinco aspectos que conforman un continuo y nos facilitan observar los diferentes momentos por los que transita el docente, clasificados en sendos apartados: “Experiencias y significados de la evaluación”, “Notificación para el examen”, “Entrada y preparación al examen”, “Presentación del examen”, “Resultados y consecuencias del examen”, “Alternativas a la evaluación personal” (esquema 1).

Experiencias y significados de la evaluación

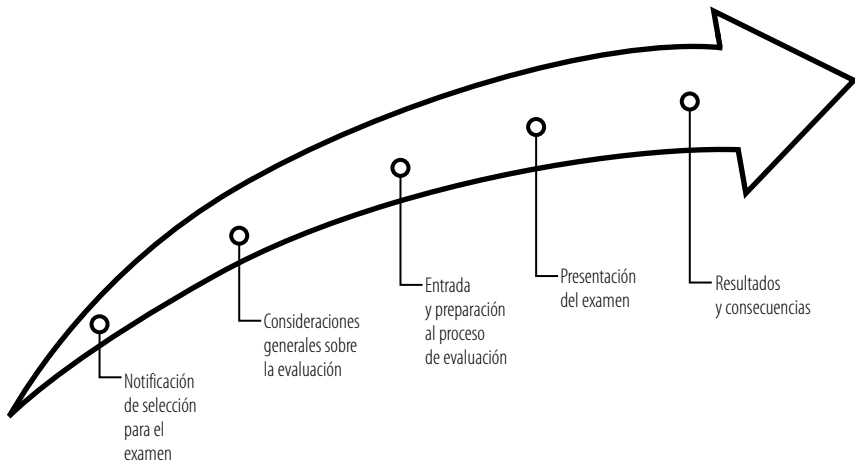
Además de aquéllas de los docentes, aquí se presentan algunas declaraciones que emitieron miembros de la junta del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) tanto antes de darse las primeras evaluaciones de los docentes como a mediados de 2016, en momentos en que los maestros se manifestaban sobre la evaluación.

En su puesta en marcha, la evaluación docente se ha distinguido por sus inconsistencias, debidas, entre otras cosas, a que no se ha considerado la diversidad de los docentes y sus contextos. Los

directores estuvieron considerados y convocados para evaluar a sus docentes, pero finalmente el llenado de sus respuestas por internet no fue parte del proceso.

Esquema 1

Etapas propuestas del proceso de presentación del examen del servicio profesional docente



Fuente: elaboración propia

Para los docentes la evaluación entraba en el terreno administrativo, opuesto a lo concerniente a la enseñanza de sus alumnos:

Pues porque no estamos haciendo lo que debemos de hacer para enseñar al niño, para que el niño aprenda, nos estamos yendo por todo lo administrativo, por tratar de salvar mi trabajo, por tratar de que no me señalen como *no idóneo*, por estarme estudiando; me pasé noches estudiando, ¿y mis alumnos? Entonces ahí es cuando los programas se equivocan, cuando la política educativa se equivoca, cuando no está tomando datos reales ahí en el campo de acción (I-F-15).

Asimismo, el público en general no entiende en qué consiste un maestro *idóneo* pues, para algunos,

El mejor maestro es el que pasa el examen y es idóneo, para otros es aquel maestro que les enseñó a vivir, a saber, que podía, que los impulsó [...] entonces cómo mides eso (I-F-15).

Para algunos docentes la evaluación al desempeño significó un instrumento del gobierno para quitarlos de sus plazas y poder hacer otro tipo de contrataciones. Todos tenían en el centro de sus pensamientos la evaluación a la que tendrían que someterse por ley. Así lo expresó una profesora:

Estamos tan mal en nuestro sistema y como maestros que ya [nada] ni el sindicato y sus negociaciones ya es válido. Entonces el mismo gobierno nos está sacando, sacando y sacando y nosotros no podemos hacer nada porque estamos ocupados en la evaluación. Todos estamos pensando en la evaluación y que si me hablan para evaluarme, ¿qué voy a hacer? Ésa es la preocupación general. Y entendemos que no es una evaluación que me sirva, que le sirva a mis alumnos, que le sirva a los padres de familia, no, o sea [...] es una evaluación que le sirve al patrón porque ya estamos como patrón-empleado, le sirve al patrón para decir “Corro a estos y contrato a otros con mis condiciones, se acabó el problema”. Entonces es un problema de fondo y le están dando una forma muy diferente y pues cuando los medios de comunicación tienen mucha influencia en las familias, pues ellos creen lo que dicen los medios. Entonces creen que el maestro no quiere ser evaluado porque no sabe (I-F-15).

Los maestros que no habían sido evaluados no quisieron hablar acerca de la evaluación, como si así fuera a desaparecer. De esa manera han ido transitando del miedo a la indiferencia.

Por otro lado, los docentes afirmaron que las campañas a través de los medios estaban a favor de la Reforma Educativa 2013 y en contra de los maestros. Así, se dieron cuenta de que el planteamiento de las estrategias del INEE corroboraba lo que estaban temiendo: por un lado, los exámenes estaban plagados de preguntas que no tenían que ver con su práctica y con las planeaciones que debían

escanear y subir a plataforma y, además, esta evaluación no tenía presente la diversidad de docentes y sus condiciones de trabajo. No obstante, cabe insistir una vez más que los docentes no se negaban a ser evaluados, pero no a hacerlo bajo tales condiciones. Las declaraciones de la presidenta de la Junta de Gobierno del INEE y de la directora de Evaluación de Docentes del mismo instituto confirmaron lo anterior:

[Sylvia Schmelkes] aclaró que lo ideal es que no uno, sino dos evaluadores acudan a los centros escolares para visitas de inspección de al menos una semana, donde puedan aplicar diversas pruebas para conocer la práctica docente en el aula, considerar las condiciones que enfrenta el plantel, el contexto social de los alumnos, así como la realización de entrevistas a directivos, profesores y padres de familia. [Yolanda Leyva dijo que] por ley, a partir del próximo año empieza la evaluación del desempeño docente a todos los profesores de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, con pruebas que no podrán ser del todo diversas debido a la gran cantidad de maestros que hay en el país y las condiciones en que deben aplicarse, acepta el INEE (Poy, 2014: 13).

Casi un año después de estas declaraciones, a mediados de 2016, cuando ya se habían aplicado exámenes y cesado a algunos maestros por no haber acudido, Gilberto Guevara Niebla, miembro de la Junta Directiva del INEE, y nuevamente Sylvia Schmelkes, aceptaron que hubo errores de procedimiento en las evaluaciones:

Guevara Niebla [...] afirmó que desde un principio se hicieron mal las cosas; mala definición del documento *Perfil Parámetros e Indicadores de desempeño*. Ni la SEP ni el SNTE hicieron bien las cosas. Hubo mucha presión, se obligó a la rapidez, se creó una estructura absurda y sobre la marcha de la evaluación. Se puso al frente un administrador. Se contrató al Ceneval, sin experiencia en educación básica, lo hicieron mal y de carrera (González, 2016).

Luego de aceptar que la referida reforma, tal como está, pudiera no ser la que requieren el país y el magisterio, la directora del INEE afirma que “Hay cosas que se podrían mejorar de la ley, pero creemos que en este momento el ejercicio se tiene que centrar en qué se puede hacer sin la necesidad de modificarla, porque si nos metemos a eso es un proceso que puede tardar muchísimo tiempo, además puede dar como resultado cosas que no están ni siquiera previstas [...] La única forma de saber cómo se desempeña un maestro es observándolo en el aula pero cuando nos metimos a los números y a la logística que implicaba capacitar evaluadores [...] vimos que no era posible, por eso diseñamos instrumentos cualitativos” (Imaz, 2016).

