



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO**

**Posgrado en Pedagogía**

Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES Acatlán)

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)

**EL DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA. EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN  
PARA LA PERMANENCIA, ACCIONES Y OBSTÁCULOS EN EL PERIODO 2015-  
2016, EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCATIVA. ESTUDIO DE CASO.**

Maestría en Pedagogía

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

Maestra en Pedagogía

**PRESENTA:**

Lic. Heryca Natalia Colmenares Sepúlveda

**TUTOR**

Dra. Rosario Leticia Cortés Ríos

Facultad de Estudios Superiores Acatlán

**COMITÉ TUTOR**

Dra. Aceves Ázcarate, Martha del Socorro

Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Dra. Ávila Santana, María del Rocío

Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Dr. Kostelec Mizerit, Marcos

Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Dr. Rafael García García

Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Santa Cruz, Acatlán, Edo. de México, mayo de 2017.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mi familia de sangre, y a la que me ha regalado la vida. A mi madre, por ser la que evalúa mis pasos. Y de forma especial a los docentes comprometidos con su labor, que me honraron al compartir su experiencia y testimonio. La experiencia de los maestros de Chiapas, Estado de México de la Ciudad de México, ayudó a recupera mi esperanza en la educación y la fe en la docencia.

## **Agradecimiento**

Fueron dos años en los cuales pude contar con el apoyo de instituciones, compañeros de estudio, amigos, familia y maestros.

El listado de agradecimientos inicia por CONACYT, gracias por el esfuerzo en becar mis estudios, que posibilitaron la estancia en este proyecto de investigación y en el país. Seguidamente, agradezco la FES Acatlán (Coordinación de Posgrado en Pedagogía), en las personas del Dr. Rafael García y la Lic. Patricia Jordán, quienes me acompañaron en el proceso académico, desde mi llegada al país, hasta la entrega de la investigación, sus orientaciones y apoyo, sirvieron para que hoy me encuentre en ésta etapa de estudios y nunca me sintiera extranjera.

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a mi tutora y guía de ésta tesis la Dra. Leticia Rosario Cortes, por haberme brindado la oportunidad de trabajar con ella, por haber tenido la paciencia en cada sesión, por transmitirme su conocimiento y por ser tan cercana y pertinente a la hora de expresar sus observaciones.

Un agradecimiento muy especial a la Escuela Secundaria Vespertina *Antón Makarenko*, por abrir las puertas afectuosamente a la investigación, por compartir de forma honesta y transparente sus experiencias y permitir que los siga acompañando. A los docentes de Chiapas y la Ciudad de México, por la solidaridad, empatía, llanto y experiencias, puestas a la orden de la investigación.

A mis compañeros y profesores durante los dos años de estudios, por compartir sus conocimientos y hacer de mi estancia un espacio de aprendizaje continuo. A Isabel Gómez y familia, porque gracias a su iniciativa y amistad, se promovió ésta especial estancia de estudio y una nueva vida. A Fernando por auxiliarme, la paciencia y silencio en los momentos tensos de la investigación. A mi familia y abuela de 98 años, por su incondicional apoyo, inspiración a la superación constante, lleno de afecto y buenos deseos.

## Índice

<b>Introducción.....</b>	<b>8</b>
Estado del conocimiento.....	8
Problematización.....	12
Preguntas de investigación y supuestos .....	16
Objetivos de investigación .....	16
Justificación.....	16
Estrategia metodológica .....	19
Estructura de la tesis.....	23
<b>Capítulo I</b>	
<b>La experiencia docente en evaluación y la evaluación del desempeño docente: concepciones, modelos y factores que la constituyen.....</b>	<b>25</b>
1.1 La experiencia docente en la evaluación de desempeño: conceptualización, concepción y comprensión en la investigación. ....	26
1.1.1 Conceptualización de la experiencia.....	27
1.1.2 La experiencia del docente evaluado durante la investigación.....	36
1.1.3 Comprensión de la experiencia.....	38
1.2 Conceptualización de evaluación educativa y evaluación docente.....	40
1.2.1 Breve recorrido de la evaluación educativa.....	40
1.2.2 Concepto de evaluación educativa.....	46
1.2.3 Concepto de evaluación docente.....	47
1.3 Aportes del escenario internacional: debates y experiencia sobre evaluación educativa y evaluación docente.....	50
1.4 Funciones de la evaluación del desempeño docente. ....	58
1.5 Tipos de evaluación de desempeño docente .....	61
1.4.1 Evaluación formativa.....	64
1.4.2 Evaluación basada en el acompañamiento a los docentes.....	66
1.6 Factores involucrados en la evaluación de desempeño.....	68
1.6.1 Obstáculos dentro de los factores involucrados en la evaluación docente...	72
1.6.2 Burocratización en la evaluación docente.....	73
1.6.3 Estrés dentro de la evaluación docente.....	74
<b>Capítulo II</b>	
<b>La evaluación del docente en el marco de la reforma educativa, el sujeto de la evaluación para la permanencia y su vinculación con la calidad educativa.....</b>	<b>77</b>
2.1 La evaluación de desempeño docente en México.....	77
2.2 La reforma educativa-2013: la evaluación del desempeño docente.....	79
2.3 El sujeto evaluado: práctica docente, características de la docencia en educación básica en México.....	82
2.3.1 Perfil para una práctica docente.....	82
2.3.2 Población docente de educación básica en México.....	83
2.3.3 Características personales.....	84
2.3.4 Características laborales de los docentes.....	85
2.3.5. Contexto y desafíos de la práctica docente.....	86
2.4. La evaluación del desempeño docente y la calidad educativa.....	88

2.4.1 Incorporación de la calidad en la educación a partir de la reforma educativa 2013.....	90
2.4.2 Factores involucrados en la calidad educativa.....	95
<b>Capítulo III</b>	
<b>La evaluación del desempeño docente para la modalidad de permanencia en Educación Básica.....</b>	<b>98</b>
3.1 Marco Legal de la evaluación de desempeño docente.....	98
3.1.1 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.....	99
3.1.2 Ley General de Educación: calidad, fines de la educación y evaluación. ....	100
3.1.3 Ley del Servicio Profesional Docente.....	102
3.1.4 Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.....	106
3.2 La evaluación del desempeño docente a partir de los lineamientos de la reforma educativa 2013.....	108
3.2.1 Aplicación del proceso, avance de resultados generales del desempeño docente en México. 2016.....	114
3.3. Contexto de la evaluación para la permanencia: reflejo de la relacionalidad o comunalidad en la experiencia docente.....	117
3.3.1 Posturas ante la evaluación de desempeño: oficial, academia, sindicato.....	117
3.3.2 Los medios de comunicación como parte del contexto y en la creación de una matriz de opinión.....	120
<b>Capítulo IV</b>	
<b>Metodología.....</b>	<b>127</b>
4.1 Consideraciones teóricas: paradigma y método.....	127
4.1.1 Marco interpretativo.....	127
4.1.2 Estudio de caso. ....	130
4.2 Aspectos procedimentales.....	134
4.2.1 Fase preactiva.....	134
4.2.2 Fase interactiva.....	136
4.2.3 Fase post activa.....	138
4.3. Técnicas de investigación .....	139
4.3.1 Entrevista.....	139
4.3.2 Análisis documental.....	141
4.3.3 Instrumentos de recolección de información.....	144
4.3.4 Población. Características de los docentes entrevistados.....	146
4.3.5 Técnicas de análisis de la información .....	149
4.3.6 Tipo ideal.....	153
4.3.7 Descripción de categorías de análisis.....	154
4.3.8 Triangulación en el estudio de caso.....	156
<b>Capítulo V</b>	
<b>Análisis de los resultados del estudio de caso. La experiencia de los docentes en la evaluación para la permanencia. Acciones, obstáculos y sentidos de la evaluación y su relación con la búsqueda de la calidad.....</b>	<b>163</b>
5.1. Experiencia docente en la evaluación para la permanencia.....	164
5.2 Acciones de preparación de los docentes y directivo. Carácter receptivo de la experiencia.....	165
5.2.1. Acciones docentes.....	166
5.2.2. Acompañamiento directivo, otra manera de evaluar desde la escuela.....	169

5.3 Factores obstaculizantes: una presentación entre obstáculos y la obligación.....	175
5.3.1 Manejo de la información .....	175
5.3.2 Medios de comunicación .....	180
5.3.3 Logística y elementos técnicos.....	182
<b>5.4 Burocratización del proceso de evaluación de desempeño.....</b>	<b>186</b>
5.4.1 Experiencia docente en las etapas de la evaluación para la permanencia.....	186
5.4.2 Simulación.....	191
5.4.3 La experiencia en la evaluación y su relación con la calidad.....	195
<b>5.5 Dimensión personal. Cuerpo vivido.....</b>	<b>197</b>
5.5.1 Tensiones: Estrés docente.....	197
5.5.2 Sentidos sobre la evaluación de desempeño a raíz del estudio de caso.....	198
<b>5.6 Tipo ideal de evaluación docente.....</b>	<b>199</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>203</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>217</b>

### Índice de tablas

Tabla 1 Clasificación sobre la noción de la experiencia .....	28
Tabla 2. Modelos de Evaluación.....	55
Tabla 3. Tipos de evaluación.....	62
Tabla 4. Tipos de evaluación de acuerdo al foco de observación .....	62
Tabla 5. Factores de influencia en el proceso de evaluación.....	72
Tabla 6 Evaluación en México.....	78
Tabla 7. Características personales .....	84
Tabla 8. Limitaciones de las escuelas públicas en México.....	87
Tabla 9. Definiciones en LSPD, en el marco de la evaluación.....	103
Tabla 10. Definiciones de base.....	107
Tabla 11. Etapas de la evaluación de desempeño docente.....	111
Tabla 12. Docentes en evaluación para el periodo 2015-2016.....	114
Tabla 13. Posturas de los diversos actores frente a la aplicación de la evaluación .....	118
Tabla 14. Matriz de la entrevista.....	145
Tabla 15. Cuadro resumen de la población entrevistada del estudio de caso.....	149
Tabla 16. Resumen del camino de construcción de las categorías.....	151
Tabla 17. Tipo de triangulación aplicada en el estudio de caso por cada categoría de análisis. .....	158
Tabla 18. Población de docentes como fuente de la triangulación .....	161
Tabla 19. Código de docentes de la triangulación.....	162
Tabla 20. Resumen del resultado de la evaluación del docente PIES1 .....	192
Tabla 21. Criterios para establecer la puntuación en la evaluación de desempeño.....	193

### Índice de figuras

Figura 1. Oportunidades para presentar la evaluación en caso de resultar el docente con un insuficiente para su desempeño.....	105
Figura 2. Resultados de la evaluación del desempeño en Educación Básica, período 2015- 2106. ....	116
Figura 3. Resultados de la evaluación de Educación Básica 2015-2016.....	116
Figura 4. Resumen de inconformidades .....	178
Figura 5. Inconformidades/nro. de docentes .....	184

Universidad Nacional Autónoma de México  
Programa Posgrado en Maestría y Doctorado en Pedagogía  
Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES Acatlán)  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)  
Maestría en Pedagogía

El docente de Educación Básica. Experiencia de evaluación para la permanencia, acciones y obstáculos en periodo 2015-2016n en el marco de la reforma educativa. Estudio de caso.

**Resumen**

La Reforma Educativa de 2013, plantea en la evaluación docente, una herramienta fundamental para alcanzar la calidad educativa. Esto trajo consigo cambios, como; obligatoriedad en la presentación de evaluaciones para el ingreso al Sistema Educativo Nacional, para la promoción a cargos, y la permanencia (docentes en servicio). En especial el proceso para la permanencia, ha estado enmarcado en controversias, por la diversidad de posturas encontradas sobre sus fundamentos. Para poder comprender lo que ha significado para el docente, estar en un proceso de evaluación para la permanencia, la investigación a través del estudio de caso, buscó registrar la experiencia para el periodo 2015-2016, el cual arroja la inconformidad de los docentes, pero a su vez, acciones que lo llevaron a sobreponerse y enfrentar el reto de un nuevo modelo de evaluación, bajo un contexto controversial.

Palabras clave: Reforma educativa, Evaluación, docente de Educación Básica, calidad educativa, Modelo de Evaluación.

The teacher of Basic Education. Evaluation experience for the permanence, actions and obstacles in the period 2015-2016n within the framework of Educational Reform. Case study.

**Abstrac**

The Educational Reform of 2013, poses in the educational evaluation, a fundamental tool to reach the educational quality. This brought about changes, such as; Compulsory in the presentation of assessments for admission to the National Education System, promotion to positions, and permanence (in-service teachers). Especially the process for permanence, has been framed in controversies, by the diversity of positions found on its foundations. To be able to understand what it has meant for the teacher, to be in an evaluation process for permanence, research through the Case Study, sought to record the experience for the period 2015-2016, which shows the nonconformity of teachers, But in turn, actions that led him to overcome and face the challenge of a new evaluation model, in a controversial context.



Keywords: Educational Reform, Evaluation, Basic Education teacher, educational quality, Evaluation Model

## INTRODUCCIÒN

La presente investigación parte de la implementación de un nuevo sistema de evaluación dirigido a los docentes en servicio, desde el planteamiento de la reforma educativa 2013. Por lo tanto, tiene como objetivo comprender la experiencia del docente de Educación Básica (secundaria), convocado para la evaluación del desempeño para su permanencia en el periodo 2015-2016, en el marco de la reforma educativa. Con miras a la interpretación de las acciones generadas por el docente en su evaluación de desempeño.

El interés surge por la diversidad de posiciones encontradas ante la llegada de un nuevo modelo de evaluación docente, que trae consigo un carácter obligatorio, de acuerdo a lo establecido en la reforma educativa-2013, encontrándose el docente frente a un nuevo reto y en medio de un escenario marcado por las tensiones, así como en la necesidad de conocer los nuevos aspectos del proceso, para poder presentarse a la evaluación.

La perspectiva metodológica aplicada es la cualitativa, adoptando el método de estudio de caso, para analizar cómo el docente transcurrió y vivió el proceso de evaluación del desempeño en el marco de la reforma educativa.

### **Estado del conocimiento**

La elaboración del estado del conocimiento, permitió establecer el punto de partida de la investigación en desarrollo. Representa los inicios de indagación del investigador, al plantearse preguntas como; ¿qué se ha estudiado con respecto al tema estudiado? y ¿cómo se ha hecho? (Vélez y Galeano, 2002). Por su parte Vargas y Calvo (1987), sostienen que es un ejercicio de inventario y sistematización, pero que se amplía al reflexionar sobre las tendencias y ausencias en el tema de estudio.

Para la presente investigación se clasificó la búsqueda del estado del conocimiento en etapas, así como la identificación de los temas a indagar, como; evaluación docente en Educación Básica, práctica docente, experiencias de evaluación en América Latina y referentes nacionales en el marco de la reforma educativa 2013.

La primera etapa, corresponde al Estado del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), la segunda etapas, se basó en el registro y reflexión sobre las ponencias presentadas en el Congreso de Evaluación de Tlaxcala, coordinado por Ángel Díaz Barriga; y finalmente la tercer etapa está dirigida a la revisión de las declaraciones de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIIED, 2014) y los respectivos aportes de la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.

### **Primera Etapa**

Uno de los referentes para la investigación, se encuentra representado por el Estado del Conocimiento a cargo del COMIE. Para el estudio, es considerada la línea que denominan *Educación y Ciencia: políticas y producción del conocimiento*, correspondiente a la revisión del periodo de 2002 al 2011, el cual es coordinado por Maldonado (2013). En el capítulo dedicado a la evaluación de la docencia (Luna, Elizalde, Torquemada, Castro, Cisneros, 2013), manifiestan haber encontrado once investigaciones al respecto, y parten de la reflexión, sobre la escasa producción del tema en Educación Básica, en comparación con el nivel de Educación Superior. El reporte de los hallazgos, lo dividen en tres áreas: análisis de la práctica pedagógica, instrumentos y políticas de la evaluación, para efectos del presente estudio se consideran la práctica y los instrumentos.

Con respecto al análisis sobre la práctica pedagógica, encontraron cinco trabajos, que reflejaron dificultades en la implementación de la RIEB (Luna, et al, 2013), así como distintos referentes para la práctica educativa a ser evaluada, por ejemplo Sánchez y Rangel, establecen como buena práctica la presencia de; buena atención pedagógica, preocupación por el estado emocional de los estudiantes y finalmente la actitud del profesor frente al mejoramiento de su práctica docente.

Por su parte González y Reyes, encontraron que los docentes aumentaron su puntuación en la evaluación, para el mejoramiento de la práctica educativa en el marco del proyecto “Estándares para la Educación Básica”. En las categorías con aumento de puntuaciones, se encuentran: gestión escolar como; planeación, manejo del ambiente de clase, pero también relacionados con la práctica: aplicación del currículum, didáctica y evaluación, todos estos aspectos vinculados a las propias iniciativas de los docentes de forma grupal e individual.

Con respecto a los instrumentos, existe variedad en función de lo considerado como un docente competente. Una propuesta fue presentada por Gómez, Tablas y López, para el nivel de preescolar, una rúbrica dirigida a la autoevaluación y evaluación de las competencias profesionales. La segunda iniciativa, es expuesta por Castro, Madueño y Tapia, constituye una Escala-Cuestionario, para evaluar al profesor de secundaria en cuatro competencias: aprendizaje permanente, manejo de la información, manejo de situaciones y convivencia y la vida en sociedad, (Luna, et al, 2013).

Esta mirada sobre el aporte del COMIE, permite valorar varios elementos que ejercen influencia en el desempeño docente, los cuales van desde contar con la formación necesaria para ejercer una gestión en el aula efectiva (planificación, conocimiento del currículum, etc), la naturaleza de la materia a impartir, hasta el contexto y las condiciones laborales. Aspectos que deben ser tomados en cuenta a la hora de realizar una evaluación de desempeño.

En los documentos revisados, se evidencian varias ausencias, por ejemplo, el sujeto que evalúa mediante los instrumentos, aunado a un directivo desdibujado en un proceso donde los docentes a su cargo son valorados por otros. Las competencias de referencia, tendrían que estar alineadas con lo esperado por las políticas públicas, así como buscar un consenso en el instrumento adecuado, que permita lograr el objetivo real de una evaluación de desempeño docente. El debate de mayor complejidad está en describir al docente que se va a evaluar, bajo qué criterio se perfila un docente con buena práctica o no. Si esto todavía tiene campo por estudiar y debatir, difícilmente se puede encontrar un modelo de evaluación, que se adecue a la realidad de la práctica por valorar.

## **Segunda Etapa**

La segunda etapa corresponde a la indagación de los trabajos presentados en el Congreso de Evaluación 2016, celebrado en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Tlaxcala. Allí en la categoría de Evaluación Docente e Investigadores, se presentaron 98 trabajos, de los cuales solo 21 versan sobre el nivel de Educación Básica. El eje de las investigaciones, se concentró en la implementación de la evaluación en el marco de la reforma educativa 2013, arrojando indicios de la insatisfacción de los docentes en dicho proceso, situaciones de tensión a las que fueron expuestos, y dentro de las propuestas se encuentra capitalizar las movilizaciones de formación, surgidas para la presentación de la evaluación. Dentro de las iniciativas que se propiciaron, se encuentran; la creación de círculos de estudio colectivos, talleres para el diseño de la planificación argumentada, aspectos que se podrían redirigir a reflexionar acerca de la mejora continua de la práctica en el aula y no una simulación para la presentación de una prueba.

## **Tercera Etapa**

Se hace énfasis, en los aporte de la declaración del V Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED), celebrado en el mes de septiembre de 2014 en Baja California, México. A través de conferencias, mesas redondas y seminarios, especialistas de diferentes países de la región, exponen aspectos a considerar en materia de evaluación, para mejorar dicho proceso, entre ellos:

- Plantean apostar por evaluación como herramienta para la mejora de la calidad, que implique analizar a su vez el contexto, se debe establecer las funciones docentes a valorar para diseñar instrumentos confiables y válidos.
- La utilidad de evaluaciones institucionales, donde se establezcan procesos de metaevaluación, que impacten en el perfeccionamiento interno.

Estos dos puntos dan cuenta de la necesidad del fortalecimiento institucional, para que a lo interno se pueda; desde identificar el perfil del docente esperado acorde a su realidad y

contexto, además de la importancia de la reflexión constante de la práctica, que conlleve a una mejora educativa en su conjunto y no acentuado sólo en el docente.

Luego del recorrido por estas tres etapas, se rescata la amplia fuente de información sobre el tema, sin embargo hay debates que siguen vigente. Acordar qué aspectos de la práctica docente se debe evaluar, cómo y quién lo debe hacer, además del reiterado llamado a considerar el contexto, donde se ejerce la labor docente, sigue siendo una tarea pendiente y en paralelo a este escenario, hay un docente que se está evaluando en condiciones de inequidad. Tomar en cuenta o llamar a participar al docente en el diseño de la evaluación, es una tarea pendiente, así como el rol del director como evaluador.

### **Problematización: el docente en evaluación de desempeño en medio de controversias y tensiones.**

En los documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública se dice que “La calidad de las prácticas de enseñanza de los docentes es uno de los factores escolares que tiene mayor incidencia en el aprendizaje de los alumnos. Mejorar el servicio educativo que se ofrece en las escuelas de Educación Básica significa fortalecer el trabajo de los maestros en el aula”.(SEP, 2016).

Dado lo anterior, el rol del docente es fundamental para la optimización del servicio educativo, donde la calidad y el fortalecimiento del trabajo de ellos, puede ser evidenciado por diferentes maneras, dependiendo de los referentes que se planteen para este fin, se cataloga entonces a la evaluación educativa uno de los principales.

Partiendo del rol de la evaluación, Aboites (2012) señala las bondades y limitaciones de la evaluación en México, identifica que ésta ha ido en ascenso en el país desde 1980, y ofrece una estimación de los procesos desarrollados. Entre los resultados, se encuentra la aplicación de aproximadamente 110 millones de exámenes estandarizados a estudiantes, se han evaluado miles de programas de estudio, cientos de instituciones, y cientos de profesores de todos los niveles. Sin embargo, señala Aboites, que la evaluación no ha dado el resultado

esperado, solo permite ver el panorama de la educación, pero no se llegan a estimar las causas, y se inician limitadas acciones hacia la mejora de los resultados.

Los docentes, como actores de referencia del Sistema Educativo, se ven reflejados en la Carrera Magisterial, con todo lo que ello implica desde su ingreso, formación y evaluación. En ésta línea, la Carrera Magisterial, ha estado en observación por la propuesta de la reforma educativa presentada por parte del presidente Lic. Enrique Peña Nieto, desde diciembre de 2012, ante el Congreso de la Unión.

Dicha propuesta, es una iniciativa que busca abordar el tema de la calidad, hace énfasis en la figura del docente y señala a la evaluación docente como aspecto central. Parte de las acciones planteadas en éste tema, es el otorgamiento de la autonomía del INEE, lo que ha generado una serie de críticas por parte de sectores de la opinión pública.

La reforma educativa promulgada el 25 de febrero de 2013, en Palacio Nacional, presenta alcances desde el punto de vista administrativo como laboral, entre ellos menciona; impresión del imperativo de la calidad educativa, Evaluación del Desempeño Docente, el Sistema de Información y Gestión Educativa, autonomía de gestión en las escuelas, escuelas de tiempo completo, otorgamiento de rango constitucional al Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (López, 2013).

Ante la situación planteada, surge la necesidad de revisar las posturas hacia la evaluación en el marco de la reforma educativa, dado que se presentan puntos de vista encontrados. Por una parte existe una posición que visualiza el proceso como un simple aspecto que va a castigar a los docentes, y otras posturas, abogan por la evaluación como el medio para encaminarse hacia la calidad educativa esperada.

Dentro de las posturas que ofrecen una visión crítica del modelo de la evaluación surgido de la reforma educativa, se encuentran las expuestas por los siguientes especialistas: Ángel Díaz Barriga, Mario Rueda Beltrán y Casanova (2016), ellos han mencionada las limitaciones de la propuesta de evaluación.

Desde el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), en entrevista realizada por Tomás González Fernández en junio de 2015, se agrupan impresiones de los investigadores, sobre sus perspectivas de la evaluación docente.

Hugo Casanova, alude a la ausencia del docente en el proceso del diseño de una propuesta educativa en el marco de la reforma, esto incluye la evaluación y que es vista como el “mantra”, para la solución de los problemas educativos. (Casanova, 2015).

De acuerdo a dicho enfoque, se reduce la solución de los posibles problemas educativos, a un solo aspecto del Sistema Educativo, sin llegar a dimensionar la complejidad del mismo, donde confluyen varios elementos, es decir no se puede adjudicar el peso del cambio o la calidad esperada, a un solo actor del sistema.

Díaz Barriga, menciona que la evaluación se presenta como un tema político, porque es tomada como justificación para despedir a los docentes. Expone a su vez que el mismo INEE reconoció en el año 2014, la complejidad de la labor docente, por ello la evaluación no puede remitirse solo a un examen estandarizado, para ello se tendría que ver a la escuela en su conjunto. Se esperaría que se genere un modelo de formación y un modelo de gestión educativa. (Díaz Barriga, 2015). En pocas palabras una evaluación no puede verse como un actor o elemento aislado del sistema completo.

Mario Rueda, hace una mención acerca de la visión que se tiene de la evaluación, asumida como sinónimo de examen y que lleva a una calificación, donde la persona evaluada sólo aprecia la calificación y no al logro del conocimiento aprendido. (Rueda, 2015).

Los puntos de vistas revisados de los especialistas, contemplan una realidad en la cual se encuentra inmerso el docente, que fue convocado a la evaluación para el periodo 2015-2016.

En otro orden de ideas, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, en el Informe “Los Docentes en México-informe 2015” (INEE, 2015a), ofrece un perfil de los docentes, acompañado de datos para la comprensión de las posibles necesidades de formación

y por ende parámetros de evaluación del gremio. Se parte entonces del número de docentes del Estado Mexicano, contando con 1.475.456 docentes. Se reconoce que el perfil de escolaridad de las educadoras ha mejorado de forma gradual en los últimos años de acuerdo a este informe. En el informe se observa, que las generaciones de mayor edad, se ubican en los menores porcentajes de docentes con licenciatura completa y posgrado que los observados entre las menores de 40 años.

Con respecto a los docentes con licenciatura terminada, el informe arroja que en el nivel de preescolar, cuenta con aproximadamente la mitad con la licenciatura culminada (51.6%), y la décima parte tiene nivel de posgrado (9%). En el nivel de primaria, se encuentra que la mitad de los docentes terminaron la licenciatura (50.7%), y solo la décima parte tiene estudios de posgrado (9.8%). Estos datos ofrecen una panorámica de la escolaridad de los docentes de México, permitiendo identificar tanto la formación inicial de los profesores, como la proyección de capacitación continua que podrían necesitar, así como la valoración en cuanto a la pertinencia de los procesos de evaluación planteados en la reforma educativa, ya que se cuenta con una población importante ejerciendo la docencia, sin haber culminado las respectivas licenciaturas.

Este breve recorrido del panorama que rodea a la evaluación docente, se contempla poco alentador para el docente que será evaluado. El docente tendrá que hacer frente y actuar ante el reto de una evaluación, que es acompañada por un escenario de controversias y que además es vinculada con la mejora de la práctica, elemento llamado a vincularse casi de forma directa a la calidad educativa. La ausencia del docente en el diseño y en la propia aplicación de la evaluación para la permanencia, se ha visto cuestionado por los diversos sectores vinculados a la educación, no porque los docentes no estén dispuestos, sino porque no han sido llamados para opinar o sugerir sobre modelo donde él, es el principal protagonista.



## **Preguntas de investigación y supuestos**

A raíz de la revisión y construcción de los apartados anteriores, que configuran el sentido de la investigación, se presentan dos preguntas de investigación: ¿Cómo ha sido la experiencia del docente de Educación Básica frente al proceso de evaluación para la permanencia para el periodo 2015-2016? ¿Existe relación entre la experiencia del docente evaluado y la calidad de la enseñanza?.

Dada las dos preguntas, se presentan dos supuestos; el primer supuesto gira alrededor de una experiencia docente en la evaluación de desempeño, que es marcada por la tensión y la obligación de un proceso, donde no cuenta con mayores elementos para acudir preparado a la nueva evaluación, además se genera en él una percepción negativa hacia el proceso. En segundo lugar, al presentarse el escenario del primer supuesto, la relación entre evaluación formativa para promover la calidad es estrecha.

## **Objetivo de investigación**

Comprender la experiencia del docente de Educación Básica (secundaria), convocado para la evaluación para la permanencia, en el periodo 2015-2016, en el marco de la reforma educativa.

## **Justificación**

Las últimas décadas han sido escenario de avances en la reflexión teórica y de los modelos aplicados en el área de la evaluación educativa, en especial la revisión de la evaluación externa y estandarizada. (Martin y Martínez, 2012).

Parte de los espacios de reflexión sobre la temática, se encuentran las reuniones de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe (Quito, 1991, Santiago, 1993 y Jamaica, 1995) y Cumbres como la de las Américas de Santiago de Chile, 1998. Allí se reconocieron los principios para la acción educativa, que conlleven a la equidad, calidad y pertinencia, así como el establecimiento de la atención prioritaria para grupos vulnerables,

formación y capacitación docente, y la conformación de sistemas de evaluación. (Rodríguez, 2001, p. 21)

Existe de igual modo, un amplio consenso en los países de la región de América Latina, en que la evaluación debe ser sistemática y bien fundamentada, para convertirse en una de las estrategias para la mejora de la calidad de la enseñanza.

El desafío para los modelos de evaluación, está representado por el equilibrio a lograr, entre los modelos comunes y su correcta adaptación a la pluralidad y variedad de contextos existentes, de manera de evitar que el interés por mejorar la gestión educativa o lograr la calidad a través de la *descentralización y de la autonomía*, no refuerce la homogeneización por medio de la evaluación. (Martín y Martínez, 2012, p. 8).

Puryear (2015), hace un análisis sobre cómo se encuentra a nivel latinoamericano, la situación de formación de un docente para la calidad educativa y su incorporación al aula. Indica que los docentes de alta calidad aumentan significativamente el aprendizaje de los estudiantes, mientras que los docentes de baja calidad no lo hacen. Las diferencias son grandes y tienen un enorme impacto en el rendimiento y bienestar de los estudiantes (Chetty, Friedman y Rockoff, 2014, Mourshed y Barber, 2007, Hanushek and Rivkin, 2012, Puryear, 2015).

Señala también Puryear (2015), que los sistemas exitosos del mundo, tal es el caso de como Finlandia, requieren que sus docentes tengan un título de postgrado antes de comenzar a trabajar. Correspondería hacer un llamado a las autoridades, para la revisión de las políticas públicas educativas a nivel regional, y valorar la posibilidad de unificar criterios para incorporar a los docentes a la carrera con otros valores de exigencia académica, es decir más altos. A simple vista no se visualiza compleja la propuesta, pero llegar a un acuerdo entre diversas instituciones educativas de formación, órganos reguladores de la educación entre otros, puede resultar un camino minado, pero el acuerdo debe darse al tener un objetivo común y único “calidad educativa”, la cual incidirá en el tipo de sociedad esperada.

Las exigencias al docente son variadas, pero cuál ha sido hasta hora el aporte desde las instituciones formadoras y organismos gubernamentales, inclusive la mirada de la sociedad,

¿solo los reconocimientos por años de servicio?, ¿programas de actualización docente basadas en qué?, ¿queremos que nuestros hijos sean maestros?. Parte de la cadena para lograr la calidad educativa, es evitar olvidar y reconocer el rol del docente, pero el bien formado y seleccionado bajo un proceso de evaluación riguroso, para tener en el aula un docente de buena calidad, como lo puede llegar a ser un arquitecto en su área.

