

PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL EN MÉXICO

Giovanna Valenti¹, José María Duarte²

RESUMEN

En México persiste la necesidad de mejorar la calidad educativa, lo que incluye evaluar la eficacia docente; sin embargo, evaluar el desempeño profesional es una tarea compleja. Investigaciones en el tema coinciden en que se requiere la aplicación de modelos integrales, basados en estándares e indicadores múltiples. Este artículo analiza cualitativamente las percepciones y experiencias de un grupo de docentes que laboran en escuelas primarias públicas ubicadas en ocho Estados de la República, acerca del proceso de evaluación del servicio profesional del que formaron parte en el marco de la Reforma Educativa implementada durante el sexenio 2012-2018. Los participantes señalaron estar a favor de la evaluación, consideran que sirve para conocer sus aspectos positivos y áreas de oportunidad, y que requieren procesos de formación y actualización constante que les ayude en su trabajo. Identificaron dificultades en la implementación del proceso evaluativo: se adoptaron aspectos de otros contextos que no se adecuaron a las particularidades del país; la evaluación se basó en amenazas, lo que desmotivó a los docentes; hubo mucha incertidumbre y problemas de comunicación. Conceptos clave: evaluación docente, reforma educativa, desempeño profesional, percepciones.

TEACHER PERCEPTIONS ON THE EVALUATION OF PROFESSIONAL PERFORMANCE IN MEXICO

ABSTRACT

In Mexico, the need to improve educational quality persists, which includes evaluating teacher effectiveness. However, evaluating professional performance is a complex task. Research on the subject agrees that the application of comprehensive models, based on standards and multiple indicators, is required. This article qualitatively analyzes the perceptions and experiences of a group of elementary school teachers in the public system —from eight States of the Mexican Republic— about the process of professional evaluation they were part of, in the framework of the Educational Reform implemented during the six-year term 2012-2018. The participants indicated that they were in favor of the evaluation, they considered that it serves to know their positive aspects and areas of opportunity, and that they require constant training and updating processes to help them in their work. They also identified difficulties in the implementation of the evaluation process: aspects from other contexts were not adapted to the particularities of

1 Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México, México.
Contacto: giov.valenti@gmail.com

2 Universidad Autónoma Metropolitana – CONACYT, Ciudad de México, México. Contacto: jmduarte@conacyt.mx

Mexico; the evaluation was based on threats, which demotivated teachers; and uncertainty and miscommunication was a big issue.

Key concepts: teacher evaluation, educational reform, professional performance, perceptions

Introducción

La evaluación del desempeño docente constituye una de las áreas con menor grado de desarrollo en el sistema educativo nacional (Banegas y Blanco, 2006; Cordero, Luna y Patiño, 2013; García, 2005; Martínez y Blanco, 2010; Martínez, Guevara y Valles, 2016). Durante las últimas décadas se han hecho esfuerzos para implementar un sistema de evaluación que contribuya a establecer políticas educativas que eleven la calidad educativa y regulen el servicio profesional docente (Arnaut, 2017; Cordero y Luna, 2014; De Ibarola, 2016; Díaz-Barriga, 2017; Guzmán, 2018; Schmelkes, 2013; Weiss, 2019).

Con el objetivo de mejorar la calidad educativa e instaurar un sistema basado en el mérito profesional de los docentes, en 2013 se propuso una ambiciosa Reforma Educativa, que llevó a la implementación de cambios sustantivos y estructurales en los procesos de evaluación profesional de los docentes. El cambio principal radicó en el establecimiento de la obligatoriedad de la evaluación en el ingreso, permanencia y la promoción de los profesores. Estos mecanismos se propusieron también para sustituir el Programa Nacional de Carrera Magisterial.

La Reforma Educativa 2012-2018 impulsó la autonomía del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) como órgano responsable de la coordinación y aplicación de las evaluaciones nacionales e internacionales en la educación obligatoria; el fortalecimiento de la estructura organizacional del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE); la promulgación de la Ley General Del Servicio Profesional Docente 2013 (LGSPD) y la implementación de un proceso de evaluación sistemático (Guzmán, 2018).

Guzmán (2018) sostiene que este sistema de evaluación consiste en una serie de procedimientos cuya premisa es valorar “la buena docencia” mediante el diseño de categorías o perfiles. Surgió el término de “docentes noveles” para identificar a aquellos que se encontraban en el inicio de su carrera y “profesores con experiencia” para quienes contaban con mayor práctica y años de servicio en el sistema educativo.

Adicionalmente, se establecieron dimensiones para la valoración del desempeño basadas en la exploración de cómo aprenden los estudiantes, lo que deben aprender, la evaluación de la enseñanza, el mejoramiento profesional, la participación activa en la escuela y su vinculación con la comunidad educativa (Guzmán, 2018). En suma, se instituyeron los indicadores para medir el desempeño docente a nivel nacional.

Este artículo tiene como objetivo presentar un análisis de algunas percepciones y experiencias docentes sobre el proceso de evaluación del desempeño implementado durante el período de la reforma en cuestión. El interés por la realización de este estudio surge en el marco de un proyecto de investigación sobre escuelas eficaces³, que desarrolló su etapa de trabajo de campo en un momento en el que la evaluación docente se encontraba vigente, era un tema que generaba controversias y aparecía como un elemento insoslayable al acercarnos a cuestiones como la gestión escolar y las prácticas docentes que contribuyen al buen aprovechamiento de los estudiantes.

Para conocer mejor el contexto en el que se dio esta reforma, se presenta un resumen de algunos sistemas de evaluación docente, así como las tendencias y experiencias en el tema consideradas exitosas en el ámbito internacional; también, se desarrolla un marco nacional con los principales retos y críticas que enfrentó la propuesta educativa reformada.

1. Marco reflexivo y experiencias internacionales efectivas de evaluación docente

En México, como en muchos países del mundo, existe preocupación constante por mejorar la calidad de la educación y, en particular, las formas de enseñanza y aprendizaje que ofrecen las escuelas de nivel básico (Martínez, 2016). La literatura especializada ha

3 El proyecto “Análisis de los procesos de gestión escolar eficaces para superar los efectos de la desigualdad social” fue financiado por CONACyT mediante la convocatoria de Investigación Científica Básica.

determinado diversos enfoques para evaluar a los docentes; sin embargo, los diseños integrales ofrecen un conjunto de alternativas encaminadas a valorar holísticamente la función del docente dentro y fuera del aula, lo que incluye observar su práctica pedagógica, conocer las estrategias didácticas que utiliza y sus conocimientos teóricos, analizar cómo trabaja con los padres y madres de familia, sus relaciones interpersonales y el trabajo en equipo con sus compañeros, el cumplimiento administrativo y el aprovechamiento estudiantil, entre otros aspectos.

1.1. Componentes para una evaluación docente integral

Los sistemas de evaluación efectivos combinan criterios cuantitativos y cualitativos sobre el conocimiento profesional de los docentes y sobre sus prácticas en el aula. Según Stake (2006), es posible medir cuantitativamente la calidad del proceso pedagógico mediante estándares e indicadores; pero la evaluación puede ser también comprensiva, es decir, recuperar e interpretar las experiencias de los agentes involucrados —docentes, estudiantes, directivos, familias—, las preocupaciones que median sus prácticas socioeducativas y los problemas en que se desarrollan y los significados que construyen.

Cada vez que evaluemos necesitaremos tanto una evaluación basada en estándares como una comprensiva. Gracias a las visiones separadas que nos proporcionan, podemos movernos con mayor sensibilidad, pensar con mayor profundidad, informar con mayor cautela y comprometernos a fondo con la tarea de representar la calidad (Stake, 2006, p. 382).