Aunque para estos funcionarios, según sus declaraciones, la Reforma Educativa 2013 y sus consecuencias adolecía de simples errores de procedimiento, para los docentes la evaluación de su servicio profesional se convirtió en el punto neurálgico de su existencia pues significaba que, si obtenían resultados adversos, enfrentarían repercusiones negativas e incluso si salían evaluados como *idóneos* el resultado tendría fecha de caducidad, pues sólo sería válido por cuatro años. Así, no sólo el trabajo de los docentes era cuestionado, su mismo sustento de vida estaba en riesgo.

Notificación de selección para el examen

Este primer periodo iba de la notificación a la preparación de la evaluación. La selección de docentes para presentar la evaluación no fue transparente, antes bien fue oscura y los avisos al respecto se dieron de manera irregular. Por ejemplo, en una escuela fueron cuatro los maestros que presentaron la evaluación, pero a dos se les notificó con tiempo, en junio, y a otros dos sólo unos días antes. Cuando la directora abrió la plataforma, en sábado, para evaluar a dos maestros, recibió la sorpresa de que eran cuatro, y el examen era el lunes. En otros casos los docentes estaban enfermos o con pase a fin de internarse para una operación.

Los docentes no conocieron los criterios por los cuales habían sido seleccionados para presentar la evaluación y se hacían las siguientes preguntas: ¿quién los propuso?, ¿por qué los propusieron?, ¿cuáles fueron las razones por las que los seleccionaron? Todas quedaron sin respuesta, con un silencio de las autoridades.

Una vez notificados los docentes sortearon el camino al examen, a su evaluación. No contaban con información de nada, no sabían qué tenían que hacer para llegar al examen. Se les dio un número de teléfono del Distrito Federal, al cual llamaban pero no les dieron información, les decían que acudieran con su supervisor, quien tampoco sabía. Dicha situación generaba ansiedad, una sensación de impotencia e incapacidad para enfrentar eventos que la persona percibe amenazantes y se caracteriza por una preeminencia de tensión física (Consuegra, 2010). Durante ese lapso, además, los docentes experimentaban alternativamente calma y desasosiego:

Primero de susto, ¿cómo?, ¿por qué?, la verdad el principio fue difícil, obviamente ya estoy, ya no me van a sacar, ¿verdad?, vamos a darle. Y cuando fui convocada todavía como que dudaba. Estuvimos muy al pendiente, siempre aquí el grupo de maestros que fuimos seleccionados y ¿cuándo?, ¿cómo le vamos a hacer?, siempre estábamos preguntando. Porque venían muchos rumores: que si no pasas vas a perder tu plaza [...] empecé a ver, a investigar en servicio profesional docente, lo primero que nos dio la directora una guía, una guía técnica. Era como ya tener la información, ya saber de lo que se trataba, entonces dije “Bueno, nada más es ir haciendo lo que se te está pidiendo, no es algo que no haga, sino nada más darle forma a nuestro trabajo, darle una estructura plasmada”. Ya me empecé a tranquilizar, pero luego había momentos en los que [...] por redes sociales, por lo que se decía *me intranquilizaba, luego otra vez calma*, [me decía] *“lo estás haciendo bien”* (I-F-15).

Que no teníamos información de nada, [...] en una de las guías me aparece un 0155, un número de México, estuvimos hablando y no nos daban información de nada, entonces pues sí había mucha falta

de conocimiento de nosotros, falta de conocimiento de ellos y era lo que *nos provocaba esa ansiedad, mucho estrés* (H-F-10).

Los docentes requerían cubrir dos competencias previas no explícitas para poder presentar sus evaluaciones: hacer una redacción acerca de su trabajo y contar con un manejo aceptable de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Esta etapa resultó poco favorable para algunos maestros, para otros fue desafortunada, pues los tiempos que van de la notificación no fueron los mismos para todos, los docentes desconocían sobre qué aspectos de su práctica profesional iban a ser evaluados y cómo sería dicha evaluación. Además, las condiciones no fueron ni remotamente homogéneas para todos los docentes.

Recordemos que la mayoría de los docentes de educación básica, en especial de primaria, son mujeres, lo cual orientaría la forma en que se abordaba el proceso de evaluación. Dada esta aclaración, podemos afirmar que muchas de estas profesoras son cabeza y único sostén económico de sus familias:

[Para] los que íbamos a hacer el examen el 13 de noviembre salieron ahí en el *Diario de la Federación* los parámetros. Y creo que yo los traté de descifrar, pero no pude. Salía precisamente que lo de los directivos no iba a ser tomado en cuenta [...] Entonces ahí fue cuando dije “Jesucristo, agárranos confesados, porque yo no sé qué va a pasar”. Los padres de familia fueron muy conscientes, me prestaron a los niños para hacer los trabajaos. Por ejemplo, el trabajo de periódico sí lo teníamos, pero estaba muy en sucio, entonces hacerlo un poquito más presentable y me ayudaron. Entonces son cosas así que dices ¡válgame Dios, cómo le mueven a uno el mundo! Porque no hay nada más de que es un trabajo, no, tú estudiaste, tú te quemaste las pestañas para hacer una maestría, hacer un servicio pues más completo para tus alumnos. Y ahorita que te están diciendo “Te vamos a quitar el trabajo”, y ahorita ya debes casa, ya debes carro, la educación de tus hijos, *si eres madre soltera, si no te ayuda tu ex esposo*, todos esos elementos se le juntan a uno y dice uno válgame,

pues qué mal hemos hecho los maestros [llora], porque veo a los padres de familia, inclusive los primeros que tuve que no están aquí y que yo sigo frecuentando y me ven con tanta gratitud y con tanta amabilidad hacia mí y hacia mi hija y me dicen que yo no soy mala maestra (G-F-15).

El testimonio anterior nos invita a reflexionar sobre el hecho de que los docentes no únicamente tuvieron dificultades para prepararse y enfrentaron desfases en tiempos, algo más preocupante fue que emprendieron estas tareas en un estado psicológico alterado. Este estado de ansiedad ante las demandas laborales o del medio provoca el desenvolvimiento del estrés, condición que disminuyó su capacidad para desempeñarse convenientemente en la evaluación.

También encontramos maestras que contaban con pareja o familia que las apoyaría de tener resultados desfavorables en su evaluación. Lo importante aquí es el significado, pues acometieron el proceso evaluativo con menos ansiedad y menores repercusiones en sus competencias cognitivas. De igual forma, hallamos aspectos favorables sobre la evaluación:

Nos compartíamos información. Los enunciados que veíamos, si eran posibles, hicimos ejercicios previos [para resolverlos]. Eso estuvo muy padre porque fue donde nos ayudamos, porque incluso hubo compañeros [de los que presentaron el examen] que no tuvieron esa ventaja, o bueno, les faltó buscar información. Porque todo eso hablaban entre ellos, que no había información (H-F-10).

