

UNAM

Universidad Nacional Autónoma de México

ISSN 2448-5659

Revista **Pasajes**

**Red Internacional de Investigadores
y Participantes sobre Integración Educativa**



Número 14
Enero- junio de 2022



Facultad de Estudios Superiores
IZTACALA



CUERPO DIRECTIVO

Directora

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Subdirectora

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Editores

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

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

Enlace Internacional

Drdo. Silvia Laura Vargas López
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Lic. Oscar Christian Escamilla Porras
Universidad Nacional Autónoma de México, México

CUERPO ASISTENTE

Traductora: Inglés

Lic. Paulinne Corthorn Escudero
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Diagramación / Documentación

Lic. Carolina Cabezas Cáceres
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada para este Número

Yeshua Kaiser

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Emilia Adame Chávez
SEP Quintana Roo, México

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Mónica Leticia Campos Bedolla
Universidad Mondragón-UCO, México

Dra. Gabriela Croda Borges
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

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

Mg. Mabel Farfán
Universidad de Tolima, Colombia

Dra. Elizabeth Guglielmino
Universidad Nacional de la Patagonia, Argentina

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Lic. Sandra Katz
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Dra. María Noel Míguez
Universidad de La República, Uruguay

Dr. Joan Jordi Montaner
Universitat de les Illes Balears, España

Dra. Lyda Pérez Acevedo
*Universidad Nacional de Colombia,
Colombia*

Dr. Juan Antonio Seda
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Mg. Claudia Peña Testa
*Universidad Nacional Autónoma de
México, México*

Mg. Silvia Laura Vargas López
*Universidad Autónoma del Estado de
Morelos, México*

Dr. Sebastía Verger Gelabert
Universitat de les Illes Balears, España

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Dra. Valdelúcia Alves da Costa
Universidad Fluminense, Brasil

Mg. Araceli Bechara Asesora
Consultora Independiente, Argentina

Dr. Gildas Brégain
Université de Rennes 2, Francia

Dr. Nicola Coumo
Università degli Studi di Bologna, Italia

Mg. Alfredo Flores
METONIMIA Chiapas, México

Ph. D. Alice Imola
Università degli Studi di Bologna, Italia

Dr. Alfredo Jerusalinsky
*Centro Dra. Lydia Coriat de Porto Alegre,
Brasil*

Mg. Juan David Lopera
Universidad de Antioquia, Colombia

Dr. Benjamía Mayer
Estudios 17, México

Dra. Lady Meléndez
*Universidad Nacional de Educación a
Distancia, Costa Rica*

Dr. Martial Meziani
INS HEA, Francia

Dr. Pedro Ortega
Universidad de Murcia, España

Lic. Wilson Rojas Arevalo
Independiente, Chile

Mg. Valeria Rey
*Universidad Metropolitana de Ciencias de
la Educación, Chile*

Mg. Graciela Ricci
ADDEI, Argentina

Lic. Marcela Santos
Universidad de Casa Grande, Ecuador

Dr. Carlos Skliar
FLACSO, Argentina

Dr. Saulo Cesar paulino e Silva
Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Norelly Soto
Universidad de Medellín, Colombia

Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez
Universidad de Los Lagos, Chile

**PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y EVALUACIÓN DOCENTE:
CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS MEDIANTE EL INTERACCIONISMO
SIMBÓLICO**

**TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION AND TEACHER ASSESSMENT:
CONSTRUCTION OF MEANINGS THROUGH SYMBOLIC INTERACTIONISM**

Mtra. Norma NAVA RAMÍREZ¹

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Correo electrónico: norma_nava15@hotmail.com

Dra. Laura Angélica BÁRCENAS POZOS²

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Correo electrónico: lauraangelica.barcenas@upaep.mx

Dr. Raymundo MURRIETA ORTEGA³

Benemérito Instituto Normal del Estado

Correo electrónico: murrieta.ortega.r@bine.mx

Recibido: 02/08/2021

Aceptado: 4/11/2021

RESUMEN

El objetivo de la investigación se enfocó en analizar los significados de la evaluación del desempeño docente en el marco de la Reforma Educativa 2013 construidos por algunos profesores de educación física. El marco teórico interpretativo utilizado fue el interaccionismo simbólico. La técnica para la recolección de la información fue la entrevista semiestructurada, aplicada a seis profesores de educación física que laboran en diferentes regiones del estado de Puebla, México. Para el análisis de la información se empleó la codificación abierta (Strauss y Corbin, 1998) y el software para el análisis de datos cualitativos Atlas.ti. Se definieron tres grandes categorías de análisis:

¹ Doctorante en Educación por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), docente adscrita al Centro de Posgrado del Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE). Integrante del Cuerpo Académico en Consolidación "Transformación de la práctica profesional pedagógica".