Existen diversos tipos de evaluación docente, algunos se centran en los resultados y otros en el perfil profesional, en el comportamiento de los docentes, en la práctica reflexiva o en los modelos integrales. Estos últimos combinan elementos personales, profesionales, institucionales y del entorno laboral; es decir, el docente como persona; el espacio en el que se desarrolla la relación pedagógica; la institución educativa y el entorno del proceso educativo (Montenegro, 2007).

Los modelos integrales de evaluación docente plantean como campo de evaluación el entorno del proceso educativo y la contribución al desarrollo social y cultural del contexto (Guzmán, 2018); utilizan diversas técnicas e instrumentos para recabar información mediante un mayor número de fuentes de evidencia (Wiley-Blackwell, 2003, en Díaz-Barriga, 2017). Las observaciones *in situ*, el análisis de portafolios de evidencias, las encuestas, entrevistas y cuestionarios autoaplicados, la presentación de documentos oficiales, las clases muestras, las acreditaciones realizadas, los planes de formación profesional y las autovaloraciones son ejemplos de formas en que se realiza la evaluación docente integral. En resumen, este modelo busca pasar de una estrategia de evaluación individual a una visión de unidad que permita enfrentar, desde una perspectiva holística, que la mejora de todos los elementos contribuye al progreso educativo en su conjunto. No se trata de perfeccionar un componente en particular, sino de trabajar por lograr una mejora en el funcionamiento de toda la escuela (Díaz-Barriga, 2017).

1.2. Experiencias internacionales

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) señaló, en 2011, que la forma más común de evaluar a los docentes era mediante las calificaciones de los estudiantes. Existe la tendencia a creer que cuando éstos logran puntajes altos en diversas pruebas estandarizadas ello equivale a elevar la calidad educativa (Martínez et al., 2016; Rockwell, 2015). Investigadores como Guzmán (2018), Martínez et al. (2016), Rockwell, (2013) y Weiss (2019) advierten que obtener datos sobre medición de aprendizajes en estudiantes no profundiza en las características o necesidades del aula, ni examina realmente la labor del docente.

Cuando se trata de oportunidades para que los estudiantes obtengan aprendizajes de calidad, se ha demostrado que el conocimiento profesional, el criterio y las habilidades de los docentes son fundamentales. De hecho, autores como Hanushek (2004), Hattie (2008), Martínez et al. (2016) y Rockwell (2015) advierten que un factor de gran importancia para lograr la eficacia escolar es el docente.

Barber y Mourshed, (2007) realizaron un estudio, entre 2006 y 2007, acerca de los veinticinco sistemas escolares más exitosos en el mundo, cuyo objetivo era comprender por qué estos sistemas alcanzaban mejores resultados, además de por qué ciertas reformas educativas tenían éxito y muchas otras no. Se concluyó que para lograr la calidad educativa es necesario que personas idóneas se conviertan en docentes, formarlos adecuadamente y garantizar que el sistema educativo brinde mejores oportunidades de educación a todos los estudiantes.

Los distintos sistemas educativos que han experimentado importantes mejoras lo han logrado fundamentalmente porque han creado un sistema eficiente en tres aspectos: conseguir que la gente más talentosa se interese por la docencia, desarrollarlos para que sean mejores instructores y garantizar que estos maestros se brinden en forma consistente a todos los niños del sistema (Barber y Mourshed, 2007, p. 70).

En este sentido, los sistemas escolares con mejor desempeño en el mundo, como los de Finlandia, Singapur y Corea del Sur, dan prioridad a las políticas, estrategias e instituciones para preparar, contratar y reconocer a docentes de calidad (Barber y Mourshed, 2007).

La Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M), en Ámsterdam, recopiló información en diecisiete países sobre las prácticas que promueven la calidad docente. Se identificó cuatro ejes de acción específicos para el diseño de políticas educativas: la promoción de la docencia como una carrera atractiva, la acreditación de las instituciones formadoras de docentes, el ingreso a la profesión y la garantía de una formación de calidad, y la definición de estándares para la docencia mediante mecanismos de certificación (Tatto et al., 2012). Estos elementos forman un conjunto coherente de políticas para promover la calidad docente y garantizar la eficacia de los futuros profesores (Ingvarson, 2013). Algunos países que están a la vanguardia en materia de evaluación docente se presentan en la tabla 1:

Tabla 1.
Sistemas de evaluación docente más efectivos en el mundo

Características de los sistemas de evaluación docente	Países									
	Finlandia	Australia	Chile	Noruega	Bélgica	Singapur	China	Japón	Canadá	EEUU
El proceso de evaluación docente recae en la dirección escolar	x									
Constante comunicación y planificación con los docentes	x	x						x		x
Se establecen planes de trabajo	x							x		x
Sistema flexible, directo, oportuno	x	x				x		x		
Se establecen planes de desarrollo profesional		x	x			x			x	x
Se determinan estándares, criterios e indicadores para el desempeño profesional		x	x		x				x	x
Profesores destacados reciben incremento salarial	x	x				x				
En la evaluación docente participan agentes externos		x						x		
Se utilizan múltiples instrumentos para la evaluación del desempeño: portafolios, planeación y presentación de clases, pautas de autoevaluación; entrevistas, informes.		x	x		x		x		x	x
Hay acompañamiento a los docentes en el proceso pedagógico y en la evaluación	x	x			x		x		x	
Se valora la opinión de los estudiantes en el proceso de evaluación del profesorado					x					
Los supervisores son agentes cercanos al profesorado.					x		x			
Las evaluaciones docentes son anuales							x			
Las evaluaciones se realizan cada 3 o 4 años					x					
La comunidad educativa participa en la evaluación del desempeño docente								x	x	
La evaluación docente mide calidad, competencias pedagógicas y valores morales								x	x	x
Las escuelas tienen autonomía para los procesos de evaluación docente									x	

Nota: elaboración propia.

En los Estados Unidos se ha mantenido por más de 40 años un sistema de evaluación y certificación docente basado en estándares e indicadores múltiples. Este sistema combina pruebas de conocimientos sobre estrategias pedagógicas y contenidos curriculares, protocolos de observación y recolección de información a través de diversas fuentes de evidencias. Las tres experiencias más

reconocidas de este país a nivel internacional son la Junta Nacional de Estándares de Enseñanza Profesional (NBPTS), desarrollada desde 1987 por Shulman y colaboradores (Ingvarson & Hattie, 2008); el Sistema Integral de Estándares e Indicadores Múltiples para la Evaluación del Desempeño de Docentes (TPES), diseñado por Stronge y colaboradores (Stronge, 2010), y el Servicio de Pruebas Educativas (ETS), dedicado a la investigación y evaluación educativa con sede en la Universidad de Princeton. Trabaja en más de 180 países, administrando y evaluando exámenes con una visión innovadora, rigurosa y basada en investigaciones de calidad (ETS, 2019).

Los sistemas educativos que utilizan estándares e indicadores de desempeño profesional para evaluar a sus docentes tienen como objetivo mejorar la calidad educativa, optimizar el aprendizaje, contribuir al avance escolar y la consecución de metas educativas, y proporcionar información valiosa sobre el desempeño y desarrollo profesional (NBPTS, 2016; Thorpe, 2014). Por lo tanto, valoran la preparación profesional continua de aspirantes al magisterio, de los profesores principiantes y de los consolidados y certificados, así como de quienes deseen ser líderes administrativos; además, el proceso refleja claramente los valores centrales que guían a los profesores en su trabajo cotidiano (Ingvarson y Kleinhenz, 2006).