En otro orden de ideas, los resultados de la evaluación en ocasiones pueden ser tomadas para confirmar que la situación educativa se encuentra en saldo negativo, se registra poco o nada sobre qué debe hacerse para solventar las problemáticas identificadas, y los resultados son aplicados como justificación del estado del Sistema Educativo. En México, ha sido la base para la creación anual de programas dados como posibles soluciones: Enciclomedia; Programa de Escuelas de Calidad; Evaluaciones del INEE; Evaluación Universal. (Aboites, 2012).

Aboites, plantea el escenario que hasta ahora ha prevalecido, es decir los resultados mencionan solo la enfermedad (problemas de la educación), pero no arrojan las causas, por lo tanto siempre se tendrán datos sobre los problemas y las soluciones no serán encaminadas a mitigar las causas. (Aboites, 2012).

En esta misma línea de ideas, otra de las situaciones para ser atendidas en los modelos propuestos de evaluación, corresponde a la falta de conexión en los últimos años, entre el diagnóstico arrojado con las causas de fondo del fracaso escolar, la cual es difícil que se logre a través de la evaluación externa, es decir la conexión de ambos elementos debe estar en manos de los involucrados directos del proceso educativo, puesto que tienen el conocimiento directo de la dinámica escolar. (Aboites, 2012).

La suma de visiones encontradas, con respecto al modelo propuesto, conformaron el punto de partida del tema en revisión de ésta investigación, donde se buscaba observar la experiencia del docente durante la evaluación propuesta, e indagar si los resultados que obtenga permitirán incidir en su práctica.

Los modelos de evaluación en México, han pasado desde iniciativas como la prueba ENLACE y el establecimiento de una relación entre estos resultados con el desempeño del docente, hasta la aplicación de una prueba estandarizada llamada Examen de Preparación Profesional. (Aboites, 2012).

Las limitaciones de este tipo de evaluación hacia el docente, son señaladas por especialistas académicos, e inclusive se han propuesto modelos para que puedan ser tomados como política pública, en concordancia con los establecidos a nivel internacional; sin embargo, se comprende la complejidad de la sociedad mexicana, esperando que el modelo propuesto en la reforma educativa, responda o pueda avanzar en la identificación de las causas verdaderas del estado del Sistema Educativo, en especial del desempeño de los docentes.

La serie de exigencias, demandas y propuestas de distintos sectores, dio pie al nacimiento de la reforma educativa presentada en diciembre de 2012, basada principalmente en la búsqueda de la calidad educativa, centrando sus esfuerzos en la figura del docente, especialmente en la evaluación del docente. Esperando que el marco normativo y lineamientos, emanadas de esta, puedan hacer frente a las limitaciones de los modelos de evaluación del docente aplicados hasta el momento.

### **Estrategia metodológica**

La investigación al buscar la comprensión de la experiencia del docente, así como la interpretación de dicha experiencia, adopta la perspectiva cualitativa, ya que la mirada hacia el docente es de suma importancia, al ser los protagonistas de uno de los aspectos focales de la evaluación en el marco de la reforma educativa.

#### *Marco de referencia: interpretativo*

La selección del paradigma cualitativo, parte de recordar del por qué de su existencia. El nacimiento de la investigación cualitativa, se motiva por la necesidad de respuesta social ante la invisibilización de sectores, que padecían de condiciones infrahumanas en la sociedad norteamericana a inicio del siglo XX, la inquietud se dio a través de la encuesta social. Sin embargo, en el continente europeo se manifiesta este nacimiento, mediante la descripción de

la realidad de los obreros, por medio de la obra presentada por LePlay en 1855. (Rodríguez, Gil y García, 1999). Es decir el paradigma cualitativo, desde el siglo XX, ha evolucionado, y ha estado ocupado en fenómenos sociales, por ende del ámbito educativo.

Es así, como el paradigma cualitativo, representa la mejor opción para aproximarse a una comprensión de la evaluación de desempeño docente, en un contexto de tensión, que permita visibilizar las posibles vías, de llegar a la calidad como lo establece la reforma educativa, pero también evidenciar la experiencia de los sujetos evaluados (los maestros), dicha experiencia podría dar una interpretación, de lo que ha sido y significado para el docente el nuevo modelo implantado. Por tanto, para los efectos de la presente investigación, se toman en cuenta las características ofrecidas por Álvarez (2003), donde establece que en el *método cualitativo*, el investigador busca comprender a las personas o hechos desde el marco de referencia de ellos mismos, considerando este escenario como un todo y las respectivas interacciones.

En la investigación desarrollada, no se buscó la verdad, sino comprenderla, es decir cuál es la postura del docente, cómo percibe y actúa en función del proceso al cual se encuentra sometido. Esta comprensión que se pretende alcanzar, para efectos del presente estudio, es entendida desde Weber (Tarrés, 2004, p. 51), como aquella que permite ver e identificar los *significados subjetivos de la acción social*, así como las motivaciones de los individuos y las causas de su proceder, que en suma configuran la realidad social. Trasladando esto, a los objetivos de la investigación, se buscaría identificar el sentido dado por los docentes al proceso por el cual pasaron en la evaluación del desempeño, además del significado otorgado para efectos de su práctica y en lo personal, las acciones realizadas para presentar la evaluación, así como la vivencia de la evaluación misma.

Gimeno y Pérez (1998, p. 121), permiten dar otro argumento de la selección del paradigma cualitativo, ellos afirman que la finalidad de la investigación es *comprender y no predecir*. Como se ha mencionado, aquí se pretendió conocer la experiencia del docente en el proceso de evaluación y comprender así las actuaciones derivadas de dicho proceso.

Se considera además, la postura de Beuchot, (2005), donde la interpretación no es solo del texto o hecho, sino que involucra al autor, y al interprete/lector, en éste último caso, la posición del investigador está sujeta a la experiencia a una visión de la evaluación vinculada a la formación a través del acompañamiento de docentes en comunidades vulneradas en Caracas-Venezuela, esto hace que la responsabilidad de interpretar éticamente el contexto mexicano sea aún mayor.

En el mismo orden y dirección, en la investigación cualitativa, como ya se ha mencionado, busca la subjetividad, por tanto explicar y comprender las interacciones y los significados otorgado por las personas. Para alcanzar esto, se requieren de marcos referenciales, es así como el campo de la investigación cualitativa se tiene la necesidad de contar con marcos interpretativos referenciales. (Álvarez-Gayou Jurgenson,2009),

En el paradigma cualitativo de acuerdo a Schwandt (citado en Álvarez-Gayou Jurgenson,2009), se encuentran los marcos interpretativos agrupados en dos bloques: *constructivistas e interpretativos*. El primer bloque, coincide con los interpretativos, con respecto al interés por la experiencia y la vivencia humana, la diferencia se encuentra, que el constructivismo subraya que la mente crea el conocimiento y la verdad.

El segundo bloque, denominado marco interpretativo, se origina por la necesidad “de comprender el significado de los fenómenos sociales en contraposición a la postura de las ciencias naturales, que busca la explicación científica”. (Álvarez-Gayou Jurgenson,2009,p. 43), Este bloque a su vez propone incluir a la antropología filosófica interpretativa, la fenomenología, la hermenéutica, el interaccionismo simbólico y el interpretativo.

Esta resumida revisión, I tenía como objetivo señalar la decisión de seleccionar los planteamientos del marco interpretativo, y a su vez la guía que ofrece la fenomenología, para poder analizar la experiencia del docente, que se pretendió documentar.

### *Tipo ideal*

Al mismo tiempo, en la investigación, se ha buscado el aporte de los argumentos del *tipo ideal* de Weber (Citado en Sánchez de Puerta, 2004). El tipo ideal, es concebido como la posibilidad de elaborar instrumentos conceptuales que permitan analizar una realidad (Sánchez De Puerta, 2004). Estos instrumentos, vienen a ser la conexión entre el conocimiento teórico y la descripción de los hechos.

Podría resultar complejo la definición original de Weber, por eso Ritzer intenta aterrizarla y hacerla más comprensible. Establece entonces, que es un concepto construido por el investigador, *a partir de su interés y orientación teórica, para aprehender los rasgos esenciales de ciertos fenómenos sociales.* (Ritzer, 1993, p.255)

En especial se consideró la clasificación del *tipo de acciones* (Ritzer, 1993), porque el docente desarrolla una serie de acciones durante su experiencia, que permiten dar una comprensión global de su vivencia. Acciones que se podrían catalogar como inesperadas y que ayudaron a enfrentar al ideal de evaluación descrito en la reforma educativa.

De todo esto se desprenden el recorrido seguido en la investigación para dar un marco a la experiencia y su comprensión. Gracias al referente interpretativo -fenomenológico, el investigador puede transformar la experiencia narrada para la respectiva interpretación. Es así, que se siguieron los pasos presentados en Álvarez-Gayou Jurgenson (2009), luego de analizar los datos de las lecturas sobre la evaluación docente, el seguimiento a los actores y acontecimientos derivados de la implementación de la reforma educativa, y la narrativa del docente evaluado, se procedió a agrupar los hechos y organizarlos, para la comprensión de la experiencia de los docentes en evaluación. Por tanto, en el transcurso de la investigación, se agrupó la experiencia vivida y narrada por el docente evaluado, en *acciones y obstáculos*, todo esto dentro de un contexto de tensión.

Por su parte, la revisión teórica y de investigaciones sobre las recomendaciones para el diseño de una evaluación de desempeño, permitió observar un *tipo ideal* de evaluación docente, lo que posteriormente se contrastó con la experiencia de los docentes evaluados,

mediante las acciones derivadas, para enfrentar el nuevo modelo de evaluación de desempeño en un contexto signado por contradicciones y tensiones.

### *El método*

El método utilizado para estudiar la experiencia docente, es un estudio de caso de carácter instrumental, desde la visión de Robert Stake (1999). Se tuvo como técnica la entrevista semi-estructurada, para ahondar en la vivencia y percepción hacia la evaluación y el análisis documental, para la revisión del proceso por el cual pasaría el docente en evaluación. Se seleccionó una escuela del Estado de México, que había recibido la convocatoria para evaluación para la permanencia, de dos docentes y donde el directivo debía participar. Con el ánimo de otorgar confiabilidad y validez a los resultados de las entrevistas, se realizó como técnica de análisis; la triangulación (Stake, 1999), para ello se entrevistaron a docentes de tres escuelas distintas y de tres entidades distintas (Ciudad de México, Chiapas, Estado de México), para corroborar los hallazgos encontrados en el estudio de caso.

En consecuencia, seleccionado el paradigma cualitativo, apoyado en el marco interpretativo fenomenológico, y de la mirada del tipo ideal de Weber, para poder encausar el análisis de la experiencia, se construyó el estudio de caso, el cual arroja el producto final, encabezado por la interpretación de los elementos que propiciaron la actuación del docente, ante los obstáculos y tensiones que interactuaron en el desarrollo de la evaluación de un docente.

### **Estructura de la tesis**

La tesis se encuentra conformada por cinco capítulos. El primero denominado "La evaluación docente: concepciones, modelos y factores que la constituyen", es un abordaje teórico a la concepción de evaluación y en especial de desempeño. Se hace mención a los modelos que han marcado la pauta para el diseño de sistemas de evaluación docente, como respuesta a las discusiones en congresos sobre el tema y que sirven de referentes para las entidades educativas. En el mismo capítulo se describen los factores involucrados a la hora de decidir aplicar una evaluación docentes, resaltando los autores citados, la importancia de involucrar al docente en el diseño del proceso evaluativo.



El segundo capítulo, nombrado “La evaluación del docente en el marco de la reforma educativa, el sujeto de la evaluación para la permanencia y su vinculación con la calidad educativa”, hace referencia en primer lugar al antecedente nacional sobre la evaluación docente, y se describe lo que plantea la reforma educativa en ésta materia. El sujeto evaluado y su contexto, son mirados con atención por ser el eje central de la evaluación, para al final explorar la relación entre la evaluación y la calidad educativa.

El tercer capítulo llamado “La evaluación del desempeño docente para la modalidad de permanencia en Educación Básica”, delinea el proceso por el cual será evaluado el desempeño del docente (evaluación para la permanencia). Se describe el marco legal que da sustento a todo el proceso y las etapas diseñadas para tal fin. Dada la importancia del nuevo modelo establecido entre la SEP y el INEE, se menciona el contexto desarrollado como consecuencia de las posturas críticas ante éste, se indican las posturas de los diferentes actores que han estado involucrados (fuentes oficiales, académicos, sindicato y medios de comunicación), el mencionado contexto, da el marco a las tensiones surgidas y que afectaron la percepción y significado otorgado por el docente a la evaluación.

El cuarto capítulo corresponde a la “Metodología”, y tiene la tarea de dar a conocer el recorrido de la investigación. Se señala el por qué de trabajar bajo el paradigma cualitativo y con el método de estudio de caso de carácter instrumental. Allí se detalla la selección de la escuela en el Estado de México, el proceso de entrevistas de los docentes y la aplicación de la triangulación para efectos de validación de los resultados en las entrevistas, se reseña en general, cómo se construyó el caso y las respectivas categorías de análisis. Por la coyuntura se hace un proceso especial, de tratar de construir el *tipo ideal* de la evaluación docente, bajo argumentación de Weber (1976), todo esto acompañado de la guía del marco interpretativo fenomenológico.

El quinto capítulo, es llamado “Análisis de los resultados del estudio de caso. La experiencia de los docentes en la evaluación de desempeño. Acciones, obstáculos y sentidos de la evaluación y su relación con la búsqueda de la calidad”. Se plasma toda la experiencia docente, reunida a través de las entrevistas y son analizadas bajo la lupa del esquema de interpretación, surgido de la información, el cual queda representado por: las acciones de

preparación de los docentes y directivo, factores obstaculizantes, burocratización del proceso de evaluación de desempeño y la dimensión personal.

Finalmente la conclusión, que permite congregar lo que ha sido para el docente evaluado del estudio de caso, la presentación a una evaluación docente emitida a partir de una reforma educativa.

# **CAPÍTULO I**

## **LA EXPERIENCIA DOCENTE EN EVALUACIÓN Y LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE: CONCEPCIONES, MODELOS Y FACTORES QUE LA CONSTITUYEN.**

El presente capítulo, tiene el objetivo de analizar y reflexionar sobre algunas aproximaciones teóricas de la evaluación educativa y evaluación del desempeño docente, que ayudarán a su vez comprender los cambios que en materia de evaluación, se ha generado a partir de la reforma educativa, esto para abonar el camino hacia la interpretación de la experiencia de los docentes del estudio de caso, que han sido evaluados. Para dar un marco inicial a la investigación, se aborda además en este primer capítulo la concepción de experiencia y desde dónde se pretendió comprenderla, por ser el tema medular y fuente de información del estudio de caso.

El capítulo se encuentra dividido en seis apartados, inicia con la revisión de la noción de experiencia y la conceptualización de la misma, para efectos de la investigación. Continúa con la presentación de algunos acercamientos conceptuales de evaluación educativa y docente, para luego repasar los aportes a nivel internacional. Allí se explora el debate y experiencias sobre la evaluación del desempeño docente. El cuarto punto, corresponde a las funciones de la evaluación docente. El quinto apartado, versa sobre los tipos de evaluación, para observar desde dónde se ubica la evaluación formativa planteada en la reforma educativa (RE). El sexto, se refiere a los factores involucrados en el diseño de una evaluación docente.

### **1.1 La experiencia docente en la evaluación de desempeño: conceptualización, concepción y comprensión en la investigación.**

La experiencia en la evaluación docente durante el estudio de caso atendido, es el eje central de la investigación, por tanto se hace necesario, conceptualizar la experiencia, identificar cuál saber de la experiencia docente es considerado para la investigación y por qué se busca su comprensión en el marco de la reforma educativas de 2013. Estos serán los aspectos que se desarrollarán en el presente apartado.

### 1.1.1 Conceptualización de la experiencia.

La experiencia es una noción que acompaña a las personas en su vida, aunque en el apartado no se espera realizar una revisión de la evolución del término experiencia, sí aborda la visión de filósofos y epistemólogos, que hablan sobre la experiencia, que permita establecer la perspectiva sobre la cual se erige la investigación, es decir si la experiencia en la investigación, será vista desde el planteamiento de la filosofía clásica, moderna o contemporánea. Se resaltarán las transformaciones de esta noción dependiendo del pensador de influencia y la época (Kant, 1781, Hegel, 1807, entre otros), y los aportes desde la epistemología, lo que conlleva a respetar en la investigación el carácter polisemántico de la experiencia, además de reconocer que es aplicable en una diversidad de entornos.

Antes de dar un breve recorrido sobre la concepción filosófica y epistemológica sobre la experiencia, vale la pena mencionar que la concepción sobre noción de experiencia, tiene una identificación etimológica. La experiencia tiene su origen en el término griego *empeiria*, que pasa al latín como *experientia*, que viene de *experior*: ensayar, intentar, poner a prueba, y significa «prueba» o «intento». (Sánchez, 2003, p.138).

La transformación de la concepción de la experiencia puede calificarse como un proceso complejo, sin embargo no se puede negar desde una mirada general que la experiencia es reseñada como un proceso constitutivo del sujeto, ella misma construye las condiciones de apertura a la realidad. Por tanto en la modernidad, se podría decir que el campo de debate de la experiencia, se ve sumergido en los términos desubjetividad, existencia, identidad personal, identidad narrativa. (Amengual, 2007).

Ahora desde el punto de vista epistemológico, Sánchez (2003), hace alusión sobre el rol de la experiencia, viéndola como una representación de un acto de conocimiento, que promueve el vínculo sujeto-realidad. Precisamente para comprender este último planteamiento se recupera del trabajo de Sánchez (2003) sobre *La relación teoría-experiencia en la epistemología de Thomas S. Kuhn*, una clasificación en parejas de nociones sobre experiencia, que permitió acercar al autor de la investigación, a la experiencia del docente que se pretendió rescatar en el estudio.

Noción 1	Noción 2
<b>A. Experiencia común– Experiencia Científica</b>	
<p><b>Experiencia Común:</b> se refiere al conocimiento y vivencia que sustenta el mundo. Es a través de la experiencia común, que las personas se enfrentan a las cosas, aceptan la realidad tal cual como se presenta. La experiencia común se podría definir como una experiencia global que conlleva a que el individuo integre las vivencias. (Rábade, citado en Sánchez, 2003)</p>	<p><b>Experiencia científica:</b> está relacionada al campo científico. Especialmente a partir de la revolución científica, la experiencia es vista como una experiencia científica, signada por la planificación y la metodología de éste ámbito. En la ciencia, la experiencia ocupa el rol de penetrar en la realidad que se espera conocer, de forma planificada y con objetivos bien definidos. La experiencia científica se sitúa en un contexto cognoscitivo pero que a su vez se apoya en la experiencia común. Se distingue de la experiencia común por su proceso: actuación racional, orientada por ideas e hipótesis. (Rossi, citado en Sánchez, 2003).</p>
<b>B. Experiencia como prueba-experiencia como habilidad</b>	
<p><i>Prueba</i></p> <p>La experiencia vista como prueba, señala algo que ha sucedido, y/o que se ha vivido personalmente.</p> <p>Desde la ciencia experimental, es relacionada al método de verificación de teorías, (base de todas las filosofías empiristas).</p> <p>Es así que la experiencia tendría el objetivo de probar un conocimiento redirigir una hipótesis. (Fornero, citado en Sánchez, 2003).</p>	<p><i>Habilidad</i></p> <p>La experiencia como <i>prueba</i>, trae una consecuencia y es el conocimiento o habilidad, obtenida del proceso de verificación o prueba.</p> <p>En ésta noción, la experiencia es referida a la destreza en el manejo y solución de problemas, adquirida por la participación personal, lo que permite reconocer eventos y situaciones. Es decir, el sujeto al conocer cierta información se hace capaz de algunas acciones, pero a su vez reconoce y aumenta su perspectiva al estar abierto a otras experiencias (movimiento dialéctico).</p>
<b>C. Experiencia como «acto» - Experiencia como «contenido»</b>	
<p><i>Acto</i></p> <p>“Se asocia a la percepción y, desde esta perspectiva, generalmente es definida como la percepción inmediata de lo concreto o como el conocimiento de un objeto particular”. (Sánchez, 2003. p.139)</p> <p>Para poder establecer el acto que defina a la experiencia, se tendría que remitir además a la corriente filosófica que la defina. Por ejemplo para el empirismo, y para la filosofía</p>	<p><i>Contenido</i></p> <p>La experiencia también refleja lo que genera a partir del acto, esto es simbolizado a través del contenido. Así como el conocimiento obtenido, se configura en el contenido de dicho acto.</p> <p>Vale la pena señalar que en la filosofía empirista la experiencia como contenido o como el conocimiento generado, se relacionaba con la sensación, ya que es la</p>

<p>de la ciencia proveniente del positivismo, la experiencia es relacionada al conocimiento sensible, por su lado la filosofía realista (teoría del conocimiento aristotélico-tomista), parte de la continuidad del conocimiento humano, ve a la experiencia como noción inagotable ante el conocimiento sensorial, por ello integra el aspecto intelectual en la experiencia. Martínez, citado en Rábade, 1983).</p>	<p>primera experiencia del concreto del sujeto.</p> <p>Aunado a lo anterior, en una perspectiva metafísica, la experiencia como contenido “está representada por la realidad en cuanto a realidad, es decir en su relación al ser, por lo que desde este punto de vista la experiencia puede reclamar con todo derecho el título de validez objetiva y superar su carácter netamente instrumental de prueba” (Rossi, citado en Sánchez,2003, p.139).</p>
<p><b>D. Experiencia como dato - Experiencia como proceso</b></p>	
<p>Dato</p> <p>Ésta noción está relacionada a lo que se obtiene seguidamente del acto de conocimiento.</p> <p>A nivel metafísico, es la realidad original, pero también representa la primera experiencia como referencia de conocimiento.</p> <p>Desde la filosofía moderna, la experiencia como dato es la condición de validez del conocimiento.</p> <p>Sánchez (2003), hace mención de dos corrientes diferentes sobre el tratamiento de la experiencia como dato, una es definida en cuanto al origen del conocimiento (Locke, Kant y Dewey) y la segunda corriente habla del punto final de una investigación (Bergson y Husserl).</p>	<p>Proceso</p> <p>Para explicar la experiencia como proceso, no se puede perder de vista que el dato está relacionado a un contexto, además debe ser sometido a una interpretación, el sujeto por tanto en su proceso de constitución de la experiencia incorpora los datos en su estructura para darles sentidos, y sean por lo mismo datos para un sujeto cognoscente (Rábade pp.57-59 citado en Sánchez, 2003).</p> <p>La filosofía clásica, de acuerdo a Fornero (citado en Sánchez 203, p.141), trata a la experiencia como un <i>proceso</i> a través del cual se alcanza un conocimiento. En éste sentido Aristóteles, ve a la experiencia como la etapa final de un proceso, donde se llega al conocimiento, por repetición de sensaciones y recuerdos.</p>
<p><b>E. Experiencia como fuente de conocimiento - Experiencia como acumulación de conocimiento.</b></p>	
<p><i>Fuente de conocimiento: visto como el origen y fundamento de conocimiento.</i></p> <p>La visión de la experiencia como origen de conocimiento, hace alusión a los planteamientos de la filosofía medieval, donde experiencia adquiere valor epistemológico, ya que es fundamento de la psicológica y gnoseológica del conocimiento.</p>	<p><i>Acumulación de conocimiento: se relaciona con el uso del conocimiento en la vida.</i></p> <p>La experiencia, en lo cognoscitivo, se expresa en la acumulación de información, ya sea buscada o hallada.</p> <p>Por su parte desde lo práctico, la experiencia hace alusión a la conducta del hombre, adquirida por la recopilación de conocimientos</p>

Es una experiencia asociada al conocimiento de la realidad y aplicable a las ciencias naturales, es así que es aprobada por diversas corrientes filosóficas, en especial el empirismo, para la respectiva validez del conocimiento (Mancini, citado en Martínez. P. 524)	en la vida, programado o no. (Rábade, citado en Sánchez, 2003).
<b>F. EXPERIENCIA «EXTERNA» - EXPERIENCIA «INTERNA»</b>	
<i>Externa</i> Es aquella que es conformada por el conocimiento que proviene del mundo.	<i>Interna</i> Es cuando la experiencia es generada en el interior del sujeto.

**Tabla 1.** Clasificación sobre la noción de la experiencia. Elaboración propia a partir de Sánchez (2003, pp.136-143).

Esta clasificación de la tabla uno, ofrece al investigador una plataforma, para ubicar con mayor claridad el tipo de experiencia del docente que ha de observar y con qué fin se pretende rescatar dicha experiencia.

Es así que se retoma de la clasificación las siguientes nociones de experiencia: *habilidad, acto, dato e interna*. ¿Por qué estas cuatro nociones guiaron la indagación de la experiencia docente en la evaluación?. En primera instancia la *habilidad* permite identificar las acciones y aprendizaje del docente, ante el manejo de los cambios y obstáculos presentados a la hora de realizar la evaluación de desempeño. Con respecto a la experiencia como *acto*, arrojará el aprendizaje en relación a su práctica, que el docente adquirió durante la evaluación, esto como consecuencia de la preparación correspondiente. La experiencia como *dato* arroja la pertinencia de la evaluación para el docente del estudio de caso, ya que señala lo que significa para él dicho proceso en función de la posible mejora o no de la práctica educativa, que es el objetivo esperado en la evaluación de desempeño. Por último la experiencia interna, refleja cómo el docente vivió y percibió de manera personal la evaluación.

La clasificación mencionada, efectivamente ofrece un camino para establecer cómo es abordada la experiencia en la investigación, no obstante para poder llegar a una identificación más clara del saber extraído de la experiencia docente en el estudio de caso, no se puede perder de vista los aportes de la filosofía clásica, moderna y contemporánea, inclusive la visión fenomenológica de la experiencia, aunque ya se han mencionado algunos en la

clasificación anterior, una revisión sobre estos aportes, ayudará aún más al investigador, a posicionarse en la experiencia que se rescata del docente evaluado durante el periodo 2015-2016.

De la filosofía antigua, se toma la noción de experiencia de Aristóteles, quien la desarrolla dentro de la gnoseología, a través de su obra denominada *Metafísica*, allí presenta su concepción de la experiencia en el contexto de la teoría de la inducción (Sánchez, 2003). Aristóteles en representación de esta parte de la filosofía (citado en Fabro, 1978, p. 273) muestra que el hombre pasa por tres etapas en su camino hacia el pensamiento, las cuales son identificadas de la siguiente manera: sensación, recuerdo y la experiencia. La experiencia la cataloga como elemento base para la ciencia, aunque en un grado inferior a la ciencia misma (Gómez, 2002).

En la Edad Media, los filósofos continuaron alienados con el pensamiento de aristotélico sobre experiencia, la cual es parte de la tríada sensación-memoria-experiencia, otorgando a esta última un rol de formación inicial, es decir origen del conocimiento y el vínculo entre lo empírico y lo científico (Gómez, 2002).

Por su parte, Tomás de Aquino hace un agregado al pensamiento de Aristóteles, e incorpora, la doctrina de la *cogitativa*, que representa la potencia del conocimiento sensible (Muszalski, 2014).

Tomás de Aquino mantiene la postura que *repetidas sensaciones reciben una primera estructuración sensible en la percepción del sentido común*, a esto incorpora los datos ofrecidos del exterior. Así la percepción estructura por el rol de la imaginación y la memoria, surge además en todo esto. En tanto la percepción sensitiva está en manos de la *cogitativa*, quien produce la experiencia, por tanto es asumida como el acto de aprehender comparativamente las percepciones singulares que llegan a la memoria. (Llano citado en Sánchez, 2003, p. 152.)

La experiencia, es reconocida bajo Tomás de Aquino, como el punto de partida del conocimiento intelectual. Se retoma que es producida por la *cogitativa*, quien ayuda a organizar la experiencia obtenida y compararlas, para llegar a una valoración de la misma por



parte del sujeto. (Fabro citado en Sánchez, 2003, p.153, Muszalski, 2014). Al considerar la experiencia como el origen del conocimiento intelectual, esta noción estaría relacionada con la investigación, desde el punto de vista del aprendizaje que el docente evaluado haya adquirido durante la evaluación y que pueda verse traducido en la mejora del quehacer docente, por ser el fin principal de la evaluación de desempeño. En pocas palabras, bajo esta noción, se tendría que responder qué conocimiento adquirió el docente, en relación a otras evaluaciones y que le permitan incidir positivamente en la práctica docente para lograr el aprendizaje en los estudiantes.

En otro orden de ideas, y una manera de seguir revisando el carácter polisémico de la experiencia, y darle un lugar en la presente investigación, es reconocer el aporte al tema por parte de la noción moderna de la experiencia. En el siglo XIV, se inicia un nuevo camino sobre la noción de conocimiento, es decir la filosofía moderna se reconocía como una filosofía de la conciencia más que de las cosas. (Sánchez, 20013). Vale la pena mencionar la diferencia de lo que se planteaba sobre el conocimiento en la concepción clásica y la moderna, porque de allí se desprende el nuevo rol de la experiencia.

Sanguinetti (1977, pp. 170-171), al respecto, indica que en la etapa clásica, el conocimiento resultaba de permear la esencia de las cosas, y por su parte conocer / conocimiento en la implica *manipular, con fines prácticos, los datos que me ofrecen las cosas*, por otro lado el empirismo se enfoca a los problemas gnoseológicos. Es decir, en el empirismo un filósofo no se plantea problemas sobre el *ser*, sino cómo conocer la realidad a partir de la experiencia. Sanguinetti, declara que en el empirismo, la experiencia es la fuente de conocimiento con profundo espíritu analítico, además se le otorga el rol de validez ante afirmaciones científicas.

Esta noción desde el empirismo, para la presente investigación retoma parte de lo que se ha querido observar en el estudio de caso, porque la experiencia del docente permitirá conocer la realidad de cómo ha vivido la evaluación docente, en relación a lo que se espera de ésta en cuanto a la mejora educativa, conocer la realidad de la percepción del docente sobre este nuevo modelo de evaluación docente.

En representación del empirismo, se tiene a Hume (Copleston, 1973), quien recibe de sus predecesores, entre ellos John Locke, la influencia necesaria para la potenciación de la experiencia y el cómo llegar a tenerla. Se retoma del predecesor de Hume, la noción que todo el conocimiento descansa en la experiencia y en última instancia se deriva de ella. La experiencia está constituida por las sensaciones, que son el origen de la mayoría de nuestras ideas y las reflexiones, que están conformadas por las diversas actividades de la mente. Por tanto, Locke está convencido que todas nuestras ideas proceden de la experiencia, se caracteriza principalmente por su receptividad, la atención del ser humano se dirige en primer término al mundo exterior, de forma que las sensaciones se convierten en la principal fuente de las ideas (Copleston, 1973). Copleston, insiste en destacar una diferenciación entre Hume y su predecesor, en cuanto a los planteamientos sobre la experiencia. Indica que en Locke, la experiencia se destaca por ser receptiva de sensaciones, en especial del mundo exterior, es así que se generan las ideas. Por otro lado Hume, hace énfasis en el carácter inmediato de la experiencia.

Hume, establece que la experiencia recobra dos sentidos, uno donde la experiencia se vincula con las sensaciones, llamadas impresiones sensibles recibidas por el hombre. El segundo sentido, expresa que la experiencia surge por las percepciones originadas de la costumbre. (Copleston, 1973).

En síntesis los aportes mencionados, permiten sostener que la noción de experiencia en Hume es dual, porque por una parte se encuentra relacionada al origen y término del conocimiento, ya que relaciona a la experiencia como pura sensación, y es asumida como origen del conocimiento y base de las afirmaciones, por otra parte o sentido, la experiencia es asumida en forma de hábito, dado que la memoria trasciende a la sensación y se identifica entonces con las percepciones habituales originadas de la costumbre. (Sánchez, 2003).

Era pertinente reseñar el aporte de Hume, por ser el predecesor de Kant (1724-1804), quien fue influenciado o atraído por el empirismo, en especial por el enfoque de Hume, aunque Kant mantuviera restricciones hacia el empirismo. En éste sentido Kant bajo la influencia del empirismo propone integrar la noción de experiencia senso-perceptual en la

teoría del conocimiento, en especial al científico apoyándose en la *mecánica newtoniana*. (Sánchez, 2003. p. 164).