Entrada y preparación al proceso de evaluación

Los docentes que fueron evaluados en la Reforma Educativa 2013 se confrontaron a una concepción del examen muy particular, en la cual el instrumento deposita

la esperanza de mejorar la educación. Pareciera que tanto autoridades educativas como maestros, alumnos y la sociedad considerasen que existe una relación simétrica entre sistema de exámenes y sistemas de enseñanza. De tal suerte que la modificación de uno afectará al otro. De esta manera se establece un falso principio didáctico: a mejor sistema de exámenes, mejor sistema de enseñanza. Nada más falso que este planteamiento. El examen es un efecto de las concepciones sobre el aprendizaje, y no el motor que transforma a la enseñanza (Díaz-Barriga, 1994: 1).

En efecto, un examen no puede equipararse a la tarea docente dentro de un aula con 30 niños, tampoco su resolución exitosa es capaz de garantizar los aprendizajes esperados ni elevar la calidad de la educación:

Las autoridades hablan de mejores maestros o mejores alumnos cuando vemos que en la realidad no es cierto porque no pueden cambiar todas las condiciones de los niños, o sea, no vamos a transformar la educación [sólo] con los maestros (I-F-15).

Por otro lado, si hablamos de la evaluación de los maestros, tendríamos que contar con los criterios de retroalimentación a los resultados y no únicamente con la acreditación o nivel de ésta.

Las preguntas que nos surgieron en relación con el examen en cuestión, fueron entre otras, ¿cómo se llevó a cabo?, ¿en qué condiciones y con qué duración?, y especialmente, ¿cómo lo vivieron?

El examen puede denominarse “Examen 20/154”, como afirmó una maestra:

Hacen preguntas que no tiene que ver con la profesión ejemplo: “¿Qué haría usted si se desgajara un cerro?”. De todo lo que estudio venían sólo 20 preguntas de un total de 154 (B-F-12).

Citaron a los maestros en domingo para presentar el examen, el cual se realizó frente a una computadora con una duración de

ocho horas, divididas en dos partes con un intermedio para comer. Algunos llevaron lonche, otros almorzaron en la cafetería de la institución donde se realizaba la actividad, todo lo cual apunta a lo antipedagógico de la experiencia.

La primera parte del examen se trató de un examen de conocimientos y la segunda de realizar una planeación argumentada, la cual fue marcada por el detalle en las explicaciones o fundamentos que el docente debía dar:

Demasiado extensa, demasiado [...] pues imposible de llevarla. Yo tengo, tenía 16 niños, imagínate con 30, o sea, tienes que planear de acuerdo con las necesidades educativas, de acuerdo a como aprenden, todo eso [...] Es imposible, o sea, argumentar cada una de tus planeaciones. Argumenté solamente una, Español, ¡imagínese!, ¿por qué voy a poner este contenido?, ¿por qué lo voy a trabajar así?, o sea, es mucho trabajo, condiciones sociales y todo eso. Lo haces para la muestra, pero no lo haces para todo porque es imposible (I-F-15).

Por lo tanto, la planeación argumentada que presentaron los maestros resulta una *planeación ideal*, es decir, imposible de realizar de manera cotidiana. En este punto recordamos la investigación etnográfica de Jackson (1978) quien descubrió aspectos peculiares y poco vistos del docente al analizar cómo afecta a su persona la dimensión que denominó *fronteras existenciales*, que definen los límites de las preocupaciones. En tal escenario, el maestro debe realizar

la tarea de dirigir la tarea de 25 o 30 niños durante cinco o seis horas diarias, cinco días a la semana, 40 semanas al año [...] existe evidencia que demuestra que los profesores de escuela primaria sostienen normalmente 200 o 300 intercambios interpersonales cada hora de su vida de trabajo (Jackson, 1978: 177).

¿Cómo vivieron los maestros la presentación del examen? Como una *carrera de maratón*. Definitivamente el examen y la planeación argumentada los consideraron fuera del contexto real que

ellos y sus alumnos vivían día a día. En otros términos, fue un “examen ideal”. Concretamente, las preguntas y la forma de evaluarlas nada tenían que ver con un contexto cotidiano del maestro, en el cual éste debe atender a decenas de alumnos y no sólo a 16 como se establecía en partes del examen y en la planeación argumentada:

Esa evaluación es para mí, para mejorar yo, no para mostrarle a otras personas lo que soy capaz porque yo siempre he estado segura de mi trabajo y de lo que hago, siento que lo he hecho bien. Yo sé lo que mejor hago y lo hago con mucho amor, yo creo que eso no se paga ni se puede evaluar cuando haces las cosas con esmero, con amor, y cuando ves la sonrisa de los niños y cuando les das el abrazo, el apapacho que los hace sentir bien, eso no te lo pueden evaluar, nunca te lo van a evaluar y eso es lo que mejor podemos hacer los maestros (I-F-15).

Coincidimos con la maestra: hay ángulos y aspectos que son esenciales en la relación del maestro con sus alumnos, que van más allá de la planeación y que nos demuestran que la enseñanza es algo que tiene un vínculo estrecho con la persona del docente.

Percepciones docentes sobre resultados y consecuencias

Una frase de los maestros puede ilustrar los resultados: “Somos maestros con fecha de caducidad”, pues la acreditación del examen tendría una vigencia de sólo cuatro años, pasados los cuales tendrían que volver a evaluarse. Dentro de sus circunstancias entre el miedo a perder su trabajo y la confianza, cada docente realizó un esfuerzo para investigar qué material estudiar, invirtió tiempo que debió restar al dedicado a su familia, a sí mismo, a sus estudiantes. Esperaban mejores resultados, destacar, incrementar sus salarios. Sin embargo, no fue posible.

Asimismo, los profesores se preguntaban dónde quedaron sus años de formación, su larga experiencia, bajo qué condiciones fueron evaluados, cuáles fueron los criterios de sus evaluadores:

¿Cómo nos están denigrando tanto? [Amamos] el trabajo de maestros, de formadores de maestros, pues hay buenos maestros [...] O sea, tú supiste qué era lo que ibas a hacer toda tu vida, tuviste la oportunidad de saber, si permaneciste es que te gusta, lo haces con amor y lo vas a hacer bien (H-F-10).

Por otro lado, los evaluadores efectuaron varias evaluaciones en un día, por lo que fue posible que en las primeras estuvieran en óptimas condiciones, pero biológicamente no sería lo mismo con las últimas y eso podría repercutir en su estado de ánimo y, por ende, en la evaluación de los maestros. Éstos y otros “pequeños” grandes detalles no fueron comunicados a los maestros. Por lo pronto, nos quedamos con una última reflexión sobre la evaluación docente:

Yo sé hacer muchas cosas y de hambre no me voy a morir, pero yo estudié para ser maestro y no quiero dejar de enseñar, por eso, el día que me corran, hasta gratis voy a dar clases, porque es algo que yo decidí hacer. Y para dar clases sí, no hay como recibir un pago, pero como es lo que me gusta y es lo que sé hacer y me gusta hacerlo, si me corren yo voy hasta hacer una escuelita en las tardes de regularizar o algo, porque es algo que me gusta mucho hacer, ya como quiera que le lleven ahí hasta un kilo de frijol (H-F-15).