2. La evaluación docente en la Reforma Educativa (2012-2018)

El Plan Nacional de Desarrollo propuesto en este sexenio estableció, en el apartado tres, que para mejorar la calidad educativa en el país era necesario establecer un sistema de profesionalización de la carrera docente. Para ello se debía fortalecer los procesos de formación inicial y selección de los docentes, así como contar con profesores, directores y supervisores mejor preparados (PND, 2013). Desde la perspectiva de la SEP, el punto medular de la calidad educativa se encontraba en el mejoramiento de los resultados que los docentes obtenían al presentar las pruebas estandarizadas, aplicadas tanto a sus estudiantes como a ellos mismos, ya que esto permitiría diagnosticar sus capacidades y áreas de oportunidad para dar pie a procesos de selección y promoción (Martínez et al., 2016). Los lineamientos

de evaluación docente propuestos señalaron que la evaluación del desempeño significaba:

...evaluar, por un lado, el grado de cumplimiento de sus funciones y responsabilidades establecidos por la institución de pertenencia, y por otro, la calidad con que se lleva a cabo la función en términos de rendimiento y los logros obtenidos en un tiempo determinado que permitan realizar una valoración y dar a conocer las fortalezas y áreas de oportunidad para la mejora de la función. (SEP, 2010, en Martínez et al., 2016, p. 126)

El proceso de evaluación del desempeño docente durante la reforma se desarrolló en tres etapas. La primera se denominó “Informe de responsabilidades profesionales” y en ella los directivos evaluaban en una plataforma la labor docente, mediante un instrumento compuesto por 20 ítems. Los profesores evaluados ingresaban a la plataforma y hacían una autoevaluación acerca de su práctica pedagógica, así como de sus conocimientos teóricos y metodológicos. Este instrumento contenía 30 ítems que eran promediados para obtener un puntaje.

La segunda etapa se denominó “Proyecto de enseñanza” y abordó los diagnósticos. Se dividió en tres partes: la primera consistió en un *diagnóstico escolar*, en el que cada docente especificaba el procedimiento utilizado y los hallazgos; la segunda era un *diagnóstico externo*, que describía el contexto donde se ubica la escuela, incluía información sobre las familias, instituciones, empleos, funcionamiento de la comunidad, aspectos socioculturales y la influencia que todo ello tiene en el aprovechamiento estudiantil. La tercera parte se enfocó en el *diagnóstico interno* sobre el ritmo y estilos de aprendizaje de los estudiantes, el diseño y ejecución de planeaciones, aspectos metodológicos, materiales didácticos y otros aspectos dentro del aula.

La tercera etapa del proceso lo constituyó un “Examen de conocimientos didácticos y curriculares”. Aquí se evaluaron los conocimientos e indicadores relativos al currículo, la disciplina y aprendizajes, la intervención pedagógica, el conocimiento normativo y de procesos administrativos, el uso de estrategias de aprendizaje

y algunas actitudes frente a situaciones “inesperadas” que pudieran ocurrir en las escuelas.

2.1. Retos, críticas y dificultades en la implementación del proceso de evaluación docente

Para el INEE (2015), el bajo desempeño de los docentes de educación básica es producto de la confluencia de una serie de factores: la insuficiente formación profesional que se imparte en las escuelas normales; los deficientes procesos de selección al ingreso y promoción en las instituciones formadoras de los profesionales de la educación; las acciones de resistencia político-sindicales impulsadas desde el esquema de la ideología del “maestro militante”, que se traducen en el rechazo permanente a las transformaciones curriculares; las estrategias y recursos de las reformas educativas promovidas por los gobiernos, así como del reclutamiento institucional a la carrera docente (Guzmán, 2018).

Investigadores como Arnaut (2013) y Guzmán (2018) señalan que los docentes en México están siendo hiperevaluados, desvalorizados y estigmatizados social y políticamente. El debate de los educadores en servicio no se enfoca en la negación de la evaluación docente, sino en la forma en que se han estado desarrollando las últimas políticas educativas impuestas al magisterio. Según Rockwell (2013), la gran heterogeneidad de las condiciones escolares materiales y sociales de los docentes influye de manera central en lo que es posible y deseable en la práctica pedagógica.

Guzmán (2018) señala que los instrumentos de evaluación implementados e impuestos son inconsistentes frente a los modelos y estrategias de evaluación que realizan los sistemas educativos con mayor rendimiento académico en el mundo; además, no coadyuvan al propósito de elevar la calidad de los servicios de educación en el país. En este sentido, Arnaut (2015, en Weiss, 2019) advierte que existe un problema de legitimación del servicio profesional de los docentes: hay una sensación de abandono y presión constante; su participación en la evaluación se limitó a “someterse obligatoriamente”; no intervinieron en el diseño, ni en la reforma constitucional legislativa, tampoco

en la creación de los componentes más específicos para estructurar, organizar y operar el servicio profesional.

El entorno mediático promovió una descalificación de la escuela pública, el proceso evaluativo se construyó a partir de una creciente desconfianza hacia los docentes y hubo un predominio de la intensidad de control y de incentivos más negativos que positivos. El verbo más frecuente en la ley es “someter”, su redacción impone un lenguaje punitivo, los tiempos de implementación de la misma son muy acotados y hay mucha prisa en construir, operar y cumplir con los calendarios, lo que ocasiona incertidumbre y molestia en los docentes (Guzmán, 2018).

La prevalencia de la aplicación de exámenes escritos es una de las principales críticas al sistema de evaluación; según Arnaut (2015, en Weiss, 2019), éstos no son “el fuerte del magisterio”, sino su desempeño en el aula de clases. Rockwell (2013) señala que no se ha comprobado que la utilización exclusiva de pruebas estandarizadas tenga efectos de mejora en la calidad de la educación. Las evaluaciones cuantitativas e individuales no son métodos confiables para distinguir a “los buenos maestros”, además, se puede incurrir en apreciaciones ingenuas y hasta equivocadas, ya que no aseguran el acercamiento al “tacto pedagógico”. Hay una experiencia acumulada para llegar a adquirir el dominio de la docencia, “no se nace siendo un buen maestro”, más bien es una combinación de muchas cualidades, incluyendo las disposiciones afectivas. Esta habilidad —o conjunto de habilidades— es difícil de identificar y más aún cuantificar.

Por otro lado, no hay evidencia de que los sistemas de evaluación y pago por méritos logren que los docentes mejoren su desempeño de manera individual después de ser evaluados (Rockwell, 2013). La Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) se enfocó en los docentes en el plano individual, antes que en la escuela como un sistema complejo. Muchos instrumentos aplicados para evaluar la calidad docente tuvieron fallas, ya que captaron conductas aisladas, instantáneas, y en esencia no producían ideas claras de lo que es “un buen docente” (Arnaud 2015, en Weiss, 2019).

En México hay una cultura magisterial muy valiosa, con diversas formas de trabajar en el aula, un patrimonio pedagógico que debería conservarse y difundirse y no satanizarse o cancelarse. El trabajo docente es sumamente difícil. Es materialmente imposible garantizar que un grupo de 30 o más alumnos dominen, en un lapso de un año, todos los contenidos marcados por los currículos oficiales, cuyas exigencias aumentan año con año. No obstante, es un trabajo realizable: los maestros encuentran maneras de lograr que cada alumno avance (Rockwell, 2013, p. 79).