Cabe mencionar que en el marco del empirismo y el escepticismo, la experiencia es vista como parte del proceso cognoscitivo y su contenido. Lo contrario sucede para la perspectiva de Kant, quien asume a la experiencia como el resultado de la actividad cognoscitiva. (Kant, citado en Amengual, 2007). Este acercamiento, no pretende abordar la complejidad y evolución de la noción de la experiencia en Kant, pero sí una mirada que permita mediante su guía de la *Crítica de la razón pura*, ofrecer al lector mayores elementos para la comprensión de su noción y cómo podría relacionarse con ésta investigación.

Amengual (2007), asevera que para Kant, la experiencia es la primera etapa para alcanzar conocimiento, sin embargo afirma también que no todo conocimiento proviene de la experiencia, además de señalar que la experiencia es el resultado de una percepción comprendida. Cabe señalar que Kant, hace una crítica al empirismo, por la falta de valoración del entendimiento en su rol de construcción del conocimiento, por ende de la experiencia.

Por consiguiente, aunque Kant en un principio elabora una noción de experiencia de corte empirista, es decir toma a la experiencia como dato o impresión sensible, pero la necesidad de buscar una aproximación de argumentos confiables para garantizar la validez del conocimiento, lo lleva a plantear una noción de experiencia que no se reduce solo a la intuición ,sino que es el resultado de la «síntesis» entre el elemento material: la intuición empírica y un elemento formal: las categorías (Rábade,1985). Por tanto la experiencia en Kant ofrece dos vertientes, una relacionada con el ámbito sensorial/sensible y sensible y la otra es el campo de la razón.la suma de las dos, da una síntesis categorial, que es la experiencia en sí.

Observado a grandes rasgos, lo que ofrece Kant para la noción de la experiencia, se tenía que hacer mención del filósofo Alemán, Hegel (1770-18318), ya que además, cerrando el recorrido de una revisión sobre la noción de experiencia, ésta debía ser en el representante de la fenomenología, al ser además guía para la presente investigación. Hegel (citado en Amengual,2007), indagó el pensamiento de Kant y encontró algunas limitaciones, desde su

punto de vista. La limitación del pensamiento de Kant según Hegel, radican en no haber tomado en cuenta lo que sucede dentro del sujeto cuando tiene una experiencia, es decir la intuición el entendimiento y la abstracción no le responden a Hegel lo que espera: conocer lo que sucede en el sujeto ante la experiencia.

Se podría decir que Hegel (citado en Sánchez, 2003), al buscar una respuesta, presenta obras como: Ciencia de la experiencia de la conciencia, Ciencia de la Fenomenología del Espíritu (1807), Historia de la experiencia y fenomenología, pocas palabras su proyecto era fenomenológico. La obra donde más Hegel expone el rol de la experiencia, es en la Ciencia de la Fenomenología del espíritu. En efecto, en esta obra Hegel cuida muy bien su exposición acerca de la certeza, la conciencia sentiente, para poder llegar a la experiencia, como algo transformador de la conciencia, y la autoconciencia recobra o se posiciona como parte de la ciencia misma, porque trata de vincular o conectar el saber con la realidad, dando origen a la autoconciencia del sujeto (Hegel, 2017).

Se puede decir, que la experiencia en Hegel, incluye todo aquello, con que el sujeto guarda relación, esto puede ser; desde lo cotidiano, la religión, hasta la política, entre otros ámbitos. Sánchez (2003), ante este pensamiento, afirma que Hegel buscaba desde su posición, promover o conseguir por medio de la fenomenología, una relación entre el saber y la experiencia. Este planteamiento se podría traducir en la necesidad de ver a la experiencia en el sujeto o el impacto de ésta sobre él, como la vía de su constitución del ser, que conoce y actúa en el mundo, lo va transformando en su conocimiento para adecuarse a su contexto y vivirlo.

Por tanto, se podría decir que a partir de la fenomenología, se ha posicionado la noción de experiencia, especialmente en dos vertientes, una va dirigida a identificar o atender desde la realidad, el mundo de la conciencia y la respectiva reflexión y en segunda instancia se coloca lo vivido, éste ultimo apreciado por ser el acto primario de conocimiento (Amengual, 2007).

Para sintetizar, la noción de experiencia en la historia de la ciencia, ha desarrollado variantes. Dicha noción se ha transformado y ha enriquecido a su vez a la ciencia, de manera particular se resalta la transformación de Kant a Hegel, donde la experiencia inicia su camino como el componente previo al conocimiento hasta llegar a representar la existencia o identidad del sujeto. (Amengual, 2007).

Para efectos de la búsqueda y concreción de la noción de experiencia, que da sentido a la investigación presentada, era necesario hacer este breve recorrido por las diferentes concepciones, para llegar a la conclusión que la experiencia para el estudio de caso es la relacionada a la concepción fenomenológica de la misma, es así que para la investigación es todo aquello que marca, transforma y hace actuar al docente en ejercicio, durante la presentación de la evaluación en el periodo 2015-2016.

### *1.1.2 La experiencia del docente evaluado durante la investigación*

Para poder establecer la experiencia que se observó en la investigación, se tiene que contemplar las características de la misma, que de algún modo parten de la clasificación de las nociones revisadas en el apartado anterior.

Sánchez (2003, p.143), al estudiar la evolución o transformación de la experiencia en la historia del pensamiento, reúne sus características en los siguientes términos, los cuales apoyan a la investigación, con lo que se ha querido reunir de la experiencia de los docentes evaluados:

- *Dimensión personal*: habla de la privacidad del sujeto frente a la vivencia, es decir una persona no puede vivir, percibir y/o sentir por lo que otra persona está experimentando personalmente, aunque se encuentren en la misma situación, sin embargo esto no deja de lado el contexto, es decir hay una historia y un contexto que puede ser común, pero cada persona tendrá la experiencia de forma única.
- *Receptividad* también es vista por diversas perspectivas. En la gnoseológica, la noción de experiencia es tomada como conciencia que crece (intelectual o prácticamente) al

abrirse al contacto con la realidad, sin embargo el sujeto ante una experiencia, también se ve en la situación de ser subyugado por la realidad.

En el empirismo, el carácter receptivo de la experiencia está dado bajo el dominio de la conciencia ante el estímulo externo, es así que el rol de la mente, se reduce a recibir información y manejarla de manera combinada. Para la experiencia científica, la receptividad funciona como la selección de datos y se pierde por tanto la polivalencia de la experiencia humana. (Sánchez, 2003, p.143).

— *Objetividad*: esta característica es planteada porque al decir que la experiencia es objetiva, se señala la intrínseca relación al objeto, es así que la experiencia es asumida como dato y a su vez da paso al conocimiento.(Rábade, 1985)

Estas tres características, pretendieron guiar lo observado en la experiencia investigada sobre los docentes durante la evaluación que presentaron en el 2015.

Con respecto a la dimensión personal, se rescata lo vivido y percibido de forma individual por parte de los entrevistados del estudio de caso, con respecto a la evaluación de desempeño, por ello la indagatoria de su visión, posiciones personales y afectación o no a nivel personal de la vivencia durante el proceso llevado a cabo entre 2015-2016.

En relación al carácter receptivo, estará representada en la experiencia de los docentes evaluados, por las *acciones* realizadas, al momento de adaptarse y/o enfrentarse a una nueva realidad que el modelo de evaluación de desempeño planteado en la reforma educativa 2013, es decir reflejan la forma en que los docentes del caso, asumieron un nuevo proceso de evaluación y su respectiva manera de afrontarla, y en especial qué conocimiento para su ejercicio docente adquirieron durante la evaluación.

La objetividad de la experiencia, se da mediante como resultado de las acciones docentes ante una nueva evaluación de desempeño, es decir la información de la experiencia ofrece datos acerca de cómo los docentes abordaron la evaluación, si fue vista por ellos como una forma de mejorar su práctica o como un requisito que cumplir ante una reforma educativa.

En resumen, qué se pretendió observar y rescatar de la experiencia de los docentes del estudio de caso, la respuesta es: su percepción personal del proceso de evaluación, cómo afrontaron la nueva evaluación (acciones), el aprendizaje que conllevó la aplicación de las respectivas acciones, y la relación de la experiencia con lo esperado de la evaluación de desempeño, es decir si realmente abonará a los cambios necesarios para mejorar la práctica educativa, es decir se ha buscado atender una visión más fenomenológica de la experiencia, ya que no se alude solo al conocimiento sino cómo afecta y transforma al docente evaluado frente a este proceso y a su práctica.

### *1.1.3 Comprensión de la experiencia*

La investigación, se basó en la experiencia que el docente experimentó durante la evaluación, y se ha expresado brevemente, que su abordaje se ha hecho desde el paradigma cualitativo, tema que seguirá describiéndose en el capítulo de la metodología, no obstante para ofrecer al lector, una mejor comprensión de los temas sucesivos, se quiere aclarar desde dónde se concibe la experiencia del docente evaluado, y lo que se ha pretendido mirar ya se ha adelantado un poco en el apartado anterior.

Al observar la información del estudio de caso, se han agrupado los datos de dicha información, que provienen de la experiencia docente en la investigación, y se identifica que ésta estuvo signada por diversas *acciones ante obstáculos*. A continuación se resalta a qué se llama experiencia y en consecuencia acciones y obstáculos.

La experiencia, es para ésta investigación, la vivencia que los docentes en evaluación tuvieron durante el periodo 2015-2016, que incluye desde; saberse sujetos de evaluación, su preparación para tal proceso, presentación y manejo de los resultados. Corresponde agregar, la indagación sobre el significado que ellos le otorgaron al proceso por el cual pasaron, toda esta experiencia (dimensión personal), las acciones tomadas y el aprendizaje adquirido, enmarcada esta experiencia en un contexto contradictorio, ante los cambios de una nueva evaluación docente que dejó de ser voluntaria y pasó a ser obligatoria. Esto destaca a su vez las tres características de la experiencia mencionada anteriormente.

Se ha mencionado que la investigación, se basó en el paradigma cualitativa, que busca comprender una realidad y no predecirla, en este sentido se busca comprender la experiencia

del docente evaluado e interpretar sus acciones, sentidos otorgados a la evaluación desde su vivencia.

Con respecto a la acción, se aborda desde Weber (2006), quien establece que la *acción* es un comportamiento perceptible en relación con objetos o fenómenos. Es así que la experiencia de los docentes será narrada a través del comportamiento adoptado, durante todas las etapas de la evaluación. Este comportamiento, será revisado además, desde lo que Weber (2006) establece como *acción afectiva*, cuyo comportamiento está influenciado por el estado emocional de la persona centro del hecho social. Cabe decir, que trasladando este aspecto a la investigación, se guió el camino de análisis y comprensión, desde el estado emocional de los docentes de la investigación, ya que fueron los detonantes de las distintas acciones encausadas para presentar la evaluación.

Por su parte el concepto de obstáculo, se extrae de lo indicado por la Real Academia Española (RAE) (2005); *impedimento, estorbo. Dificultad, inconveniente*. Se refiere para el estudio de caso, todas aquellas dificultades que limitaron la fluidez y el mejor desenvolvimiento por parte de los docentes para presentar cada una de las etapas de la evaluación a la que fue sometido para el periodo 2015-2016. Hubo un obstáculo constante y de influencia en las actuaciones del docente, que vale la pena mencionarlo: las tensiones. Las tensiones pueden definirse de acuerdo a la RAE (2005) como un concepto con variados usos, el significado extraído para la investigación es: circunstancia en la que un cuerpo, se encuentra en medio de la influencia de fuerzas que hacen oposición y ejercen atracción sobre él. Se explica para la investigación, que el docente experimenta tensión en el proceso, al encontrarse en medio de un nuevo sistema de evaluación con carácter obligatorio, desconocido para él y un contexto comunicacional y social, que está marcado por la controversia de lo pertinente o no de los cambio en la evaluación.

En relación a la comprensión de la experiencia; se hace necesario expresar a qué se ha llamado *comprensión* en la investigación. La comprensión, entendida desde Weber (2006), es la determinación de la relación entre causa -efecto, que intenta encontrar una explicación sobre los hechos o fenómenos, y estos en una relación particular con otros fenómenos. Es decir, aquí se intentó buscar a través de la experiencia docente, las causas y efectos que



generaron en él, la implementación de una evaluación y relacionarla con las acciones que el docente encausó, como consecuencia de dicha evaluación. La causa estaría representada por la aplicación de un nuevo sistema de evaluación y los efectos, por toda la vivencia del docente durante el proceso de su propia evaluación de desempeño, esta vivencia como se ha señalada está representada por la dimensión personal, la receptividad o cómo el docente afrontó el proceso (cadena de acciones), el aprendizaje durante la experiencia en sí y si finalmente todas estas acciones y aprendizaje han afectado de forma positiva el ejercicio docente.

Este apartado ofrece el punto de partida del estudio de caso, al señalar qué será observado de la experiencia de estos docentes que han sido evaluados y cómo se pretende comprender dicha experiencia.

Ahora corresponde iniciar el camino, por los elementos teóricos que acompañan a la evaluación docente.

## **1.2 Conceptualización de la evaluación educativa y evaluación docente.**

A continuación se busca dar un punto de referencia histórico y teórico sobre el cual se movilizará el análisis del tema estudiado, para ello se señalará el inicio de la evaluación educativa, el concepto de evaluación educativa y los modelos o tipos que se han generado.

### 1.2.1 Breve recorrido de la evaluación educativa

Evaluación, es un término que forma parte de la vida profesional y del cotidiano de las personas. En la búsqueda de una conceptualización, que aproxime a elementos para la comprensión del tema estudiado, se parte de lo expuesto en el diccionario de la Real Academia (2012), que la califica como: *determinar el valor de algo*.

Por su parte, Molina (2001) ratifica la procedencia de *evaluar*, como sinónimo de valorar, precedida del prefijo **e**, **apocope de la preposición latina ex**, teniendo entonces como significado la *valoración de adentro hacia afuera*.

La evaluación además de las definiciones expuestas, presenta términos relacionados y en ocasiones son asumidos como parte de su conceptualización, por ejemplo “medición” o “valoración”, son usados con frecuencia como sinónimos.

Para Cano (2005), estos términos son utilizados sin discriminación en servicios, programas y proyectos socioeducativos, y llega a diferenciarlos para una mejor aplicación en contextos educativos, y/o de investigación, expresado de la siguiente manera;

- Medición: extensión y/o cuantificación de algo, sin determinación de su valor.
- Estimación: contiene un carácter aproximado y con carga subjetiva, sin implicación de exigencia metódica y formal como la evaluación sistemática.
- Seguimiento: proceso analítico para registrar, recopilar, medir y procesar información que revela el desarrollo de un programa, asegurando una retroalimentación para una mejor ejecución del mismo.
- Control: es la verificación de resultados, no de su valoración, lo que constituiría una evaluación. (Cano,2005)

En el ámbito educativo, la evaluación ha tenido especial precaución, dado la naturaleza de la tarea compleja de educar. Por ello se hace necesario recorrer brevemente los inicios de la evaluación educativa y así comprender los modelos surgidos durante su evolución, desde cuándo es acuñado el término de evaluación educativa y sobre todo identificar cómo ha procedido hasta la actualidad.

En ese orden de ideas, se presenta un resumen de lo expuesto por diferentes investigadores, que de acuerdo a Rosales (1990), son lo más significativos en cuanto a su aporte en la evolución:

- Los objetivos de la enseñanza como referencia para evaluar, de (R,Tyler, 1949, 1975).
- La evaluación más allá de los objetivos previamente determinados (M,Scriven, 1967).
- Presencia de la necesidad de evaluar procesos más que resultados (M,Scriven, 1987; D,Stufflebeam, 1971; M.Parlett y D.Hamilton, 1972; S. Kemmis, 1986).

- La evaluación como acopio de información, la cual sirve de base a la toma racional de decisiones, ofrece pertinencia y oportunidad de la información (L.Cronbach, 1963; M.Parlett y D.Hamilton, 1972;R.E Stake, 1975; S.Kemmis, 1986; D.L: Stufflebeam, 1971).
- Consideración del contexto en que tiene lugar la enseñanza, de la incidencia sobre las características de la misma (M.Parlett y D.Hamilton, 1972; E. Eisner, 1985).
- La evaluación como una tarea de enjuiciamiento a partir de la recolección de datos y sobre las características de la enseñanza. Necesidad de determinación de criterios que sirvan de puntos de referencia (R.E.Stake, 1975; Joint Comité on Standards for Educational Evaluation, 1981,M. Scriven, 1976).
- Necesidad de proceder a la elaboración de una metaevaluación, con la tarea implícita de identificación de criterios para evaluar la evaluación (Joint Comité on Standards for Educational Evaluation, 1981; S. Kemmis, 1986.).

Por su parte el Joint Comité on Standards for Educational Evaluation de 1981, los expertos sobre evaluación educativa, la conceptualizaron como “el enjuiciamiento sistemático del valor o mérito de un objeto”. (Mora, 2004, p. 2).

Éste comité, otorga importancia a la dimensión valorativa o de juicio por encima de la recolección de información. Considera que la evaluación debe dirigirse hacia el desarrollo y el resultado de la enseñanza, con el objetivo de perfeccionar y obtener un juicio global de la educación respectivamente. (Rosales, 1990). La evaluación entonces tendrá una connotación y sentido de acuerdo al contexto, objetivo y finalidad que se plantee.

Para Rueda (2008), la aparición de la evaluación educativa, está muy clara, por ejemplo, para él su nacimiento está dado de forma paralela con el nacimiento de la escuela y con la necesidad de la sociedad de conocer el cumplimiento de los objetivos atribuidos a una institución educativa.

Alcaraz (2015) por su parte, ubica los inicios de la evaluación educativa, hasta antes de Cristo, por ello ofrece una caracterización a partir de la clasificación de la evaluación, en cuatro generaciones, a lo largo de su trayectoria; la primera generación corresponden a las prácticas hasta antes de 1930, la segunda generación de 1930 a 1957, la tercer generación de 1957 a 1972, y por último la cuarta generación de la evaluación educativa de 1973 hasta nuestros días.

Con respecto a la primera generación, Alcaraz (2015) en su estudio, encuentra la aparición de la evaluación educativa en el siglo II (a.C.), a través de una práctica ejercida en China, basada en la selección de funcionarios por medio de una evaluación oral (Forrest, citado en Sacristán, 2002 y citado en Alcaraz, 2015). Además señala que se reporta la existencia en el siglo V (A.C) de un cuestionario de evaluación utilizado por Sócrates y otros maestros en las prácticas de enseñanza. Lemus (citado en Alcaraz, 2015) nombra a dos países precursores durante el siglo XIX: Estados Unidos y Gran Bretaña, en el caso de Estados Unidos (1845), se aplicaron test de rendimiento a estudiantes, y en Gran Bretaña, se desarrollaron comisiones evaluadoras de los servicios públicos.

Hernández y Guzmán (citado en Alcaraz, 2015), agregan que el pedagogo Joseph Rice, entre 1887 y 1898, incorpora por primera vez la técnica de comparación, con el objetivo de medir la eficacia de los programas educativos, para ello mide los resultados en grupos.

En la segunda generación de la evaluación, ubicada entre los años 1930 y 1957, Alcaraz, reconoce como otros autores, que Ralph Tyler es el responsable de acuñar el vocablo “evaluación educativa”. En dicha etapa se avanza y se traspasa la línea de la evaluación psicológica, por ejemplo a raíz de la propuesta de B. Bloom se define el currículum en términos de conductas (objetivos precisos), que con el dominio del uso de los tests, la evaluación se encarga de verificar la consecución de los objetivos, valorando de alguna manera la eficacia de los programas; sin embargo, dado los avances, Escudero (citado en Alcaraz, 2015), e plantea que la aportación de la evaluación a la mejora de la enseñanza es escasa.

Otra característica del periodo es que el término evaluación se antepone al de medición, empieza además a desestimar a la evaluación basada en la norma, y surge la evaluación criterial. Según Stenhouse (1984), la primera la evaluación basada en la norma, da cuenta del rendimiento del individuo al ser comparado con otro grupo, en el caso de la evaluación criterial, ésta indica el rendimiento de un estudiante en relación con un estándar. (Alcaraz, 2015).

Lo anterior ya nos da muestra de la evolución de la evaluación educativa, hay tantas propuestas como criterios de los que se debe evaluar y los posibles parámetros que den resultados de los avances o no en materia educativa.

El periodo del año 1957 a 1972, es denominado por Stufflebeam y Shinkfield como la “época del realismo” y, por Guba y Lincoln la “tercera generación de la evaluación”, la del juicio. (Alcaraz, 2015). Es importante no perder de vista la época mencionada se encuentra en el contexto internacional de la Guerra Fría y además en 1957 la URSS lanza el primer satélite de la historia, esto ocasionó en ocasionando en los EE.UU, inquietud hacia su sistema educativo, esto trajo como consecuencia la búsqueda de rendición de cuentas por parte del sistema educativo. (Díaz Barriga, 2004).

Esta tercera generación, se caracteriza por el uso de la evaluación para la toma de decisiones, en especial decisiones que lleven a la mejora de la enseñanza. Es un periodo que reconoce, la responsabilidad del personal docente, en el logro de los objetivos educativos establecidos (Escudero, citado en Alcaraz, 2015), es decir la época de la rendición de cuentas. Con respecto al objeto de la evaluación, a pesar que el estudiante ocupa el lugar privilegiado, aparecen en escena como nuevos sujetos de evaluación, los siguientes; profesores, medios, contenidos, experiencias de aprendizaje como tal la institución educativa. Esto nos refiere un escenario más consciente de la complejidad del hecho educativo, ya que no recae la evaluación en un solo actor, o por lo menos se inicia la ampliación de mirada a todos los involucrados, que ejercen influencia en el aprendizaje de los estudiantes.

En éste mismo orden y dirección Cronbach (citado en Alcaraz, 2015, hace alusión de los instrumentos aplicados en evaluación, y logra incluir los cuestionarios, las entrevistas, y

la observación como técnicas de evaluación. Se incluye el término “juicio”. Se pretende valorar el mérito o valor de los programas. El evaluador es un juez, que emite juicios. Predomina la “evaluación criterial”. Scriven acuña los términos “evaluación formativa” y “sumativa”, o “evaluación intrínseca” y “extrínseca”. (Alcaraz, 2015).

Después de lo anterior expuesto, se deduce que Díaz Barriga (2004), coincide con la evolución presentada por Alcaraz, aunque Díaz Barriga la define como una disciplina que se ha complejizado en los últimos 50 años, puesto que ha dejado de centrarse solo en el aprendizaje de los estudiantes, pasando a la contemplación como objeto de estudio a la educación, pero en todos sus elementos.

Díaz Barriga, señala además que a partir de la década de los años sesenta (cfr. Stufflebeam y Shinkfield, 1987), se desarrollaron diversas estrategias metodológicas y técnicas para contrarrestar el dominio de la teoría de la medición y la teoría de los test, esto generó un conjunto de experiencias, que ha ido configurando la doctrina del ser y hacer de la evaluación, como lo mencionado, acerca de dejar de centrarse sólo en la evaluación del aprendizaje.

En ese mismo sentido, los años sesenta, son testigos de la aparición de la disciplina de la evaluación educativa, dada la articulación de las experiencias en evaluación, lo que permitió la generación de grupos especializados en algún área: aprendizaje, académicos, programas, instituciones. (Díaz Barriga, 2004).

Se puede decir finalmente que a lo largo de la historia, se ha visto el caminar de la evaluación educativa, desde un énfasis en los resultados de rendimiento de estudiantes, asociándolo a la evaluación del docente, hasta la posibilidad de contemplar todos los factores involucrados en el sistema educativo. Llegar a este punto permite confirmar la complejidad de la educación y por ello no se puede abordar la evaluación desde una sola metodología o considerar un solo elemento como dato revelador o suficiente, para conocer el estado real de la educación, para encaminarse a las mejoras necesarias.

### 1.2.2 Concepto de evaluación educativa

Al inicio del presente estudio, ya se había hecho referencia a algunos conceptos guías iniciales, la idea no es repetirlos en este apartado, sino recordar el marco sobre el cual se encaminó la investigación y ampliar los referentes, hasta llegar al concepto base que guiará el análisis del presente documento.

Se observó cómo Rosales (1990) agrupó varios autores significativos, además presentó los términos más comunes para la definición de evaluación educativa y los elementos que la componen, entre ellos; los objetivos de la enseñanza como referentes, evaluación de procesos, acopio de información para la toma de decisiones, el contexto como factor incidente en la enseñanza. La evaluación, es entonces de acuerdo a esto, una tarea de enjuiciamiento a partir de la recolección de datos y sobre las características de la enseñanza.

Un autor de referente teórico en materia de evaluación es Scriven, (citado en Rueda y Díaz Barriga, 2011. P- 16), quien conceptualiza a la evaluación educativa como el proceso para determinar el mérito, valor o significación de las cosas. Se podría decir que es una concepción signada por el positivismo, dada la predominancia de la validación por parte del evaluador, no se puede negar el mérito de Scriven en este campo, dado que es una conceptualización apuntalada en éste ámbito y nos acompaña hasta el día de hoy, aunque han surgido otras iniciativas enmarcadas hacia una evaluación más flexible.

Otros autores como Tejedor (2009), plantean que la evaluación es un proceso, concebido como estrategia para fundamentar la investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde los resultados de dicha investigación sean el punto de referencia para generar pautas que conlleven a una innovación metodológica en el ámbito educativo.

Por su parte Díaz Barriga (2004), indica que no existe una reflexión teórica que le conceda una identidad a la evaluación en el campo educativo, para él, la evaluación se constituye en una de las disciplinas de las ciencias de la educación. Este aspecto es relevante al ser un académico reconocido como él, quien mencione éste hecho, puesto que si se está en la búsqueda de una construcción teórica de la evaluación educativa, hay muchas preguntas que convergen ante este tema, un ejemplo es: ¿cómo se puede avanzar más hacia terrenos concretos como lo es el aula?, ya que el aula es espacio natural donde se evalúa de forma

permanente, casi a diario, es decir en toda institución educativa se vive un proceso de evaluación, aunque ésta todavía no cuenta con una identidad teórica establecida.

Díaz Barriga (1991), además manifiesta la presencia de un escenario ambiguo en cuanto a planteamientos conceptuales sobre la evaluación educativa, donde subyace en el concepto de evaluación contemporáneo, esto se evidencia en la forma cómo se utiliza, puede ser aplicado en el contexto de aprendizaje, hasta llegar al tema de rendimiento escolar y finalmente a la evaluación educativa.

Visto algunos referentes teóricos sobre la conceptualización de evaluación educativa, es importante traer a ésta lista, la definición oficial por parte de la SEP, la cual es tomada del glosario:

Etapa del proceso administrativo por medio de la cual se lleva a cabo la comparación entre los recursos y metas programados y el resultado real de las operaciones durante su ejecución; mediante esta etapa se pretende la búsqueda de los orígenes, causas y efectos de las desviaciones o constatar los impactos socioeconómicos positivos con el fin de formular recomendaciones, para la adopción de medidas correctivas o bien confirmar las estrategias y programas operativos, y de esta manera alimentar el proceso corrigiendo la planeación y la ejecución. SEP (2008, p.100).

Se observa en la definición de evaluación por parte de la SEP, sobre la cual basa sus actuaciones, que la evaluación es tomada como proceso administrativo, por medio de una comparación entre metas y resultados finales, y se aspira a revisar las causas y efectos de los obstáculos, para tomar las medidas correctivas necesarias.

Esta breve revisión de la concepción de evaluación educativa, permite observar que ésta, ha buscado su crecimiento y no se ha limitado o permanecido en la visión de resultados sobre el rendimiento, como un proceso de control.

### 1.2.3 Concepto de evaluación docente

Las reflexiones en cuanto a los aspectos teóricos de la evaluación docente, ha sido preocupación de varios académicos reconocidos e investigadores de este campo, por ejemplo



Tejedor (2012) afirma que las tareas de profesionalización de los docentes se han venido desarrollando y diseñando sin la respectiva discusión teórica que permitan fundamentarla, además de existir poco debate y de puntos de encuentro en lo que respecta a la identificación de un *buen profesor*.

Se mencionan estos aspectos, puesto si no se tiene claridad conceptual o acuerdos en cuanto a la profesionalización y lo que es un buen profesor, será también complejo definir la evaluación del docente, así lo confirman Tejedor y García-Valcárcel (citado en Tejedor ,2012), quienes califican a la evaluación como un problema de marcadas limitaciones, tanto de aspectos teóricos (diversidad de finalidades, limitados modelos de profesor ideal), como de aspectos práctico, es decir como resultado de la falta de fundamentos teóricos, se presenta por tanto la dificultad de seleccionar la estrategia evaluativa válida.

Los aportes de Mario Rueda y Díaz-Barriga, (2011), plantean ideas que se ajustan o se comparten con lo mencionada por Tejedor, establecen que existe un gran camino por recorrer, para poder tener una teoría sobre la evaluación; no obstante, ofrecen aproximaciones que permiten abrir el camino hacia la comprensión de una tarea tan compleja como la evaluación del docente. Dentro de las aproximaciones se encuentra la identificación de la finalidad de la evaluación, para ello se mencionan las dos grandes posturas contrapuestas; la que se refiere a la evaluación dirigida al control y que tiene como propósito el desarrollo del docente en su profesión o las llamadas evaluación sumativa y formativa.

Otra problemática asociada a la evaluación docente, la presentan Romero, Rincón y Jaime (2008), quienes citando a Sacristán, afirman que la evaluación es tomada de forma tradicional, como un instrumento más de control en los sistemas escolares denominados modernos. Por ello definen a la evaluación docente como instrumento de control inhibitor de la libertad profesional, que influye en el ánimo del docente y en su desempeño.

Así como hay diversas conceptualizaciones de evaluación de desempeño docente, para esta investigación, se han seleccionado las siguientes, para poder acercarnos aún más, a tan compleja tarea y considerar aspectos teóricos que nos dirijan a la comprensión de la experiencia docente durante el proceso de evaluación en el marco de la reforma educativa.

Entre las concepciones seleccionadas, se encuentra la ofrecida por Rueda y Díaz Barriga (2011), ellos consideran que la evaluación docente se restringe a las actividades desarrolladas de forma directa sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.

Tejedor (2012), la define como una estrategia para fundamentar la investigación sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, y donde los resultados marcan la pauta sugeridas para la innovación metodológica en la práctica educativa.

Estas dos definiciones, como se puede observar, se centran en dar importancia a lo sucedido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aspecto sobre el cual el docente tiene incidencia directa y es donde se enfoca su desempeño.

Otra definición, de valioso aporte y de importancia para traerla a colación, es la presentada y elaborada especialmente en el marco del Encuentro Iberoamericano de evaluación docente (Valdés, 2000), rescatando que ésta surge para corroborar el efecto de las acciones pedagógicas, emocional y de responsabilidad sobre los estudiantes.

El planteamiento de Valdés (2000), parte de reconocer que existe un panorama más amplio de la actuación de la evaluación, no solo identifica como elemento central al proceso educativo, sino que caracteriza de alguna manera la práctica docente y su impacto, relacionado con otros elementos como los valores, el vínculo con todos los actores educativos, es decir efectivamente se observa el desempeño docente de forma sistémica.

Valdés (2000), además de ofrecer un panorama más amplio de la evaluación docente, coloca sobre la mesa el aspecto político, al mencionar que la evaluación del docente no debe enmarcarse en una mera proyección de las deficiencias o limitaciones de los Sistemas Educativos, por el contrario, propone generar un modelo de evaluación bajo un clima reflexivo y de forma conjunta, con los actores educativos, de manera de posibilitar espacios de desarrollo del docente, que conlleve finalmente a la generación de innovaciones pedagógicas en las instituciones educativas.