² Doctora en Educación por el Doctorado Interinstitucional en Educación del Sistema Universitario Jesuita. Integrante del Campo Estratégico de Acción en Modelos y Políticas Educativas.

³ Doctor en Pedagogía por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), docente adscrito a la Licenciatura en Educación Inicial del Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE). Líder del Cuerpo Académico en Consolidación "Transformación de la práctica profesional pedagógica".

el personal (docentes), el profesional (gremio) y el social (examen y sus problemas). Los significados construidos por los profesores sobre la evaluación docente fueron: destiempo, doble valencia, espejo del desempeño, oportunidad de actualización, decepción, frustración, enojo, esfuerzo (energía cognitiva), constelación de oportunidades, minusvalía de su especialidad, componentes afectivos, estrés y temor.

Palabras clave: evaluación de profesores, desempeño docente, significados, educación física, interaccionismo simbólico.

ABSTRACT

The objective of the research was focused on analyzing the meanings that physical education teachers have built towards the evaluation of teacher performance from the framework of the 2013 Educational Reform. It is a qualitative study with phenomenological design, the technique for data collection was the semi-structured interviewee, applied to six physical education teachers who work in different regions of the state of Puebla, Mexico. The interpretive theoretical framework used was symbolic interactionism, direct coding (Strauss and Corbin, 1998) and Atlas ti were used. Three major categories of analysis were defined: personal (teachers), professional (union) and social (exam and its problems). The meanings constructed by the teachers on the teacher evaluation were: untimely, double valence, performance mirror, opportunity for updating, disappointment, frustration, anger, effort (cognitive energy), constellation of opportunities, disability of their specialty, affective components, stress and fear.

Keywords: teacher evaluation, teacher performance, meanings, physical education, symbolic interactionism.

INTRODUCCIÓN

En 2008 el gobierno de México firmó con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) el Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas. En 2010, la OCDE elaboró el informe *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*, donde se estipularon ocho recomendaciones, una de las cuales precisaba que era necesario implementar un sistema riguroso de evaluación docente.

En 2013, se promulgó una reforma educativa que causó polémica. La reforma consistió, principalmente, en la conformación de un sistema de ingreso, promoción y ascenso de

docentes, basado en una evaluación universal, junto con nuevos mecanismos de transparencia y rendición de cuentas. No obstante, la reforma enfrentó fuertes resistencias en su implementación, además de diversos cuestionamientos a sus alcances, viabilidad y objetivos ulteriores (Hernández y Del Tronco, 2017).

La evaluación del desempeño docente es un proceso que valora la concepción, la proyección y el desarrollo de la práctica docente y de la profesionalización de los maestros. Es una actividad asociada al análisis de la formación del profesorado, y su finalidad es mejorar la calidad de la docencia, de los procesos educativos y de la educación en general (CIEES, 2018). Por lo anterior, en el presente estudio se analiza la construcción de los significados que los educadores físicos atribuyeron a la evaluación del desempeño docente realizada en el marco de la reforma educativa de 2013, con la intención de conocer sus experiencias, la percepción del proceso y las implicaciones posteriores en el desempeño de su labor docente.

Conocer el discurso construido por los profesores de educación física, con significados «que se objetiven en comportamientos, artefactos y rituales que forman la piel del contexto institucional y que se asumen como imprescindibles e incuestionables» (Pérez, 2010, p.16) permite valorar su perspectiva y necesidades lo cual podría derivar en la creación de políticas educativas que realmente los tomen en cuenta.

Esta investigación asume como sustento teórico el interaccionismo simbólico. El interaccionismo simbólico es un marco teórico y una perspectiva de nivel micro dentro de la sociología, aunque ha sido adoptado en otras ciencias sociales (Carter y Fuller, 2015). Básicamente, los interaccionistas simbólicos están interesados en los procesos de construcción y mantenimiento de la sociedad a través de interacciones consuetudinarias entre los individuos y en el rol que cumplen los signos en esos procesos. Aun cuando es una perspectiva rica y los aportes de los autores han sido diversos, aquí se usará parte de la perspectiva de Blumer (1986), quien, precisamente, acuñó el término interaccionismo simbólico.