La evaluación docente es reconocida por la OCDE como una importante herramienta para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Santiago, McGregor, Nusche, Ravela y Toledo, 2012). La LGSPD estableció que ésta contribuiría al fortalecimiento de las prácticas de enseñanza, ya que sus resultados aportarían retroalimentación a los propios docentes para mejorar su quehacer profesional; además, serviría como referente para la formación continua, lo que impactaría en los procesos de permanencia, promoción y reconocimiento de los docentes en servicio. Sin embargo, muchos de estos aspectos no se desarrollaron efectivamente, lo que limitó la implementación de la Ley (Cordero et al., 2013; Guzmán, 2018)

Uno de los aspectos considerados en el proceso de evaluación fue la observación en el aula (Ley General del Servicio Profesional Docente, 2013). En este sentido, las acciones instituidas fueron poco viables y presentaron fallas, hubo poco personal dedicado al trabajo de observación, se destinó poco tiempo para la recolección de información y en la mayoría de los centros educativos del país no se promovieron acciones que apoyaran este proceso. La respuesta de las autoridades ante esta situación fue la realización de relatos escritos sobre la práctica pedagógica de los docentes; sin embargo, muchos de ellos utilizaron servicios pagados para la redacción de los escritos. Otro problema suscitado fue que, en ocasiones, los informes del directivo acerca del desempeño docente no contenían información verídica sobre su trabajo pedagógico (Guzmán, 2018).

En el caso de los proyectos de enseñanza, se requerían habilidades de redacción concisa y competencias para el diseño e

implementación de proyectos, mismas de las que muchos docentes adolecen. Persiste un problema central, señalado por Arnaut (2015, en Weiss, 2019): “los profesores no están acostumbrados a redactar argumentaciones didácticas, son más prácticos que escritores”. Hubo problemas a la hora de diseñar, redactar, aplicar y subir evidencias sobre la planeación de la secuencia didáctica. El uso de plataformas digitales fue cuestionado por ser una práctica novedosa para la mayoría de los docentes en servicio, lo que se convirtió en un reto durante el proceso.

Hubo mucho estrés para los docentes, al tener que estar sentados ante computadoras en sedes lejanas a su hogar y escuela. En algunos Estados, los maestros estuvieron frente a la computadora por ocho horas, al juntarse el examen de conocimientos y la planeación didáctica argumentada en un solo día, en algunos casos con fallas en las computadoras, los programas y las conexiones (Weiss, 2019, p. 172).

Algunos docentes manifestaron que el tiempo destinado para el diseño, desarrollo del proyecto y presentación de evidencias fue muy corto, aunado a las exigencias de la cotidianidad de su trabajo, las fallas en los sistemas informáticos y la presión por pasar el examen, lo que estuvo mediado por situaciones de estrés, miedo, tensión, alteraciones en la presión arterial, inseguridad, insomnio, cansancio, entre otras dificultades (Guzmán, 2018; Silas, 2019; Weiss, 2019).

Según Weiss (2019), no hubo buena comunicación con los docentes seleccionados respecto de fechas, lugares e instrumentos. Se diseñaron materiales de manera apresurada y se ensayaron innovaciones sin probarlas; hubo inconsistencias a la hora de subir las evidencias de la planeación didáctica ya que, en ocasiones, debían documentar resultados antes del desarrollo de la planeación. Por otro lado, los resultados se comunicaron a los docentes en forma de puntajes por dominios, pero éstos nada decían sobre qué aspectos debían mejorar. Tampoco hubo suficientes programas de formación y las tutorías no funcionaron como era esperado.

Para Backhoff (2019), el quehacer cotidiano del docente se puede conocer de manera directa o indirecta. En el primer caso, a través de la observación de la práctica en el aula, realizada por profesores pares capacitados y externos al centro escolar. La experiencia indicó que este proceso es muy costoso y puede ser impreciso, sesgado y poco confiable. No obstante, es más aceptado y mejor valorado por los docentes. La evaluación indirecta utiliza múltiples fuentes de evidencia: portafolios de evidencias, planeaciones de clases, diseño de actividades evaluativas, proyectos para resolver problemas de aprendizaje, etc. Mientras más indirecta es la evaluación del desempeño docente, menor será su autenticidad y el nivel de validez de sus resultados. Una recomendación de Backhoff (2019) es diseñar evaluaciones indirectas de buena calidad que cumplan con su propósito; también se puede combinar componentes de evaluaciones directas e indirectas que se complementen y que hagan más factible su implementación a gran escala.

3. Aspectos generales de la investigación

La investigación⁴ se desarrolló mediante un diseño mixto secuencial CUAN-CUAL (Creswell & Plano-Clark, 2011). En la primera fase se analizaron cuantitativamente las bases de datos de las pruebas ENLACE 2012 y PLANEA 2015-2016. Se realizaron procedimientos estadísticos que dieron cuenta de nueve escuelas primarias que reflejaban altos índices de eficacia educativa; de igual forma, se identificó a otras cinco que servirían como “escuelas control”, ya que presentaban índices bajos de eficacia escolar. Las catorce escuelas públicas seleccionadas estaban ubicadas en áreas de alta marginación social en ocho Estados de la República, distribuidas en el norte, centro y sureste del país.

En la etapa cualitativa se realizaron estudios de casos, mediante los que se recabaron 165 entrevistas semiestructuradas con personal directivo, supervisores, asesores técnico-pedagógicos, jefes de sector,

4 Su objetivo fue constatar la existencia y funcionamiento de factores de gestión escolar y enseñanza efectivos que permiten remontar el peso negativo del estatus socioeconómico de los estudiantes, reflejado en la obtención de buenos logros en los aprendizajes y en el desempeño de éstos.

docentes frente a grupo, así como grupos focales con padres y madres de familia. El número de entrevistas por escuelas varió, dependiendo de la cantidad de docentes que laboraban en cada una de ellas. En los centros educativos pequeños se entrevistó a la totalidad de los profesores. La muestra fue heterogénea, ya que incluyó a docentes con una larga trayectoria en la profesión, otros que iniciaban la carrera docente, unos fueron evaluados y otros se encontraban participando en el proceso.

Las entrevistas realizadas incluyeron algunas preguntas relacionadas con la evaluación y la Reforma Educativa, que aquí son analizadas como percepciones y experiencias docentes. Sus respuestas proporcionaron información útil acerca de los significados que los profesores dan a la evaluación y cómo fueron vivenciados estos procesos. Mediante un procedimiento sistemático, las entrevistas fueron categorizadas y codificadas utilizando el programa Atlas.ti.

3.1. Marco conceptual para el análisis

El estudio de las percepciones tiene un campo amplio de referencia, aunque disciplinas como la psicología y la sociología han hecho aportes relevantes a su definición, la primera desde el terreno de lo individual, con especial énfasis en lo desarrollado por la escuela de la Gestalt y por Piaget, y la segunda proponiendo lo que se conoce como “percepción social”. Para efectos de este trabajo nos situamos desde una perspectiva antropológica, en la que la percepción es construida desde lo bio-psico-social, pero no se constituye como representativa de un grupo social; es decir, la percepción es social, pero se construye desde posiciones subjetivas transversalizadas por el lugar, el momento y las características particulares del sujeto que percibe. Desde esta posición, se comprende la percepción como:

la forma de conducta que comprende el proceso de selección y elaboración simbólica de la experiencia sensible. A través de la vivencia, la percepción atribuye características cualitativas a los objetos o circunstancias del entorno mediante referentes que se elaboran desde sistemas culturales e ideológicos específicos

construidos y reconstruidos por el grupo social, lo cual permite generar evidencias sobre la realidad. (Vargas, 1994, p. 50)

Percibir es un proceso complejo mediante el cual ordenamos, clasificamos, explicamos y transformamos la realidad. En este proceso se ponen en juego referentes ideológicos y culturales (Vargas, 1994), todo en los límites que imponen lo biológico (los sentidos) y el desarrollo o estado psíquico del sujeto, ambos ligados a la experiencia sensible. Dentro de los elementos más importantes que la neurociencia asocia con la percepción se encuentran la memoria, los conceptos, las creencias y los afectos. La memoria, de acuerdo con Vargas (1994), es el principal detonante del reconocimiento de las experiencias cotidianas.