Señala Valdés (2000), ante este posible panorama, que la evaluación es un juicio de valor que necesita referentes estructurados y consolidados para poder contrastar la realidad a

cual se evalúa. Para él este punto representa una base para determinar las dimensiones que debe comprender la operacionalización de la variable “desempeño profesional del docente”, lo que le parece útil para la construcción de una definición operacional del referido concepto.

Antes de seguir en otro apartado y con el cierre del presente recorrido por las concepciones de evaluación docente, no se puede dejar de mencionar las definiciones oficiales, por ello se mencionan las escritas en la reforma y en la Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD):

- Reforma Educativa: evaluar es medir, analizar e identificar fortalezas y debilidades para producir un diálogo fructífero tendiente a la calidad y la equidad.
- LSPD (2013): Evaluación del desempeño: es la acción realizada para medir la calidad y resultados de la función docente, directiva, de supervisión, de Asesoría Técnica Pedagógica o cualquier otra de naturaleza académica.

Al observar ambas definiciones oficiales, se podría decir que cada una, tiene una finalidad distinta. La planteada en la reforma educativa, va dirigida a la identificación de fortalezas y debilidades en un marco de diálogo para conseguir de forma conjunta, la calidad educativa, es decir marca la pauta para un proceso más reflexivo al hablar de “análisis” por ejemplo. Por otro lado en la ley se hace alusión a la *medición y resultados* con respecto a la función docente. Este aspecto de los enfoques de evaluación del docente, se abordará de manera más detallada en el segundo capítulo, sin embargo se tenía que reflejar de ante mano la inconsistencia entre las definiciones mencionadas, puesto que estos referentes teóricos oficiales, representan la base para los lineamientos del modelo de evaluación en desarrollo.

Ahora bien, revisada las concepciones seleccionadas y revisadas en párrafos anteriores, se podría decir que todas giran en función de otorgar a la evaluación docente el don del desarrollo profesional, la mayoría apuesta hacia la mejora de su práctica, toda vez pasada por el proceso reflexivo que supone la evaluación. En la presente investigación se está buscando identificar la experiencia del docente a través del proceso vivido en la evaluación e indagar de alguna manera, si el proceso reflexivo se ha presentado.

### **1.3 Aportes del escenario internacional: debates y experiencia sobre evaluación educativa y evaluación docente.**

La evaluación docente se encuentra dentro de la evaluación educativa, por eso el marco referencial internacional, parte de las experiencias sobre ésta. El punto de partida debe ser, el asumir que la evaluación tiene su nacimiento en un ámbito distinto a la educación, sin embargo impactó de manera importante, a tal sentido de llegarse a posicionar como uno de los componentes del proceso educativo. Es a partir del siglo XX que la evaluación comienza a tomar entidad propia en educación (Perassi, 2008, p. 30).

En especial, se debe mencionar el aporte proveniente de Estados Unidos, en los años treinta a través de Tyler (1950), quien es considerado el precursor de la evaluación educativa, aportando al campo el término de evaluación y una metodología para el diseño de pruebas objetivas de rendimiento. Adicional a esto, promovió el método para evaluar programas educativos, mediante el estudio curricular en Estados Unidos, denominado “El estudio de los ocho años, desarrollado de 1933 a 1941. (García, 2005).

En la mayoría de los países de América Latina, la evaluación de la educación se constituyó a finales de los ochenta, en una estrategia de reforma educativa, y dio paso a la creación de los Sistemas Nacionales de Evaluación de la Educación, donde se han constituido como ejes de transformación de los sistemas educativos, (INEE, 2015, p. 8).

Las experiencias de evaluación en la región latinoamericana, se han desarrollado en torno al aprendizaje de los estudiantes, muestra de ello es el trabajo del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), quienes buscaron conocer el estado de avance del aprendizaje y apoyar el surgimiento de los Sistemas Nacionales de Medición del Logro Educativo. (INEE, 2015).

La evaluación de la educación y en especial del logro de aprendizajes de los estudiantes se incorporaron y posicionaron en la agenda pública internacional, como un mecanismo de articulación de estrategias de mejora de la calidad y eficiencia del funcionamiento de los sistemas educativos (Miranda, 2013 citado en INEE, 2015).

El referente internacional, se convirtió a partir de los años ochenta, hasta primera década del siglo XXI, en un espacio de cooperación, abre así el camino para la construcción de recomendaciones en materia de evaluación educativa, por ello el surgen organismos de apoyo a la configuración de los sistemas de evaluación en la región. Vale la pena mencionar los organismos: la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Oficina Regional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO), el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (ORELAC/UNESCO) y el Programa de Promoción a la Reforma Educativa en América Latina (PREAL), además se han incorporado otros organismos de crédito, como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM). (INEE, 2015, p. 8).

A la luz del presente trabajo de investigación, se rescata de la revisión de los modelos internacionales, el hecho que los docentes, en especial en el modelo Argentino, manifiestan disconformidad con respecto a los mecanismos por los cuales se les evalúa en su práctica (Tenti, 2003, citado en Perassi, 2008).

El variado referente internacional, conlleva a explorar y seleccionar para la presente investigación, los aportes ofrecidos por organismos y espacios de discusión, sobre la evaluación educativa, en especial a la evaluación docente, siendo estos;

- a. La RIIED, la cual tiene sus cimientos en 1998, en la iniciativa mexicana denominada Red de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIED). La RIIED, tiene como objeto de estudio la evaluación de la docencia universitaria y no universitaria, ofreciendo a través de sus coloquios una perspectiva multimetodológica en el marco iberoamericano. La Red está integrada por diez países; Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, Estados Unidos, México, Perú, Portugal y Venezuela.
- b. Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (Unesco), creado en 1945, trabajando en estrecha relación con los ministerios de educación y otros asociados en pro de la acción y el cambio hacia una mejor educación en el mundo. (UNESCO, 2016)

- c. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), creada en 1948, tiene como objetivo maximizar el crecimiento económico de los países miembros y coadyuvar a su desarrollo y al de los países no miembros.

Los aportes de la primera organización, la RIIED, se encuentra el promover en los últimos ocho años, estudios que llevan a la reflexión y comprensión de procesos, instrumentos y métodos empleados, para evaluar el desempeño docente en Iberoamérica. (RINACE, 2014, p. 7).

Uno de los espacios de reflexión, es representado por los coloquios. Se señala la IV edición del año 2013, celebrada en Perú. El eje temático uno, giró en torno a “La evaluación de la docencia y las políticas públicas educativas e institucionales correspondientes”, en dicho eje se destaca el caso de Brasil a través de la investigación titulada “Evaluación por resultados y la cultura de la “Performatividad”: La evaluación de la docencia en la Red pública de Educación básica del Estado de San Paulo (Brasil)”, presentada por Montoya, Arbesú, y Contreras, quienes describen el proceso de evaluación docente en Brasil en los últimos 15 años, como la vinculación entre evaluación docente y los resultados académicos de los estudiantes. Aplicaron exámenes y promovieron como resultado incentivos económicos y beneficios materiales con un enfoque de evaluación tipo gerencialista y orientada a resultados. (RINACE, 2014, p. 7).

Los autores mencionados de la investigación de Brasil, consideran que los principales impactos del uso indebido y punitivo de los resultados de los exámenes, han generado cambios en la práctica docente y en los contenidos curriculares, es decir se desarrolla una práctica de entrenamiento de los alumnos para responder las pruebas; se desvía así el sentido de la evaluación, ya que la práctica educativa se enfoca en pasar la prueba y no para generar aprendizaje de calidad.

Por su parte, en la V edición del Coloquio de la RIIED, celebrado en el año 2014, tuvo como objetivo presentar y analizar experiencias iberoamericanas de evaluación de la docencia universitaria y no universitaria, con el ánimo de poder identificar políticas, propuestas

metodológicas, enfoques e instrumentos que contribuyan a la mejora de la calidad en la educación. (RIIED, 2014).

El resultado del V Coloquio, ofrece la siguiente declaración en el tema que nos ocupa; (RIIED, 2014).

- Visualizar la evaluación docente como una herramienta para la mejora de la calidad educativa en todas las instituciones educativas independientemente del nivel educativo de que se trate.
- Analizar las condiciones contextuales que subyacen a los procesos de evaluación, son cuestiones medulares para garantizar un impacto favorable de la evaluación docente.
- Identificar las funciones docentes que serán valoradas para diseñar instrumentos acordes a las características propias que cada función demande.
- Construir instrumentos confiables y válidos para valorar la docencia es un aspecto medular en los procesos de evaluación del desempeño docente.

La RIIED, ofrece un espacio que permite identificar las prácticas iberoamericanas en evaluación docente, subraya para ello en los coloquios, la importancia de la evaluación como una herramienta aliada para lograr la calidad educativa, afirmando, que el contexto es de suma importancia para su desarrollo y los docentes los actores principales del proceso evaluativo, por ello su perfil o expectativas de desempeño, deben estar tipificadas, puesto representan la base el diseño de su evaluación.

Otra organización internacional con aportes al campo educativo, es la UNESCO, y para la presente investigación se toma de sus documentos, sobre la evaluación del desempeño docente, un estudio comparado entre 50 países de América y Europa, desarrollado en el año 2006.

El estudio comparado, representa una contribución de la Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe, precisamente, para que los países puedan disponer de información y así promover debates sobre el tema, generar consensos y formular políticas de Estado y de largo plazo orientadas al fortalecimiento y mejoramiento permanente de la profesión docente.(UNESCO, 2006, p. 11).

Parte de las preocupaciones de los sistemas educativos de América y Europa, se centra en la necesidad de promover sistemas de carrera docente y de evaluación del desempeño docente, que permitan contribuir al desarrollo profesional de los maestros, por ende impactar en la calidad de la enseñanza. (UNESCO, 2006, p. 23).

La evaluación del desempeño docente, es definida en el estudio como un tema conflictivo, dando lugar a un enfrentamiento entre intereses y opiniones del conjunto de actores educativos: tomadores de decisiones políticas, administradores, docentes y sus sindicatos, y estudiosos sobre la materia, pero también familias y sociedad en general. Siendo fácil deducir por qué no está generalizada la práctica de la evaluación del desempeño docente en Europa y América. (UNESCO, 2006, p. 29).

Ante esto, se puede mencionar el caso de Finlandia, que se ha convertido en los últimos años en un referente de calidad de la educación, allí la evaluación externa de docentes y/o centros, no está contemplada, puesto que el sistema educativo se basa en la confianza que tiene tanto de la Administración educativa, como las familias sobre el docente y su profesionalidad, la evidencia radica en el alto reconocimiento social de la profesión docente. (UNESCO, 2006, p. 29).

Al revisar las propuestas que definen los diferentes modelos de la evaluación, en especial del desempeño docente en Europa y América, se distinguen cinco modelos, demostrados a través de la tabla siguiente:

<b>Modelo 1</b>	<b>Modelo 2</b>	<b>Modelo 3</b>	<b>Modelo 4</b>	<b>Modelo 5</b>
Es parte de la evaluación del centro escolar, con énfasis en la autoevaluación.	Es un caso especial, con ejemplo, la concesión de licencias.	Insumo para el desarrollo profesional, sin ninguna repercusión para la vida profesional del docente.	Base para un incremento salarial.	Promoción en el escalafón docente.

**Tabla 2.** Modelos de Evaluación. Fuente: Elaboración propia con base en UNESCO (2006, p. 29).



Los modelos reseñados en la tabla dos, indican la división existente entre el objetivo y actor responsable de la evaluación, unos modelos dirigidos a valorar sólo aspectos administrativos y otros los que consideran a la evaluación como parte importante para el desarrollo profesional del docente, en especial otorgándole a la escuela la responsabilidad, que le corresponde con su personal de supervisión directa como son los docentes.

De esta forma, una de las ideas que se rescata del estudio comparativo, para la presente investigación, es que la evaluación externa del desempeño docente, no es un proceso fundamental para garantizar sistemas educativos de calidad, se otorga por lo tanto a las propias escuelas, el rol de convertirse en la unidad para la mejora de la educación, y se realiza de manera directa la evaluación del personal a su cargo. (UNESCO, 2006, p. 29).

El estudio comparativo construido por la UNESCO (2006), muestra el crecimiento de los sistemas de evaluación del desempeño docente, los cuales configuran una herramienta para impulsar la llamada calidad de la docencia, por ende de la educación. Expone además iniciativas eficientes, que apuestan por un sistema de autoevaluación, conformado por un proceso de evaluación interna de la escuela, y se le considera como estrategia positiva que podría impactar en la mejora del desempeño docente.

El análisis y revisión de las experiencias revisadas en el estudio comparativo, permitió identificar modelos positivos de evaluación, sin embargo al no ser aplicados de forma correcta, se llegan a convertir en fracasos, (UNESCO, 2006, p. 35). Por esta razón, el informe recaba las siguientes propuestas:

- Apostar y diseñar una imagen constructiva y/o positiva de la evaluación, que se incline una la evaluación a favor del profesor y de su actuación profesional.
- Desarrollo de un sistema de evaluación del desempeño docente, a raíz del debate y aceptación por parte de la comunidad educativa, en especial de los docentes. La imposición de la evaluación, es un elemento obstaculizador para alcanzar el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza.
- El diseño del, debe tener como base la calidad, esto implica la incorporación de características técnicas tales como validez o fiabilidad, hasta la credibilidad, utilidad, transparencia y equidad.

- El modelo de docente ideal que se espera evaluar, debe estar expresado y reconocido por todos los involucrados en el proceso educativo.
- Establecer la evaluación de conjunto docente-escuela, partiendo de la base, que el docente desarrolla su práctica profesional en una organización, por lo tanto no es posible evaluar al profesorado, sin tener en cuenta los valores del centro, su cultura, su contexto, etc.
- Implicación del docente, esto significa que la evaluación se realiza con y para el docente, no contra él, incorporando para esto procedimientos de autoevaluación y permitirle estar implicado en el proceso y en sus resultados. (UNESCO, 2006, p. 35).

En UNESCO (2006), como se observa, invita a sopesar una serie de ideas valiosas, para ser más eficiente el proceso de evaluación, donde se toma en cuenta al docente, su contexto, lo que se espera de él y la configuración del sistema de evaluación de forma consensuada que está dentro de una comunidad educativa. Las consideraciones suministradas permitirían evitar dentro de otros riesgos la resistencia a la evaluación y se convierta realmente en un instrumento de mejora a la educación, a la misma profesión docente y lo más resaltante, es el señalamiento que hace a la evaluación en manos del mismo centro escolar, es decir una evaluación interna y no externa.

Por último en el ámbito internacional, se quiere mostrar parte del trabajo discutido en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente realizado en el año 2000, donde se presentaron cuatro modelos de evaluación del desempeño del maestro, con el ánimo de ofrecer una referencia para las iniciativas de países encaminadas a diseñar sistemas de evaluación docente.

Se toma de éste encuentro Iberoamericano los cuatro modelos de evaluación presentados por Valdés (2000), los cuales son:

1. Centrado en el perfil del maestro.
2. Centrado en los resultados obtenidos.
3. Centrado en el comportamiento del docente en el aula.
4. Modelo de la práctica reflexiva.

De estos modelos señalados por Valdés (2000), el más utilizado hasta el momento ha sido el modelo dos, el cual está centrado en los resultados de las calificaciones de los estudiantes, un ejemplo de ello se encuentra la realidad, que hasta el momento se vivía en el sistema educativo mexicano, con la aplicación de pruebas y su vinculación con presupuestos asignados.

El debate dado en el contexto internacional, en torno a la evaluación del docente, arroja que efectivamente hay mucho camino por recorrer, que los diseños y modelos planteados dependerán desde la política de cada país y de las recomendaciones emanadas y tomadas o no en cuenta, de los espacios de discusión por parte de instituciones referenciales. Al explorar los planteamientos y aportes a nivel internacional, se puede observar la preocupación y la variedad de propuestas para poder diseñar de forma adecuada un sistema de evaluación del desempeño docente, sin embargo, se corrobora la insistencia en la vinculación del proceso de evaluación con los resultados académicos de los estudiantes, está en construcción además una visión compartida y consensuada de evaluación y objeto de la misma, así como la referencia del perfil del docente a evaluar. Otro aspecto que no se contempla en la revisión, es la postura del docente frente a su propio proceso de evaluación, así como dar mayor rol de participación a los mismos centros educativos, para la evaluación de su personal docente.

#### **1.4 Funciones de la evaluación del desempeño docente.**

La utilidad e importancia de la evaluación del desempeño docente, es vista por Martín y Martínez (2009), en términos de potencial y herramienta, para conseguir cambios en el campo educativo, siempre y cuando se aplique de la manera correcta. Evidencian además, el esfuerzo que a nivel internacional se ha gestado para el desarrollo de sistemas de evaluación estandarizados, sobre los aprendizajes de los estudiantes.

Con respecto a la función de la evaluación, Valdés (2000) menciona que para iniciar el camino del diseño, de un proceso de evaluación del desempeño del docente, dentro de un sistema educativo, se debe partir de la pregunta “para qué evaluar”, añade la existencia de factores que pueden perturbar o abonar a la respuesta, entre ellas las posibles dudas sobre lo que se espera evaluar.

De acuerdo a éstos supuestos, la efectividad de un sistema de evaluación docente, radicaría en definir muy bien lo que se desea evaluar, para evitar improvisaciones y mitigar la posible resistencia de los involucrados.

Hector Valdés (2000), propone una clasificación de las funciones de la evaluación, que van desde; la diagnóstica, educativa, hasta la que permite el desarrollo profesional de los docente, para llegar a la madurez de una autoevaluación sobre su práctica.

Dichas funciones, podrían dar cuenta de la vinculación entre la participación del docente en su propio proceso de evaluación y para qué le puede servir en su desarrollo profesional, además de tomar en cuenta al docente como persona, con sus motivaciones y actitudes frente a su práctica educativa.

Se podría agregar que estas funciones, pueden formar parte de un modelo de evaluación, dado que al ingresar a la carrera docente o en determinado momento de su ejercicio, es relevante conocer el punto de partida o perfil inicial del docente en ejercicio (función diagnóstica), esto sería el referente para cualquier diseño de programa de formación. Por otro lado, el docente debería participar en la creación los indicadores sobre los cuales será evaluado, tomándolo como ser integral (motivaciones y actitudes) y por último, la función que se debe garantizar es la desarrolladora, porque el docente como cualquier otro profesional, para ser cada vez más eficaz en su cargo, debe encaminar su quehacer docente hacia el crecimiento en experiencia práctica y conocimiento.

La necesidad de dejar claro los objetivos o el para qué evaluar, conlleva a tener un conocimiento, sobre las bases teóricas asociadas al diseño de una evaluación docente, ante esto, Martín y Martínez (2009), manifiestan que parte de la problemática, es la existencia de confusiones a nivel conceptual con respecto a los fines, a la naturaleza de la práctica docente y a las consecuencias de la evaluación, y que además se incurre en el error de relacionar a la evaluación con los incentivos laborales.

Asimos, Martín y Martínez (2009), indican que una de las confusiones conceptuales, es la omisión que se hace, en la distinción del tipo de evaluación a establecerse en determinado sistema educativo. Esto se traduce en la falta de claridad y coherencia en la teoría y la práctica sobre la distinción entre evaluación formativa y/o de control. La diferenciación radicaría en

señalar si el fin será formativo, cuya aplicación llevaría a promover aprendizaje en los docentes, por ende mejora de su práctica, o por el contrario tendría un fin de calificar, cuyas consecuencias pueden ser punitivas, o una evaluación enmarcada solo en el otorgamiento de reconocimiento salarial y/o promoción.

A simple vista la confusión u omisión conceptual mencionada, no debería generar mayor consecuencia, pero esto no es enfocado así por Martín y Martínez (2009), según ellos, en ocasiones en la práctica de supervisión, convergen en un mismo proceso de evaluación las diversas finalidades, esto podría generar en el sujeto evaluado actitudes de restricción a la hora de observar la práctica docente, por ejemplo si la finalidad de la evaluación es formativa, el docente por tanto deberá identificar sus dificultades y encontrar las vías para superarlas, en consecuencia la actitud será de apertura para hacer visible dichas dificultades y reflexionar sobre cómo mejorar, pero si la finalidad es de calificar al docente, su actitud será mostrar el mejor desempeño, allí se limita la posibilidad de encontrar los elementos susceptibles de mejora.

Partiendo de dicho panorama, nace un elemento a considerar a la hora de estudiar los posibles fines de la evaluación, Martín y Martínez (2009) lo determinan como la diferenciación de dispositivos, unos dirigidos a promover el aprendizaje docente, y otros a la calificación. Con esta información, los involucrados en el diseño y aplicación de la evaluación, son llamados a mantener la coherencia entre los fines que establezcan y los dispositivos seleccionados.

De igual forma en Rueda y Díaz Barriga (2011), se hace una distinción basada en el propósito de evaluación, sobre el para qué. Definen la denominada evaluación de control y seguimiento administrativo, como la orientada a la emisión de juicios de valor, y su versión contraria está relacionada con el desarrollo docente, hacia la conversión de la práctica como espacio de reflexión y generación de procesos de retroalimentación.

Las funciones y por ende los fines, que se persigan en una evaluación docente dentro de un sistema educativo, generarán efectos en los actores que intervienen, por eso la insistencia de los autores revisados, para dejar en claro lo que se busca valorar y que el docente se

encuentre informado sobre el proceso, para evitar consecuencias negativas, como podría ser; la resistencia, actitudes de simulación en función de los resultados esperados y no realmente a demostrar por parte del docente aspectos por mejorar en su práctica.

### **1.5 Tipos de evaluación de desempeño docente**

En los aportes a nivel internacional, se observaron algunos modelos sobre la evaluación, en el presente apartado, se hará un acercamiento a los tipos de evaluación, haciendo un énfasis en la de carácter formativo, por ser el fundamento sobre el cual se evaluará al docente del estudio de caso.

Los tipos de evaluación dependerán de la perspectiva de la cual se parta, de lo que se quiere reflexionar y en consecuencia observar.

El interés de evaluar va desde la valoración de la formación inicial y la experiencia del docente, hasta la revisión de las estrategias que utiliza para promover la motivación en sus estudiantes (Vaillant, 2008).

Los tipos de evaluación, con mayor referencia son los que se basan en su función o propósito. Casanova (1998), hace alusión a la diversidad de funciones asignadas a la evaluación, inclusive indica la posibilidad de concentrar varias funciones en un mismo acto educativo, cita un número de posibilidades: predictiva, de regulación, formativa, prospectiva, de control de calidad, descriptiva, de verificación, de desarrollo, etc. (De Ketele, J.M. y Roegiers, X., 1994, pp. 121-126, citado en Casanova, 1998).

Cabe enunciar que la clasificación de los tipos de evaluación descritas por Casanova (1998), son tomadas dentro de la evaluación educativa, no como evaluación docente, pero fácilmente se pueden trasladar a este campo. En la tabla 3, se puntualiza sobre la propuesta de Casanova sobre los tipos de evaluación.

Tipo	Descripción
------	-------------

Por su funcionalidad:	Sumativa, Formativa
Normotipo	Nomotética Normativa y Criterial Idiográfica
Temporalización	Inicial, Procesual, Final
Por sus agentes	Autoevaluación, Coevaluación, Heteroevaluación

**Tabla 3.** *Tipos de evaluación. Fuente: Casanova (1998 pp. 77-101)*

Por otra parte Vaillant (2008), también ofrece una propuesta de tipos de evaluación, basada en lo que se desea evaluar. En la tabla 4, se esquematiza bajo el foco y los elementos de la evaluación.

<b>Foco de evaluación</b>	<b>Elementos a observar</b>
Perfil del docente	Formación de base y experiencia
Resultados obtenidos por los estudiantes	Vínculos con el alumnado y con los conocimientos
Comportamientos del aula	Estrategias utilizadas para promover la motivación de los estudiantes
Prácticas reflexivas	Tipo de vínculo establecido entre los actores del proceso educativo.

**Tabla 4.** *Tipos de evaluación de acuerdo al foco de observación. Fuente: Vaillant (2008,p.10)*

En la tabla 4, presentan cuatro propuestas, las cuales se aplican normalmente por separado, siendo el más utilizado y controversial, el basado en los resultados de los estudiantes, ya que no se estaría valorando la complejidad de la práctica docente.

Vaillant (2008), al observar los elementos susceptibles de valoración en cada propuesta de evaluación, evidencia el vínculo de cada uno, con la práctica docente, es decir la suma de los cuatro elementos conforman la docencia. Esto conlleva a referirnos nuevamente a la delimitación conceptual, necesaria y pertinente a la hora de establecer un diseño de evaluación. Esto no es más que la valoración de la docencia, señalada como la suma de los siguientes componentes: docente, alumnos, contenido y vínculo pedagógico, denominando su interacción como triángulo interactivo, (Santoya, Coll y Solé, citados en Rueda y Díaz – Barriga, 2011). Con esto se plantea lo limitado que resulta aplicar un tipo de evaluación, tomando en cuenta solo un componente, ante el escenario que la docencia implica varios componentes.

Para efectos de la investigación, se hará la distinción conceptual en cuatro tipos de evaluación de acuerdo a las funciones de control, formativa, sumativa, de identificación de productos y procesos. Tomando en cuenta que el planteamiento del cual parte la RE, es de una evaluación formativa, es importante revisar los otros tipos de evaluación, así valorar sus fundamentos en comparación con los ofrecidos por la sumativa y de productos.

Para iniciar, se tienen dos tipos, que según su propósito son contrapuestos (Zabalza, citado en Rueda, 2001), uno va dirigido al control y el otro a la formación o perfeccionamiento de la profesión docente.

La evaluación basada en el control y seguimiento administrativo, está fundada en juicios de valor sobre la práctica docente según Fernández (Citado en Rueda y Díaz- Barriga, 2011, p. 18), y se relaciona con la toma de decisiones en especial en lo laboral como clasificación en escalafones y salarios, éste enfoque es asociado a la evaluación sumativa, donde el indicador está asociado al número de logros y los estándares están marcados por referentes de calidad basados en cantidad, es decir prevalece la relación costo-beneficio. (Rueda y Díaz- Barriga, 2011).

Por su parte Casanova (1998), plantea que la finalidad de la evaluación sumativa es determinar qué medida se han alcanzado los objetivos predeterminados y valorar de forma positiva o negativamente el producto alcanzado.

Otra distinción, es la evaluación basada en producto y en procesos. La evaluación de producto, presta atención a los resultados obtenidos de la práctica docente, esto se observa al tomar en cuenta desde la apreciación del aprendizaje de los estudiantes, hasta materiales por la actividad docente (Rueda y Díaz Barriga, 2011). Se puede decir que es una de más utilizadas en la América Latina, tal vez por tener una estrategia asequible en recurso y tiempo, teniendo como referente el rendimiento del estudiante. En el caso de la evaluación fundamentada en los procesos, se ocupa más de comprender los factores incidentes en el resultado la actividad docente, esperando contribuir en cambios originadas a partir de la reflexión, además en la formación necesaria. (Rueda y Díaz Barriga, 2011).



La evaluación basada en procesos, guarda relación con la de formación o de perfeccionamiento profesional, así lo menciona Casanova (1998), indicando que es aplicable a la evaluación de procesos, porque la formativa puede incorporar al mismo proceso de funcionamiento como un elemento integrador del mismo, dado que su finalidad además es la mejora del proceso evaluado, tomando medidas de carácter inmediato. Así mismo ella hace mención que la sumativa se vincula a la de productos, porque a la primera se puede aplicar a la evaluación de productos terminados.

#### 1.5.1 Evaluación formativa

El modelo asumido en Reforma Educativa 2013, tiene un enfoque formativo, por lo menos así es enunciada. En este sentido, se rescatan con mayor detalle algunas definiciones y características, que permitieron visualizar la presencia de los fundamentos de una evaluación formativa, durante la revisión de la experiencia del docente evaluado para el estudio de caso.

En Rueda y Díaz Barriga, (2011), la evaluación basada en términos de formación o perfeccionamiento, es la que pretende ser espacio de reflexión de la actividad docente con el ánimo de conocerla aún mejor, por parte del evaluado. Se procura el desarrollo y el crecimiento profesional. Se proyecta entonces, una transformación del conocimiento adquirido en la fase de desarrollo de la evaluación, que se traducirá en la mejora del quehacer docente. Es decir, el espacio de reflexión viene dado por el reconocimiento de las fortalezas y debilidades, así como aspectos por mejorar. Estos elementos servirán de guía para las decisiones y que sean traducidos en la mejora de la práctica en el aula. Se promueve además la participación de los sujetos evaluados, al involucrarse la reflexión sobre su trabajo.

De acuerdo a la influencia ejercida por la OCDE (2004), a raíz de sus consideraciones para la configuración del sistema de evaluación mexicano, es pertinente observar cómo conceptualiza éste tema, ya que la OCDE es quien alude, que acercarse a la evaluación formativa, significa comprender que la información suministrada durante en el proceso de la práctica educativa, funciona para ir realizando los ajustes necesarios en pro de las mejoras, en contraposición de un acto de identificar sólo los logros, como se aplica en el modelo sumativo.

Por su parte la SEP (2015), expone que la evaluación docente a partir de la reforma educativa, tiene un carácter formativo. La cual debe identificar logros y áreas de oportunidad de los docentes en servicio, con la finalidad, por un lado, de revelar al docente aspectos clave que debe fortalecer en su labor, y por otro lado, mejorar sus prácticas de enseñanza mediante acciones de formación continua, tutoría y asistencia técnica, necesarias que le permitan ubicar sus avances a lo largo de su trayectoria profesional.

Con respecto a la finalidad de éste tipo de evaluación, Rosales (2014), de igual forma describe que tiene una función reguladora ante el acto educativo, esto conlleva a la optimización de los medios de formación para que respondan a las características de los estudiantes. Desde una evaluación docente, es poder identificar las mejores formas de captar la práctica educativa, comprendiendo lo compleja que este resulta.

Otra finalidad del modelo formativo, es el énfasis en la revisión de los obstáculos para poder alcanzar los objetivos de un proyecto educativo, ya que no se enfoca directamente en los resultados obtenidos. La revisión de los obstáculos permite reflexionar sobre la pertinencia o no de ciertos recursos didácticos. La persona que evalúa, utiliza la retroalimentación como parte de las estrategias para promover el aprendizaje, porque va indicando el nivel de desarrollo durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Se distingue lo que se ha dominado (se muestra la situación del grupo en general y en particular, así como avances en el logro de los objetivos). (Rosales, 2014).

En una evaluación docente de corte formativo, todo esto significa, que la persona que evalúa, observa a través de distintos medios, el desarrollo de la práctica docente, su proceso de reflexión acerca de la planificación, cómo la lleva a cabo, si considera las características del grupo, para aplicar los recursos didácticos necesarios, si de forma constante revisa los resultados de sus estudiantes para optimizarlos, reajusta su planificación de acuerdo a estos. Se podría considerar otros aspectos, pero todo depende de lo que un modelo de evaluación quiera valorar de la práctica docente, independientemente que sea formativa o no.

#### 1.5.2 Evaluación basada en el acompañamiento a los docentes.

Un tipo de evaluación docente, que se quiere rescatar, por ser parte de la experiencia de la investigadora, es la que desarrolla el movimiento de educación popular en América Latina - Fe y Alegría (avalado por la UNESCO), quienes atienden un tipo de evaluación más integral, donde el rendimiento estudiantil no es el factor principal, que valora el desempeño del docente.

Se hace mención sobre el acompañamiento a los docentes, ya que la evaluación se centra en éste elemento, el cual es definido de la siguiente manera:

un proceso de acercamiento y apoyo integral y de forma sistemática, buscando promover una relación horizontal de confianza entre los docentes y el personal directivo y de colaboración, con miras a la mejora de los procesos educativos desarrollados en los distintos niveles y ámbitos de trabajo institucional”. (Fe y Alegría, 2011a, p. 23).