En palabras del mismo Blumer, su propuesta se basa principalmente en el pensamiento

de George Herbert Mead, quien, por encima de todos los demás, sentó las bases del enfoque interaccionista simbólico, aunque se vio obligado a desarrollar su propia versión, tratando consustancialmente muchos asuntos cruciales que solo estaban implícitos en el trabajo de Mead y de otros. El interaccionismo simbólico parte de tres premisas básicas. La primera premisa es que los seres humanos actúan hacia las cosas sobre la base de los significados que las cosas tienen para ellos. Aquí el término 'cosas' se refiere a la totalidad de existentes que componen el mundo: objetos contruidos (p.ej., una mesa), entidades naturales (p.ej., un árbol), otros seres humanos, categorías de seres humanos (p.ej., amigos), instituciones (p.ej., secretaría de educación pública), ideales o virtudes (p.ej., la equidad o el altruismo), actividades (p.ej., maestro dictando una clase), y situaciones (p.ej., presentar el examen de la evaluación docente). Cada uno de esos ejemplos requieren que la persona actúe de cierta manera por lo que significan para ella en un momento y en lugar dados.

La segunda premisa es que el significado de las cosas se deriva de, o surge de, la interacción social. Estos significados se manejan y modifican a través de un proceso interpretativo puesto en práctica por la persona al tratar con las cosas que encuentra (Blumer, 1986, p. 2). El significado, según Blumer, en el marco de las ciencias sociales, casi siempre se da por sentado y, por lo tanto, se deja de lado como si se tratara de algo sin importancia o se considera como un mero vínculo sin estatus ontológico entre los verdaderos factores responsables del comportamiento humano: estímulos, actitudes, motivos conscientes o inconscientes, percepción, cognición, posición social, estatus, roles sociales, prescripciones culturales, normas, valores, presiones sociales, afiliación grupal, etc. En contraste, la posición del interaccionismo simbólico es que los significados que las cosas tienen para los seres humanos son centrales por derecho propio. Ignorar el significado de las cosas hacia las cuales las personas actúan impide conocer la dimensión cabal del comportamiento en estudio.

Ahora bien, el interaccionismo simbólico, como reza la segunda premisa, también considera fundamental tener presente la fuente del significado, es decir, de dónde y cómo surge. Para el interaccionismo simbólico el significado no surge de la composición

intrínseca de la cosa ni de una fusión de elementos psicológicos. El significado se construye en el proceso de interacción entre las personas. El significado de una cosa para alguien surge de las formas en que los demás actúan hacia ese alguien con respecto a esa cosa. Por ejemplo, si quiero saber el significado de una plancha, basta con que alguien planche algo para mí. Es decir, la operación de planchar define la plancha para mí. En términos del interés central de esta investigación, si se desea saber el significado de la evaluación docente, es necesario hablar con las personas sobre su experiencia de presentar el examen. Esto no quiere decir que hablar de algo dé cuenta del significado, sino que haber presentado el examen es la fuente del significado (aunque cabe decir que, no haberlo presentado cuando se exigía que lo hicieran, también es una fuente de significado). Por lo tanto, dice Blumer, el interaccionismo simbólico ve los significados como productos sociales, como construcciones que se forman en y a través de las actividades de las personas a medida que interactúan.

La tercera premisa diferencia aún más el interaccionismo simbólico de otras perspectivas en ciencias sociales. Según Blumer, el uso de significados por parte del actor ocurre a través de un proceso de interpretación. Este proceso tiene dos pasos distintos. Primero, la persona se indica a sí misma las cosas hacia las cuales está actuando; es decir, la persona tiene que señalarse a sí misma las cosas que tienen significado. Estas indicaciones responden a un proceso social internalizado que implica interactuar uno mismo. No se trata de una experiencia puramente psicológica. Se trata de una interacción entre el yo y la sociedad que se ha internalizado. Mead (1967) lo denomina sí mismo (self), es decir el producto de verse a sí mismo como un otro (por ejemplo, cuando digo "Me llamo Araceli" me refiero a mí como me dicen los demás). En segundo lugar, en virtud de este proceso de comunicación consigo mismo, la interpretación se convierte en un asunto de gestión de significados. La persona selecciona, verifica, suspende, reagrupa y transforma los significados a la luz de la situación en la que se encuentra y de la dirección de su acción y la acción de los otros. En consecuencia, la interpretación es un proceso formativo en el que los significados se utilizan y revisan como instrumentos para la orientación y la formación de la acción. Para Blumer, un rasgo propio del interaccionismo

simbólico es este proceso de auto-interacción.

Además de las tres premisas mencionadas, el interaccionismo simbólico se basa en una serie de ideas básicas, o “imágenes radicales”, como las llama Blumer (p.6). Estas imágenes se refieren a los grupos o sociedades humanas, la interacción social, los objetos, el ser humano como actor, la acción humana y la interconexión de las líneas de acción. En conjunto, las imágenes radicales representan la forma en que el interaccionismo simbólico ve la sociedad y el comportamiento humano. Dicho esto, a continuación, se presentan las preguntas y objetivos que guiaron esta investigación.