El reconocimiento es un proceso involucrado en la percepción, porque permite evocar experiencias y conocimientos previamente adquiridos a lo largo de la vida, con los cuales se comparan las nuevas experiencias, lo que permite identificarlas y aprehenderlas para interactuar con el entorno (Vargas, 1994, p. 49).

La conceptualización está asociada con el desarrollo lingüístico y la capacidad para agrupar, sintetizar y significar las experiencias; por su parte, las creencias impactan en las actitudes y valores individuales y colectivos. Por último, los afectos también forman parte de la percepción y movilizan el componente más subjetivo que nos permite valorar las experiencias de acuerdo con su impacto emocional en nuestras vidas.

Percepción y experiencia se encuentran ligadas y podemos decir que no existe percepción sin experiencia, ni experiencia sin percepción. No obstante, cuando decimos en este trabajo que analizamos percepciones y experiencias docentes, las separamos bajo un criterio metodológico, ya que son construidas narrativamente de forma distinta. Partiendo del discurso como unidad de análisis, la experiencia es narrada como un conjunto de sucesos de carácter objetivo, y la percepción, construida con todos los elementos que mencionamos, es narrada desde una posición del sujeto que le atribuye un sentido a los sucesos. Una distinción práctica puede ser la

experiencia como “algo que pasa” y la percepción como “algo que me pasa”. En nuestro caso, las experiencias reconstruidas de los docentes participantes constituyen situaciones acontecidas durante el proceso de evaluación y sus percepciones son el conjunto de vivencias y emociones experimentadas por los propios sujetos en ese momento.

4. Percepciones y experiencias de docentes sobre la evaluación del desempeño profesional implementada en la Reforma Educativa (2012-2018)

Se identificaron tres campos analíticos, atendiendo al mapa de categorías obtenido a través del software Atlas.ti y por la relevancia del contenido en función de los discursos más representativos señalados por los participantes: 1) beneficios de la evaluación y de la Reforma Educativa; 2) críticas al proceso de evaluación del desempeño profesional docente, sus objetivos y procedimientos; 3) afectaciones personales en los docentes por el proceso evaluativo.

4.1. Beneficios de la evaluación y de la Reforma Educativa

Está bien, por supuesto que necesitamos evaluarnos, necesitamos evolucionar, necesitamos seguir aprendiendo, no veo algo negativo en la evaluación. (G-1-M2)

Dentro de los beneficios que los docentes percibieron del proceso de evaluación, encontramos que se les incentivó a investigar, promovió mayor compromiso con su práctica y el trabajo colaborativo con la realización de proyectos escolares, propició la reflexión sobre la práctica y originó el aprendizaje de nuevas terminologías, artículos y leyes que impactaron directamente en su quehacer. Todo ello motivó a aquellos docentes que utilizan pedagogías tradicionales. Se mencionó que hay mejores resultados educativos y más exigencias, lo que se refleja en mayor avance en las escuelas. Los profesores señalaron sentirse más preparados académica y profesionalmente, y están participando en cursos de formación y actualización profesional, lo que les ha apoyado en la realización de los exámenes; también se ha promovido más la empatía entre compañeros.

Yo sí lo veo bien, porque por ejemplo ahora, para obtener mi plaza a mí me fue muy bien en el examen y saqué muy buen resultado. Me favoreció para alcanzar un lugar no tan lejos de mi casa. (NL-2-M1)

Los profesores entrevistados ven como un beneficio la reestructuración que se hizo en los mecanismos de ingreso, promoción y permanencia; por la facilidad de obtener plazas y que éstas se ubiquen más cerca de sus casas. Algunos señalaron que, al ser denominados “idóneos”, podían obtenerlas de manera más rápida y con una mejor ubicación.

A mí sí me agrada, porque finalmente se está terminando con la corrupción, porque todo esto de la asignación de plazas, había un mal manejo, en muchas ocasiones son compradas, otras tantas son heredadas cuando ni siquiera van a manos de un profesionista. (M-2-M1)

Otros comentaron que han adquirido mayor conciencia de la importancia de la evaluación del desempeño profesional, ya que el proceso les ofreció la oportunidad de *reflexionar sobre su práctica*, lo que les hace mejorar y adquirir un mayor compromiso. Señalaron que el proceso de evaluación trajo consigo varios retos: algunos docentes lograron transformar las dificultades en desafíos y esto generó satisfacción; además, aprendieron mucho: pusieron en práctica habilidades y competencias, lo que elevó su autoconfianza.

El proceso evaluativo ayudó a que muchos profesores mejoraran su planeación y empezaran a cambiar prácticas tradicionales de enseñanza por técnicas más innovadoras. Un docente comentó que *la planeación es fundamental para lograr buenos resultados*, por ello muchos se motivaron a implementar proyectos efectivos.

Yo siento que es correcto que uno se esté evaluando constantemente, ya que en muchas ocasiones uno se vicia, porque agarra su modo de trabajo y no hay una mejora, algo para crecer. (M-2-M4)

Los docentes consideran necesaria la actualización permanente, debido a los cambios continuos, las nuevas terminologías y legislaciones, así como a las técnicas y pedagogías actuales que ayudan

a la obtención de buenos resultados y aprendizajes significativos. *No es posible estancarse en la educación de hace 30 años*, comentó un profesor entrevistado. Otros argumentaron que todo el proceso evaluativo ha ayudado en su crecimiento profesional, lo que les motiva diariamente a hacer las cosas mejor.

4.2. Críticas al proceso de evaluación del desempeño profesional docente, sus objetivos y procedimientos

¡Que nos proponga la reforma educativa algo bueno, algo diferente, que dé buenos resultados!, porque si no, no tiene caso que nos evalúen; me preparo para el examen, lo paso y aquí mis resultados... Los resultados tienen que ver con los alumnos, porque ellos son el futuro de México. (V-M1)

En los testimonios obtenidos, la principal percepción acerca de la evaluación del desempeño profesional docente fue la de incertidumbre. El proceso de evaluación fue percibido como apresurado, mal planteado y burocrático. Hay coincidencia en que hubo desconocimiento acerca de los objetivos y procedimientos, no fue claro lo que se quiso lograr: si mejorar la educación en el país, capacitar a los docentes o sancionar a quienes no estaban actualizados y preparados. Todo ello generó resistencia.

Hay incertidumbre, no sabemos si nos va a beneficiar o si nos va a perjudicar, si me van a quitar lo que ya tengo. Hay mucha desinformación. (G-1-M)

Los que somos evaluados, sí nos puede estar distrayendo esa situación de los niños, porque estoy apurado, porque tengo que subir evidencias, porque tengo que estar leyendo y preparándome por el examen, estamos preocupados por esa evaluación porque es lo que nos da de comer, es nuestro trabajo lo que está en juego, ¿y los niños?, en eso no pensaban, que en nuestro trabajo lo número uno son los niños. (H-2-M4a)

Los entrevistados comentan que predominó el desánimo ante una evaluación cuya principal novedad es que fue obligatoria y punitiva, resaltando siempre las sanciones que podían recibir y las

amenazas de perder su trabajo; por otro lado, era difícil identificar el objetivo prioritario de la evaluación docente.

Como que no se me hace muy efectiva para el desempeño académico con los alumnos, porque nada más es para calificarte tú como maestro. Yo siento que esa evaluación nada más sirve para enaltecer al maestro, no es una evaluación que me sirva para que se lo dé en aprendizajes significativos a los alumnos. (D-1-M1)

La percepción de una evaluación ligada a castigos y sanciones hizo que los docentes se desmotivaran, actuaran de manera reactiva a los lineamientos del proceso y estuvieran descontentos y preocupados por perder su plaza. Algunos profesores comentaron sentirse irrespetados, presionados, inconformes, desanimados, vulnerables y devaluados.