El movimiento, tiene como concepción o propósito de la evaluación, el diagnosticar, comprender, dialogar, aprender y mejorar la calidad de los procesos dados en el servicio educativo, además la conciben como un proceso dialógico y sistémico. Enfatiza que la evaluación no debe ser reducida a una estrategia de control sobre el docente, que consiste en algunos modelos aplicados, en el ejercicio comparar, clasificar, jerarquizar, hasta llegar al punto de discriminar. Por el contrario, la evaluación debe dirigirse a la mejora de la práctica educativa y fundamentarse en el compromiso de todos y todas con el conocimiento y la reflexión. (Fe y Alegría, 2011b). El último punto permite evidenciar que esta propuesta se basa en el enfoque basado en la formación y desarrollo profesional, además de integrar otros aspectos que la hacen más integradora como tipo o modelo.

Para esta institución con sesenta años de actividad educativa, su enfoque representa un reto pedagógico y ético y no un hecho técnico, puesto que la evaluación es posible, solo si se gesta una comprensión del hecho educativo, se consigue la participación de todos los actores a través de un acompañamiento constante y reflexivo, es así que se puede obtener mejoras educativas.(Fe y Alegría, 2011b).

En Fe y Alegría (2011b), su enfoque de evaluación se caracteriza por:

- Multidimensional, porque toma en tanto los resultados como los procesos educativos, además la estructura, recursos del centro y el contexto.
- Autoevaluativo: implicación de los sujetos evaluados con un interno y externo.
- Mejora educativa: utilizar la información emanada de la evaluación, para su respectivo análisis institucional, de manera de indagar de forma conjunta los cambios necesarios.
- Participativo: requiere el involucramiento de todos en el análisis de esa información y para la toma de decisiones; cada uno diseña acciones y líneas de trabajo necesarias para la mejora.
- Democrático y transparente: es fundamental consensuar las interpretaciones y las prioridades emanadas de las toma de decisiones.
- Estar contextualizado; este aspecto es fundamental para la institución, desde su planificación, procesos y evaluación, sin no se toma en cuenta el contexto se verá reflejado en los resultados. Para Fe y Alegría el contexto define, limita y orienta la intención de trabajo, a tal punto de afirmar que una escuela es de calidad sólo si responde al contexto en que se encuentra, con sus intereses y necesidades, y desde allí desarrolla estrategias para transformar esa realidad.

Este tipo de evaluación, de las escuelas de la educación popular, nos muestra la integración de forma enriquecedora los tipos de evaluación vistos, siempre y cuando no sean los de control, estos no aportan al desarrollo del docente como profesional, y es el elemento clave para poder alcanzar un buen desempeño que repercuta en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Esta perspectiva no es utópica, ha sido experimentada por parte de la autora de la investigación, quien ha acompañado a escuelas de éste movimiento, se ha observado en la experiencia, la creación de una cultura de evaluación institucional, basada especialmente en el fortalecimiento del director de la escuela, como figura integradora, y promotora del trabajo en equipo bajo un ambiente democrático y participativo. Se quiso exponer la perspectiva del movimiento, porque ha pasado por el mismo proceso evolutivo de la evaluación educativo, no se ha quedado estancado en el proceso de medición, si no que ha procurado avanzar, por tener como misión la calidad educativa para poblaciones vulnerables.

Desde la experiencia sostenida por la autora de la investigación, en procesos de acompañamiento, al personal de escuelas del movimiento de educación popular, se puede decir que es un espacio constante de reflexión sobre la práctica, organizado en reuniones mensuales por ejemplo, entre el coordinador pedagógico y directivo, esto permite identificar por parte de la persona que acompaña las debilidades y fortalezas de la práctica del docente, así como las necesidades de formación del mismo.

Esto no quiere decir, que no exista un tipo de evaluación en esta organización, al contrario se ha ido creando una cultura en éste ámbito, pero desde un espacio más reflexivo, integral y sistemático. El acompañamiento es parte de la evaluación y es visto como un proceso de formación y reflexión constante, se podría enmarcar dentro la evaluación formativa.

De acuerdo a la experiencia de la investigadora, se apuesta por una autonomía institucional, donde el directivo acompañe a su personal docente en la resolución de las dificultades en el aula y optimice las buenas prácticas. Además que los docentes cuenten con un espacio para compartir sus planificaciones y enriquecerlas, con la apreciación de los compañeros, siempre enfocados en lograr que los estudiantes aprendan. De manera que la valoración de los procesos educativos, para la enseñanza-aprendizaje sea una constante.

### **1.6 Factores involucrados en la evaluación de desempeño:**

La formación y el desempeño de los docentes, se convierten en elementos esenciales para alcanzar la calidad educativa, y la evaluación ocupa el puesto estratégico de apoyo a los docentes, para su mejora en la práctica en el aula (Martin y Martínez, 2009). Si la evaluación desde una perspectiva para la mejora, no se puede dejar de indagar todos los elementos que la componen.

Para comprender mejor la evaluación de desempeño docente, en todos los elementos que la configuran, es importante analizar los factores que pueden ejercer influencia sobre ella, ya sea para promover procesos eficientes o los que obstaculizan su implantación.

A los efectos de este, surge la pregunta ¿cuál sería el primer factor involucrado?, es allí que Namo de Mello (citado en Vaillant, 2008), apunta hacia los maestros, y dice que los

factores o parte del problema en la educación son los maestros. Alude a la falta de preparación, al fenómeno del corporativismo, pero a su vez, dice que los docentes también son parte de la solución, sin su participación y compromiso, será muy difícil mitigar las desigualdades educativas y sociales.

El docente es el sujeto central de evaluación, porque es parte del problema. Asimismo plantea la idea de que para lograr la mejora de la situación de los docentes, se deben tomar en cuenta tres elementos:

- La existencia de condiciones laborales adecuadas,
  - Una formación de calidad,
  - Una gestión que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica educativa.
- (Namo de Mello, citado en Vaillant, 2008).

Vaillant (2008) agrega, que el contexto latinoamericano, lamentablemente está signado por un ejercicio profesional con dificultades, en tanto para garantizar una contratación de buenos maestros. Esto se observa en los limitados estímulos para que la carrera docente, que no la convierte en una opción principal para los futuros estudiantes universitarios. Se añade a éste escenario, condiciones de trabajo inadecuadas con dificultades en la estructura de remuneración. También se encuentra el maestro mal preparado, y pocos programas acordes para el desarrollo de la profesión.

El panorama anterior demuestra la complejidad de la evaluación docente, donde no solo se debe observar la práctica en el aula, sino ver más allá del aula, la práctica lleva consigo un contexto que puede impactar en el desempeño del docente, y en ocasiones esto no se evidencia en el resultado de la evaluación.

Lo anterior abre paso a otro factor involucrado en la evaluación, es allí que la afirmación por parte de Rueda y Díaz Barriga (2011, p. 17), advierte que en el ámbito de la evaluación docente, se debe remitir a la actividad desarrollada en el proceso *enseñanza-*

*aprendizaje*, con la implicación respectiva del rol del docente, su actuar antes, durante y después del acto didáctico, el alumno y el contexto.

En ese mismo sentido, Martín y Martínez (2009), consideran cuatro factores que pueden ejercer influencia en el desempeño docente y por ende impactan en su evaluación, como lo son; formación inicial y continua, condiciones laborales, carrera profesional, contexto social del ejercicio docente.

Los factores mencionados, confirman la importancia de no omitir en una propuesta de evaluación docente, el contexto en el cual desarrolla su práctica y el apoyo recibido por el sistema educativo para mejorar la calidad de su enseñanza. (Martín y Martínez, 2009). Con esto no se omite la responsabilidad de los resultados del aprendizaje de los estudiantes, lo que se estima es distribuir el peso de lo complejo del proceso enseñanza-aprendizaje y de algunos factores influyentes en el desempeño docente, pero que no se encuentra en sus manos el poder de decidir.

En el orden de las ideas anteriores, Valdés (2000) aborda los factores que impiden el crecimiento del docente y que impactan en su desempeño, lo cual se verá reflejado en la evaluación, para ello cita a Brock (1981), al explicar tres factores influyentes en la eficacia de un diseño de con miras al desarrollo del docente:

- Factores contextuales (clima organizativo, recursos, liderazgo, etcétera.)
- Factores relacionados con procedimiento (instrumentos utilizados para la reunión de datos, uso de otras fuentes de retroalimentación, etcétera.)
- Factores relativos al docente (motivación.)

Estos factores permiten ver lo complejo que puede ser promover la valoración del desempeño docente, dado que no todo se remite estrictamente a lo que sucede en el aula, van impresos elementos personales e inmateriales como lo es la propia motivación del docente.

Luna (en Rueda y Díaz Barriga, 2011) plantea unos factores que deben involucrarse en el proceso de evaluación docente, estos son:

- Tener claro el propósito de la evaluación (identificar si será formativa o sumativa).
- Conocer la naturaleza de lo evaluado, en este caso el docente de educación básica, para ello se debe identificar sus funciones, el nivel a evaluar, (básica o media), además de formación y contexto del sujeto.
- La persona que realiza la evaluación (interna o externa).
- Las fuentes de información.

De estos elementos, se rescata en especial, el conocimiento de la naturaleza de lo evaluado, porque si no se conoce la complejidad, contexto y formación del docente que será evaluado, el resultado tal vez no se comprenda y muchos menos se tomen las decisiones pertinente para generar mejoras en la práctica.

Para culminar este apartado de los factores involucrados en la evaluación de desempeño, se extrae de los planteamientos de Luna, Díaz-Barriga, Monroy, Díaz, García (2011, p. 28), los Estándares que se deben cumplir a la hora de diseñar una evaluación docente. Ésta mención se realiza, con el objetivo que sirva de base para interpretar y comprender de alguna manera, las situaciones que han experimentado los docentes del estudio de caso de la investigación.

Luna, et al. (2011, p. 28), menciona cuatro estándares básicos del cual se tendría que partir:

- Expertos: debe participar un experto en la materia, en rol de consejero del proceso,
- Tratamiento profesional; se aspira que el instrumento y la metodología sea diseñado por profesionales, los cuales deberán basarse en la ciencia e investigaciones al respecto.
- Considerar otras perspectivas: toman en cuenta a las asociaciones, claustros, sindicatos y otros grupos implicados en el proceso.
- Pruebas piloto; se deben realizar ensayos hasta demostrar que el instrumento considerado es el adecuado y reúne los niveles de confiabilidad y validez requerido, de acuerdo a la población a evaluar y su contexto.

#### 1.6.1 Obstáculos dentro de los factores involucrados en la evaluación docente



En los párrafos previos, se describieron los factores, que a razón de especialistas, deben estar presentes a la hora de diseñar un sistema de evaluación para los docentes. En éste propósito, se señalar los factores importantes para este proceso, se hace mención especial aquellos de posibilitan u obstaculizan el desenvolvimiento de la evaluación, ya que en la investigación, los obstáculos de una evaluación se hacen presente en la experiencia de los docentes entrevistados.

Hecha la observación anterior, se extrae de Peirano (citado en Vaillant, 2008), una lista de factores que ejercen influencia en el proceso de evaluación, en especial los clasifican en facilitadores y obstaculizadores, además de clasificarlos en; factores políticos, conceptuales y operativos. En la tabla 5, se especifican los factores, con el ánimo de ir valorando aquellos que podrían estar afectando la evaluación docente aplicado en el periodo 2015-2016.

Facilitadores	Obstáculos
<b>Factores políticos</b>	
Integración de visiones de la labor docente, procesos de mejora del sistema educativo y de los aprendizajes, participación e involucramiento de los actores implicados, ambiente de trabajo respetuoso de la labor profesional docente, reconocimiento de los evaluadores por los evaluados.	La evaluación como dispositivo de control. Incoherencia en el discurso y la práctica, entre los aspectos contractuales y los criterios utilizados para evaluar. El evaluador es un agente externo no legitimado ante los sujetos de evaluación. La evaluación actúa en contra aspectos normativos que reaseguran las rutinas de trabajo docente.
<b>Factores Conceptuales</b>	
Cuando se tiene una visión sistémica de la realidad en estudio.	Se explican fenómenos complejos a partir de modelos lineales de evaluación. No se consideran referentes contextuales que impactan en la práctica docente. Solo se toma en cuenta los aspectos cognitivos, dejando de lado la dimensión ética y los vínculos con los demás actores.
<b>Factores Operativos</b>	
Incorporación de aspectos sustanciales de la actividad docente, para ello la selección de la herramienta es fundamental y los resultados usados como retroalimentación funge como catalizador de la mejora de en la práctica docente.	Escaso rigor metodológico en la selección de la herramienta para evaluar. Sistemas de evaluación costosos inviables.

**Tabla 5.** Factores de influencia en el proceso de evaluación. Fuente: Peirano (citado en Vaillant, 2008, p.10).

La tabla 5, ilustra perfectamente lo que se debe optimizar y evitar en el momento de implementar una evaluación de desempeño. Por tanto el llamado es para evitar que la evaluación tome un matiz de control (político), evitar la confusión en su objetivo o lo que se

persiga realmente (si botar docentes, mejorar la educación o promoción de los docentes), así como evitar también factores que obstaculicen el buen desenvolvimiento de la evaluación docente. Garantizando los factores denominados facilitadores, se puede ir creando una cultura de evaluación en los sistemas educativos.

En la misma línea de análisis, Martínez Rizo (2009), reitera que, para realizar cualquier tipo de valoración en educación, ha de tenerse un rigor en los aspectos teóricos y técnicos, sin éstos no se podría actuar objetivamente, ante un proceso complejo.

En resumen, los factores que pueden obstaculizar la fluidez y efectividad de la evaluación de desempeño docente, radican en la poca claridad, equidad, coherencia y justicia de la *política* de la evaluación, incongruencia *conceptual* en lo evaluado y fallas *logísticas* en la aplicación del proceso. Estos tres elementos tienen que tener el equilibrio para garantizar una aplicación eficiente, uno solo no basta.

#### 1.6.2 Burocratización en la evaluación docente

Se le da un tratamiento aparte a la burocratización, porque es un factor que se ha presentado en la experiencia de los docentes del estudio de caso. Para atender este tema, se hace un acercamiento a los estudios del profesor Silva (2007), quien ha hecho esfuerzos por establecer cómo algunos reglamentos o formas de evaluación docente, se pueden convertir en instrumentos burocráticos, que desencadenan en el docente evaluado un comportamiento de simulación, y de qué los aspectos administrativos llegan a profundizar uno de los principios de la evaluación: la inequidad, relacionando los resultados con ingresos económicos.

Silva (2007), menciona que una evaluación si no está bajo los principios de equidad, en cuanto a tareas /funciones, y establecida la consecuencia que pueda tener (monetaria o separación del cargo), es decir bajo un enfoque meritocrático, los docentes se orientarán a realizar la evaluación de la mejor manera posible, para alcanzar la calificación exigida, en detrimento de un actuar en calidad dentro del aula. Silva, califica éste actuar docente como *simulación*, como una forma de cumplir con la norma o de resistencia a la misma.

En consecuencia, a la vista de Silva (2007) la burocracia en la evaluación docente, es vista como:

- El diseño de reglas que favorecen la arbitrariedad y el favoritismo, la evaluación se resume a un acto de verificación de credenciales y/o constancias contra los indicadores a evaluar, no existen. Los vínculos afectivos son casi inexistentes;
- Decisiones centralizadas en manos de evaluadores ajenos a la práctica diaria del evaluado.

En el tema de burocracia, no se puede dejar de mencionar el tipo ideal que construyó Weber (1972) sobre la misma, quien ve la burocracia como una organización de funciones regida por reglas, que a su vez regula el comportamiento, las obligaciones se encuentran bien definidas así como la autoridad, es decir corresponde a un estilo formal y racional de organización.

Desde el objeto investigado, la burocratización, estaría relacionada con el actuar docente, frente a las etapas organizadas y formales de la evaluación de desempeño. La revisión se hará desde la perspectiva de Silva (2007), en razón de la preparación para la evaluación para aprobar o para reflexionar sobre la práctica que suponga mejoras en la educación.

### 1.6.3 Estrés dentro de la evaluación docente

La tensión es uno de los factores, que se encuentra presenta en la investigación, ya que la aplicación de la reforma educativa, ha desencadenado un escenario invadido de posturas contrarias a ella, y el docente al encontrarse en el centro de la evaluación se ha visto en presencia de la tensión que promueve dicho escenario. A los efectos de ésta tensión, los docentes manifiestan haber pasado por situaciones de estrés.

Significa entonces, la aproximación al concepto de estrés, en éste caso Siegrist (1996), define el estrés laboral como la consecuencia del desequilibrio entre esfuerzo y recompensa por el mismo, acompañado de una variedad de actividades que pueden llevar a las personas al físico y emocional. González y Landero (2006), por su parte aportaban el modelo de análisis del estrés que afecta al sistema inmune, explicando que al estar en situación de estrés las

personas el organismo puede presentar síntomas de alarma, es decir la interacción entre lo interno y externo, se ve reflejado en el organismo.

Explícitamente, en El Sahili (citado en Rodríguez, Méndez y González, 2014), hablan de la situación de los docentes ante una evaluación de desempeño, quienes la identifican como un factor de estrés. El temor a una evaluación es latente entre los docentes, porque conlleva en algunas prácticas a una consecuencia laboral.

En consecuencia es de esperarse la presencia del estrés en los docentes de la investigación, en primera instancia por ser los primeros en experimentar un nuevo sistema de evaluación, en segundo lugar porque la reforma trajo consigo cambios que no fueron recibidos positivamente por parte de los actores involucrados, creándose así una atmósfera de tensión e incertidumbre en un nuevo proceso de evaluación, aunado al flujo de información sobre el tema, que en ocasiones producía mayor confusión.

Se ha observado que en el diseño de una evaluación de desempeño, implica la interacción de diversos factores, que en su justa medida y equilibrio pueden garantizar el desarrollo adecuado de la evaluación, de lo contrario puede caer en errores que generen obstáculos, como tensiones entre los involucrados, adicional a un devenir de estrés en ellos, y tornarse así en un mero proceso de simulación, que no arrojará la información requerida, que de pie a la toma de decisiones en pro de la calidad educativa.

El capítulo que culmina, ha presentado la noción polisémica de la experiencia y desde donde se aborda para la investigación. Además se ha presentado un recorrido por la evolución de la evaluación en el ámbito educativo, destacando la evolución de una concepción de evaluación docente como medición a una concepción de formación, que es sobre la cual se erige el actual modelo que se está aplicando. Fueron valiosos los aportes internacionales, porque permiten identificar la variedad de modelos de evaluación docente, que han sido producto de la reflexión y aprendizaje a lo largo de los años ante iniciativas para su aplicación, esto arroja una premisa que gira en función de la necesidad de diseñar un modelo de evaluación contextualizado y atendiendo las necesidades reales del sistema educativo de cada país.

Fueron señalados los factores que facilitan u obstaculizan la fluidez de una evaluación docentes, en especial se observó que los elementos políticos son llamados factores obstaculizantes. Se resalta el aporte sobre los puntos básicos a tomar en cuenta a la hora de diseñar una evaluación docente, que es tomar en cuenta la opinión de expertos, rigurosidad en los elementos técnicos, incorporar los actores involucrados en el ejercicio docente y finalmente realización de una prueba piloto. (Luna, *et al.*, 2011, p. 28). Estos elementos podrían ser vistos con mayor precisión y reflexión, ya que no es oculto la controversia que ha traído la evaluación de desempeño a partir de la reforma educativa, y podrían ser referentes de los posibles causas de la controversia.

El capítulo a continuación, ofrece el panorama nacional, acerca de la presencia de la evaluación docente, de manera de ofrece al lector un marco amplio para la comprensión de la experiencia y en consecuencia de los cambios surgidos a partir de la reforma educativa en éste tema.

## **CAPÍTULO II**

### **LA EVALUACIÓN DEL DOCENTE EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCATIVA Y EL SUJETO DE LA EVALUACIÓN PARA LA PERMANENCIA.**

El capítulo está compuesto de tres apartados, uno corresponde a la revisión de antecedentes en evaluación docentes en México, el segundo al rol que le otorga la reforma Educativa a la evaluación docente. El tercero se refiere al sujeto de la evaluación, que para la investigación es el docente, corresponde aquí explorar su definición, práctica y contexto, para el nivel de Educación Básica, y por último se abordará el tema de la calidad educativa, que de acuerdo a la perspectiva de la Reforma Educativa, ésta se alcanzará al involucrar a la evaluación docente como elemento catalizador.

#### **2.1 La evaluación de desempeño docente en México**

La trayectoria de la evaluación en México, representa los antecedentes del actual modelo de evaluación de desempeño. Se parte de la visión oficial encarnada en el INEE a través del Documento Rector de la política nacional de la evaluación de la educación.

En lo que respecta al ámbito educativo en México, éste ha transcurrido a través de reformas y cambios, como parte de las políticas educativas, según el gobierno de turno. En éste sentido en INEE (2015b), se indica que la aplicación de los cambios en el Sistema Educativo Nacional (SEN), ha tenido modelos de acuerdo a la organización político-administrativa del SEN y de la autoridad a cargo de la evaluación.

Los modelos por los cuales ha transitado la evaluación en México, podrán observarse en la tabla 6, esta permite ver un avance en el tratamiento de la información, esto ayudará, junto a los resultados generados de los procesos de valoración educativa, tomar las decisiones correspondientes, para llegar a impactar en lo académico. Asimismo, se encuentra que la autoridad con la responsabilidad de evaluar, se ha visto movilizada en función del periodo de gobierno en el cual se encuentre.

Los modelos se resumen en la tabla 6:

El modelo centralizado– cerrado 1970-1980 (finales).	El modelo descentralizado– cerrado. 1980-1990 (finales)	El modelo descentralizado– abierto que comprende del año 2000 hasta el 2013
Centralizado: evaluación diseñada y aplicada por la SEP, bajo el esquema federal.	Descentralizado: consecuencia de la reforma constitucional (1993), donde se le otorga la prestación de los servicios de educación básica y normal a las entidades federativas. La SEP con funciones normativas, y de evaluación del SEN.	Descentralizado: contempla la distribución de la función social educativa hacia los estados, y creación del INEE, órgano que coadyuvó en las funciones de evaluación de la SEP.
Cerrado: información se manejada de manera discrecional, considerando el factor político antes que la política pública, de manera de mantener al margen la opinión pública.	Cerrado: los resultados de las evaluaciones seguían restringidos, sólo eran conocidos por las autoridades educativas. La información no impactaba en lo académico ni en la toma de decisiones.	Abierto: los resultados de las evaluaciones de logro educativo se hacen públicos.

**Tabla 6** *Evaluación en México. Fuente: Tomado de Martínez y Blanco, 2010, citado en INEE, 2015b.*

Por su parte Hugo Aboites (2012, pp.13-20), informa que el inicio de la evaluación en México, es registrada desde hace más de veinticinco años, y que es el resultado de un conglomerado de procesos que buscaban evaluar todo y a todos, prueba de ellos la aplicación de los exámenes estandarizados por parte del CENEVAL (Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, A.C.). Los profesores, eran evaluados por la Carrera Magisterial; las escuelas de nivel básico, por el Programa de Escuelas de Calidad y el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE). Los estudiantes de Educación Básica, al inicio por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), y posteriormente por la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares); los candidatos a profesor, por el Concurso Nacional de Otorgamiento de Plazas Docentes. Es decir, toda una serie de propuestas para evaluar la educación, que a consideración de Aboites (2012), no se ha logrado resolver el problema de lo educativo, puesto no se han identificado las causas y tampoco se han propuesto alternativas con base en los resultados

## **2.2 La reforma educativa-2013 y la evaluación del desempeño docente.**

La propuesta de Reforma Educativa, fue presentada por Presidente Lic. Enrique Peña Nieto en la ciudad de México el día diez de diciembre de 2012, ante la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión. Allí se contemplan una serie sugerencias, que invitan a elevar la calidad de la educación en el país.

La Iniciativa de Reforma Educativa, plantea los siguientes ejes centrales; la creación del Servicio Profesional Docente y elevar a rango constitucional la autonomía del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Antes de detallar los referentes a la exposición de motivos en la propuesta de Reforma Educativa, sobre el tema de evaluación, de destaca el eje del Servicio Profesional Docente (SPD), el cual establecerá una estrecha relación con el INEE. El propósito del SPD, es determinar las reglas para el ingreso del docente, promoción y su permanencia en el Sistema Educativo, para ello activa mecanismos que garanticen el conocimiento y capacidades requeridas por los docentes, que en su momento serán evaluados.

El SPD, respalda la idea que la labor del docente tiene vinculación directa con su formación inicial, formación continua, además es afectada o no por sus condiciones laborales en el marco de una carrera profesional, por el contexto social en el cual se desempeña. (Organización de Estados Iberoamericanos, (OIE), 2012, p. 8).

Con respecto a la revisión del documento de la Iniciativa de la RE, bajo la lupa del tema de evaluación, se resaltan los siguientes contenidos: comprende cinco postulados para justificarla. En la introducción resalta la importancia de la educación para la sociedad mexicana, el segundo corresponde a nombrar la calidad como imperativo, el tercero a resaltar la labor del magisterio y el apoyo que se puede ofrecer al crear el Servicio Profesional Docente para la selección, formación y ascenso de los docentes en su carrera, el cuarto el imperativo de una reforma constitucional y el quinto el contenido de los planteamientos básicos de la reforma educativa.



Cabe destacar, que en el marco introductorio hace referencia al compromiso del Estado para garantizar el mandato constitucional en el tema educativo, para estos hace frente a las exigencias de la sociedad, con el fortalecimiento de políticas educativas y la creación de nuevos mecanismo, que deriven en igualdad de oportunidades educativas para todos los mexicanos.

Se menciona dentro del imperativo de calidad, los fines de la educación, los cuales representan el punto de partida de la carrera docente. Se permite visualizar desde el documento inicial de la reforma educativa, la base sobre la cual podrían ser identificados los parámetros de la valoración de su desempeño.

Los fines de la educación como obligación del Estado, bajo precepto constitucional, contemplan los siguientes aspectos:

- El desarrollo armónico de las facultades del ser humano,
- El fomento del amor a la patria,
- Respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y la justicia. (Congreso de la Unión, 2012, p.1).

Para conseguir estos los fines, la iniciativa establece como **imperativo** la prosecución de la calidad educativa, la cual el Estado procurará conseguir para los educandos:

- Garantizar que adquieran conocimientos, actitudes y desarrollen habilidades y destrezas de acuerdo a los fines identificados.
- Alimentación suficiente, de acuerdo a estándares internacionales.
- Acceso a la salud.
- Instrumentos del desarrollo científico y tecnológico para su formación. (Congreso de la Unión, 2012, p.2).

Es decir, mediante la contribución del Estado y el desarrollo efectivo de los elementos mencionados, se puede llegar a considerar el acercamiento a la calidad. Esto es importante resaltarlo, porque se despoja el desequilibrio sobre la evaluación docente.

En éste orden de ideas, en la reforma educativa, se estiman los siguientes elementos, que sirven de argumento en la creación del Sistema de Evaluación, acorde a las necesidades del país:

- Resalta el papel de la evaluación dentro del Sistema Educativo, para ello otorga autonomía al INEE.
- Reconoce los factores externos que pueden ejercer influencia en el servicio educativo, por tanto la evaluación tomará en consideración las dificultades del entorno y condiciones de la escuela.
- El redimiendo de los estudiantes no será la base para la evaluación del desempeño docente, al reconocer que hay múltiples factores que actúan sobre el resultado del rendimiento.
- Se considera valorar el desempeño de forma integral, por ser un servicio complejo en sus actuaciones.
- La evaluación será diseñada bajo un marco de justicia y con criterios técnicos idóneos.
- Los resultados de una evaluación sólida y fiable permitirá el otorgamiento de estímulos y reconocimientos a los maestros
- La información ofrecida tras la evaluación, esto será el punto de partida para la toma de decisiones de las autoridades correspondientes para iniciar las acciones pertinentes en pro de la calidad y además será el fundamento para que el sistema educativo garantice el acompañamiento a los docentes para la formación continua.
- Se emplaza al sistema educativo, a desarrollar una evaluación como una práctica cotidiana, adoptando los criterios emitidos por el INEE. (Congreso de la Unión, 2012, pp. 9-11).

En efecto, el planteamiento de la reforma educativa, toma en cuenta lo limitado que puede ser centrar la evaluación del docente en los resultados de la evaluación de los estudiantes, esto es también es advertido por la OIE (2012, p. 8), en especial sobre la comparación de los resultados directos que logran los alumnos en las pruebas de rendimiento.

El hecho de revisar los resultados de los estudiantes, deja de reconocer el posible esfuerzo que la escuela y los profesores han podido realizar para ir más allá de lo que se esperaría de

los alumnos, a partir de su contexto, de sus condiciones iniciales y de sus conocimientos previos.

La reforma educativa, fue efectivamente promulgada en febrero de 2013, e incorporada al artículo 3ro de la Constitución, el término de calidad, esto amplía el campo de acción del sistema educativo. A partir de la promulgación, surgieron una serie de dispositivos legales que ampara, avala y configura la base de la reforma educativa; entre ellos; la reforma a la Ley General de Educación de Educación, la generación y promulgación de la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para Evaluación de la Educación. Se demuestra con la revisión de los fundamentos de la Reforma Educativos, en sus planteamientos iniciales, que la evaluación es un tema central, representa el eje con la responsabilidad de garantizar la calidad. Va dirigida al docente, porque su rol impacta directamente en la construcción de la nación.

### **2.3. El sujeto evaluado: práctica docente, características de la docencia en educación básica en México.**

#### 2.3.1 Perfil para una práctica docente.

La práctica docente, demanda un perfil del servidor de la educación. Martínez (2011) señala que al docente, en el marco de la Reforma 2009, se le demanda capacidad para la creación de situaciones interesantes y atractivas, con intención didáctica, para alcanzar el aprendizaje esperado en los estudiantes. La enseñanza por competencias exige un alto grado de conexión con el grupo-clase.

Por su parte Cordero y Luna (2103), hacen alusión a la controvertida calificación de “buen” o “mal” docente. Afirman que un buen docente hace una gran diferencia en el aprendizaje de sus estudiantes y por el contrario el denominado mal docente, (en particular en los primeros grados de la escolaridad), puede impactar de manera negativa en los estudiantes. Ellos llegan a la conclusión de que los países que logran los mejores resultados en las evaluaciones internacionales se caracterizan por:

- La selección de candidatos a la formación docente en el tercio superior de los egresados de la educación secundaria.

- Otorgan buenos salarios.
- Ofrecen múltiples oportunidades de mejora durante su la carrera docente, (hacia la mejora de las prácticas de enseñanza).
- Establecen altas expectativas de desempeño para todos los estudiantes.
- Determinan mecanismos para identificar a los estudiantes con dificultades para alcanzar dichas expectativas y ofrecerles enseñanza adicional.

Esto permite reiterar y sostener, la variedad de elementos que impactan en el desempeño docente, pero a su vez se coloca el acento en la responsabilidad del mismo en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Dicha responsabilidad debe estar acompañada de elementos que ayuden cumplir con eficiencia todo el proceso.

En el orden de ideas anteriores, Santoya, Coll y Solé, (citados en Rueda y Díaz Barriga, 2011), nos acercan a un escenario referente para la valoración de la docencia. Señalan que los componentes de la docencia son: docente, alumnos, contenido y vínculo pedagógico, y la relación entre estos componentes corresponde a un triángulo interactivo, resultando ser la fuente de comprensión de la evaluación docente, para guiarlo su mejora profesional.

Se ha querido dar una mención sobre algunas perspectivas sobre la práctica docente y el perfil requerido para ejercerla, porque los sistemas de evaluación, que se diseñen buscan justamente valorar lo que sucede en dicha práctica. La complejidad de una práctica educativa, impregnará de dicha complejidad al mismo proceso evaluativo.

### 2.3.2 Población docente de educación básica en México

El número de docentes que inicio el ciclo escolar 2013-2014, fue de 1.201.517 docentes del nivel de educación básica, quienes enseñaban en 228.205 escuelas de dicho nivel, atendiendo a 25.939.193 alumnos (INEE, 2015, p. 24).

En las escuelas de educación preescolar se encuentran en ejercicio en este periodo, 227.356 docentes, que ofrecen sus servicios a 4.8 millones niños. En Educación Primaria son 573. 238 docentes frente a grupo, a cargo de 14.6 millones alumnos.