La pregunta general fue: ¿Cuáles son los significados que los educadores físicos del estado de Puebla atribuyeron a los procesos de evaluación del desempeño docente realizados en el marco de la reforma educativa 2013? Las preguntas específicas fueron: 1) ¿Cuáles son los significados personales que los educadores físicos atribuyeron a la evaluación del desempeño docente en el marco de la reforma educativa 2013?, 2) ¿En qué consisten los significados profesionales que los educadores físicos le atribuyeron a la evaluación docente?, y 3) ¿Cómo se construyeron los significados sociales de los educadores físicos en referencia a la evaluación del desempeño docente?

El objetivo general fue: analizar los significados construidos hacia la evaluación del desempeño docente de los educadores físicos del estado de Puebla, realizada en el marco de la reforma educativa 2013. Los objetivos específicos fueron: 1) identificar los significados personales que los educadores físicos del estado de Puebla atribuyeron a la evaluación del desempeño docente, 2) interpretar los significados profesionales que los educadores físicos del estado de Puebla atribuyeron a la evaluación del desempeño docente y 3) analizar los significados sociales que los educadores físicos atribuyeron a la evaluación docente.

Los significados atribuidos al proceso de evaluación del desempeño docente por parte del profesorado de educación física [PEF] se enfocan en: factores personales, como el tiempo; factores profesionales, como el desempeño, y factores sociales, como el trabajo.

DESARROLLO

El enfoque de la investigación es cualitativo, sustentado como ya se ha dicho, en el interaccionismo simbólico. En un primer nivel de procesamiento de la información, se analizaron los significados que tuvieron para los docentes tanto la evaluación docente como el proceso que llevaron a cabo. En un segundo nivel, se analizaron los significados de la evaluación docente relacionados con las organizaciones educativas profesionales: por un lado, las escuelas públicas y, por otro, las instituciones oficiales educativas que gestionaron y regularon el examen. Finalmente, se analizaron los significados de la evaluación docente asociados a la interacción con el gremio.

Se seleccionaron 6 participantes, 4 docentes con resultado idóneo y 2 que no tuvieron acceso a la evaluación del desempeño docente del PEF en el proceso denominado *promoción* de los períodos 2015 al 2019. Según Potter y Whetherell (1987), en la práctica, es mejor seleccionar personas específicas que puedan hablar del tema que nos interesa en lugar de hacer un muestreo aleatorio. En este sentido, la idea de esta selección fue cubrir un amplio rango de la experiencia, es decir, obtener información sobre la experiencia directa (4 docentes) y conocer el punto de vista de las personas que, por diversas razones, no pasaron por el proceso (2 docentes). El mismo principio se aplicó con el resto de los criterios de selección de los participantes. Es decir, para la edad se tomaron en cuenta dos rangos etarios porque abarcan buena parte de las edades del PEF: Juventud (15 a 29 años) y Adulthood (30 a 64 años). Esta división fue propuesta en la Gaceta Parlamentaria, Número 4174-IX, del jueves 11 de diciembre de 2014. También se consideró que hubiera información proveniente de hombres y mujeres, y para cubrir el rango de la experiencia laboral se tomaron en cuenta el número de horas asignadas y la antigüedad en el servicio.

A continuación, se ofrece una breve descripción de cada participante incluyendo algunas características que complementan los criterios de selección, aunque no fueron en sí los mismos criterios de selección:

- 1) El primer seleccionado (entrevistado uno o E1) es de sexo masculino, sólo labora en nivel de secundaria y es egresado de la Benemérita Universidad

Autónoma de Puebla (BUAP). Licenciado en cultura física. Tiene 43 años, es casado, está adscrito a la región administrativa Puebla Norte. Su último grado de estudio es licenciatura. Tiene 17 años de servicio y 39 horas laborales en los tres niveles de educación básica: preescolar, primaria y secundaria.