El docente opina: alternativas para una evaluación del docente

Los profesores manifestaron públicamente que no se negaban a ser evaluados, pero no como se llevó a cabo. Proponían que la evaluación se planteara bien, donde se les tomara en cuenta y no se desdenara su práctica, que se verificara no sólo a través de una computadora, un escrito o una planeación argumentada nada más, sino con actividades que suelen hacer cotidianamente mediante un registro, un diario del maestro o al grabar sus comentarios, donde pueden detectar problemáticas de sus alumnos o lagunas en su

quehacer pedagógico. Los docentes se pronunciaron por una coevaluación entre pares, la cual sería de mayor riqueza para cubrir la contraparte de una evaluación, la retroalimentación, y fungiría como una evaluación formativa a lo largo del ciclo escolar. De igual forma, a los docentes les gustaría que se entrevistara a los padres de familia o a sus alumnos.

El impacto de la evaluación en la persona del profesional de educación básica

El término *impacto* alude a los efectos negativos o desfavorables en alguien o en algo, que alteran o modifican el estado en que se encontraba, como consecuencia de las acciones ejercidas en algún punto de su estructura. Al referirnos a los docentes hacemos hincapié en las alteraciones en su equilibrio emocional, de salud y en su clima laboral, como consecuencia de la puesta en marcha de las evaluaciones conforme a la Reforma Educativa 2013 y sus leyes secundarias. A través de las narrativas docentes, interpretamos y descubrimos algunas de las áreas donde esta política de evaluación y su difusión a través de los medios ha impactado. En el esquema 2 se muestra la representación gráfica de la interpretación sistémica.

Interpretación sistémica

La vida personal y profesional del docente se enmarcó por la *evaluación al servicio profesional docente* y por la *imagen social desvalorizada del docente*. La forma en que se dio la evaluación del docente y sus consecuencias, que pusieron en riesgo su continuidad laboral, se pueden apreciar si partimos de *la identidad docente*, la cual se va conformando subjetivamente a partir de las percepciones externas, así como de las internas, en el contexto en que se dieron a partir de 2014, cuando inició la aplicación de las evaluaciones al servicio profesional docente propuestas en la Reforma Educativa 2013.

En esas condiciones, los maestros fueron *perjudicados en su salud* con enfermedades y accidentes, en su *vida personal y familiar* y, de igual manera, en su *vida profesional*, que ya no fue vista de la misma manera ni por él mismo ni por la sociedad, donde la interacción con alumnos, colegas, padres de familia y autoridades sufrió fracturas, y por consiguiente el clima de trabajo se vio afectado desfavorablemente.

Impactos en la vida personal del docente

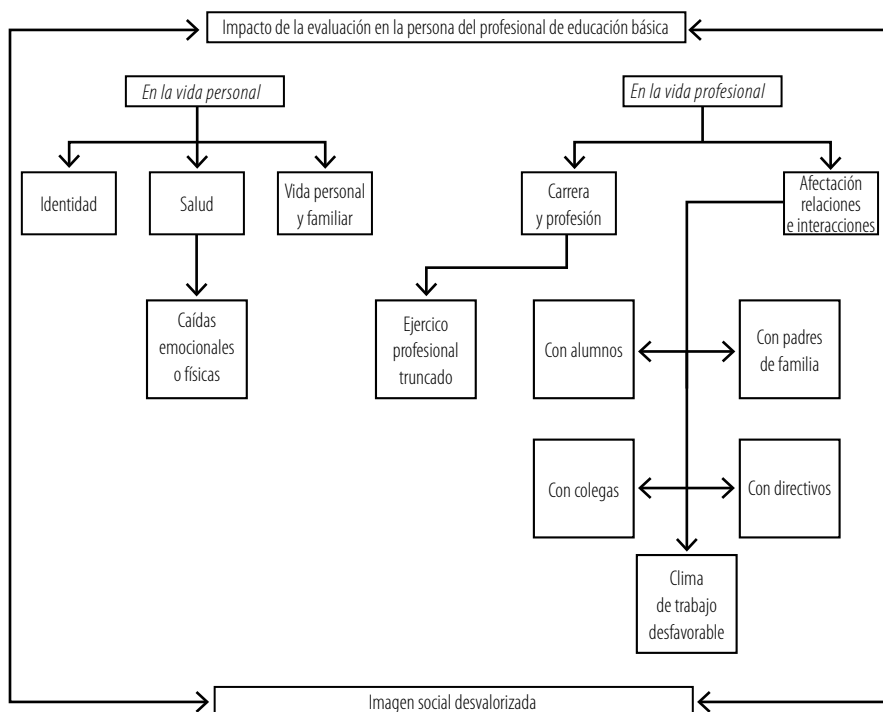
Identidad docente trastocada. La identidad docente fue cuestionada por la Reforma Educativa 2013. Acordemos primero que las reformas educativas se conciben como propuestas de un nuevo modelo, como modificaciones al currículum, a través de las cuales se promueven nuevas formas de proceder de sus actores centrales —el docente y su enseñanza—, en las formas de trabajo con sus estudiantes, de posibles nuevos textos. Así, varios autores concuerdan en que una reforma educativa es planteada para mejorar el sistema educativo en su conjunto:

Reforma es aquello que se propone, proyecta o ejecuta como innovación o mejora en algo, que lo trasforma (cambia de forma) [...] a un cambio en las prácticas educativas sean éstas de carácter metodológico; en el desarrollo del currículum, la introducción de nuevas tecnologías relativas al gobierno de los centros o en las formas de desarrollar la política educativa (Gimeno, 2006: 31).

Desde los años de 1980 el crecimiento de un proyecto político que persigue el control más estricto y directo de los profesores [ha llevado] a una reorganización, a veces profunda de sus roles y de sus tareas. En consecuencia, es en buena parte el control de las identidades docentes —lo que ellos son y lo que deben hacer— lo que está en el centro de las más recientes reformas políticas (Cantón y Tardif, 2018: 12).

Esquema 2

Características generales de los participantes en el estudio de caso



Fuente: elaboración propia.

Insistimos una vez más que la Reforma Educativa 2013, al dar prioridad a las exámenes masivos, olvidó la dimensión humana de la docencia, la que toca directamente a los maestros como personas, cuestionando su identidad, la cual pasó de gozar un alto reconocimiento a ser vista con desconfianza hoy día. Concordamos con Aceves (1997) en que el concepto de *identidad* no refiere a un estado inalterable de pertenencia, sino que sintetiza una realidad social:

La identidad se aprecia [...] como la autorrepresentación de los actores sociales en el tiempo y en el mundo de vida que los engloba [...] esta construcción se localiza en una colectividad en cuyo seno se elabora/construye una “identidad” por medio de prácticas con las cuales sus integrantes defienden sus intereses, expresan su voluntad y, en el transcurso de tales luchas, se van construyendo (Aceves, 1997: 3)

Arias, Baelo y Cañón (2018: 168) definen esta identidad profesional de los maestros de primaria como un proceso en evolución constante, influido por “aspectos tanto personales como sociales, que implican al propio maestro, pero también a diferentes agentes de la comunidad educativa en la que tiene lugar el desarrollo de su profesión docente”. Por otro lado, la identidad facilita la pertenencia a un grupo, a una profesión, aunque en constante movimiento, proporciona cierta estabilidad a las personas y las lleva a movilizar sus motivaciones e intereses (Lacub, 2011: 25).

Todavía más, la identidad de los maestros en un gran parte está ligada, además de al ejercicio de su trabajo, al género femenino y a una clase social poco favorecida:

Generalmente los maestros no somos de origen de clase media, alta, no, generalmente los profes somos de origen humilde [...] acuérdesse que somos maestras, tomando en cuenta que un gran porcentaje de los maestros y maestras somos mujeres. No estoy diciendo que a los hombres pues que les valga, ¿no?, pero simplemente tenemos dos trabajos, somos madres y somos maestras. Y enfrentarnos a una evaluación que te quita tiempo, es descuidar a la familia también (C-F-31).