En preescolar y primaria existen tres tipos de servicio: general, indígena y comunitario. Los dos primeros son atendidos por los sistemas educativos estatales y, en el caso de la Ciudad de México, por la Administración Federal de Servicios Educativos, organismo desconcentrado de la SEP.

### 2.3.3 Características personales:

Con respecto a las características de los docentes en México (educación básica), es necesario recurrir nuevamente al informe de docentes México 2015, en el panorama oficial de la docencia mexicana, en cuanto a características personales y laborales.

Allí éste informe del INEE (2015), es resumido en la tabla 7, e indica lo siguiente:

Género dominante del servicio docente	Profesionales en el servicio docente
Las mujeres dominan el ejercicio de la docencia, en especial en los primeros niveles del sistema: en preescolar, el 93% de los maestros son mujeres; en primaria, ocupan el 67%; y en secundaria el 53%. La situación es contraria en las primarias indígenas y en media superior, en estos espacios trabajan más hombres que mujeres (58 y 53%, respectivamente).	Hay una disminución de profesores provenientes de las normales; la suposición del informe, es que la tendencia continuará, debido a lo expuesto en la LGSPD, donde se estipula que, a partir de 2016, los egresados de las escuelas normales no tendrán prioridad para ingresar al servicio profesional docente. (INEE, 2015).

**Tabla 7.** *Características personales. Fuente: Elaboración propia a partir de INEE, 2015.*

La tabla 7, da cuenta de quienes se encuentran en las aulas, en cuanto al dominio de género, de acuerdo al nivel impartido, y de la situación en cuanto a la paulatina disminución de docentes normalistas en el quehacer educativo. En referencia a las edades de los docentes, en el nivel de preescolar se encuentran los más jóvenes, en relación a los docentes primaria y secundaria. (INEE, 2015b).

En la aproximación del perfil de los docentes de México, la formación con la que cuentan los docentes, es pertinente señalarla. Para el año 2013, se tienen los siguientes datos:

- Docente de preescolar: el 51,6% de los docentes cuentan con la licenciatura terminada, el 5,1% con la normal superior, solo el 9% con estudios de posgrado, el resto se encuentra en las categorías de *máximo bachillerato, licenciatura o normal incompleta, y normal primaria terminada*.
- Docentes de primaria: el 50,7% de los docentes tienen la licenciatura terminada, un 8,8% con la normal superior. Con estudios de posgrado el 9,8%.
- Docentes de secundaria: 40,1% cuenta con licenciatura terminada, el 25,9% se encuentra en la categoría de normal superior, con posgrado aumenta el número de docentes con dicho nivel (17,5%), el resto en la categorías mencionadas al inicio de estas estadísticas.(INEE, 2015b:185).

#### 2.3.4 Características laborales de los docentes

Desde el año 1993, el Programa de Carrera Magisterial ha venido funcionando para la promoción horizontal de los docentes, quienes se incorporan de manera voluntaria, para la formación continua y la evaluación respectiva. Para 2012, se beneficiaban de este programa 454.930 personas. Quien ingresaba se mantenía en él de manera permanente. (INEE, 2015).

La Carrera Magisterial, fue un paliativo ante situaciones económicas de crisis en la época de los ochenta. El programa de incentivos dio resultado en cuanto a diferenciación hacia la alta, de sueldos para el docente, al participar en la promoción y evaluaciones, aunque no se ha podido tener el mismo impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes (INEE, 2015).

El informe, indica la existencia de una desigualdad, en el caso de los maestros indígenas, con respecto a la escala salarial, ellos perciben menos ingresos, aunado a las dificultades en su ejercicio profesional como consecuencia de las desfavorables condiciones de las escuelas en las que prestan sus servicios. (INEE, 2015).

### 2.3.5. Contexto y desafíos de la práctica docente.

Frente a los retos del docente en su práctica, no hay que olvidar el contexto en el que éste se resignifica. De antemano se conoce la diversidad de la cultura mexicana, dado su número de estados, condiciones y variedad de lenguas.

Con referencia a lo anterior, se describe el contexto donde se ejerce la docencia, es así que no se puede dejar de mencionar la diversidad cultural, para ello se retoma el informe de la OCDE (2012), en el que se señala a la población indígena en primera instancia, conformada por cerca de ocho millones de habitantes, configurando 62 grupos etnolingüísticos, teniendo 68 lenguas indígenas, así como 364 dialectos. Esta población en especial se encuentra en desventaja social, y el informe tiene como posible causa la dificultad de acceder a la educación, por encontrarse en espacios geográficos muy alejados.

La OCDE resalta las diferencias de acuerdo al tipo de escuela, indica que en las telesecundarias los estudiantes se encuentran en condiciones más desfavorables, que el resto de las modalidades, por lo menos en cuanto al cuadro familiar, así es reflejado para el año 2008, donde el 28% de estudiantes de telesecundaria, contaba con madres con educación secundaria o superior, cifra menor si se compara con las escuelas generales (64%) y técnicas (62%). Otro contraste entre beneficios para las modalidades de escuelas, se tiene que el 67% de estudiantes de telesecundarias se con la beca de Oportunidades, caso contrario sucedido en las generales y técnicas con el 18% y 22% respectivamente (INEE citado en OCDE, 2012). A esta población estudiantil, es a la que el docente debe ofrecer una enseñanza que supere las adversidades y que les permita potenciar sus habilidades hasta lograr el aprendizaje esperado, evitando que el contexto sobrepase el objetivo de la educación.

Adicional al escenario descrito, existen marcadas limitaciones para el ejercicio educativo en las instituciones, en cuanto a servicios básicos, infraestructura y tecnología.

Ese mismo sentidos, es que Gerardo Ezquivel (2015), en su carácter de profesor investigador del Colegio de México, refleja las carencias en recursos físicos y materiales, para el buen desenvolvimiento del hecho educativo, las cuales se resumen en el siguiente cuadro:

Limitaciones en servicios básicos y de infraestructura	Limitaciones en servicios tecnológicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>— El 48% de las escuelas públicas carecen de acceso a drenaje,</li> <li>— 31% de las escuelas carecen de acceso a agua potable</li> <li>— El 12.8% no cuenta con sanitarios</li> <li>— 11.2% de las instituciones no tienen acceso a energía eléctrica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— En el 61.2% de las escuelas públicas, los estudiantes no cuentan con acceso a un equipo de cómputo en funcionamiento.</li> <li>— El 80% de los estudiantes no tiene internet.</li> </ul>

**Tabla 8.** *Limitaciones de las escuelas públicas en México. Fuente: Elaboración propia a partir de Ezquivel, 2015.*

El panorama descrito por lo menos en la tabla 7, resulta poco alentador tanto por las deficiencias de infraestructura como por las tecnológicas, ya que al estar en una época de globalización y no contar con ésta herramienta, aísla aún más el potencial del capital cultural, al cual todo ser humano tiene derecho a acceder, para su desarrollo y contacto con el mundo.

El informe presentado por Ezquivel (2015) menciona en especial el carácter limitante de los recursos, en referencia a la falta de equidad. Se exhibe una situación de desventaja, en comparación a los servicios recibidos por un estudiante en una institución educativa privada. Exalta además el agravante de la falta de escritorios, sillas o pizarrones en algunas zonas del país, dejando en evidencia la desventaja total de la población atendida en dichas condiciones, se perpetua entonces la inequidad en la educación.

El perfil, características y el contexto, descritos brevemente, permiten dimensionar los desafíos diarios del docente. El docente es parte de un sistema educativo, no obstante se observa el peso en la responsabilidad otorgada, y solo puede hacerle frente un docente; formado, acompañado continuamente para mejorar sus prácticas y en especial al contar con las condiciones laborales e institucionales idóneas, para contribuir de manera efectiva y eficiente en el aprendizaje de los estudiantes.

El contexto y el perfil general de la docencia mexicana, se trajo a revisión, para poder delinear parte del panorama educativo de los docentes evaluados, y evidenciar la diversidad



del mismo, y que el docente de la investigación es parte de la complejidad descrita. Estrictamente los docentes de la experiencia en estudio, no tienen un contexto marcado por la falta de electricidad, sanitarios o conexión de internet, no obstante son parte del sistema educativo, que entre los mismos entrevistados presentaron diferencias, las cuales se observarán en la descripción de la población entrevistada.

#### **2.4. La evaluación del desempeño docente y la calidad educativa**

El término calidad, asociado al ámbito educativo, se ha venido utilizando desde 1970, cuando es presentado por la UNESCO. La calidad fue anunciada por la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación a través del informe denominado *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow* (Aprender a ser: El mundo de la Educación del Hoy y el Mañana). Allí se destaca la misión primordial de erradicar la inequidad y apostar por una democracia en términos de igualdad.

Conocer un poco más acerca de la calidad en el ámbito educativo, significa acercarse a las posturas de asesores de la UNESCO como Aguerro (2009), quien relaciona la calidad educativa con la globalización, al señalar que las nuevas economías y avances en tecnología, demandan a la educación, conocimiento para adecuarse a los desafíos de la sociedad actual, es allí donde la presencia de la calidad cobra sentido.

Aguerro (2009), define la calidad a través de la presencia de la eficacia y eficiencia, trasladar estos términos desde la administración, requiere de plantearlos en términos educativos: de logro de cobertura (eficacia) y mejora educativa para todos (eficiencia). La calidad es vista como relativa, por cada tiempo y sociedad, será definida según las necesidades y concepciones sobre la buena educación, recorriendo para ello los tres vértices del triángulo didáctico: qué conocimiento será distribuido a la población, qué características debe tener el aprendizaje, qué modelo de enseñanza se propone, además del modelo organizacional que se adapte al contexto económico y cultural.

Cabe agregar que Martínez Rizo (2009), sostiene sobre la calidad educativa, que ésta ha sido abordada teóricamente de una manera incipiente, se deriva entonces a una pérdida de visión con respecto a las necesidades inmediatas. En ocasiones se dirige la mirada solo a la

revisión del nivel de aprendizaje de los estudiantes, o enfocarse a la atención de la cobertura, cuando en realidad estos elementos se encuentran relacionados y deben ser atendidos de forma conjunta, así se configura finalmente un buen sistema educativo.

En éste mismo orden y dirección, Martínez Rizo, presentó en el INEE (2006) un modelo sistémico, como respuesta a las limitaciones del manejo de la noción de calidad. El modelo ofrece las características de un sistema educativo, calificado como bueno o no, estableciendo los siguientes componentes:

- *Entorno*, el que plante las demandas al sistema, ofrece además un capital cultural.
- *Insumos*: implica contar los recursos materiales, humanos y tecnológicos necesarios.
- *Procesos* del sistema: trayectoria de los estudiantes, gestión y funcionamiento de las escuelas, práctica docente.
- *Productos*.

Martínez Rizo (2009, p. 28), a través de éste modelo define a la calidad así; “es la cualidad, que resulta de la integración de las dimensiones de pertinencia y relevancia, eficacia interna, eficacia externa, impacto, suficiencia, eficiencia y equidad.”

La definición anterior, se relaciona con lo referenciado por Aguerrondo (2009), en cuanto a la presencia de eficacia y eficiencia de los componentes que intervienen en la construcción de un sistema educativo. Martínez Rizo (2009) subraya el equilibrio de los componentes de la educación en un marco de equidad.

Para la intención de la investigación, el modelo sistémico presentado, es un elemento de observación relevante, para ofrecer una visión también sistémica de la evaluación, porque se advierte que los factores involucrados en una práctica docente (docente, estudiante, insumos, gestión, entorno, políticas), interactúan y ejercen influencia, el impacto será positivo o no, eso dependerá de la eficacia, eficiencia y equidad de la naturaleza de cada factor. Esto se ha mencionado de forma reiterada, porque se busca argumentar el equilibrio en el Sistema de Evaluación.

Mencionado la naturaleza y componentes que interactúan en el logro de la calidad educativa, se espera ver la práctica docente desde una visión más amplia, que sólo la aplicación de un curriculum, sino es que parte de un sistema y así como la evaluación del desempeño.

#### 2.4.1 Incorporación de la calidad en la educación a partir de la reforma educativa 2013.

Los esfuerzos por incorporar la calidad a la política educativa, vienen gestándose con anterioridad a la reforma educativa de 2013. Como antecedente se tiene la denominada *Alianza por la Calidad de la Educación*, se remonta al año 2008 y corresponde a un acuerdo entre Presidencia de la República y el SNTE, suscrita posteriormente por los estados, dicho acuerdo tiene su vez las bases en Programa Sectorial de Educación 2007-2012. La Alianza contempla cinco aspectos:

- Modernización de las escuelas,
- Profesionalización de los maestros y autoridades educativas;
- Bienestar y desarrollo personal de los alumnos;
- Formación de los alumnos para la vida y el trabajo; y
- Evaluar para mejorar. (OCDE, 2012, pp 49-57. ).

Tal como lo plantea el acuerdo, la idea de promover mejoras en el sistema educativo, busca atender de manera sistémica los actores para una educación de calidad, desde infraestructura hasta la formación de los docentes.

Otro antecedente, es el *Acuerdo de Cooperación México-OCDE*, nace en el año 2008, con el propósito de “*Mejorar la Calidad de la Educación en las Escuelas en México*” (OCDE, 2012). Con duración de dos años de convenio, la OCDE se traza como meta, asesorar en materia de políticas y recomendaciones para que se pueda obtener en el país, mejores resultados educativos. Las áreas de apoyo se concentraron en:

- Análisis de políticas para mejorar las escuelas: liderazgo escolar, participación social, entre otros puntos de revisión.
- Profesión docente y la evaluación de los maestros.

El compromiso de análisis de estas áreas, tuvo como producto las recomendaciones específicas para México, se presentaron en los siguientes informes:

- Establecimiento de un marco para la evaluación y los incentivos docentes: consideraciones para México (OCDE, 2011c),
- Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México (OCDE, 2010a) y
- Evaluación e incentivos para la calidad de los maestros: prácticas internacionales (OCDE, 2009b, 2012).

Por las consideraciones anteriores, se afirma que la preocupación por garantizar la educación, ha estado presente en temas de política educativa, y en buscar la optimización del sistema educativa como tal. Ahora se suma el cómo debe ser la educación, es así que en la Iniciativa de la Reforma (Congreso de la Unión, 2012, p. 2), se incorpora el *Imperativo* de calidad para acompañar el servicio educativo, a manera de respaldo a las acciones que conlleven a alcanzarla, quedando ésta tarea bajo un mandato constitucional.

Dada la incorporación del *imperativo* en la política educativa, surge la necesidad de contemplar cómo el Sistema Educativo Mexicano, define y pretende operar para llegar a la calidad educativa. La respuesta se encuentra en el mismo documento de Iniciativa de reforma 2013, donde se le otorga al Estado el rol de exigir que se promuevan las condiciones para una educación según lo estipulados en la Constitución, y de propiciar las decisiones orientadas en la respectiva distribución de competencias entre los tres órdenes de gobierno, y el establecimiento de nuevos procedimientos referidos al funcionamiento del Sistema Educativo Nacional (Congreso de la Unión, 2012).

Se tiene el referente previo de Martínez Rizo (2009) y Aguerrondo (2009), sobre un sistema educativo de calidad, la reforma educativa, deja de explicar, cómo sería un sistema educativo eficiente y eficaz, mencionando sólo algunas vías para el alcance de la calidad como lo es la evaluación de desempeño docente, abordar el área de salud y alimentación de los estudiantes, no se puede negar que estos sean parte de un sistema educativo, no obstante se deja de lado aspecto relevantes sobre las dimensiones de la calidad.

Desde el mandato constitucional, se han generado acciones, planes y programas para dar cumplimiento a la meta. Es así, que se extrae del informe elaborado por la SEP (2014), denominado *S246 Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa en Educación Básica Diagnóstico 2014*, un panorama de las acciones hacia la mejora del Sistema Educativo Mexicano. El informe inicia con un reconocimiento de la problemática en las áreas de rezago, gasto, cobertura y acceso.

Con respecto a la población con rezago educativo, el informe arroja que un 19.2% de los estudiantes se encuentra en ésta situación. El gasto muestra un aumento paulatino por estudiante e institución educativa. Por su parte la cobertura es menor al 100 por ciento (en los niveles de preescolar y secundaria); Hace referencia al desequilibrio en la atención educativa, entre escuelas privadas y públicas. El acceso a la educación, presenta desigualdad entre la población indígena y la no indígena y finalmente se evidencia un bajo aprendizaje educativo. (SEP, 2014).

El informe de SEP (2014), refleja limitaciones en garantizar un servicio educativo de calidad, a su vez dirige la mirada a las causas de los problemas, en especial al tema de los bajos resultados de aprendizaje, de los estudiantes en educación básica, estableciendo como fuentes de dichas dificultades, lo siguiente: el modelo de enseñanza utilizado por el docente, los planes de estudio, los recursos materiales, con esto se refieren a infraestructura, materiales didácticos y humanos. La amplitud de las vertientes de las causas mencionadas, (actores y elementos del sistema), da cuenta de la distribución de responsabilidades ante los resultados poco alentadores, estando el organismo rector de la educación en la posición de ofrecer una vía para atender las causas, pero también articular esfuerzo para la incorporación de todo el sistema en abocarse a mitigarlas.

La SEP, encuentra en el *Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa en Educación Básica*, una manera de contrarrestar las problemáticas detectadas, promoviendo cambios operativos y de contenido en el Programa, teniendo la estrategia de fortalecer la gestión de las instituciones educativas, como responsable de llevar a los estudiantes a su máximo potencial como ser humano.

El plan de mejora del programa, pretende atender tres aspectos: *el fortalecimiento de los consejos técnicos escolares y de zona fortalecimiento de la supervisión escolar, y la descarga administrativa para la Educación Básica*. (SEP, 2014, p. 11), ofreciendo apoyos a las instituciones educativas en:

- Materiales educativos complementarios, recursos y estrategias.
- Apoyo para el desarrollo curricular.
- Instrumentación de una segunda lengua (inglés) en escuelas públicas y
- Esquema de financiamiento de proyectos locales congruentes con el objetivo del Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa en Educación Básica.

Al contemplar estos aspectos, se podrían conseguir avances para mitigar las problemáticas y encaminarse a la calidad; aunque esto beneficiarias sólo algunas escuelas, puesto existen restricciones. En las Reglas de Operación *del Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa en Educación Básica*, se menciona que las entidades federativas son las encargadas de seleccionar las escuelas participantes en el programa de mejora (SEP, 2014). Acotando de ésta manera, la cobertura de atención para el fortalecimiento, se ausenta la equidad y garantía de una buena educación para todos, criterios que se ha revisado continuamente con relación a la calidad educativa.

Hasta el momento, se ha hecho mención sobre el postulado general que configura la reforma educativa, en cuanto a la calidad. La intención ahora es tratar de buscar algunas aproximaciones de la vinculación entre la evaluación y la calidad, relación que se espera estrechar desde la RE.

Se podría partir de la premisa, que la evaluación se ha posicionado a nivel internacional como una herramienta útil para asegurar la calidad educativa. La evaluación suministra información sobre los errores y desaciertos, fortalezas y debilidades, que pueden ser la base para el diseño de políticas educativas y definición de programas de mejora.

Según Castillo (2003), profesional especializado de la Subdirección de Evaluación y Análisis de la Secretaría de Educación de Bogotá, Colombia, señala que los factores de vinculación entre la evaluación docente y la calidad educativa son:

- La investigación aplicada sobre el impacto de variables sociales y escolares sobre el aprendizaje.
- La detección de las áreas de oportunidad o unidades prioritarias de intervención focalizadas para garantizar igualdad de oportunidades.
- Motivación de los logros de los docentes, a través del reconocimiento y premios.
- Movilización de apoyos públicos para intervenciones alrededor de metas educativas.
- Análisis y seguimiento de planes de mejoramiento.
- Establecimiento o monitoreo de estándares de calidad.
- Certificación del dominio de competencias del docente.
- Evaluación del impacto de políticas, innovaciones o programas específicos.
- Retroalimentación del currículo y planes de estudio.
- Análisis del peso del factor docente en los aprendizajes de los alumnos para influir en la formación, capacitación y desempeño de los(as) profesores(as).
- Establecimiento de un sistema de incentivos económicos para los docentes.
- Promoción de responsabilidades efectivas de todos los actores involucrados en los programas educativos, incluyendo a los propios estudiantes.

Asimismo Castillo (2003), expone una variedad de factores que ejercen influencia en el camino hacia la calidad, no enfatiza solo en la valoración del dominio de las competencias docentes, sino abarca las condiciones laborales y la revisión constante de la pertinencia del currículo.

Para Martínez Rizo (2009), la evaluación no se encuentra al margen del objetivo de la calidad, tampoco el sistema educativo debería desplegar todas sus políticas hacia ella como única fuente para conseguirla. Una buena evaluación debería permear todas las dimensiones que conllevan a la calidad. En ocasiones se falla al reducir la mirada a un solo componente, acotando el trabajo exclusivamente a la aplicación de pruebas estandarizadas de rendimiento de los estudiantes. Se requiere diversificar la valoración de las dimensiones del sistema educativo, puesto que el resultado de los aprendizajes no es la única evidencia la calidad.

Esta reflexión fácilmente se podría trasladar a la evaluación de desempeño docente, donde los resultados no garantizan o reflejan el impacto educativo en la sociedad, ni los cambios esperados en la educación mexicana, sino que representa la valoración de la práctica docente, que parte de los eslabones de la cadena de recursos, para mejorar cada día el sistema. La práctica docente no es la única evidencia del funcionamiento de un sistema educativo.

Schmelkes (2014), por su parte reseña que el objetivo de los sistemas educativos, incluyen el acceso de todos a las escuelas, pero el principal foco de atención, se centra en mejorar y garantizar el aprendizaje de los estudiantes. También, señala algunos aspectos que entran en juego para mejorar la calidad, en especial en la dimensión de la enseñanza. Enfoca que la política educativa hacia la gestión de las escuelas, para ello hace visible el papel del director, como el promotor de la planificación basada en diagnósticos reales, y capaz de mejorar la práctica de sus docentes, quien hace frente a las dificultades del contexto donde está inserta la institución. Esta mirada, hacia la gestión escolar, es la que proyectaría el futuro de la evaluación en México.

Se ha dado un recorrido de cómo la evaluación del desempeño docente, al ser un componente de la evaluación educativa, es un eje central dentro del sistema, aunque la reforma 2013, ha encauzado sus decisiones y esfuerzos en reflexionar sobre la práctica docente. Realmente llegar a la calidad implica la mejora de todas las dimensiones que la componen. Schmelkes (2014), agrega lo errático de evaluar al docente en una práctica ejercida en condiciones desiguales, por ejemplo, cuando lleva el servicio educativo en un sector pobreza, además comenta que el análisis de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, pasa por conceder un lugar primordial a la situación socioeconómico y cultural de los mismos estudiantes.

#### 2.4.1.1 Factores involucrados en la calidad educativa.

La UNESCO (2005), muestra mediante un esquema práctico una manera de conocer qué es la calidad en la educación, indica algunos elementos que confirman la relevancia de llegar a un



equilibrio entre los factores involucrados, tratando así de despojar a la evaluación de desempeño docente, el peso otorgado para alcanzarla. El esquema arroja cinco aspectos como referentes para ser atendidos en su equitativa y justa dimensión:

- *Estudiantes*: características personales, esto es aptitud, disposición para el estudio e inclusive dificultades para el aprendizaje.
- *Aportes materiales y humanos*: contenido de las materias, infraestructura de las instituciones, actores educativos (docentes, directores, especialistas, entre otros), además una buena gestión escolar.
- *Enseñanza y Aprendizaje*: tiempo de aprendizaje, estrategias didácticas utilizadas por los docentes, evaluación, y número de estudiantes por aula. Se refieren a los logros en competencias en lectura, matemática, creatividad, afectividad y valores.
- Por último, no menos importante, y como se ha mencionado con reiteración, el *contexto*, en especial despliega una amplia descripción de este aspecto, tomando en cuenta desde las políticas educativas y los recursos a disposición del sistema, situación económica, cultural y religiosa de las comunidades, apoyo de los padres, competitividad de la profesión, entre otros.

El esquema signa la complejidad de atender la demanda de un sistema educativo, donde todos los elementos cobran relevancia, son parte de un todo que tienen una meta en común. Cabe destacar, que estos aspectos no son inamovibles, se encuentran en constante interrelación y retroalimentación, este intercambio permite construir vías idóneas para mejorar continuamente el servicio educativo. Se ha visto además en éste apartado la presencia de confusiones, a plantearse un sistema educativo de calidad, pero enfocarse a uno de los factores, o realizando mediciones sólo a ciertas dimensiones de la misma.

El capítulo dos, ofreció el marco nacional sobre el cual ha surgido la actual reforma educativa. La evaluación ha pasado en su evolución histórica desde un sistema centralizado-cerrado, a uno descentralizado abierto (Martínez y Blanco, 2010, citado en INEE, 2015b). Se referenció de manera general, los planteamientos de la reforma educativa en materia de evaluación, donde se incorpora el carácter obligatorio de esta y se realizan cambios institucionales y jurídicos, para otorgar mayor poder de decisión al INEE y nace además el Servicio Profesional docente, sustituyendo de alguna forma a la Carrera Magisterial. En el

capítulo se hizo énfasis en describir el perfil y contexto del docente que serían evaluados (INEE, 2015)), ya que éste es el protagonista y actor principal en la aplicación de los cambios surgidos en evaluación.

El informe del INEE (2015) arroja efectivamente información valiosa, que para la autora de la investigación, es material suficiente para iniciar acciones en pro de garantizar la calidad educativa, y esto va desde planes de infraestructura de mejoría para las escuelas, dotación de recursos materiales y tecnológicos y formación continua de los docentes, de forma contextualizada. El informe da pie para identificar los problemas actuales de la educación y no para generar otra evaluación, que dará el mismo resultado, sin mayores indicios de acciones para solventar las problemáticas.

### **CAPÍTULO III**

## **LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE PARA LA MODALIDAD DE PERMANENCIA EN EDUCACIÓN BÁSICA.**

El objetivo del presente capítulo, es revisar los planteamientos del modelo de evaluación diseñado como respuesta a lo estipulado en la reforma educativa (RE), así poder comprender el proceso por el cual los docentes entrevistados, han pasado y así poder interpretar sus acciones, bajo éste esquema de evaluación. Se divide en cuatro apartados; se procede en un principio a reseñar el referente legal que ampara a la evaluación, para dar pauta a su implementación en el año 2015. El apartado dos, describirá el modelo diseñado para la evaluación de desempeño, como función del Sistema de Evaluación Nacional (SEN), en especial se detallará el proceso de permanencia, por el cual han sido evaluados los docentes en ejercicio, desde agosto de 2015, ya que esta evaluación es la que presentaron los docentes del estudio de caso. El tercero abordará cómo ha sido la aplicación de esta modalidad de evaluación, así como sus primeros resultados de acuerdo a los informes oficiales. Por último, no se puede dejar de mencionar el contexto en el cual se ha desarrollado la evaluación de desempeño en México, dado que los docentes del estudio de caso, han reportado la influencia que estos ejercieron sobre ellos, de igual forma es un reflejo de la relacionalidad o comunalidad de la experiencia docente.

### **3.1 Marco Legal de la evaluación de desempeño docente**

Se ha mencionado el nacimiento de un nuevo modelo de evaluación como respuesta a la RE, para dar forma a dicho modelo, se generaron una serie de mecanismo legales que permitieran su operatividad. Por tanto el principal referente de la evaluación es el legislativo, el cual guía las acciones y funciones de los principales actores del Sistema Educativo Mexicano (SEM), para el diseño y ejecución del nuevo sistema de evaluación docente. Las leyes reformadas y las generadas, que se revisarán para el tema que nos ocupa, son:

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos con la respectiva modificación del artículo 3ro.
- Ley General de Educación: calidad, fines de la educación y evaluación.

- Ley servicio Profesional Docente.
- Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

### 3.1.1 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos:

La reforma educativa, enfoca parte de sus cambios en la modificación del artículo 3ro de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, la cual está vigente desde de 1917, (con su respectivas modificaciones en 1993, 2002, 2011, 2012 y 2013). Allí se expresa tanto la estructura, fines y objetivos, como las garantías que ofrece el Estado en este ámbito educativo, por ello vale la pena destacarlos, al ser un referente ante la meta que tiene el Sistema Educativo, ya que sobre dichas expectativas trabaja el docente y sobre las cuales será evaluado, representa lo que serían las posibles bases para el diseño del modelo de evaluación:

- **Educación para todos y obligatoriedad:** establece que todo individuo tiene derecho a recibir educación y es condicionada a la obligatoriedad en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media superior.
- **Fines de la educación:** se espera que el Sistema Educativo Mexicano (SEM), promueva el desarrollo armónico de las facultades del ser humano, inculcando el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos, y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.
- **Calidad como fin de la reforma:** se incorpora a raíz de la RE, el criterio de calidad, asumiendo el Estado el compromiso de garantizarla, con la actuación conjunta de materiales y métodos educativos, organización escolar, infraestructura, idoneidad de los docentes y directivos, para el máximo logro de aprendizaje de los alumnos. (Congreso de la Unión, 2012, p. 5)

Con respecto a la profesión docente, se modifica especialmente la modalidad de ingreso al servicio docente, así como la promoción a cargos de dirección y supervisión, el cual será mediante concursos de oposición, esperando garantizar la *idoneidad* de los conocimientos y capacidades requeridas en el SEM.

Otro elemento importante de la modificación en el artículo 3ero, es lo expuesto en la fracción IX, donde se le otorga autonomía al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), quien tendrá la responsabilidad de coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. Le corresponde en consecuencia diseñar, expedir lineamiento y difundir la información de los proceso de evaluación que permitan dirigir los esfuerzos para alcanzar la calidad con el referente de equidad.

### 3.1.2 Ley General de Educación: calidad, fines de la educación y evaluación.

Una de las leyes que fueron abordadas para alinear las acciones de la RE, es la Ley General de Educación (LGDE). En septiembre de 2013, se le realizan varias modificaciones en sus artículos, para estar en consonancia con el marco legal que respalde lo planteado por la RE, entre ellos está la incorporación de la obligatoriedad del prestar un servicio educativo de “calidad”, es decir ya no es sólo prestar servicio para toda la población o un tema de cobertura, sino hacerlo con la calidad respectiva, de manera de garantizar el máximo logro de aprendizaje de los educandos, así se encuentra tipificado en el artículo 3º. (Congreso de la Unión, 2013). Para la investigación es relevante, porque representa el referente de las acciones de la docencia, es allí a donde se quiere llegar, y la evaluación de desempeño docente está planteada dentro de la RE, como una herramienta para lograrla. La revisión de la experiencia de los docentes evaluados del estudio de caso, permitirá valorar además si el docente contribuirá en éste cometido, de acuerdo al impacto de la evaluación de desempeño.

Desde la LGDE (2013), se señala también el trabajo que debe llevar el INEE, así se indica en su artículo 11, enfatizando la coordinación que tiene a su cargo (el Sistema Nacional de Evaluación Educativa), así como evaluar la calidad de la educación en los niveles de la educación básica y media superior.

El detalle de las funciones del INEE, son indicados específicamente en el artículo 29 (LGDE, 2013), donde se encuentra tipificada su responsabilidad diseñar las directrices, basadas en los resultados de la evaluación del sistema educativo nacional, con el ánimo de contribuir en la toma de decisiones que mejoren la calidad de la educación y su equidad.

Se observa en el artículo 13, varios señalamientos de las funciones de las autoridades locales, en especial se retoma el llamado para el acompañamiento de los docentes de Educación Básica, donde se les emplaza a prestarles servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional. Este aspecto vincula a las autoridades con la práctica docente, porque sus acciones deberían impactar en ella, son co-responsables de los resultados de la evaluación del desempeño y además son actores para la toma de decisión, en cuanto a planes de mejora ante los resultados de dicha evaluación. (LGDE, 2013). La repercusión en la profesión docente del mencionado artículo, radica en el respaldo institucional que tiene a través de las autoridades locales, para potenciar su desarrollo profesional.