Hay cuestiones que habría que revisar porque sí, está mal planteada [la evaluación], de que si no pasas el examen, si no pasas esto, quedas despedido. Lejos de sembrar ánimo a los maestros, hay mucho desánimo: “¡ah bueno, entonces yo nada más doy lo que me toca, cumplo con mi responsabilidad, lo demás no me interesa!”. Hay aspectos que no favorecen al maestro, son cuestiones que están lacerando los intereses de los maestros. (H-2-ATP)

También se plantearon dudas acerca de la pertinencia de los procedimientos a evaluar. Se señaló que el hecho de contestar un examen correctamente no hace a un buen docente, tampoco subir excelentes evidencias, quizás simuladas o alejadas de la realidad. Los criterios indicaban que un docente era denominado “idóneo” si lograba cumplir con las disposiciones establecidas en el proceso evaluativo: la planeación de clase, el proyecto pedagógico, evidencias del trabajo, la valoración positiva del directivo y resultados sobresalientes en el examen de conocimientos.

Considero que un examen escrito no te va a clasificar, no te va a decir cómo eres, yo creo que el trabajo de un maestro es en el grupo, frente a sus niños, los resultados que obtengas de tus alumnos, eso es lo que debe hablar de ti, no un examen. (NL-2-M6)

A veces pienso que algunos docentes o la mayoría ya están más enfocados en pasar un examen que en enseñar a los alumnos. (D-2-M3-4)

Se señaló que, en ocasiones, quienes eran considerados “idóneos”, en la práctica cotidiana solían ser profesores tradicionales; por el contrario, a veces quienes no salían bien evaluados eran excelentes educadores en la práctica. Comentaron que los exámenes no midieron realmente la calidad y competencias docentes en el aula; además, hubo dificultades a la hora de contestarlos, eran extensos, algunas preguntas no se comprendían, eran descontextualizadas, subjetivas, diseñadas para escuelas urbanas y completas. Ciertas preguntas estaban mal redactadas y poco relacionadas con la función pedagógica, eran cuestiones administrativas de la Ley, y sentían que esto les estaba dejando poco aprendizaje en su trabajo como docentes.

Estoy a favor de estar en constante evaluación y actualización, pero hay algunos aspectos que son poco entendibles, no tienen coherencia... , acabo de presentar el examen y eran 120 preguntas, de las cuales, sin exagerar, como 20 estaban incluso hasta mal redactadas, no se entendía qué era lo que pedían. (D-2-M1-2)

En el examen nos preguntan muchas situaciones que están fuera de nuestro contexto. A mí, lo que me gustaría con esta gente es que fortalecieran al profesor, porque lejos de aprenderme la ley, el plan y programas, me ocuparía más que me enseñaran a dar literatura, matemáticas creativas, finalmente algo de impacto, a mí, a mis niños. (M-2-M2)

Otros temas abordados fueron la corrupción en la aplicación de los exámenes, los criterios distintos de los evaluadores, la poca claridad a la hora de entregar los resultados. No se ofrecieron las áreas de oportunidad de los docentes, solo les proporcionaron puntajes que no daban cuenta de sus debilidades o fortalezas, ni conocieron el significado que tenía ese número. No se les dio retroalimentación, ni seguimiento pedagógico.

No se nos da a saber bien, en sí, en qué fallamos, porque ¡sí nos interesa! No sabemos quién nos evaluó, quiénes son los que están revisando, cómo

lo revisaron. Para mí sería bueno, para saber qué áreas de oportunidad tengo. (G-1-M)

Desde la perspectiva de los docentes participantes en esta investigación, el proceso de evaluación estuvo acompañado de prácticas deshonestas, corrupción y situaciones simuladas. Se mencionó que ciertos profesores fueron *favorecidos* a la hora de la aplicación de los exámenes, apoyados con más tiempo para responderlos o les daban las respuestas; de igual forma, señalaron que las fallas en los sistemas informáticos dieron pie a que se *manipularan* los resultados del examen.

Otros maestros realizaron pagos a colegas para que les hicieran los proyectos y las planeaciones, para que les ayudaran a subir todos los productos a la plataforma, entre otras acciones.

...que te tocaba el examen, sí pero mi amiguito me va a ayudar a mí, me va a echar la mano, entonces, ¿para qué tanto rollo? (P-2-M1)

La evaluación hasta es manipulable, me he dado cuenta de que algunas personas se han visto favorecidas intencionalmente. (D-1-JS)

Siento que no va atacar el problema de raíz [la evaluación], porque la corrupción existe. Tienes que hacer un proyecto, pero pago para hacerlo y se han dado muchos los casos, entonces, si lo que más valor tiene es el proyecto y puedo pagar para que lo hagan, y los evaluadores dicen: ¡está muy bonito el proyecto!, pero no lo hice yo, sigo estando como un maestro que no va a realizar bien su labor, pero pasé mi examen, ya subimos el nivel y decimos “¡ah ya, los maestros están trabajando bien!”. (T-M5)

En los lineamientos se indicaba que los profesores debían realizar una planeación didáctica y un proyecto pedagógico con los estudiantes. Algunos profesores tuvieron dificultades para diseñar y ejecutar el proyecto, algunos descuidaron el proceso de aprendizaje de los estudiantes y la realización de las planeaciones diarias, lo que se materializó en poca productividad en el aula, estrés, tensión, insomnio, miedo, cansancio, desatención a la familia y a otras actividades personales. Hubo problemas además por el uso de

dispositivos tecnológicos para subir los proyectos didácticos y sus evidencias en las plataformas.

Los participantes comentaron que invirtieron muchas horas frente a computadoras, algunos sin saber utilizarlas adecuadamente. El sistema tenía establecido el número de caracteres que se debía respetar, ya que si se extendían no podía guardar la información. En ocasiones la plataforma se saturaba y, cuando llevaban avances en las descripciones, se bloqueaba, exigiéndoles volver a iniciar. Por otro lado, estaba contemplada la observación de clases por personal externo, pero esto no se cumplió: la SEP propuso que los docentes subieran, en dichas plataformas, evidencias del trabajo realizado.

Las plataformas no corren de manera adecuada, nos cuesta mucho subir un producto, nos cuesta que la plataforma abra correctamente y corra como debe ser, entonces, creo que les hace falta más de planeación, organización y calidad en lo que nos están pidiendo y ofertando. (G-1-D)

¿Qué quieren que hagamos un examen y que sea de excelencia? pero a veces nos cortan con eso de 800 palabras, yo quería decir más, yo les quería explicar más, ¡ya no se pudo! Entonces, te lo botaba la plataforma, se cerraba, la teníamos que volver a abrir. (CDMX-2-M1)

El proceso de evaluación docente estuvo acompañado de un sistema de formación y actualización profesional. El INEE implementó diplomados, talleres y sesiones presenciales y en línea, con la intención inicial de promocionar el sistema de evaluación y, posteriormente, para la preparación de los docentes que serían evaluados. Algunos profesores señalaron que hubo resistencias a participar en los cursos; criticaron los contenidos, las metodologías tradicionales empleadas por los facilitadores y su poca preparación; también las complejidades asociadas al uso de las plataformas, el poco o nulo seguimiento, entre otras.

Estoy yendo a las asesorías del nuevo modelo educativo, de repente noté, como que es una simulación, ¡híjole!, ¿cómo llamarle?, porque

hay cosas muy exageradas que no se van a lograr, pero ahí estamos siempre en la formación continua. (H-2-M5a)

Me he pasado noches enteras en la plataforma, entendiéndole y que no me acepta. De veras que he llorado frente a mi máquina porque no he logrado a pesar de los desvelos. (H-1-D)

Señalaron que es necesario un sistema efectivo de formación y actualización profesional. Consideran que esto es parte importante para la mejora continua; además, los cursos les ayudan a investigar, a conocer estrategias innovadoras, a compartir conocimientos con otros colegas y a reflexionar sobre su práctica. Comentaron además que requieren espacios para la retroalimentación y adquisición de nuevos aprendizajes; que se promuevan estos cursos en diversos esquemas, no solo en línea, ya que presentan múltiples dificultades para su desarrollo.