De ahí que resulte impostergable conocer y comprender la concomitancia entre la identidad del docente con la visión y experiencias en sus relaciones e interacciones con sus alumnos, en el contexto de la Reforma Educativa 2013, con el propósito de visualizar sus implicaciones y posibles afectaciones en los procesos áulicos y en especial en los aprendizajes de sus alumnos:

Las identidades profesionales de los profesores —quiénes son, su autoimagen, los significados que se adjudican a sí mismos y a su trabajo y los significados que les atribuyen otros— están, por tanto, relacionados [...] con sus relaciones con los alumnos a quienes dan clase, con sus funciones y con las conexiones entre éstas, sus valores y su vida fuera de la escuela (Day y Gu, 2012: 47).

Si la identidad del docente se transforma, sus implicaciones alcanzan también a la institución escolar.

Afectación de la salud. Nuestros maestros se enfermaron, y esto repercutía no sólo en la atención a los alumnos, sino también en el sector económico. El efecto de la LGSPD causó serios estragos en su equilibrio emocional, que se transfirieron al somático. Por ejemplo, las maestras que cuando fueron notificadas para presentar examen, siendo cabezas y único sostén de sus familias se enfermaron, tuvieron náuseas, no podían comer o dormían de manera prolongada, pensando en qué iban a hacer sin su trabajo para el que habían estudiado tanto. Son diversos los testimonios que encontramos paso a paso, en el recorrido narrativo de los docentes, que atestiguan el estrés de estas condiciones, que juzgan amenazantes. Destacan el llanto, los infartos también, las situaciones caóticas, las repercusiones en la vida familiar y especialmente en el trabajo, de manera que su práctica docente ya no la vivían de la misma manera, cambió:

Esa expresión de la compañera, maestra Yadira, que ahorita está *llorando*, también [otra] maestra, ella también lloró, era tanto su estrés que decía “Yo ya no estoy en casa, estoy pensando en el examen y el examen, y tengo dos hijos, ¿a dónde voy a ir a parar con la evaluación?”. Sí, porque estoy con ellos pero realmente estoy en mi mente que voy a repasar y estudiar esto porque no, no puede ser, yo soy mamá pero también soy mujer, soy maestra pero no puede ser este estrés que yo estoy cargando, *llorando también* (E-F-11).

En la práctica [docente] es lo mismo, es toda una *situación caótica* ¿no?, que se ha generado porque transmitimos ese estrés en la familia, en la casa con nuestros hijos, el esposo, la esposa y ese estrés pues lo trae ahí uno cargando, es algo que lo acompaña a uno (D-M-19).

El estrés genera muchos [problemas], es un asesino silencioso. Entonces, es una situación ya permanente que está *generando* conflictos, andamos trabajando bajo presión, entonces, *el trabajo no es el mismo* (D-M-19).

Piensa uno en los maestros, pues más grandes, que ya es difícil, de hecho, *la maestra que se infartó en mi escuela* es una maestra pues grande de edad, entonces [...] ella se la pasa muy estresada porque aparte los directivos se han convertido como que en el grado ejecutor de muchas órdenes que [...] saben que están mal, pero de alguna [forma] ellos se sienten protegidos (G-F-15).

El *malestar docente* es un concepto que viene apareciendo en la literatura especializada, en congresos sobre docentes. Surgió hacia la década de 1980, vinculado principalmente con las características y condiciones de la vida profesional del gremio. Según Esteve (1994: 24-25), precursor de su uso, son “los efectos permanentes de carácter negativo que afectan la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia”. El *malestar docente* lleva a considerar aspectos de la profesión que aún están al margen de la educación formal, límites del ámbito personal del enseñante (Esteve, 1984). En ese sentido, para los maestros entrevistados no sólo era producto del devenir de la profesión, sino del hecho de que la evaluación del servicio profesional docente se había elevado a rango constitucional, con serias consecuencias para ellos independientemente de su formación y antigüedad.

Otro término emparentado con el *malestar docente* es el de *burnout*, que alude a algo apagado, quemado, sin fuerza:

Energía psíquica agotada, sin afecto, sin pasión [con una] despersonalización [...] sentimientos negativos en las relaciones de trabajo (cinismo, ironía, humor ácido, intolerancia fría) [...] descalificación o involución en el desempeño laboral, habilidades perdidas, desinterés intelectual, aislamiento social (Martínez, 2007: 11).

Es una situación en la que el trabajador se ve desbordado y se percibe impotente para hacer frente a los problemas que le genera su entorno laboral, en especial, su entorno social. Las personas se sienten desgastadas y agotadas por la percepción continua de presión en su trabajo (Marrau, 2009: 168-169).

Esta forma de sufrimiento psíquico puede deberse, en mayor o menor grado, a factores de personalidad de los docentes o a determinadas características del ambiente de trabajo:

Muchas investigaciones apuntan a problemas de disciplina en la escuela como uno de los factores causales. Violencia, falta de seguridad, una administración insensible a los problemas de los docentes, burocracia que obstaculiza el proceso de trabajo, aulas superpobladas, falta de autonomía, salarios bajos y escasa o nula perspectiva de ascenso en la carrera profesional, aislamiento en relación a otros colegas y carencia de una red social de apoyo. Al mismo tiempo, la indiferencia u hostilidad de las familias de los alumnos, una opinión pública adversa y crítica al desempeño docente, además de una formación y preparación o actualización inadecuada, son los factores más asociados al *burnout* (Martínez, 2007: 10).

En la actualidad autores como Day y Gu (2012) proponen el concepto de *bienestar del docente* planteado como un constructo de amplio significado, que comprende los aspectos de *conducta* —satisfacción en el trabajo, la intención de abandonarlo o de ausentarse— y de *salud* —síntomas de agotamiento, tensión y ansiedad—, aunque también cabrían los rangos positivos como autoeficacia, motivación y compromiso, entre otros, cubriendo así aspectos psicológicos y sociales.

En este orden de ideas, para los docentes este examen ha sido un detonante de *estrés*, porque de acuerdo con Sonia Lupien, especialista en el campo, las cuatro características de una situación de esta naturaleza son la *novedad*, la *imprevisibilidad*, la *sensación de que no controlamos en absoluto la situación* y que debe *representar una amenaza para nuestra personalidad*, por ejemplo cuando se cuestiona la capacidad de una persona para realizar correctamente su trabajo (Punsent, 2009). La forma en que fue planeada la evaluación al ejercicio profesional del docente estaría cumpliendo para muchos maestros las cuatro características de una situación estresante o al menos una de ellas.

Caídas y choques. Estas referencias sobre las caídas y el choque de algunas maestras tienen que ver muchas veces, por el contexto de la Reforma Educativa 2013, con la salud psicológica y el equilibrio emocional de las maestras:

[Algunas maestras] chocan, se caen ahí en la escuela, que se torcieron el pie, cosas así, que dicen “Es que andamos pensando en tantas cosas” [...] “Iba manejando y nunca vi el carro que se hizo para atrás”, entonces cuestiones que dices ¡ah, caray! (G-F-15).