En el ámbito de la evaluación en el SEN, se ha mencionado la participación y colaboración con el INEE de las autoridades educativas, adicional a estas, la LGDE, invita a otros actores a involucrarse con este proceso, así lo señala en los artículos 65 y 72, como a los padres de familia, al Consejo Nacional de Participación Social en la Educación, que es la instancia nacional de consulta y colaboración en representación de los padres, asociaciones de maestros y organismos sindicales. Con esto se quiere resaltar el llamado que desde el ámbito legal, se realiza a diferentes sectores de la sociedad, para colaborar, proponer y participar en pro de garantizar una educación calidad, en especial en los que respecta al SEN. Sin embargo la realidad del inicio de la evaluación de desempeño docente, ha estado signada por la perspectiva ausente de los docentes y la experiencia abordada mediante el estudio de caso, arroja algunas ideas de cómo se ha desarrollado la participación de algunos sectores.

La LGDE, ha mostrado una ruta, para esto reseña los fines de la educación, criterios orientadores que son la base del sistema educativo nacional, actores involucrados en la evaluación del docente; autoridades educativas, padres y consejo nacional de participación, cada quien con funciones señaladas en la ley. Siendo la instancia principal encargada de la evaluación de todo el sistema educativo, por ende de los docentes, el Instituto Nacional para la evaluación de la Educación.

### 3.1.3 Ley servicio Profesional Docente.

En especial, la Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD), surge en respuesta a la operacionalización de la RE, y es decretada en septiembre de 2013. Tiene el objetivo principal de regir el servicio profesional docente.

De acuerdo a lo que se plantea, el Servicio Profesional Docente, contará con una serie de perfiles que permitirán identificar las competencias del docente y los parámetros, sobre los cuales serán evaluados posteriormente, tanto para su ingreso como para la permanencia, así garantizar los derechos y obligaciones del servicio.

Resulta oportuno mencionar que en la LSPD, se encuentran una serie de definiciones importantes para la comprensión del proceso de evaluación, por la cual han pasado los docentes evaluados del estudio de caso. A continuación se rescatan en la tabla 9, las que competen al tema de la investigación.

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>
Actualización	Adquisición continua de conocimientos y capacidades relacionados con el servicio público educativo y la práctica pedagógica.
Aplicador	Persona física seleccionada por la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado con la función temporal y específica de auxiliar en la aplicación de los instrumentos de evaluación a que se refiere esta Ley, autorizado conforme a los procedimientos y criterios que determine el Instituto.
Capacitación	Conjunto de acciones encaminadas a lograr aptitudes, conocimientos, capacidades o habilidades complementarias para el desempeño del Servicio.
Evaluación del desempeño	A la acción realizada para medir la calidad y resultados de la función docente, directiva, de supervisión, de Asesoría Técnica Pedagógica o cualquier otra de naturaleza académica.
Evaluador	Servidor público que participa en el proceso cumpliendo los requisitos de: estar capacitado y cumple con el perfil correspondiente, cuenta con la certificación vigente para participar en los procesos de evaluación con ese carácter.
Incentivos	Apoyos en dinero o en cualquier otra modalidad por el que se otorga o reconoce al personal del Servicio Profesional Docente para elevar la calidad educativa y/o reconocer los méritos
Indicador	Instrumento utilizado para determinar, por medio de unidades de medida, el grado de cumplimiento de una característica, cualidad, conocimiento, capacidad, objetivo o meta, empleado para valorar factores que se desean medir.
Parámetro	Valor de referencia que permite medir avances y resultados alcanzados en el cumplimiento de objetivos, metas y demás características del ejercicio de una función o actividad.
Perfil	Conjunto de características, requisitos, cualidades o aptitudes que deberá tener el aspirante a desempeñar un puesto o función descrito específicamente.

Permanencia en el Servicio Personal Docente	Continuidad en el servicio educativo, con pleno respeto a los derechos constitucionales. Profesional en la Educación Básica y Media Superior que asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la Escuela, responsable del proceso de enseñanza aprendizaje, promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo.
---	--

**Tabla 9.** *Definiciones en LSPD, en el marco de la evaluación. Elaboración propia a partir de la LSPD, 2013, pp.*

Esta lista de conceptos expuestos en la tabla 9, representa un punto de partida para comprender cómo es visto el docente dentro del SEM y en especial cómo es considerado para el SEN. En particular, al docente se le otorga una serie de actividades con el proceso de enseñanza aprendizaje, entre ellas; coordinar, facilitar e investigador. Se plantea el reconocimiento a su carrera y la respectiva capacitación. Es decir el SEM, es el garante de los elementos que acompañan al docente para ejercer de la mejor manera su profesión.

El Servicio Profesional Docente trabajo de forma conjunta con el INEE, por ello en la LSPD, señala las funciones del INEE, que a su vez tiene su propia ley como organismo autónomo. Se indica que éste organismo es el responsable de definir los procesos de evaluación, por ello expedirá los lineamientos correspondientes, determinando los niveles mínimos para la realización de la actividad docente. (LSPD, 2013).

Con respecto a la emisión de resultados, la ley le otorga la responsabilidad al Instituto, la emisión de resultados de la evaluación docente de forma individual, el cual será acompañado de un dictamen con las recomendaciones, que deberá atender el personal para regularizarse o cumplir las acciones de mejora continua.

Según se ha citado, el estudio de caso, es enfocado hacia los docentes evaluados, los que se encuentran en servicio, por ésta razón se revisa e indica en cuanto a las funciones docentes, la cuales deberán:

brindar una educación de calidad, reuniendo para ello las cualidades personales y competencias profesionales, para que dentro de los distintos contextos sociales y culturales promuevan el máximo logro de aprendizaje de los educandos, según los perfiles, parámetros e



indicadores que garanticen la idoneidad de los conocimientos, aptitudes y capacidades correspondientes. (LSPD, 2013, p. 7).

Esto configura el punto de partida de una evaluación de desempeño, sería tema de discusión, si esto que se toma como función docente a partir del 2013, es sobre lo que el docente se ha venido desarrollando, se ha formado para lograr tal cometido y si la evaluación partirá de lo que se establece a partir de la RE como función docente.

En otro orden de ideas, la evaluación interna, juega un rol dentro de la evaluación propuesta, formando parte de la mejora de la Práctica Profesional, según el artículo 15, ésta deberá ser una actividad permanente, de carácter formativo y tendiente al mejoramiento de la práctica profesional de los docentes, que lleve a un avance continuo de la Escuela.

La persona encargada de la evaluación interna, estará bajo la coordinación y liderazgo del director. El rol del docente es tipificado con la obligación de colaborar en esta actividad. El director a su vez contará con el apoyo de las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados, para su formación en este sentido, de manera de generar las competencias para el buen ejercicio de la función evaluadora. Se contempla una revisión periódica de los avances que las escuelas logren alcanzar en dichas competencias. Un aspecto importante de la evaluación interna, es que propiciará espacios de intercambio de experiencias y proyectos, además de compartir los problemas y soluciones, con la comunidad de docente y el trabajo en conjunto entre las escuelas de cada zona escolar, esto de acuerdo al artículo 16. (LSPD, 2013).

Uno de los temas más álgidos en la implementación de la evaluación es la obligatoriedad para su presentación, así se establece en el artículo 45, y se menciona al Instituto como el encargado de disponer lo concerniente a la periodicidad, y tiempo de realización de la evaluación de desempeño, la cual deberá ser al menos cada cuatro años. (LSPD, 2013).

Otro de los temas controversiales, ha sido la posible consecuencia para el docente, si obtiene un resultado negativo en la evaluación de desempeño. Desde los medios y las posturas encontradas sobre la finalidad de la evaluación, se ha generado una tensión al respecto, por ello se considera pertinente revisar cómo se encuentra este aspecto fijado en la LSPD. La ley

indica (art. 53), que el procedimiento en caso de presentarse un *resultado insuficiente*, es decir, si el docente no alcanza el nivel de suficiencia, será remitido a los programas de regularización que la Autoridad correspondiente establezca, para optimizar su formación. De ser requerido se le asignará una tutoría, además se contempla una segunda oportunidad para presentarse nuevamente la evaluación, siempre y cuando no sea mayor a doce meses desde su primera presentación y antes del inicio del siguiente ciclo escolar. (LSPD, 2013, p. 14).

Aún así, si en la segunda oportunidad el resultado mencionado se repite, el docente deberá reincorporarse a los programas de regularización para aplicar una tercera evaluación, llevada a cabo en un plazo no mayor de doce meses. Toda vez realizada esta tercera evaluación y si de igual forma no logra un resultado suficiente, la ley indica que *se darán por terminados los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda* (LSPD, 2013, p.14). Aquí ya queda despejada la duda con respecto a la desincorporación inmediata del cargo si el resultado no es favorable. Efectivamente el Nombramiento queda sin efecto de ser insuficiente el resultado, pero solo hasta la tercera oportunidad.

La figura 1 expresa el proceso que en la legislación indica, se sigue de no tener un resultado positivo en la evaluación de desempeño.

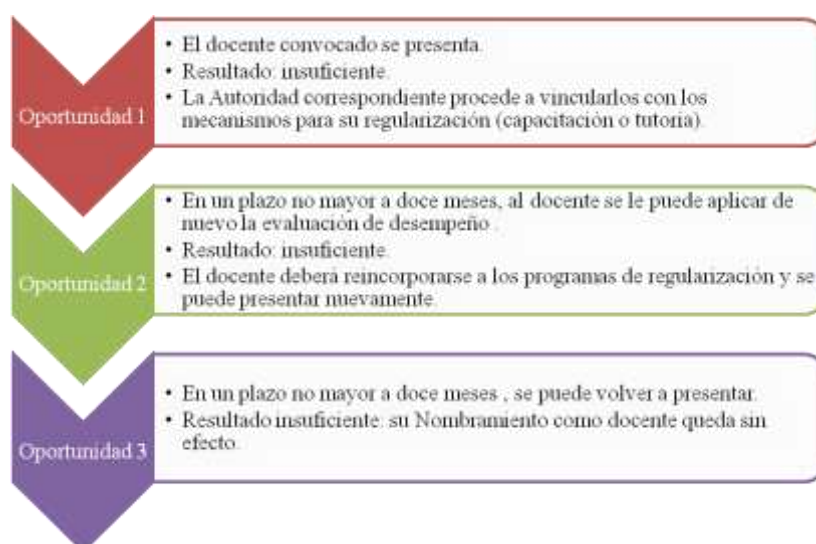


Figura 1. Oportunidades para presentar la evaluación en caso de resultar el docente con un *insuficiente para su desempeño*. Fuente: Elaboración propia a partir de la LSPD, 2013.

En resumen, la LSPD indica la creación del servicio Profesional Docente, el cual será regulado desde el ingreso hasta la permanencia, también los respectivos programas de formación para el desarrollo profesional y permanencia en el Sistema. El docente será evaluado en su desempeño de manera obligatoria y tendrá las oportunidades para poder superar las debilidades encontradas en el resultado, teniendo como límite la presentación de tres evaluaciones, de allí se dará por terminado su Nombramiento si y solo si no logre suficiencia esperada.

#### 3.1.4 Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

El organismo encargado de la evaluación de acuerdo a lo dispuesto en la Reforma Educativa y como se ha observado en la revisión del marco legal que la acompaña, es justamente el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, creado por decreto presidencial el 8 de agosto de 2002, actuando desde esa fecha como un organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública, pasando a ser a partir de febrero de 2012, dada la Reforma Educativa, a un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio.

El INEE, cuenta la ley que lo rige desde el 11 de septiembre de 2013. La ley tiene el objetivo regular lo concerniente al Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNE) y al propio Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.((INEE), 2013).

Para la investigación presente, se revisan los aspectos relacionados con evaluación docente y cómo se organiza el Sistema Nacional de Evaluación, ya que es el órgano que se ocupa de toda la evaluación educativa (aprendizajes, programas y profesionales del servicio educativo).

Se parte de cómo se inserta en la LINEE las concepciones de calidad y evaluación, así poder analizar bajo qué lógica o fundamento, se ha construido la evaluación para el docente. Esto se puede evidenciar en lo indicado en la tabla 10.

Definición de calidad .Artículo 2.	Definición de la evaluación. Artículo 6.
Cualidad de un sistema educativo que integra las dimensiones de relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia, eficacia, impacto y suficiencia.	Acción de emitir juicios de valor que resultan de comparar los resultados de una medición u observación de componentes, procesos o resultados del Sistema Educativo Nacional con un referente previamente establecido.

**Tabla 10.** *Definiciones de base. Elaboración propia a partir de la LINEE, 2013, pp.1-2*

La concepción sobre evaluación, desde la LINEE es de la emisión de *juicios de valor* bajo un marco de referencia, ante esto se refleja una diferencia con lo dispuesto previamente en el documento presentado en la Iniciativa de la RE, ya que desde allí la evaluación y en especial la docente, se había planteado como la *vía para la reflexión y el diálogo* (Congreso de la Unión, 2012, p. 17).

Esta diferencia de base, marca la pauta para un proceder en el diseño, por tanto da pie a la pregunta *¿Cómo debe ser la evaluación de acuerdo a la LINEE?* .A lo que se establece, que las evaluaciones serán *sistemáticas, integrales, obligatorias y periódicas* (LINEE, 2013, p. 2), además deben tener en cuenta el contexto demográfico, social y económico de los agentes del Sistema Educativo Nacional, y todos los factores que de alguna u otro forma ejerzan influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (INEE, 2013).

De acuerdo con estos planteamientos, la evaluación se presenta en un ámbito marcado por la comprensión del contexto, considera las limitaciones que se pueden presentar en el sistema educativo y la periodicidad, como una forma de hacer seguimiento a las decisiones que se tomen para ir mejorando lo perfectible.

Se ha querido dar un recorrido por el panorama legal que enmarca la evaluación docente, para ir enlazando con los procesos que el docente seleccionado ha tenido que pasar en su evaluación.

### **3.2 La evaluación del desempeño docente a partir de los lineamientos de la reforma educativa 2013.**

En el presente apartado, se abordarán los aspectos metodológicos de la evaluación de desempeño docente, los cuales se encuentran en manos del INEE, en trabajo articulado con la SEP. Estos aspectos incluyen desde la identificación del propósito, características y consideraciones, hasta las etapas, perfil e indicadores a los cuales será sometido el docente para su permanencia en el servicio educativo.

Así como en el apartado anterior se hizo mención de la plataforma legal, que sustenta el proceso de evaluación. A continuación se identifican los documentos que el INEE y la SEP diseñan para el fundamento metodológico de cada acción que conlleven a la operacionalización del proceso:

- *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente. Educación básica* (SEP, 2015a): informa de manera general las dimensiones y las etapas de la evaluación.
- *Perfiles parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. (SEP, 2015b). Especifica los indicadores por cada dimensión del perfil evaluado del docente.
- *Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia en Educación Básica, 2015-2016*. (INEE, 2015c). Detalla el procedimiento estadístico para la calificación de los docentes.

Existen además otros documentos, que cobran relevancia, especialmente para el docente, entre ellos: los recursos de apoyo para la aplicación de la evaluación (guías para la elaboración del expediente de evidencias de enseñanza). Para poder dar una descripción de las etapas por las cuales el docente pasara durante su evaluación, se revisarán los documentos mencionados.

Dada la vasta información y de documentos emitidos por el INEE, se toman los documentos mencionados, para extraer los concerniente al objetivo, perfil del docente a evaluar y el proceso desarrollado para tal fin.

Del documento de las *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos*, contiene los fundamentos generales de la evaluación de desempeño, identifica su propósito, así como las etapas por las cuales los docentes deberán pasar para presentarla. Se extrae en un principio el propósito que se busca mediante el nuevo modelo de evaluación del desempeño docente de educación básica:

- *Valorar* el desempeño de los profesionales de la educación (docentes y personal técnico), de Educación Básica, con miras a garantizar nivel de suficiencia, que permita ir en la búsqueda de la calidad para la educación.
- *Identificar* las necesidades de actualización, con miras a establecer mecanismos sistemáticos para la formación continua, la cual se debe encaminar para la mejora de la práctica educativa.
- *Regular la función docente y técnico docente*, dado que la evaluación representa el fundamento para diseñar las formas de promoción reconocimiento en el Servicio Profesional Docente (SEP, 2015a, p. 5).

El propósito expuesto, da cuenta de la intención de valorar la función docente, enfocada hacia la formación continua y potenciar el desarrollo profesional, sumado este esfuerzo su objetivo final es garantizar en las aulas una educación de calidad. Para ello el nuevo modelo delinea sus acciones basado en las siguientes características; la evaluación de desempeño se contempla como *formativa*, lo cual conlleva a la identificación de los logros de la práctica y las *áreas de oportunidad*, así fortalecer el servicio docente. Esto se lleva cabo con el respectivo apoyo técnico en asistencia técnica. Una segunda característica, es la valoración de la experiencia docente y el establecimiento de *rasgos* requeridos para la mejor práctica de la enseñanza. La tercera característica, representaría un aporte desde la variedad cultural mexicana, ya que se refiere especialmente a que la evaluación de desempeño debe indagar tanto el contexto socio-cultural como las *condiciones* en las cuales el docente realiza su quehacer educativo. (SEP 2015a, p. 6)

Estas tres características, sobre las cuales se erige el nuevo modelo, en teoría, pareciera ser lo suficientemente democrático, equitativo y justo, para que el docente pueda mejorar su labor, potenciando su carrera, pero a su vez impacta de manera positiva en el aula, ya que se hace énfasis en dos aspectos fundamentales: formación continua y contemplación de aspectos externos que son influyentes en la práctica docente.

La evaluación del desempeño tiene de referente al Perfil, los parámetros y los indicadores aprobados por el INEE. Dicho perfil está constituido por cinco dimensiones en las que se consideran los aspectos de la función docente establecidos en el Artículo 14 de la LGSPD. Las dimensiones que serán evaluadas son las siguientes:

- *Dimensión 1:* se refiere al conocimiento que tiene sobre su grupo de estudiantes y su contexto.
- *Dimensión 2:* se refiere a su práctica, contempla la organización y evaluación de su propio trabajo, así como la aplicación de una didáctica adecuada.
- *Dimensión 3:* corresponde a la proyección profesional que tenga el docente, que busca la mejora continua.
- *Dimensión 4:* se enfoca hacia lo normativo, docente apegado a los lineamientos jurídicos y éticos para el desarrollo de su profesión.
- *Dimensión 5:* ésta dimensión se hace énfasis en la participación del docente en la vida escolar, su relación con la comunidad donde labora en pro del logro de los aprendizajes de los estudiantes (SEP, 2015b).

Con la intención de atender a los propósitos de la evaluación del desempeño, la Secretaría de Educación Pública (SEP), en trabajo coordinado con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), establecen cinco etapas para el proceso, entendidas como los momentos en que se llevará a cabo la evaluación. Se resumen a continuación en la tabla 11, recordando que son estas etapas por las cuales pasaron los docentes del estudio de caso.

<b>Etapa</b>	<b>Denominación y objetivo</b>	<b>Contenido a evaluar</b>	<b>Proceso de aplicación</b>	<b>Dimensión del perfil que se evalúa</b>
1	Informe emitido por el director de la escuela o en su caso el supervisor”. Tiene como objetivo identificar el grado de cumplimiento por parte del docente, de sus responsabilidades docentes, nivel de participación en el “funcionamiento de la escuela, en órganos colegiados y su vinculación con los padres de familia y con la comunidad y que han sido establecidos en los Perfiles, parámetros e indicadores correspondientes.	Planeación didáctica o Atención a alumnos o Promoción de ambientes favorables para la sana convivencia o Colaboración en la escuela e integración con sus pares o Vinculación con padres de familia o Normalidad Mínima.	El directivo debe elaborar el informe en la plataforma del Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente. Toda vez concluido el informe, se le expedirá un comprobante.	2,3,4,5
2	Expediente de evidencias de enseñanza: recuperación por parte del docente, de las evidencias del trabajo de los estudiantes en el aula. Esta evidencia será analizada y explicada por el docente, como parte del ejercicio cotidiano de reflexión que el docente hace sobre su práctica y sobre los efectos que esta tiene en el aprendizaje de los alumnos.	El informe debe responder a los siguiente aspectos: 1.Descripción del contexto educativo: la escuela y estudiantes. 2.Narración de la estrategia didáctica Propósitos y contenidos del currículo vigente Actividades realizadas con los alumnos. 3.Análisis de los resultados de aprendizaje de los alumnos: Alcance de los objetivos de enseñanza Retroalimentación a los alumnos Retroalimentación sobre su propia práctica docente.	Se debe subir a la plataforma indicada, adicionalmente realizará en línea la argumentación por escrito de estas evidencias, apoyado en una guía de preguntas en formato abierto y cerrado. El contenido será evaluado mediante rúbricas.	1,2



3	Examen de conocimientos y competencias didácticas: es la aplicación de un examen, el cual se basa en la resolución de casos, tiene como objetivo dar cuenta de los conocimientos y competencias que el docente pone en juego para resolver situaciones hipotéticas de la práctica educativa, basadas en situaciones reales y contextualizadas para facilitar su comprensión.	Compuesto de 20 a 25 casos, con tres a cinco tareas evaluativas cada uno, con un total de 100 reactivos a resolver	Se presentará en una designada, el examen se resolverá en línea. Se estima El estimado para su aplicación una duración de 4 horas	1,2,3,4,5
4	Planeación didáctica argumentada Es un documento elaborado por el docente, que tiene como objetivo valorar la “ <i>forma, contenido y estructura</i> ” De la planeación didáctica. Deberá argumentar mediante el análisis y justificación de la planeación, acompañado de una reflexión sobre lo que espera que sus estudiantes aprendan.	El contenido esperado es el siguiente: — Descripción del contexto interno y externo de la escuela. — Diagnóstico del grupo. Elaboración del plan de clase. — Fundamentación de las estrategias de intervención didáctica elegidas. — Estrategia de evaluación	Se realiza el mismo día de la etapa 3. Diseñará la planeación didáctica en el instrumento indicado en una plataforma en línea. El aproximado: 3 horas.	1,2
5	Evaluación complementaria. Es exclusiva para los docentes que imparten la asignatura de Inglés. Es una etapa adicional. La cual <i>consiste en la aplicación de un examen estandarizado que permita identificar el nivel de dominio de esta segunda lengua.</i>	Se evalúan dos áreas: comprensión de conversaciones orales y textos escritos.	Realizará la prueba de “manera autoadministrada” el día y en lugar asignado. Tiempo de duración: 4 horas.	

**Tabla 11.** *Etapas de la evaluación de desempeño docente. Fuente: elaboración propia a partir de SEP (2015a, pp. 8-15.)*

La tabla 11, describe en líneas generales, lo que los docentes del estudio de caso se enfrentaron. Se observa, que el peso de las cinco dimensiones del perfil, recae en la etapa uno y tres, es decir se encuentra en manos del informe elaborado por el director y del examen de conocimiento. Adicionalmente se repite en la etapa dos y cuatro, un elemento, como es la contextualización de la práctica educativa. En resumen el docente tiene que demostrar por medio de cuatro actividades (cinco, en el caso de inglés) el desempeño en el aula.

Para poder transcurrir por las diferentes etapas, la SEP colocó en una plataforma en línea, información para el docente, de manera que tuviera algún referente o apoyo para presentar la evaluación. Uno de los documentos fue la “Guía para la elaboración del Expediente de evidencias de enseñanza”. (SEP, 2015d). Es un documento de catorce páginas, donde se describen los parámetros e indicadores para la etapa correspondiente (dos), lo que se espera del docente en la argumentación, la selección del tipo de trabajo de dos situaciones de aprendizaje, y de cada una las evidencias de estudiantes con alto y bajo desempeño.

Igualmente, se encontraba en línea un documento de apoyo para el docente, denominado “Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos Guía de Estudio”. En el listado ofrecido del portal web, aparecía la diferenciación por materia y nivel, sin embargo a la hora de revisar cada guía de secundaria y de primaria, se observó que era un documento estandarizado. La guía arranca con la información general del propósito de la evaluación, las etapas con sus respectivos parámetros e indicadores por cada dimensión. Seguidamente describen las orientaciones para prepararse para el examen, algunas fueron: hábitos para la comprensión de texto, indicaciones logísticas para el día del examen, como el de llevar su identificación y la sugerencia de llegar una hora antes, para evitar quedar fuera del examen, ya que indican que una vez iniciado el proceso se cierra la puerta, sin oportunidad para entrar (SEP, 2015e).

La guía indica una bibliografía sugerida, de allí surgió la preocupación de los docentes para el estudio de las leyes y decretos en el ámbito educativo, ya se ofrecía una bibliografía básica estandarizada (independientemente de la materia), contentiva de nueve referencias como; Perrenoud para la revisión de su texto de “Diez nuevas competencias para enseñar” del año 2004, igual se propone la lectura de “Familias y escuelas. IBE-UNESCO” de Redding del

año 2006. Con respecto a la bibliografía denominada *complementaria*, la guía invita a revisar ocho referencias entre leyes, acuerdos, lineamientos y modelos de gestión. Es decir, el docente al buscar respuestas sobre la prueba, que era una de las mayores preocupaciones, encontraría solamente instrucciones para estudiar y una lista de referencias bibliográficas.

### 3.2.1 Aplicación del proceso, avance de resultados generales del desempeño docente en México. 2016.

El INEE da inicio a las evaluaciones del Servicio Profesional Docente en el año 2015, de acuerdo al cronograma establecido (INEE, 2015), ésta incluye el ingreso, promoción y permanencia en el cargo, siendo los primeros seis meses de 2015, un momento crucial para la puesta en marcha de todo el proceso, lo que significa desde la elaboración de perfiles, parámetros, acuerdos y validación de éstos, así como la formación de los evaluadores. La convocatoria al personal del ciclo escolar 2015-2016, para la permanencia, según los criterios definidos de manera conjunta entre la SEP y el INEE, estuvo pautada para el mes de junio de 2015, ésta fue pospuesta, y se desarrolla efectivamente entre noviembre y diciembre de 2015.

De acuerdo al INEE y datos recabados del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), fueron convocados a la Evaluación del Desempeño Docente 150,086 docentes, distribuidos entre los distintos niveles, así como se expone en la tabla 12:

	Nivel Educativo	
	Educación Básica	Educación Media Superior
Número de docentes convocados.	116,977 docentes y 4,066 directores	29,043 docentes
Asistieron en total 134,140 docentes.	103,313 docentes y 3,145 directores	27,682 docentes
No presentaron la evaluación 15,946	13,664 docentes y 921 directores	1,361 docentes

**Tabla 12.** *Docentes en evaluación para el periodo 2015-2016. Fuente: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación ((SNTE), 2016, p. 1)*

Dentro de la dinámica generada de la evaluación, se registraron algunos obstáculos tanto logísticos, técnicos y políticos, y una de las consecuencias fue el reajuste para la presentación posterior de la evaluación en algunos estados, es así que se extiende el periodos o se otorgó la oportunidad de presentar en un segundo llamado, a los que no se habían presentado para el mes de noviembre de 2015. Los estados donde se dio la reposición fueron: Chiapas, Guerrero, Michoacán y Oaxaca, para evaluar a 12.586 docentes: de Educación Básica a 11.100 docentes y 673 directores, para educación Media superior a 813 docentes (SNTE, 2016, p. 1).

De acuerdo a la información del SNTE (2016, p. 1), los criterios para la convocatoria o selección de docentes para el primer proceso de evaluación en el marco de reforma educativa, fueron los siguientes:

- Docentes que laboran en escuelas de sostenimiento federal o estatal;
- Los que trabajan escuelas ubicadas en zonas con una población de cien mil habitantes en adelante;
- Docente con plaza de jornada o por hora-semana-mes, con nombramiento definitivo;
- Con función docente de cualquier nivel, servicio, modalidad o asignatura, incorporados o no en carrera magisterial;
- Edad comprendida entre 30 y 45 años de edad; y con una antigüedad al servicio de la educación entre seis y 20 años.

Para la Educación Media Superior, el criterio distinto radica en el punto del nombramiento definitivo, para la media superior no se contemplaba.

En noviembre de 2015, se da inicio operativamente a la evaluación de desempeño para la permanencia en el cargo. Los docentes convocados tuvieron dos oportunidades para presentarse: la fecha pautada inicialmente y una fecha posterior para aquellos que por alguna razón, no pudieron asistir.

La evaluación fue aplicada en las 32 entidades federativas, en 28 se desarrolló de acuerdo a los dos periodos señalados (inicial y posterior), aunque en cuatro entidades (Chiapas,

Guerrero, Oaxaca y Michoacán) se estableció un momento adicional de reposición. (SNTE, 2016, p. 4). El resumen de los resultados a nivel nacional fueron los siguientes:

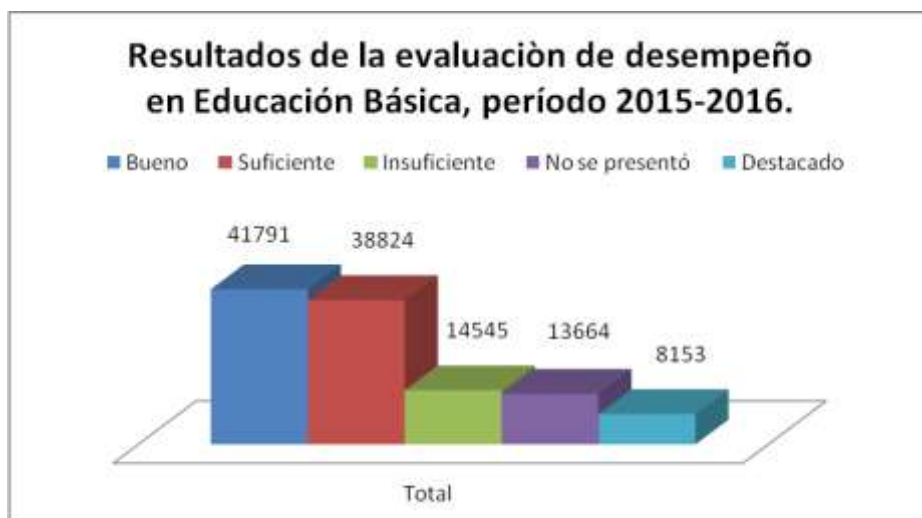


Figura 2. Resultados de la evaluación del desempeño en Educación Básica, período 2015-2106. Elaboración propia. Fuente: SNTE, 2016

En educación básica, como se mencionó fueron convocados 116.977 docentes (sin incluir directivo), la figura 2, indica de forma descendiente, la cantidad de docentes de acuerdo a la calificación obtenida (Destacado, bueno, suficiente, insuficiente, no se presentó). Los resultados se pueden valorar como positivos, puesto que más del 70% se encuentra dentro de las calificaciones de bueno, suficiente y destacado. A continuación se presenta la figura 3, para visualizar aún mejor este aspecto:



Figura 3. Resultados de la evaluación de Educación Básica 2015-2016. Elaboración propia. Fuente: SNTE, 2016

Sólo el 12% de los docentes que se evaluaron, se encuentran bajo una calificación de insuficiente. Los resultados, aunque se podrían ver de manera positivos, no se puede perder de vista los obstáculos técnicos y políticos que los rodearon, y tomar en cuenta las acciones que se tendrían que emprender para promover, que el grueso de los docentes ubicados en el nivel de *suficiente*, puedan pasar al nivel de *destacado*.

### **3.3. Contexto de la evaluación para la permanencia: reflejo de la relacionalidad o comunalidad en la experiencia docente.**

Ha sido público, notorio y comunicacional la controversia ante la llegada de una reforma educativa en el 2013, que hace énfasis en la evaluación docente como una medida para mejorar la educación en el país. Se aborda este tema en particular, por estar el docente en medio de dichas controversias, pero además porque los docentes del estudio de caso, indican haberse visto influenciados por este contexto de forma personal como profesional, ya que este contexto les permitió desarrollar una perspectiva un tanto negativa hacia un proceso natural de un ejercicio profesional.