- 2) El segundo sujeto (entrevistada dos o E2) es de sexo femenino, con 36 horas laborales en los tres niveles. Es egresada de la escuela normal del estado de Tlaxcala. Licenciada en educación física. Tiene 50 años, su estado civil es unión libre. Está adscrita a la región de Puebla Oriente, su último grado de estudios es maestría y cuenta con 23 años de servicio.
- 3) El tercer participante (entrevistada tres o E3) es de sexo femenino, cuenta con 28 años, cuatro años de servicio, egresada de escuela normal de Puebla. Licenciada en educación física, tiene 25 horas laborales y está adscrita a la región 15 de Ciudad Serdán.
- 4) El cuarto (entrevistado cuatro o E4) es de sexo masculino, cuenta con 46 años, 32 años de servicio, 40 horas laborales y es egresado de una escuela normal del estado de Tlaxcala. Licenciado en educación física. Adscrito a la región de Puebla Norte.
- 5) El quinto (entrevistado cinco o E5) es de sexo masculino, con 26 años, y a pesar de ser tan joven obtuvo el primer lugar a nivel estatal en uno de los períodos de la evaluación docente. Es egresado de una escuela normal particular de Tehuacán, Puebla. Licenciado en educación física. Cuenta con 15 horas laborales y cuatro años de servicio, está adscrito a la región 15 de Ciudad Serdán.
- 6) Finalmente, el sexto sujeto (entrevistado seis o E6) es de sexo masculino, con 31 años, cuatro años de servicio, 16 horas laborales, egresado de escuela normal y adscrito a la región 15 de Ciudad Serdán.

Tres de las personas entrevistadas laboran en los tres niveles de educación básica, dos en secundaria y uno en primaria. Fueron formados con diferentes planes de estudios. En el caso de los normalistas, Plan 1982 y 2002, y, en el caso del universitario, con el Plan 2000.

Se diseñó un guion de entrevista para recabar la información, validado a través del juicio de expertos (Escobar y Cuervo, 2008). Al ser la estructura básica los niveles: personal, profesional y social, se decidió desarrollar preguntas para cada nivel creando una entrevista semiestructurada. Las relaciones de las preguntas con los niveles se establecen a partir de preguntas elementales que permitieran a los entrevistados relatar su experiencia sobre su evaluación docente. Se cubrieron los protocolos instaurados, informando a los participantes sobre aspectos éticos de toda investigación, solicitando la firma en la carta de consentimiento informado haciendo énfasis en la confidencialidad de la información.

Las entrevistas fueron transcritas integralmente y luego se procedió a realizar el análisis, para lo cual se aplicó lo que Strauss y Corbin (1998) denominan *codificación abierta*. La codificación abierta consiste en descomponer, examinar, comparar, conceptualizar y categorizar los datos. El argumento que justifica la aplicación de la codificación abierta se basa en la necesidad que tiene la ciencia de manejarse con conceptos. Los conceptos son importantes porque por el mero acto de nombrar los fenómenos fijamos una atención continua sobre ellos. Una vez que nuestra atención está centrada, podemos comenzar a examinar y a cuestionar esos fenómenos. Estos cuestionamientos no sólo describen lo que vemos, sino que en la forma de proposiciones sugieren cómo esos fenómenos podrían relacionarse con otros. Estas proposiciones conllevan a deducciones e inducciones y verificación de esas proposiciones con base en las observaciones.

Entonces, el primer paso del análisis consistió en conceptualizar los datos, es decir, aislar una observación, una oración, un párrafo y dar a cada incidente discreto, idea o evento, un nombre, algo que pase por o represente un fenómeno. Se trató de usar denominaciones más o menos amplias, de manera tal que varios incidentes parecidos pudieran etiquetarse con la misma denominación.

En la segunda etapa de la codificación abierta, se agruparon los conceptos. El proceso de agrupar conceptos que parecen pertenecer al mismo fenómeno se llama categorización (Strauss y Corbin, 1998). Al fenómeno representado por una categoría también se le asigna un nombre, pero más abstracto que el de los conceptos. En este sentido, teniendo siempre como base el interaccionismo simbólico, se definieron tres grandes niveles categoriales: el personal (*docentes*), el profesional (*gremio*) y el social (*examen y sus problemas*). Para el nivel personal el foco estuvo en el compromiso personal que presentaron los profesores con la profesión y sus afiliaciones internas, y, por otro lado, en la manera en la que se autodenominó y de qué forma se identificó a sí mismo como persona. En el nivel profesional, se analizaron las alianzas en la organización, las costumbres y particularidades del gremio y de la Educación Física. También definimos las redes situacionales que nos permitieron observar las características contextuales de la profesión docente.

El nivel social, se decidió que se entenderían *affordances* como las estructuras fijas del examen desde el punto social. El concepto *affordances* (Gibson, 1979) se refiere a las propiedades de un objeto que permiten entender cómo se debe o se puede usar y, al mismo tiempo, cómo no debe usarse. La *affordance* nos obliga a ajustar la interacción ante estructuras obstinadas, así como a distinguir sus potencialidades para adoptar nuevas formas. Esto significa que las estructuras canalizan e imponen límites a la acción y que el mundo no es un juego de posibilidades infinitas. En este sentido, es necesario estudiar cómo las estructuras median y definen los significados y las acciones. Cabe aclarar que por estructuras no sólo se entienden instituciones u organizaciones, sino fenómenos complejos como el tiempo y el espacio. Ambas esferas canalizan la acción. Además de las *affordances*, también se distinguieron las disrupciones y problemáticas que enfrentaron los entrevistados y sus disgustos con el desenlace de la apropiación de la evaluación del desempeño docente en su entorno laboral.