Zarebski ha estudiado este aspecto desde el ángulo de la vejez, pero que aplica a la condición actual en que viven su profesión algunos docentes, la caída fue una consecuencia de un derrumbe emocional ya instalado, de una primera caída, “un efecto, un modo de resolver —patológicamente— las cuestiones del envejecimiento cuando se carece de recursos para resolverlas de otro modo” (Zarebski, 2007: 29).

Impactos en la vida profesional del docente

Carrera y profesión docentes. La profesión docente, desde el punto de vista de los maestros entrevistados, fue trastocada por la evaluación al desempeño docente. Ante esto, es necesario tener presente lo que expresan varios autores:

El desarrollo de una carrera es, al fin y al cabo, la historia de los altibajos por los que pasan la satisfacción, el compromiso y la competencia [...] la premisa de que el éxito de la reforma educativa —es más, de la educación— gira críticamente en torno al incremento de la competencia y el compromiso del profesor a lo largo de su carrera (Biddle, Good y Goodson, 2000: 20).

Nos damos cuenta de la relación tan estrecha que existe entre, por un lado, las creencias y la misión personal del docente y, por el otro, los

esfuerzos dirigidos hacia la reforma. En efecto, las reformas que ignoran esos temas están destinadas a no ser éxitos rotundos, sino fracasos muy caros (Goodson, 2003a: 754).

Citamos una narrativa docente que ilustra las consideraciones anteriores:

Ya no puede uno enamorar a los hijos de la profesión docente y decirles “¡Ándenle, hijos!, ¡miren!”, si tuvieran intenciones ya se les perdieron, ya no quieren. Sí les gusta trabajar, a una de mis hijas le gusta ir a mi grupo, me ayuda, me ayuda en otros grupos, planea junto conmigo, y cuando yo le dije “Pues estudia para ser maestra”, me dice “No, mamá, olvídate, yo quiero una carrera segura”, fueron sus palabras, [le respondí que] la profesión de maestro es segura, “Sí, mamá, pero está mal pagada y sobre todo ya están peor que las maquilas, el contrato es por tanto tiempo y si pasas un examen te quedas, si no te vas y luego, ¿todos los años que estudié para ser maestra?, y luego andar con la vergüenza de que no pase”. Son palabras que duelen porque uno ve su profesión con otros ojos. Entonces, pues ya no hay esa manera de convencer [...] si en la misma casa [...] *bajó la imagen del maestro* (G-F-I5).

Los maestros consideran que la profesión docente se había transformado: de aprender a planear, buscar modelos de maestros (como asesores), observar a maestros modelo, hacer registros de esas observaciones, de un conversar y abierto a recomendaciones, se pasó a otra etapa donde aparecieron los celos, donde los maestros toman cursos para aprobar y no para aprender.

Las generaciones que están a punto de ingresar a nivel superior ya no ven la docencia con buenos ojos porque antes el atractivo pues era ése, que el docente tenía un trabajo más o menos estable, seguro, con algunas prestaciones y ahora con esto pues ya pierde todo atractivo y prueba de ello es que ya se están registrando bajas tasas de ingreso a la Normal (D-M-I9).

Pues la situación del maestro ahorita es lamentable [debido a] la presión que estamos viviendo y el temor a lo mejor de perder [...] no sólo el empleo, sino algo que te dedicaste, que estudiaste para ser por vocación más que por ser nada más una profesión (G-F-15).

Las narrativas anteriores nos confirman que en la carrera docente la vida y la profesión en sus distintas etapas comprometen a la persona de manera integral. Para cerrar este punto, nos acompañamos de dos autores importantes en el campo de los estudios sobre la carrera docente, Fullan y Hargreaves (2000: 60-65): “Usted no puede comprender al docente ni a su quehacer sin entender lo que él es como persona [...] La edad, la etapa de la carrera, las experiencias de vida y los factores de género constituyen a la persona total”.

Relaciones e interacciones con alumnos, padres de familia, colegas y directivos. La Reforma Educativa 2013 afectó las relaciones de los docentes con su entorno. A partir de los datos recabados podemos afirmar que el *clima de trabajo y la convivencia escolar no resultaban favorables* para los aprendizajes escolares, uno de los objetivos prioritarios de la escuela, tampoco para el desempeño y la satisfacción laboral de los docentes.

El *clima laboral* conforma un modelo de interacción y de relaciones que influye en la actividad individual, en los grupos. Así, los resultados diversos que se producen en los centros educativos se verán afectados necesariamente por el clima en el que se haya trabajado (Benito, 2005).

El maestro y los diferentes actores que entran en contacto con él conforman un todo, un sistema donde cada componente va estableciendo las pautas de interacción y entra en resonancia con ellas. Simbólicamente, podríamos hablar de un *calidoscopio de interacciones*, en el que los medios masivos de comunicación jugarán un papel predominante en el devenir del ambiente de trabajo de los docentes.

En el contexto que estudiamos, el maestro era cuestionado, incluso *enjuiciado*. Tanto alumnos como padres de familia, habituados a ser evaluados en sus propias actividades, aplicaban sus

propios marcos de referencia a los docentes y creían que una evaluación, cualquiera que ésta fuera, les podía indicar si un maestro era malo o bueno.

Asimismo, el maestro ya no podía reprobar a sus alumnos, si ponía bajas calificaciones era cuestionado por su director, quien lo hacía encarar a los padres de familia. En ese contexto no es de extrañar que en las escuelas aparecieran la indisciplina o la violencia, fenómenos favorecidos por la contraposición entre autoridades, padres y maestros, que deja al niño sin la estructura de autoridad requerida. Así, el maestro ya no se sentía respetado por nadie:

Entonces, pues sí, los maestros vivimos un desánimo y una tristeza que sí se siente en el ambiente. En las escuelas sí se siente porque llegan documentos que para evaluación y [...] ¡Ay!, pues la profesión docente también está muy, ¿cómo digo?, a veces pienso hasta obsoleta (G-F-15).

Sí, es un secreto a voces [que no podemos calificar libremente], porque los directivos se han encargado de decirlo a los papás, o el papá agarra la boleta y le dice al directivo “¡Mire!, que mi hijo se sacó un seis”. Inmediatamente le hablan al maestro [...] y delante del padre de familia le dicen “¿Por qué le puso un seis aquí?”, [le respondo] que aquí tengo mi argumentación, mis registros y quién sabe qué. O sea, te enfrentan, ya al enfrentarte con un papá por las calificaciones, pues ya desde ahí ya perdiste credibilidad [a lo que] ayudan los medios de comunicación, los directivos ejecutando todo, entonces hasta los niños cuestionan (G-F-15).

El sistema no quiere [...] un alumno que desarrolle las competencias para la vida, no es cierto que quiere que explotemos su inteligencia, que sea una persona diferente a las que hemos dado a la sociedad porque nos culpan a los maestros de lo bueno y de lo malo. Lo malo, lo bueno no se ve tanto. Pero estamos así, estamos mediocres, estamos atrasados, lo que sea por culpa de los maestros [...] Podemos hacer muy poco con el material que tenemos y no nos permiten hacer más (G-F-15).

En general lo ven bien porque no lo conocen realmente, en general ellos dicen “Está bien. En la maquila a mí siempre me están evaluando o me están diciendo qué tengo que hacer y todo eso o cómo lo voy a hacer y en base a eso pues me dan un poquito más, ¿por qué están tan reacios a que los evalúen?, es para ver si es un maestro malo”. Ellos lo ven así, como que un maestro que sale bien en la evaluación es bueno y el que sale mal pues es malo. Entonces tener un maestro malo, que salió mal en la evaluación, que reprobó, pues no te puede estar atendiendo a tu hijo (C-F-3 I).