En resumen, la Reforma y particularmente los procesos de evaluación docente se percibieron como improvisados, ya que no contaron con planteamientos para mejorar la educación del país. Una de las principales críticas fue que el contenido de la evaluación era estandarizado, es decir, que ésta se planteó para áreas urbanas y no para las rurales; esto perjudicaba a profesores de escuelas multigrados, de comunidades indígenas y aquellas ubicadas en las periferias de las ciudades. Cuando estos docentes realizaban el examen, solo podían suponer o imaginar las respuestas, mas no tenían claridad en lo que respondían.

Se señaló la necesidad de que hubiera personas capacitadas para evaluar el desempeño docente en las aulas, ya que cualquier colega podría obtener una calificación positiva o negativa en el examen, pero esto no se traduce en que sea apto impartiendo clases. La manera como el docente se desenvuelve con sus estudiantes podría ser otro criterio a tomar en cuenta en la evaluación, al margen del contenido teórico, pero esto no se llevó a cabo. Asimismo, manifestaron que la eficiencia profesional de un docente se debe medir por el trabajo realizado en las aulas, en la práctica cotidiana, en la resolución de situaciones diarias del quehacer educativo, no en

exámenes, o en subir evidencias simuladas que, en muchas ocasiones, no corresponden con la realidad.

4.3. Afectaciones personales por el proceso de evaluación

Me tocó vivir los momentos en que los maestros iban a ser evaluados, pobrecitos, se enfermaron. La maestra a sus hijos los descuidaba. Yo la veía desesperadísima. Cuando fue a presentar el examen le fue espantoso, entonces dije “ni modo, a esperar lo que venga”. (V-M2)

Un aspecto recurrente en las entrevistas fueron las afectaciones personales, profesionales, familiares y sociales que experimentaron los docentes por el proceso de evaluación, lo que impactó en su desempeño en el aula y en su salud física, emocional y psicológica. Comentaron que sintieron mucho estrés, insomnio, dolores de cabeza, problemas de presión arterial, cansancio, nerviosismo, angustia, desánimo, depresión, miedo, inseguridad, sentimientos de vulnerabilidad, baja autoestima, pérdida de concentración, entre otras.

En un principio me estresé, me enfermé, me vi muy mal de salud. (G-1-M6)

Fui evaluado hace unos meses. Sí genera mucho estrés, te cuesta mucho trabajo: físico, económico, mental, para entrar a algo que disfrutas y saber que te lo pueden quitar..., generan estrés, eso es lo más complicado de esta evaluación, estoy completamente de acuerdo en ella, pero no quita que sí genera estrés. (G-1-M2)

Algunos comentaron que tuvieron un excesivo cansancio, lo que hacía que su concentración y rendimiento diario fuera más complicado. Señalaron sentirse contrariados ya que, además del estrés, sentían que descuidaban a sus hijos, familias y amigos por el tiempo invertido en la realización de las actividades propias de la evaluación.

Unas compañeritas lloraban, estaban hartas, no solamente soy yo, son todos los que están pasando esto. Se tiene que buscar otras medidas de no agresión, porque sí siento que afecta la salud. (H-1-D)

Muchos docentes no contaban con ordenadores ni con internet, por lo que debían hacer los requerimientos en sus hogares o en espacios en los que pagaban por el uso de los dispositivos, lo que generaba gastos. En síntesis, muchos experimentaron diversas afectaciones en su salud, en el trabajo diario, en el tiempo dedicado a sus familias y en su vida social.

Conclusiones y comentarios finales

Existen percepciones antagónicas sobre la implementación de la Reforma Educativa en México, impuesta durante el sexenio 2012-2018. Muchos docentes opinan que hubo dificultades y áreas de oportunidad en la implementación de la evaluación del desempeño profesional docente, entre ellas: a) era fantasiosa y descontextualizada, se basó en proyectos copiados de otros países, por lo que no fue posible aterrizarla a la realidad mexicana; b) estuvo basada en amenazas, lo que provocó desmotivación; c) estuvo mal estructurada, durante el proceso hubo incertidumbre y problemas de comunicación; d) los exámenes eran muy largos y no se adecuaban a la realidad, lo que hace pensar que fueron creados por personas que no estaban muy relacionadas con la práctica cotidiana de los docentes y, entonces, no combatía el problema de raíz de la educación.

También señalaron aspectos positivos, como las regulaciones en los procesos de ingreso, promoción y permanencia, la necesidad de formación y actualización profesional constante, la solidaridad, el trabajo colaborativo y la empatía que se promovió entre docentes. La mayoría de los profesores entrevistados expusieron que *no están en contra del proceso de evaluación*, comentaron *estar acostumbrados a exámenes y a procesos evaluativos*, por ejemplo, para obtener sus títulos profesionales, al participar en los concursos de las plazas y durante años fueron evaluados en Carrera Magisterial; sin embargo, lo que sí critican y por eso están inconformes, es que señalan contar con la preparación académica y profesional que los acredita, por lo que es innecesario que se les amenace con la pérdida de sus plazas docentes. Además, muchos ya no son jóvenes para iniciar otra carrera profesional, en el caso de ser despedidos.

Los profesores consideran que la evaluación es necesaria porque: 1) ellos requieren de procesos de actualización y formación constante; 2) sirve para conocer sus aspectos positivos y las áreas de oportunidad; 3) les motiva a seguir preparándose; 4) aprenden nuevas metodologías que pueden implementar en las aulas; 5) desarrollan capacidades y competencias profesionales.

Se señaló que México cuenta con especialistas en educación, académicos e investigadores capaces de desarrollar propuestas y modelos que atiendan la heterogeneidad del sistema educativo, sin tener que recurrir a sistemas establecidos en otras regiones y países que, quizás por nuestras particularidades, no se adaptan a las exigencias de los múltiples contextos del país.

Para lograr la calidad educativa es necesario asegurar que las personas idóneas se conviertan en docentes, formarlos adecuadamente y garantizar la mejora continua de la calidad en su práctica pedagógica. Ahora bien, las percepciones y experiencias obtenidas en este trabajo, así como otras investigaciones (Arnaut, 2017; Cordero et al., 2013; Díaz-Barriga, 2017; Guzmán, 2018; Rockwell, 2013; Schmelkes, 2013), evidencian que mejorar el servicio educativo que se ofrece en las escuelas y evaluar la calidad docente no es tarea fácil.

Schmelkes (2013) sostiene que el propósito de toda evaluación es mejorar. El objetivo de la evaluación educativa es mejorar la calidad de la educación y el de la evaluación del desempeño docente, en consecuencia, es mejorar la calidad de su práctica. Por lo tanto, la evaluación de los profesores debe incluir varios aspectos de la realidad pedagógica y basarse en diversos instrumentos. Un aspecto que no debe faltar es el conocimiento de la forma como practican la docencia.

Todo lo anterior puede lograrse mediante una evaluación integral eficaz, que no esté basada solo en acciones individuales, sino que contemple estándares e indicadores múltiples que combinen criterios cualitativos y cuantitativos, que valore y profundice en el sentido pedagógico de ser docente y que, además de evaluar su conocimiento técnico, académico, pedagógico y personal, incluya

un efectivo sistema de formación, actualización y acompañamiento profesional.

Este artículo concluye que se debe considerar a las escuelas como los espacios para llevar a cabo el proceso de evaluación, lo que demanda incluir a todos los actores del proceso educativo, es decir, docentes, familias y estudiantes. Los resultados del proceso evaluativo deben compartirse al interior de las escuelas y servir de base para el mejoramiento y la formación continua.