Para la codificación abierta se utilizó el software ATLAS.ti. Se analizaron todas las entrevistas y se codificaron las respuestas según los niveles. Como se ha dicho, la estrategia fue agrupar los fragmentos del discurso que correspondían con cada nivel,

proceso que este software permite realizar de manera más eficiente y, sobre todo, heurística.

Es preciso señalar los criterios éticos que estuvieron presentes a lo largo de la investigación. El primero está relacionado con el resguardo de la identidad de los informantes, utilizando seudónimos. En segundo lugar, se reitera que la participación de los informantes fue absolutamente libre y voluntaria.

RESULTADOS

El elemento central de esta sección es la presentación de una narrativa utilizando los significados de la evaluación del desempeño docente construidos por los profesores de Educación Física en el marco de la Reforma Educativa de 2013.

¿Qué significó la evaluación docente para los entrevistados? La respuesta se describe con el sustento del principio definitorio del interaccionismo simbólico: las personas se relacionan con las cosas según lo que las cosas significan para ellas. Cabe aclarar que se usa el término “significado” en singular, pero en realidad se trata de un resultado plural que surgió de la interacción entre agentes diversos.

En primer lugar, la evaluación fue una **contingencia intempestiva**, es decir, un evento que llegó fuera de tiempo. En este sentido, no encajaba en la gestión de la temporalidad que habitualmente ponían en práctica los educadores físicos, quienes se definieron a sí mismos como agentes cargados de actividades tanto laborales como extralaborales. Dicho brevemente, vivían siempre ocupados y, sin embargo, la evaluación les exigía que dispusieran de mayor tiempo para llevar a cabo otra actividad más, en una especie de extensión laboral, donde debían estudiar para el examen. Así que, en principio, la evaluación significó una exigencia disociada de las condiciones laborales concretas de los educadores físicos y una de las primeras interacciones que éstos establecieron con la evaluación estuvo marcada por el rechazo.

En segundo lugar, la evaluación fue definida como un proceso con una **doble valencia semántica** relativa al acceso y al uso del conocimiento. Por un lado, la evaluación significaba dificultad para acceder a la información y, por el otro, facilidad y disposición para hacerlo. Este es un resultado típico de la condición simbólica de los objetos sociales, ya que pueden significar “algo” y su opuesto al mismo tiempo, dependiendo de las relaciones que establezcan las personas con ellos y entre ellas. Algunos educadores físicos, ante la exigencia de tener que estudiar y llevar a cabo otros procedimientos que requerían buscar y obtener información, definieron a la evaluación como un proceso truculento y paradójico, es decir, como un proceso que exigía algo y a la vez impedía cumplir con esa exigencia. En cambio, otros educadores consideraron que la evaluación significó todo lo contrario, como la disponibilidad total de la información requerida.

En tercer lugar, la evaluación, simbólicamente hablando, fue asumida como una especie de **espejo del desempeño**. En ese espejo, los educadores físicos vieron reflejada la condición actual de su perfil profesional; en este sentido, se ven a sí mismos como agentes dedicados al trabajo práctico que de pronto tienen la obligación de afinar el manejo de los aspectos teóricos de su especialidad y, en general, de la profesión de maestro. Un docente no sólo debe saber hacer, sino que también debe manejar los elementos teóricos que le permiten llevar a cabo sus acciones de una manera pedagógicamente plausible. En este reflejo, el educador físico se ve a sí mismo como un agente que se desempeña óptimamente fuera de las aulas, y el aula la define, a su vez, como el ámbito de la teoría; o sea, que él trabaja *fuera de la teoría*.

Sin embargo, el significado de la evaluación no se limitó a esa acepción. El educador físico también vio la necesidad de moverse hacia los asuntos teóricos que, aparentemente, tenía descuidados. En este sentido, la evaluación también fue para ellos una oportunidad de verse a sí mismos como docentes que no se limitan a ejercer su profesión en un ámbito restringido y que solo tienen una forma de expresarla. La evaluación, entonces, tuvo un efecto motivador de la formación en aquellos que, en apariencia, sólo se movían laboralmente dentro de su zona de confort.