Afortunadamente ahorita tenemos una percepción un poquito diferente, hemos tomado las riendas de informarle a los papás que [la reforma] nos afecta a ambos, también a ti te va a afectar en esto, esto y esto porque, yo pienso, yo, como directora, a mí no me conviene, no es sano tener maestros estresados porque eso implica más conflicto, porque no les tienen paciencia a los niños, porque no nos relacionamos bien en la escuela, porque son reacios al trabajo externo o en el colectivo donde no van nada más por ir. A mí no me conviene eso. Me conviene tener a un personal que se sienta satisfecho, que se sienta cuando menos satisfecho de su trabajo. Pero a mí no me conviene, yo como directora yo no quiero maestros estresados con una evaluación que va a estar ahorita, dicen, cuatro años, tal vez más adelante digan que cada dos años (C-F-3 I).

Imagen social del docente. Los docentes entrevistados sentían que eran desvalorizados por las fuertes críticas que recibían regularmente en los medios masivos de comunicación —como periódicos, noticieros, radio, entre otros—. Además de cuestionar su labor como educadores, los medios desaprobaban las manifestaciones de maestros en defensa de sus derechos. Los docentes tuvieron que encarar a una sociedad cuyos miembros podían atacar y enjuiciar no sólo su trabajo, distorsionado por la evaluación del desempeño docente, sino su misma dignidad, término que alude al derecho de toda persona de ser respetada y valorada:

En mi caso yo hablo mucho con los papás, o sea de todas las implicaciones que tiene la reforma y sí han mostrado empatía hacia nosotros. Pero si no es uno capaz de llegar a comunicarles todas las indicaciones, pues los papás se van con esta campaña de linchamiento que hay en los medios, eso es otra carga más que nos han echado a los maestros [...] Y aparte agréguele [...] la campaña de linchamiento todos los días en los medios de comunicación, échele y échele a los maestros, entonces eso también ha ayudado mucho a que haya una situación de que los papás andan cuestionando ya mucho, pero sí nos ven que andamos ahí en manifestaciones y ese tipo de cosas (D-M-19).

Pero es parte de lo que se les ha inculcado por parte de los medios de comunicación y de la autoridad, porque, ¿cuántas declaraciones no ha hecho [el secretario de la SEP, Aurelio] Nuño o el presidente [de México, Enrique Peña Nieto] o los senadores o los diputados? O sea, todo mundo ha dicho que es buena, que está bien la reforma. Entonces, todo eso va entrando, va entrando, se va interiorizando (C-F-31).

REFLEXIONES FINALES

Antes de la Reforma Educativa 2013, los docentes, a lo largo de sus trayectorias y en diferentes momentos político-administrativos, eran evaluados en su desempeño profesional y, en consecuencia, recibían compensaciones. De igual manera, en su labor diaria eran supervisados regularmente por el director quien, en cuanto autoridad escolar, debía estar al tanto de su trabajo. Por otra parte, el sistema educativo contaba con la capacidad para corroborar, entre otras cosas, que un programa obligatorio de índole nacional siguiera su curso en las mejores condiciones. Por lo anterior, era de esperarse que los docentes estuvieran de acuerdo en ser evaluados, pero con la LGSPD, sintieron que su permanencia laboral estaba amenazada.

La evaluación entonces debe estar vinculada con una retroalimentación, como ha sucedido en otros momentos y países. Los docentes necesitan ser escuchados y otros actores de la educación

requieren escuchar al maestro. Las experiencias que desencadenó la evaluación del servicio profesional docente han golpeado a los docentes en los ámbitos de su vida personal y profesional, de ahí que haber empleado el constructo *persona del docente* nos permitiera visualizar el entramado entre ambos aspectos y facilitó la interpretación y la comprensión de las experiencias, como ha quedado manifiesto a través de la investigación y, especialmente, de sus palabras, que subrayan diferentes aspectos personales y profesionales impactados con Reforma Educativa 2013.

A través de una visión sistémica se puede apreciar las diferentes resonancias que la evaluación al servicio profesional docente ha tenido en la vida y profesión de los docentes, entre los que cabe destacar la salud psicológica y física. La identidad del docente se ha cimbrado. Los maestros entrevistados ya no sentían el respeto y la admiración de alumnos y padres de familia que inspiraban en años anteriores. Tampoco por las autoridades.

En estos acontecimientos, los medios de comunicación jugaron un papel protagónico, al recoger la marejada de información, actuaciones y declaraciones de los diferentes actores, que fueron llegando al público en general, especialmente a los padres de familia y de ellos a sus hijos. Todos ellos enjuiciaban al docente desde sus propios parámetros y lo cuestionaban. Aunque los docentes fueron el centro de estas críticas, el más perjudicado era el alumno: al no haber estado las autoridades y los docentes en sintonía, se dio lugar a la indisciplina y a la violencia escolar, generándose en él poca estructura psicológica, necesaria por su edad y para sus aprendizajes escolares.

Por otro lado, la evaluación se convirtió en un gigante de la educación, un desconocido que lo mira todo, y dejó de ser apoyo y herramienta de retroalimentación para el docente. Hoy más que nunca el docente requiere de contención, sostén y acompañamiento para retomar estrategias propias que le permitan desarrollarse como persona y profesional de manera armoniosa.

Contamos con suficiente evidencia empírica para afirmar que, para un buen desarrollo y desempeño profesional de los maestros, deben imperar condiciones y climas profesionales que favorezcan el

desarrollo de la carrera y de sus objetivos personales. Hoy sabemos que las políticas, su contexto, el apoyo o desaprobación de colegas y directivos y la vocación docente están fuertemente imbricados y tienen mucha incidencia en la calidad del aprendizaje de los alumnos.

Aunque el compromiso docente se transforma en el tiempo, por las experiencias personales y profesionales, sabemos que los maestros mantienen su compromiso a pesar de los avatares de las políticas y contextos en los que desarrollan su trabajo. Los resultados obtenidos en esta investigación conforman una llamada de atención sobre el futuro de la carrera y profesión docentes.

Con la investigación y los resultados aquí presentados pretendemos respaldar la necesidad de construir alternativas para fortalecer la identidad de los maestros, y que la evaluación del ejercicio profesional se encause con opciones que beneficien y devuelvan al docente el sentido y dignidad en su ejercicio profesional.

La Reforma Educativa 2013 enfrentó al docente con que la definición de su trabajo fuera dictada por terceros, mientras que éste, como profesional, busca la autonomía para revelar su compromiso ante el aprendizaje de sus estudiantes. Su profesionalidad se afectó por los eventos y experiencias en torno a su evaluación e implicaba el final de la carrera docente, un “ejercicio profesional con fecha de caducidad”.