Referencias

- Arnaut, A. (2013). Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación. *Hacia La Creación de Un Servicio Profesional Docente: Diálogos Necesarios Sobre Evaluación, Formación e Implementación*. Recuperado de: http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613_presentacion1.pdf
- Arnaut, A. (2017). Lo bueno, lo malo y lo feo del Servicio Profesional Docente. En G. Del Castillo y G. Valenti (Eds.), *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando? Debate informado* (pp. 33–49). FLACSO. Recuperado de: https://www.flacso.edu.mx/sites/default/files/libros_oa/reforma-educativa.pdf
- Backhoff, E. (2019). Evaluación de los aprendizajes y de los docentes en la educación básica. En A. Buendía y G. Álvarez (Eds.), *La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México. Reflexiones y propuestas para el futuro* (pp. 175–184). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Banegas, I. y Blanco, E. (2006). Políticas y sistemas de evaluación educativa en México. Avances, logros y desafíos. En I. Banegas y E. Blanco (Eds.), *Informe para la Reunión Ministerial del Grupo E-9 (UNESCO)* (Vol. 9). INEE. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/Publicaciones_CONPEE/pdf/unesco.pdf%0Ahttps://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D206.pdf
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *McKinsey & Company*. Recuperado de: <http://orton.catie.ac.cr/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=EARTH.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mf=003423>
- Cordero, G. y Luna, E. (2014). El Servicio Profesional Docente en la perspectiva de los sistemas nacionales de formación de profesores y

- de evaluación: el caso de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 75-84. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5126018&info=resumen&idioma=ENG>
- Cordero, G., Luna, E. y Patiño, N. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Revista Electrónica Sinéctica*, 2(41), 1-19. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99828325007.pdf>
- Creswell, J. & Plano-Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage Publications.
- De Ibarola, M. (2016). La evaluación de los profesores de educación básica. Aproximación socio política a una reforma educativa. Conferencia presentada en el simposio *Temas Clave en la Evaluación de la Educación Básica*. Recuperado de: <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/7-lbarrola.pdf>
- Díaz-Barriga, Á. (2017). De la evaluación individual a una evaluación social-integrada: La institución educativa, su unidad. En Á. Díaz-Barriga (Ed.), *Docencia y evaluación en la reforma educativa 2013*. IISUE-UNAM. Recuperado de: [http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/212/1/De la evaluación individual a una evaluación social-integrada.pdf](http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/212/1/De%20la%20evaluaci3n%20individual%20a%20una%20evaluaci3n%20social-integrada.pdf)
- Ley General del Servicio Profesional Docente, (2013). Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- ETS. (2019). *ETS Global Institute. 2019 Course Catalog. Capacity Building in the Service of Learning*. Retrieved from: <https://www.ets.org/Media/Global/pdf/globalInstCatalog.pdf>
- García, J. (2005). El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1275-1283. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002721.pdf>
- Guzmán, F. (2018). La experiencia de la evaluación docente en México: Análisis crítico de la imposición del servicio profesional docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 135-158. DOI: <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.008>
- Hanushek, E. (2004). Some simple analytics of school quality. *National Bureau of Economic Research* (Issue 10229). DOI: <https://doi.org/10.3386/w10229>
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

- Ingvarson, L. (2013). Estándares de egreso y certificación inicial docente: La experiencia internacional. *Calidad en la Educación*, 2(38), 21-77. DOI: <https://doi.org/10.31619/caledu.n38.114>
- Ingvarson, L. & Hattie, J. (2008). *Assessing teachers for professional certification: The first decade of the national board for professional teaching standards*. Elsevier Press.
- Ingvarson, L. y Kleinhenz, E. (2006). Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza. *Revista de Educación*, 2(340), 265-298. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2006/re340/re340-10.html>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Los docentes en México*. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P11240.pdf>
- Martínez, F. (2016). *La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional* (1st ed.). INEE. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C233.pdf>
- Martínez, F. y Blanco, E. (2010). La evaluación educativa: Experiencias, avances y desafíos. En A. Arnaut y S. Giorguli (Eds.), *Los grandes problemas de México. VII Educación* (pp. 90-123). El Colegio de México. Recuperado de: <http://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>
- Martínez, G., Guevara, A. y Valles, M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 12(6), 123-134. DOI: <https://doi.org/10.35197/rx.12.01.e3.2016.06.gm>
- Montenegro, I. (2007). Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos. En *Editorial Magisterio* (2ª ed.). Cooperativa Editorial Magisterio. Recuperado de: <https://books.google.com.pe/books?id=8mH8ozUEIL4C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- NBPTS. (2016). *What teachers should know and be able to do* (2nd ed.). National Board for Professional Teaching Standards. Retrieved from: <http://accomplishedteacher.org/wp-content/uploads/2016/12/NBPTS-What-Teachers-Should-Know-and-Be-Able-to-Do-.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2011). Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes. Consideraciones para México. En *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes* (1ª ed.). OCDE. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264059986-es>

- PND. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Recuperado de: <https://itcampeche.edu.mx/wp-content/uploads/2016/06/Plan-Nacional-de-Desarrollo-PND-2013-2018-PDF.pdf>
- Rockwell, E. (2013). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. En R. Ramírez (Ed.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp. 77-109). Senado de la República-Instituto Belisario Domínguez. Recuperado de: <https://www.uv.mx/personal/kvalencia/files/2013/09/RCMEAD.pdf>
- Rockwell, E. (2015). Contradicciones de la evaluación del desempeño docente: Lo que muestra la evidencia cuantitativa. *Educación, Formación e Investigación*, 1(1), 1-14. Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/6221/5666>
- Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P. y Toledo, D. (2012). *Revisiones de la OCDE sobre la evaluación en educación. México*. OCDE-SEP-INEE. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/school/Revisiones-OCDE-evaluacion-educacion-Mexico.pdf>
- Schmelkes, S. (2013). La evaluación del desempeño profesional docente. En R. Ramírez (Ed.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp. 111-122). Senado de la República-Instituto Belisario Domínguez. Recuperado de: <https://www.uv.mx/personal/kvalencia/files/2013/09/RCMEAD.pdf>
- Silas, J. (2019). El alcance de las estrategias de evaluación docente implementadas en el sistema educativo para la justicia social: equidad e inclusión. En A. Buendía y G. Álvarez (Eds.), *La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México: reflexiones y propuestas para el futuro* (pp. 149-156). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Editorial Graó.
- Stronge, J. (2010). *Manual de OSAC/AASSA. Sistema de Evaluación del Desempeño de Docentes*. AASSA. Recuperado de: https://www.aassa.com/uploaded/Educational_Research/OSAC/Evaluation_Systems/Spanish_Version_of_Teacher_Performance_Evaluation_Handbook.pdf
- Tatto, M., Schwille, J., Senk, S., Ingvarson, L., Rowley, G., Peck, R., Bankov, K., Rodriguez, M. y Reckase, M. (2012). Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics in 17 countries. Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M) (1st ed.). *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/004051757204200613>

- Thorpe, R. (2014). Sustaining the teaching profession. *New England Journal of Public Policy*, 26(1), 1-17. Recuperado de: <https://scholarworks.umb.edu/nejpp/vol26/iss1/5/>
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 7-22. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2789092.pdf>
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>
- Weiss, E. (2019). Evaluación de los aprendizajes y de los docentes en la educación básica. En A. Buendía y G. Álvarez (Eds.), *La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México: reflexiones y propuestas para el futuro* (pp. 167-174). Consejo Mexicano de Investigación educativa.

Recibido: 14-03-2022

Aceptado: 22-11-2022