En cuarto lugar, y en relación con la última idea del párrafo anterior, la evaluación también significó **oportunidad de actualización** y de **apertura hacia la novedad**. Los entrevistados se relacionaron con el proceso como algo propicio para pensar sobre lo que sabían y sobre el alcance de su ignorancia. En pocas palabras, la evaluación se convirtió también en un símbolo de mejoramiento personal y profesional. De allí que los entrevistados la consideraron positiva y la ubicaron en el plano de los beneficios cognitivos.

En quinto lugar, la evaluación también significó **decepción, frustración y enojo**. Esto se debió a que, de nuevo, los entrevistados le asignaron un doble valor: uno positivo, del cual se habló hasta el párrafo anterior y que podría definirse como beneficio inmaterial (más conocimiento, disposición positiva para aprender, etcétera), y otro negativo, que está estrechamente ligado con el beneficio material. Aquí hay que aclarar que “material” se refiere a “beneficio económico”, lo que comúnmente se conoce como “dinero contante y sonante”. Esas dos características que el dicho popular atribuye al dinero lo ubican en el ámbito de lo real, de lo tangible, de lo concreto, aunque el dinero, por definición, es un producto netamente simbólico: en sí mismo no tiene un valor, sino que se refiere a aquello que vale; en este sentido, el dinero tiene una existencia semiótica, aunque comúnmente se lo asocia con la materialidad pura. Así, para los entrevistados, la evaluación fue negativa, o en todo caso decepcionante, porque no se tradujo en un beneficio económico concreto. La base de esa decepción fue lo que se conoce como una falsa expectativa, según la cual evaluarse significaba obtener un beneficio económico si los resultados eran positivos.

En sexto lugar, tal como se ha dicho, la evaluación significó **esfuerzo** y este último fue definido por los entrevistados como el ocupar eficazmente la energía cognitiva para alcanzar una meta, dominando las dificultades. Ahora, ¿por qué ante la obligación de presentar un examen sobre el desempeño profesional los maestros tenían que esforzarse? Lo lógico sería esperar que, si el examen era sobre las actividades laborales cotidianas, no era necesaria una preparación adicional; con expresar lo que se hacía cada día era suficiente. Pero no fue así. Los educadores físicos opusieron “esfuerzo” a

“desidia”; los entrevistados se relacionaron con la evaluación por la vía del esfuerzo porque se relacionaban consigo mismos por la vía de la apatía. Se trataba del símbolo de la incuria y la negligencia contra el símbolo de la prontitud y la resolución. Este último se expresó específicamente en una acción: estudiar. El esfuerzo significó estudio o, lo que es lo mismo, la evaluación significó estudiar. Una lectura “negativa” de este significado permite inferir que estudiar no formaba parte de las actividades laborales cotidianas de los trabajadores físicos. Sumidos en el carácter habitual de las prácticas diarias, se mantenían al margen de la formación continua o, en todo caso, del hábito del estudio. La evaluación los sacó repentinamente de ese letargo cognitivo y tuvieron que estudiar a marchas forzadas.

En séptimo lugar, la evaluación, entendida como **constelación de oportunidades**, también fue definida como **coyuntura propicia para la promoción**. Este significado fue asociado a un aspecto peculiar del proceso: la ausencia de obligatoriedad. Aparentemente, el carácter voluntario de la presentación del examen hizo que surgiera la convicción o resolución de mejorar. El problema es que la evaluación, siguiendo la línea de la significación contradictoria, no tenía la suficiente claridad en este respecto. Es decir, desde el principio, la convocatoria no garantizaba que un buen resultado en el examen se tradujera en una promoción efectiva. La evaluación, para los entrevistados, fue un evento sin continuidad y sin efectos positivos concretos. En todo caso, los efectos residuales de la evaluación fueron los que se han descrito hasta ahora, es decir, los relacionados con la consciencia plena de tener que complementar la práctica con la formación teórica.

En octavo lugar, la evaluación fue entendida como la puesta en evidencia de una concepción que ha marcado desde siempre a los educadores físicos: la **minusvalía de su especialidad**. Durante mucho tiempo, los educadores físicos han tenido que lidiar con este prejuicio descalificador de sus competencias y de su trabajo en general, donde los colegas y la institución educativa parecen asumir que, como estos educadores trabajan la corporeidad, podrían “usar poco la cabeza”. Este prejuicio se vio reflejado en la evaluación, en el sentido de que no se tomó en cuenta el trabajo que se lleva a cabo

fuera del aula que es, precisamente, el que más hacen los entrevistados. No les fue permitido evidenciar ese trabajo. Pasando por alto el viejo dicho “una imagen dice más que mil palabras”, los gestores no admitieron fotografías como evidencias de la labor de los educadores físicos.