REFERENCIAS

- Aboites Aguilar, Hugo (2013), “Implicaciones de la Reforma de 2012 al artículo 3° constitucional”, *El Cotidiano*, núm. 179, mayo-junio pp. 27-42, <<https://www.redalyc.org/pdf/325/32527012003.pdf>>, consultado el 28 de diciembre de 2014.
- Abraham, Ada (1975), *El mundo interior del docente*, Barcelona, Promoción Cultural.
- Aceves Lozano, Jorge Eduardo (1997), “Experiencia biográfica y el curso de la acción colectiva en las identidades emergentes”, ponencia en el

- xx Congreso Internacional de la Latin American Studies Association (LASA), Guadalajara, 17-19 de abril.
- Arias Gago, Ana Rosa, Roberto Baelo Álvarez y Ruth Cañón Rodríguez (2018), “Identidad profesional de los maestros de primaria”, en Isabel Canton Mayo y Maurice Tardif (coords.), *Identidad profesional docente*, Madrid, Narcea, pp. 159-168
- Bain, Ken (2006), *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Valencia, Universitat de Valencia.
- Benito Martín, Bernardina (2005), *Las relaciones interpersonales de los profesores en centros educativos como fuente de satisfacción*, Departamento de Sociología y Comunicación-Universidad de Salamanca, <http://webcasus.usal.es/orgyprof/Difusion/Santander_2005_Berna.pdf>, consultado el 14 de diciembre de 2018.
- Biddle, Bruce, Thomas Good e Ivor F. Goodson (2000), *La enseñanza y los profesores. Vol. 1: La profesión de enseñar*, Madrid, Paidós.
- Bolívar, Antonio, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001), *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid, La Muralla.
- Bruner, Jerome (1988), *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa.
- Cantón Mayo, Isabel y Maurice Tardif (coords.) (2018), *Identidad profesional docente*, Madrid, Narcea.
- Consuegra Anaya, Natalia (2010), *Diccionario de psicología*, Bogotá, Ecoe Ediciones, <<https://www.ecoediciones.com/wp-content/uploads/2015/07/Diccionario-de-psicologia.pdf>>, consultado el 16 de enero de 2016.
- CPEIP (2014), *Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente. DocenteMás*, MEC, <https://www.docentemas.cl/docs/2014/informativo_general.pdf>, consultado el 16 de enero de 2016.
- Day, Christopher y Qing Gu (2012), *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas, una influencia decisiva en la vida de los alumnos*, Madrid, Narcea.
- Díaz-Barriga, Ángel (2014), “Capítulo II. El papel de los instrumentos de mediación entre teoría y datos en construcción y desarrollo de una investigación”, en Ángel Díaz-Barriga y Ana Bertha Luna Miranda

- (coords.), *Metodología de la investigación educativa*, México, Díaz de Santos/Universidad Autónoma de Tlaxcala, pp. 43-68.
- Díaz-Barriga, Ángel (1994), “La polémica en relación con el examen”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 5, <<http://rieoei.org/oei-virt/rieo5a05.htm>>, consultado el 14 de junio de 2016.
- Domínguez Castillo, Carolina (2017a), “El docente ante las relaciones cimbradas por la Reforma Educativa 2013”, ponencia en el Congreso Internacional de Investigación Educativa. Currículo, Tlaxcala.
- Domínguez Castillo, Carolina (2017b), “Interpretación en investigación educativa a partir del enfoque sistémico”, en Ángel Díaz-Barriga y Carolina Domínguez Castillo (coords.), *La interpretación: un reto en la investigación educativa*, México, Newton/Universidad Autónoma de Tlaxcala, pp. 87-109
- Domínguez Castillo, Carolina (2016), “Docente escindido entre su compromiso al alumnado y la evaluación a su servicio profesional en el contexto de la Reforma 2013”, ponencia en el Congreso de Investigación Educativa en el estado de Chihuahua-REDIECH (Red de Investigadores Educativos Chihuahua), Ciudad Juárez.
- Domínguez Castillo, Carolina (2015), “La persona del maestro: impactos emocionales de la reforma educativa 2013”, ponencia en el 13 Congreso Nacional de Investigación Educativa-Comie, Chihuahua, México.
- Domínguez Castillo, Carolina (2014), *La persona del docente, del reconocimiento al olvido*, México, UPN.
- Domínguez Castillo, Carolina (2010), “La persona del maestro a través de sus relatos docentes: una perspectiva sistémica”, tesis de doctorado, México, UPN.
- Esteve, José Manuel (1994), *El malestar docente*, Barcelona, Paidós.
- Esteve, José Manuel (1984), *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea.
- Fullan, Michael y Andy Hargreaves (2000), *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*, México, SEP.
- Gimeno Sacristán, José (2006), “De las reformas como política a las políticas de reforma” en José Gimeno Sacristán (comp.), *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*, Madrid, Gobierno de Cantabria/Consejería de Educación/Morata, pp. 23-42.

- González Acosta, Gerardo (2016), “La polémica está en la prueba de desempeño: Guevara Niebla”, *La Crónica de Hoy*, 17 de julio, <<http://www.cronica.com.mx/notas/2016/972934.html>>, consultado el 15 de junio de 2020.
- Goodson, Ivor (2003a), “Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, pp. 733-758.
- Goodson, Ivor (2003b), *Professional knowledge, professional lives: studies in education and change*, Londres, Open University Press.
- Hargreaves, Andy (1999), “Professionals and parents: a social movement for educational change?”, en Nina Bascia y Andy Hargreaves (eds.), *The sharp edge of educational change*, Londres, Routledge/Falmer Press, pp. 217-235.
- Imaz Gispert, Carlos (2016), “La reforma educativa es un fraude: Schmelkes”, *La Jornada*, 18 de julio, <<http://www.jornada.unam.mx/2016/07/18/opinion/018aipol>>, consultado el 18 de julio de 2016.
- Jackson, Philip (1978), *La vida en las aulas*, Madrid, Morota.
- Lacub, Ricardo (2011), *Identidad y envejecimiento*, México, Paidós.
- Marrau, María Cristina (2009), “El síndrome de quemarse por el trabajo (*burnout*), en el marco contextualizador del estrés laboral”, *Fundamentos en Humanidades*, año 10, núm. 19, pp. 167-177, <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=184119650100>>, consultado el 29 de septiembre de 2019.
- Martínez, Deolidia (2007), “Malestar docente: riesgo psíquico en el trabajo cotidiano”, *Colección de Cuadernillos de Actualización para Pensar la Enseñanza Universitaria*, año 2, núm 6, p. 11, <<https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/publicaciones/martinez-ago07.pdf>>, consultado el 1 de junio de 2020.
- Poy, Laura (2014), “La evaluación del desempeño docente en aula, hasta 2016, Silvia Schmelkes”, *La Jornada*, <<http://www.jornada.unam.mx/2014/03/23/sociedad/032n2soc>>, consultado el 23 de marzo de 2014.
- Punsent, Eduard (2009), *Redes 42: La receta para el estrés-neurociencia, entrevista con Sonia Lupien*, Barcelona, Redes, emisión 42, temporada 14, 18 de septiembre de 2009, en canal de Youtube Atrévete a Sa-

- ber, <<https://www.youtube.com/watch?v=tnAYhBeWAjc&t=1173s>>, consultado el 3 de marzo de 2018.
- Stake, Robert E. (2005), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- Strauss, Anselm y Juliet Corbin (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín, Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.
- Tenti Fanfani, Emilio y Cora Steinberg (2011), *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*, México/Buenos Aires, Siglo XXI/UNESCO-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación Sede Regional Buenos Aires.
- Zarebski, Graciela (2007), *La vejez. ¿Es una caída?*, <http://weblog.maimonides.edu/gerontologia2007/documentos_Para_no_caer_en_la_vejez.pdf>, consultado el 15 de abril de 2016.