En este sentido, la evaluación fue definida como un proceso disociado de la práctica concreta porque no quiso “verla”, y los educadores físicos tienen claro que la única manera de superar esta especie de desvalorización de su trabajo es asumir la educación física como un área diferencial que no puede ser tratada como el resto de las áreas. Es decir, que los educadores físicos no pueden ser evaluados con los mismos criterios que se usan para evaluar el desempeño del resto de los trabajadores educativos. Así, para ellos, aunque suene paradójico, la evaluación significó segregación de su especialidad, precisamente, porque no se le vio como un área específica.

En noveno lugar, el significado de la evaluación también estuvo marcado por **componentes afectivos**. Ya se ha hablado de la frustración, de la decepción y del enojo. Para los entrevistados, la evaluación también significó temor, y este temor tuvo dos vertientes semánticas. La primera se refería al presente: los educadores no se sentían lo suficientemente formados para superar con éxito el reto que tenían que afrontar, así que la inminencia del examen les generaba mucho miedo. Así, el temor tenía que ver con una condición actual de los entrevistados que ellos mismos definían en términos negativos y de carencia. La segunda se refería al futuro: los educadores asociaron la evaluación a la permanencia en su cargo, es decir, tenían miedo de perder su trabajo si los resultados del examen no eran positivos. En este caso, el temor radicaba en lo que aún no había sucedido.

En resumen, la evaluación fue para los entrevistados un “proceso generador de estrés” y, sobre todo, de temor. A esta condición se sumó la interacción entre los educadores físicos y los agentes encargados de gestionar el proceso de evaluación, quienes representaron para los entrevistados el símbolo de la punición y de la vigilancia. Dicho de otra manera, los gestores del proceso no fueron vistos como agentes de apoyo cuyo

trato estuvo guiado por la deferencia, sino todo lo contrario. El trato, en muchas ocasiones, fue poco amable.

CONCLUSIONES

Ha quedado claro que, en términos de significado, la evaluación fue un proceso complejo, contradictorio, sin continuidad y, por lo tanto, sin consecuencias. También se ha visto que esto último debe asumirse de manera relativa, pues la interacción simbólica entre los educadores físicos y la evaluación del desempeño docente no sólo tuvo consecuencias, sino que se afectó colateralmente el trabajo y las concepciones de estos educadores. La ley fue derogada, el organismo gestor de la evaluación fue cancelado, el examen tal vez no vuelva a repetirse, pero los que pasaron por esa experiencia continúan resignificándola. Podría decirse que eventos como la evaluación dejan un rastro vivencial en las personas que los experimentaron y que basta con seguirlo para conocer los símbolos y las interacciones que al final se configuran.

Esta investigación no fue un trabajo o ejercicio de retrospectiva, sino de recuperación simbólica de una experiencia concreta para entender el presente y el futuro del ejercicio profesional de los educadores físicos. En este sentido, los resultados pueden considerarse insumos importantes para el diseño de políticas educativas dirigidas al gremio, las cuales deben atender la especificidad teórica y práctica de esta rama de la educación. Igualmente, deben potenciar el interés de los educadores físicos por mantener un equilibrio entre “lo que hacen” y “lo que saben”, así como atacar el prejuicio de minusvalía profesional que se ha convertido en un estigma para ellos. Deben ser políticas reivindicativas de un perfil laboral tan digno como cualquier otro dentro de la escuela. Tal como ellos mismos han dejado claro, la evaluación docente sirvió para que se dieran cuenta de sus debilidades, pero también de sus fortalezas y de lo que deben hacer para aprovechar al máximo sus áreas de oportunidad. Ya tienen la pasión por su profesión, ahora sólo falta que la institución educativa se ponga en sintonía con esa vocación.

REFERENCIAS

- Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Berkeley: University of California Press.
- Carter, M. J. y Fuller, C. (2015). Symbolic interactionism. *Sociopedia.isa*, 1-17. doi: 10.1177/205684601561
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior [CIEES]. (2018). Principios y estándares para la evaluación de programas educativos presenciales en las Instituciones de Educación Superior. México. <https://www.ciees.edu.mx/documentos/principios-y-estandares-para-la-evaluacion-de-programas-educativos-presenciales-2018.pdf>
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36, 2008. https://scholar.google.es/scholar?cluster=7050152469389110350&hl=es&as_sdt=0,5
- Gibson, J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. New York: Psychology Press.
- Hernández, M. y Del Tronco, J. (2013). Cabildeo Ciudadano y Democracia en México. 10 años de sociedad civil e incidencia efectiva. México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.
- Mead, H. G. (1967). *Mind, self, and society. From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Pérez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 68 (24,2). <file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-AprenderAEducAR-3276044.pdf>
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology*. London: Sage

Strauss, A. L. y Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for Developing Grounded Theory*. London: Sage.