El contexto de la experiencia docente en evaluación para la permanencia, se ha expuesto en dos factores de influencia, uno corresponde a las posturas sobre el diseño y aplicación de un nuevo modelo de evaluación docente y el otro factor está protagonizado por los medios de comunicación.

#### *3.3.1 Posturas ante la evaluación de desempeño: oficial, academia, sindicato.*

Desde el inicio de la RE y la puesta en marcha de la evaluación de desempeño, el docente se ha visto rodeado de un escenario con variedad de opiniones, acerca de los posibles efectos laborales y profesionales en la aplicación del nuevo Sistema de Evaluación. Quien además ha manifestado estar bajo presión ante tanta controversia. Los actores que han fijado cierta postura frente al tema, han utilizado diversas vías para presentar sus argumentos, ya sea a favor o en contra. Se han realizado foros, emisión de comunicados de prensa, presentación en programas de televisión, con ánimo de dar a conocer las respectivas posturas. La idea del presente apartado mediante la tabla 13, es recolectar la postura o argumento principal, de

cada actor frente a la evaluación, para dar a conocer el ambiente sobre el cual el docente se desenvolvió.

Actores	Posturas/argumentos
Oficial	La oficial, se representa en la investigación, como los planteamientos realizados desde la reforma educativa y los mecanismos que a través de la SEP, INEE se han generado para operacionalizar la evaluación de desempeño. Por tanto se invoca nuevamente el propósito que plantea la RE en cuanto a este tema, es decir se le otorga la evaluación un papel importante como herramienta para alcanzar la calidad educativa (Congreso de la Unión, 2013). Por otra parte no se quiere dejar de mencionar, uno de los objetivos otorgado a la RE de manera implícita, es precisamente el carácter de “recuperar la rectoría de la educación”, así lo mencionó en un principio, durante el mes de diciembre de 2012, el secretario a cargo de la SEP, para el momento Emilio Chuayffet (Roman, 2012) , lo cual ha sido replicado posteriormente por Aurelio Nuño (actual secretario), en varias de sus declaraciones. Oficialmente al otorgar autonomía al INEE, se está ratificando la importancia dada a la evaluación y al modelo planteado para la permanencia de los docentes en su cargo.
Académicos	Reconocidos académicos mexicanos, investigadores y profesores de distintas entidades educativas como la Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México, entre otros, han unido sus voces en pro de los docentes y de la evaluación que se les está implementando. Intentando vislumbrar las limitaciones del nuevo modelo de evaluación, mediante la realización de foros de discusión e información, comunicados, y desde sus propios espacios ofreciendo entrevistas, realizando artículos de prensa, entre otros. Ha sido extensa esta exposición, por parte de los académicos, entre ellos: Hugo Casanova, Ángel Díaz Barriga Mario Rueda, Hugo Aboites, Manuel Gil Antón. Quienes han argumentado que la evaluación representa un cambio radical en las condiciones laborales y es utilizada como mecanismo político, y que se pudo haber resuelto la incómoda relación gobierno-sindicato de otra manera, ya que como está planteada la evaluación llega realmente a alcanzar la calidad de la educación, además de las limitaciones técnicas de evaluar a cerca de cuatro millones de docentes en cuatro años bajo el esquema planteado. En especial han expuesto que lo más grave del modelo planteado en la reforma educativa es la ausencia del propio magisterio en el diseño del mismo.
Sindicato y CNTE	<p>Con respecto a los sindicatos, se observan posiciones encontradas.</p> <p>Por su parte el sindicato de los maestros, que inicia su historia desde 1930 (SNTE 42, s/f), ante la reforma educativa, en su postura ha reconocido y valorado la iniciativa, indicando que es una manera de acercarse al mejoramiento de la calidad y pertinencia de la educación mexicana.</p> <p>La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (creada desde 1979,) asume una posición contraria al sindicato, aludiendo a la posible existencia de un carácter punitivo en la evaluación, indicando que no están en contra de un proceso evaluativo, sino que éste se realice en condiciones de equidad, tomando en cuenta diferencias regionales, económicas y sociales de donde ejercen los docentes y que sea un proceso integral.</p>

**Tabla 13.** *Posturas de los diversos actores frente a la aplicación de la evaluación. Fuente  
Elaboración propia.*

La tabla 13, demuestra desde las diferentes posturas asumidas por actores relacionados al ámbito educativo, es así que el docente que se enfrentará a la evaluación observa y se encuentra en medio de todo, siendo él en última instancia el que verdaderamente asumirá el reto de presentarse a una evaluación. Se evidencia la existencia de una marcada postura en contra de la evaluación, en especial del cómo se plantea realizar la evaluación del docente, ya

sea porque no contempla el verdadero contexto de la práctica educativa, o porque se relaciona con los derechos laborales.

Hay una relación en particular, en la cual el docente se encuentra en una disyuntiva, es el rol del SNTE y la CNTE, ya que los docentes en evaluación, se encuentran o en uno o en otro organismo. Es decir, los docentes se encuentran entre dos organismos antagónicos, que tienen como bandera la mejora de las condiciones laborales y de la educación, solo que desde perspectivas, relaciones y terreno distinto.

La tabla 13, muestra además que desde el objetivo de cada organismo, cada uno presenta sus argumentos que podrían ser valederos. Desde la posición oficial efectivamente la evaluación es asumida como la oportunidad de rescatar la rectoría de la educación (así la califican), no obstante no hay que olvidar que la evaluación es un instrumento valioso para la toma de decisiones a favor de las mejoras de los sistemas educativos, y verla como una estrategia de rescate, se reduce su potencial y por tanto ante la perspectiva de los docentes y sindicatos, es calificada como punitiva.

Las posturas encontradas expuestas en la tabla anterior, demuestra la necesidad urgente de sentar en una misma mesa a dichos actores y generar propuestas articuladas, integradas, con reconocimiento del contexto mexicano, y que el docente sea parte de la voz que opina sobre su propia evaluación, así evitar las confrontaciones que evitan conseguir el objetivo real de una evaluación docente.

La consecuencia de la confluencia de actores y posturas en desacuerdo, sobre el tema de la evaluación, ocasionó movilizaciones organizadas por uno de los sectores, entre ellas un llamado al cese de actividades laborales, es así que llega la polarización sobre el tema de la evaluación, y el docente en medio de éste escenario.

Cabe mencionar, que los docentes, al encontrarse en medio de estas controversias, podrían verse en un clima de tensión y de confusión, en especial los que no estaban dentro del Programa Magisterial, ya que no presentaban evaluaciones y al pasar ésta a ser obligatoria,



estas posturas de los diferentes actores en contra de la evaluación y los respectivos cambios de la reforma educativa, trae consigo resistencia a la misma evaluación docente.

En relación a los diferentes actores, que impactaron en el docente para poder afrontar la evaluación, se señala que el cuadro refleja una postura invisible, pero a su vez influyente, es la representada por los medios de comunicación, que colocan ante la opinión pública los argumentos de los actores expuestos. Se le otorgarán un espacio para la revisión del rol de los medios de comunicación en la evaluación docente.

### *3.3.2 Los medios de comunicación como parte del contexto y en la creación de una matriz de opinión.*

Aunque el estudio de caso, no va dirigido exclusivamente a la revisión del escenario que rodea a la evaluación a partir de los cambios indicado en la reforma educativa, se pretender señalar uno de los sectores que ha jugado un papel protagónico, por lo menos en la visibilización de un cambio en el ámbito educativo y en especial la influencia ejercida sobre los docentes del estudio de caso. Por ésta razón no se puede perder de vista, que la presencia de los medios, ha afectado la percepción del docente hacia la evaluación y de la sociedad hacia el docente.

Se entiende perfectamente, que este tema podría ser una investigación a parte, solo se requiere ser abordado porque los docentes del estudio de caso, en su experiencia se vieron afectados en lo personal, sobre la información recibida a través de los medios de comunicación.

Para poder comprender un poco el tema de la posible influencia o no de los medios de comunicación ante un escenario como este, es preciso revisar los enfoques de estudio sobre los medios de comunicación y su relación con la sociedad. Martínez de Toda (1998), plantea que en la investigación en las comunicaciones sociales, se tienen cuatro perspectivas sobre el impacto de los medios de comunicación en la sociedad. El primero de ellos habla del poder total de los medios. Indica que a finales de 1930, se le atribuía un poder absoluto para

moldear la conducta de las personas, en especial por parte de los medios impresos. El segundo enfoque flexibiliza la postura del primero (a partir de 1960), dándole un lugar a la audiencia, que dependiendo de sus características interpretará el mensaje de los medios, es decir que el impacto de los medios estará mediado por factores vinculados a la audiencia. El tercer enfoque otorga total negatividad a la presencia de los medios en la sociedad, establece que no ofrecen modelos positivos a las personas. Por último está el enfoque positivo, el cual plantea que los medios, en especial la TV, es portadora de posibilidades en la provocación y movilización de significado, pero que sirven a los intereses dominantes.

Estos enfoques, independientemente de postulado de cada una, confirman la influencia de los medios, ya sea para bien o para mal. La percepción sobre un tema o situación dada en una sociedad, puede verse dirigida o manipulada por lo que en los medios se observe, entendiendo que es un medio masivo de comunicación.

Se revisa un estudio, relativamente más reciente, realizado por Ahumada (2007), quien parte en su estudio sobre la T.V y su influencia en la percepción de la realidad social “que la construcción del conocimiento es una acción social que se desarrolla a través de la interacción de los sujetos con las instituciones sociales” (Ahumada, 2007 p. 163) y entre dichas instituciones se encuentra los medios de comunicación. El vínculo o la relación entre los sujetos con las instancias que lo rodean, promueve la construcción de conceptos, así se forma un patrón de la vida social del sujeto. Ahumada, atribuye especialmente a la televisión, el aporte de información que pudiera ser internalizada por las personas.

Una información importante de resaltar en su estudio, es el perfil del grupo de su investigación, que pertenecientes a sectores socio culturales distintos y hasta contrarios, la constante entre ellos, fue el acercamiento a la lectura es poco y buscan información básica en la televisión.

Lo anterior, reafirma el posible rol de los medios de comunicación, durante la evaluación, por lo menos en lo que corresponde a la experiencia de los maestros evaluados, ya que ellos manifiestan que se han visto presionados y confundidos por lo que se ha presentado en los medios. Por otra parte, tomando en cuenta uno de los enfoques revisados, el papel de la

audiencia hay que formarlo, porque el docente acudía en un principio a la información de los medios, y no acudía directamente a la fuente oficial, para poder disipar dudas sobre la evaluación.

Esta aproximación a la posible influencia de los medios de comunicación, hace revisar el rol medios de comunicación ante el tema de la evaluación docente. A continuación una muestra de las informaciones ofrecidas por los medios acerca de la evaluación docente, se rescatan algunas notas periodísticas, en especial al periodo correspondiente de la presentación del examen de competencias (etapa tres de la evaluación), la cual implicaba la movilización de los docentes al sitio de presentación y era la etapa más compleja por lo que representaba a nivel logístico y práctico de la evaluación en su totalidad.

Previo a los días de la evaluación, específicamente el 29 de octubre de 2015, en el periódico La Jornada, se señala una nota escrita por Muñoz, sobre la perspectiva de la CNTE, teniendo como titular “CNTE: docentes que se sometan a la evaluación quedarán indefensos”.

En esta misma nota se describen las estrategias, que desde la CNTE se plantean para hacer frente a la puesta en marcha de la evaluación de desempeño, señalando lo siguiente: “La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) mantiene su plan de realizar una jornada de movilización contra la evaluación del desempeño, que arranca los días 14 y 15 de noviembre.”(Muñoz, 2015).

La descripción de la nota periodística, identifica las estrategias de la CNTE, a quien se califica en dicha nota como *disidente*. A continuación se extrae parte de lo expuesto como mecanismo de oposición a la evaluación docente:

- “Todo trabajador que suba evidencias (al portal que abrieron las autoridades educativas para el registro de los maestros convocados) y se presente a la evaluación tendrá consecuencias legales difíciles de revertir”. Muñoz, 2015).

- “La CNTE se declaró en jornada nacional de lucha contra la reforma educativa en su fase de evaluación para el despido de docentes, a partir del día 24 de este mes”. (Muñoz, 2015).
- “Igualmente, sostener el llamado a los docentes del país para que se mantengan en resistencia y no suban evidencias, ni se presenten al examen punitivo. En cambio, se sumen al bloque de las sedes en las que pretenden imponer las evaluaciones”. (Muñoz, 2015).

El periódico en digital, El Financiero (2015) para el 14 de noviembre marcaba la noticia de la siguiente manera:

El sábado, inició la evaluación del desempeño para docentes y directores de educación básica y media superior, iniciativa que se aplicará hasta el 13 de diciembre y que calificará a casi 150 mil profesores registrados en el primer grupo para el ciclo escolar 2015-2016.

Cabe destacar, que los procesos de implementación en algunas entidades resultaron más complejos, es el caso de Oaxaca, donde la aplicación de la evaluación de desempeño docente estuvo signada por la presencia de efectivos policiales, así se reporta en el periódico digital Mural el día 26 de noviembre de 2015.

- “Los primeros 2 mil elementos de la Policía Federal que partieron desde la Ciudad de México en aviones Boeing 727 arribaron ayer a Oaxaca para garantizar que los 4 mil 200 maestros inscritos presenten la Evaluación de Desempeño este fin de semana”. (Diario Mural,2015).
- “El plan policial tiene contemplado realizar puentes aéreos en caso de que los docentes de la Sección 22 de la CNTE bloqueen carreteras para impedir el paso de los profesores que acudan a la evaluación” Diario Mural,2015).

Citan en el reporte, las declaraciones del Secretario de Educación Pública,

Aurelio Nuño, anunció que entre 8 mil y 10 mil elementos de la PF arribarán a Oaxaca en los próximos días para vigilar la aplicación de ese examen. "Sí, por supuesto (habrá vigilancia policial). La idea de haber puesto en fechas separadas la evaluación en Michoacán, Guerrero, Oaxaca y Chiapas tiene que ver con que nos permita una concentración logística, incluida la participación de la Policía Federal", dijo en esa ocasión. Diario Mural,2015).

La mención, de sólo algunas notas periodísticas, dan cuenta del escenario sobre el cual se encontraban los docentes del estudio de caso, que estaban además en preparación para la evaluación, es decir no solo tenía que prepararse ante un nuevo modelo de evaluación, sino que además el bombardeo de información tanto positiva como negativa (hay un balance más hacia lo negativo), limitaba y tensaba su preparación. El panorama descrito, dista de ser un ambiente con condiciones favorables para una evaluación formativa, de cualquier personal en funciones.

Se ha presentado, una corta evidencia del tratamiento comunicacional de la relación entre la puesta en marcha de una evaluación y los docentes. Lejos de beneficiar, acortar la distancia o disminuir resistencias, los medios tensionaron abonaron el terreno para ampliar dicha distancia, al colocar en la palestra pública las acciones de la parte aplicadora (evaluación y su instancias), y la parte receptora de la evaluación (docentes), pero reseñando de manera negativa una de las partes. Al diferenciar dos partes en éste proceso, se afirma el impacto negativo de los medios, puesto que los docentes y la evaluación, son parte de un todo (Sistema Educativo Mexicano), y hacer enfrentarse estos dos actores, trae más pérdida que beneficio a la educación.

Si existía o no, la distancia entre los organismos rectores de la educación y los docentes, el rol de los medios la acrecentó y tensionó. Añade entonces, calificativos sobre el servicio docente, que dejaban a la opinión pública, la idea de unos docentes poco preparados,

violentos y en contra de la norma. Uno de los calificativos fue el de “disidentes”, esto contrarresta con una resistencia natural de las personas a enfrentarse a algo nuevo, que es tratado como obligatorio y consigo cambios. Los cambios, generalmente atraen resistencias, por ende, era de esperar que algunas personas no estuvieran de acuerdo con los cambios, pero el papel de los medios jugó un rol en contra de los docentes, perjudicando, no tanto la imagen del mismo docente, sino al propio SEM.

Los medios visualizaban la participación de los distintos actores; organismo rector, académicos, sindicatos, sin embargo el daño en imagen y los calificativos, recaían en lo individual, en el docente, que día a día imparte sus enseñanzas en un aula y en un sector popular. Resultaría un estudio aparte y más exhaustivo, sobre la variedad y amplitud de la cobertura periodística en éste proceso y las consecuencias que a mediano y largo plazo traen al SEM.

El capítulo tres, acerca a la realidad en la aplicación de la evaluación docente en el marco de la reforma educativa 2013. Se revisaron las derivaciones jurídicas de la operacionalización de la nueva evaluación, entre ellos los cambios en la constitución y el surgimiento de la ley del Servicio Profesional docente, así como el marco jurídico que se incorpora la autonomía del INEE. Fue importante la revisión de la legislación que acompaña a la aplicación de la evaluación, porque ayudó a disipar la duda o el temor que tienen los docentes acerca de ser despedidos si no aprueban la evaluación. La LSPD (2013) indica que si un docente tiene el resultado de *insuficiente*, éste tiene dos oportunidades más para presentar la evaluación con el respectivo apoyo formativo, de volver a ser insuficiente el resultado, ya en ese momento si queda su Nombramiento sin efecto.

En especial se abordó el detalle del nuevo modelo de evaluación del desempeño docente, que para efectos de la reforma se denomina *evaluación para la permanencia*. La revisión de éste modelo a través de la descripción de sus etapas y del cómo y que se evaluaría del docente, permitiría adelantar que es una evaluación que toma en cuenta el la integralidad del ejercicio docente, el contexto y valora tanto el conocimiento como la experticia desarrollada por el docente a lo largo de su carrera. Sin embargo, la experiencia docente rescatada para el estudio de caso, ofrece otra realidad. El contraste entre lo planteado por el nuevo sistema de

evaluación y la práctica, se adelantó un poco en éste capítulo al ofrecer un panorama de los acontecimientos y el contexto alrededor de la aplicación de la evaluación en su primer periodo (2015). Se atendió de forma especial la influencia del contexto comunicacional y de controversias a raíz de los cambios en materia de evaluación docentes, por ser un tema sensible y recurrente en la experiencia de los docentes del estudio de caso.

El capítulo a continuación, nos adentra hacia la metodología aplicada para el rescate de la experiencia de los docentes del estudio de caso, que permitirá al investigador confrontar lo hasta ahora revisado con la experiencia de los docentes evaluados y que dieron su testimonio para la investigación.

## CAPÍTULO IV METODOLOGÍA

El capítulo se divide en tres apartados, el primero incluye las consideraciones teóricas de la investigación cualitativa con estudio de caso, el segundo, se refiere a la descripción en fases del proceso de la investigación y el tercero corresponde a las técnicas de investigación utilizadas en el estudio de caso.

### **4.1 Consideraciones teóricas: paradigma, marco interpretativo y método**

Al inicio del documento, se hizo mención de las razones por las cuales fue seleccionado el paradigma cualitativo para el desarrollo de la investigación, así como del referente interpretativo de apoyo al estudio de caso. Por ello, se enfatiza en la importancia de la investigación cualitativa, al ser la educación un hecho social y en especial el tema que nos ocupa, como lo es la evaluación del desempeño docente, servirá para comprender la realidad en la cual se encuentran los docentes, ante su evaluación, en el marco de la Reforma Educativa.

#### 4.1.1 Marco interpretativo

Se mencionó al inicio de la investigación, que el marco interpretativo, que trabajaría de manera conjunta al estudio de caso, sería el fenomenológico, corriente filosófica con orígenes remontados a mediados de 1890, de la mano de Edmund Husserl. (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2009). ¿Por qué se considera éste?, la respuesta se encuentra, en la posibilidad que ofrece en centrarse en la experiencia individual, y no explícitamente en hechos grupales, según Álvarez-Gayou Jurgenson (2009). Este marco permite y aprueba ver la experiencia de cada docente en particular, lo que ayuda reconocer y valorar el resultado la interpretación de la vivencia durante la evaluación.

La fenomenología, presenta cuatro conceptos importantes para su abordaje: *la temporalidad (el tiempo vivido)*, *la espacialidad (el espacio vivido)*, *la corporalidad (el cuerpo vivido)* y *la relacionalidad o la comunalidad (la relación humana)* (Álvarez-Gayou



Jurgenson, 2009, pp85-86). Estas etapas fueron de mucha ayuda, para identificar y seleccionar lo que sería registrado como experiencia del docente en la evaluación, en especial se aplicaron en la fase preactiva de la investigación, para poder esbozar la ruta de identificación y registro de la experiencia del docente evaluado.

Otro de los aspectos teóricos, considerados para acompañar el referente interpretativo en el estudio de caso, corresponde a las dos premisas de la fenomenología, de acuerdo a Morse y Richards (2002). La primera se basa en percepción del ser humano sobre el mundo, pero desde su propia vivencia, por ello la vivencia es el eje central de éste referente. La segunda premisa, se refiere a que la existencia humana es significativa de acuerdo a la conciencia o la comprensión del mundo de acuerdo a su contexto, sucesos dentro del mismo y relaciones (Morse y Richards, 2002).

Lo anterior, ofrece la plataforma teórica, para subrayar la vivencia del docente evaluado y comprender sus actuaciones y significado de las mismas, en función del contexto de la reforma educativa, en especial en el periodo 2015-2016.

En otro orden de ideas, el análisis de los datos, dentro de éste referentes interpretativo, parte de la *lectura, reflexión, escritura y reescritura, dando origen a la transformación de la experiencia vivida en una expresión textual* (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2009, p.88). Esto permite al investigador valorar lo que tomará de la narrativa descrita por el docente evaluado y de la respectiva lectura bibliográfica de la evaluación de desempeño, y a posterior agrupar y relacionar la información, para descubrir al final la subjetividad de los docentes del estudio de caso.

Para la realización del proceso mencionado en el párrafo anterior, Amedeo Giorgi (1997), dispone de cinco: obtención de datos verbales de la persona entrevistada; leer los datos obtenidos; agruparlos; organizarlos y para luego ser expresados de acuerdo a una disciplinaria según el tema estudiado; acto seguido se proceso a sintetizar y resumir los datos para transformarlos hacia la lectura de los espectadores. Estos pasos, sirvieron de apoyo en la fase interactiva de la investigación.

Adicionalmente, en las estrategias metodológicas se hace mención del uso del *tipo ideal* de Weber (2006), en la presente investigación. Su aplicación es considerada, por la controversia surgida alrededor de la evaluación docente. De acuerdo a la interpretación que realiza Kitzer (1993), el *ideal* o *utopía* no quiere decir que se refiera a la mejor posibilidad u opción. Se agrega que un concepto *construido por un científico social, a partir de su interés y orientación teórica, para aprehender los rasgos esenciales de ciertos fenómenos sociales.*(Kitzer,1993,p255). Para efecto de la investigación, el concepto es asimilado para comprender qué tipo de evaluación está esperando el docente evaluado, de acuerdo a la experiencia vivida, para entender además su postura, ya que los docentes son parte integrante del sistema de evaluación, y la investigación ha servido para registrar su opinión frente al nuevo sistema.

Weber (citado en Kitzer, 1993, p.256) añade que el del tipo ideal radica en una comparación con la realidad empírica, de manera de distinguir *divergencias o similitudes*, que desate una descripción casi *in-equívoca de los conceptos*, de comprenderla y explicarla. Esto apoya la idea de comprender qué evaluación considera el docente le debe ser aplicada.

Visto el por qué de incorporar el tipo ideal a la investigación, de procede a describir que tipo ideal se tomará para observar la experiencia docente en evaluación. Hekman (Citado en Kizert, 1997, p257), acepta que Weber ofrece variedades de tipos ideales, entre ellos:

1. *El tipo ideal histórico.* Encontrado en una época histórica.
2. *El tipo ideal de la sociología general.* Fenómenos dados en todos los periodos históricos y en todas las sociedades
3. *El tipo ideal de acción.* Basados en las motivaciones de una persona en particular.
4. *El tipo ideal estructural.* Formas obtenidas de las causas y consecuencias de la acción social.

Entonces, para la investigación y dado el método de estudio de caso, es pertinente hablar de tipo ideal de *acción*, ya que estas de detonaron ante un proceso de evaluación, y estar acompañadas en todo momento por el factor emocional, motivadas las acciones por el hecho

que los docentes, debían prepararse para aprobar en un nuevo sistema de valoración del desempeño.

Esto se aborda, con la intención de ofrecer con mayor rigor un tipo ideal de evaluación, de acuerdo a la relación y comprensión que se logre de la experiencia docente, con lo establecido en la reforma y con la sugerencia de los expertos en evaluación.

Ahora bien, no se quiere elaborar un modelo o una utopía de la evaluación docente, si no que a partir de la experiencia del docente y su percepción sobre la evaluación, poder ofrecer una interpretación de los hechos y presentar una opción de evaluación frente a la controversia desatada del nuevo modelo y con carácter obligatorio.

¿Cómo se construye un tipo ideal?, la respuesta es acercada por Sánchez De Puerta (2005), quien al estudiar a Weber, aglutina cuatro formas de construir el tipo ideal. La primera consta de acotar una parte de la realidad y construir un tipo ideal a partir de ella. La segunda forma consta de la exploración exhaustiva de casos empíricos en relación a un concepto, resulte la construcción de un tipo ideal. En tercer lugar se tiene la aplicación de la dialéctica. Por último, se encuentra la proyección a futuro de un concepto en razón de una tendencia social.

Lo expuesto, permite escoger la primera opción, ya que por medio del estudio de caso, se está observando una parte de la realidad en la evaluación de desempeño, y esa parte permitirá por medio de la experiencia docente, construir un tipo ideal de la evaluación docente, para el momento y el contexto dado.

#### 4.1.2 Estudio de caso

Ya identificado el paradigma bajo el cual se ha edificado el estudio y el marco interpretativo que lo acompañó, se indica el método seguido. Para el trabajo de campo se eligió la investigación con estudio de caso que propone Stake (1998).

El estudio de caso ha sido propuesto como metodología de investigación por diversos autores, por ejemplo, Álvarez y San Fabián, (2012), indican que Yacuzzi califica a los

estudios de caso como valiosos, porque dan lugar al estudio de la causalidad y ésta es representada mediante la generación de teoría.

Por lo tanto, el estudio de caso, es seleccionado tanto por la relación que se esperaba conseguir entre los sucesos y acciones generadas en la evaluación de desempeño por parte del docente, como por las relaciones entre éste y su práctica, de acuerdo a la experiencia evaluativa.

A continuación se revisan algunas definiciones de estudio de caso, útiles como referencia para la investigación. De Gundermann (2013, p. 91), se toma la definición de Denny quien lo establece como un *examen* de una faceta o acontecimiento dado en un espacio durante un tiempo. Así mismo MacDonald y Walker lo identifican como un *examen de un caso en acción* (Gundermann, 2103, p. 92). Por su parte Coller (2000, p. 29) define al “caso” como el “objeto de estudio con unas fronteras más o menos claras, el que a su vez es analizado dentro de su contexto y que se considera relevante bien sea para comprobar, ilustrar o construir una teoría o parte de ella”. Simons (2011), ofrece una definición amplia para la mejor comprensión de estudio de caso:

...es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto “real”. Puede integrar diferentes métodos. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad. (p. 42).

Álvarez y San Fabián, (Citado en Pérez, 2012), hacen énfasis en su objetivo básico de comprensión del significado de una experiencia. Esta última definición, se acerca a lo esperado en la investigación, a comprender cómo es la experiencia de un docente evaluado bajo los nuevos parámetros.

Para esta investigación, el estudio de caso será tratado desde Stake (1999), quien ha sido promotor y estudioso del mismo. Este autor lo define “como un análisis que presta atención a un ejemplo en acción; permitiendo ir más allá de la experiencia descrita en los informes, al conectar con la experiencia de la audiencia a la que va dirigida el mismo”. (p. 53).

Según Stake (2005, p. 11), la nota distintiva del estudio de casos, está en la comprensión de la realidad objeto de estudio: *"El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes"*. Desde una perspectiva interpretativa, es decir, brinda la posibilidad de comprender el proceso por el cual el docente es evaluado, más allá de lo establecido por organismo oficial que la desarrolla.

El estudio de caso, viene entonces a representar, una revisión de un ejemplo en acción, estudia los incidentes y hechos específicos y la recolección selectiva de información, de carácter biográfico, intenciones y valores, así permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación para darle significado. Consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, e interacciones, que dan evidencia de sus experiencias, creencias, pensamientos y reflexiones, de manera de llegar a conocer realmente la situación (Stake, 1999, p. 20).

Esta metodología permitió identificar la vivencia del docente, durante su proceso de evaluación, para dar significado en su contexto con todos los elementos naturales de su entorno, lo que ha representado para un docente la evaluación, además de comprender el proceso y si éste finalmente está vinculado o no con el deseo de llegar a la calidad educativa, de acuerdo al imperativo expuesto en la constitución y en la Reforma Educativa 2013.

Para Stake, las modalidades del estudio de caso, según la finalidad que se persiga serían:

- Intrínseco: casos con especificidades propias, encierra un valor por sus características en sí. Es decir la elección del caso está determinada por el interés en sí mismo.

- Instrumental: se busca una comprensión general mediante un estudio de caso, se convierte en un instrumento para comprender una situación, que podría ser paradójica o muy compleja, se espera profundizar en un tema, y se convierte el caso en una figura de apoyo, para llegar a la formulación de afirmaciones sobre el objeto de estudio.
  
- Colectivo: corresponde cuando el interés de la investigación se centra en un fenómeno o población, abordando varios casos que se han de estudiar intensivamente, que permita dirigirse a una comprensión colectiva de la situación o fenómeno.

Revisada estas modalidades, propuestas por Stake (1999), se podría decir que no es un caso de carácter intrínseco, porque los docentes pueden ser de diferentes escuelas y esto podría marcar algunas diferencias, no hay un interés específico en uno u otro caso, sino que a través de ellos se pueda comprender algo. Por dicha razón, el caso de estudio en la investigación se cataloga como *instrumental*, es el que más se apega a los intereses del estudio, porque a través de él se busca comprender una situación, como es la experiencia docente durante su evaluación de desempeño, además que se tomará en cuenta tanto a docentes que hayan realizado la evaluación como a los que no, para poder dimensionar su vivencia frente a al reto de la evaluación. Aunque se podría también clasificar como instrumental-colectivo, porque se tomarán como referentes otros casos para el análisis.

Es resumen se decidió trabajar con el estudio de caso de modalidad instrumental, porque permitió describir la percepción de sobre el desarrolló una situación, en este estudio sería cómo el docente ha vivido la evaluación de desempeño y su percepción hacia ella, en el periodo 2015-2016.

## 4.2 Aspectos procedimentales

La investigación, se desarrolla en diferentes etapas, pero para ello se construyó el diseño bajo una lógica que permitió dar a conocer, en un principio el sujeto que cobra sentido y significado en un proceso complejo, como lo es la evaluación de desempeño, es decir, comprender cómo el docente se enfrenta a ella y qué cambios se generan en él como persona, durante la acción.

En el presente apartado, se estableció la ruta tomada en la investigación. Para describir las etapas de la investigación, se acude a Martínez (1988, pp. 43-45, 1990, pp. 60-64), quien presenta una clasificación práctica para un estudio de caso: a saber; fase preactiva; fase interactiva y fase postactiva.

### 4.2.1 Fase preactiva.

Se refiere a los intereses, preocupaciones y fundamentos que dan marco a la investigación, como ya se ha mencionado, el paradigma en el cual se centran las acciones del estudio, está acentuado por el cualitativo. Toda vez aclarado este posicionamiento teórico-metodológico, se da curso a la revisión de los temas, que se deben conocer antes de entrar en interacción con el estudio de caso en sí (Vázquez y Angulo, 2003, p. 26).

La construcción de ésta fase, se basó en la revisión de las perspectivas emanadas de los diferentes actores involucrados en la evaluación de desempeño; SEP, INEE, posturas críticas de especialistas y reacciones de los grupos organizados de docentes ante la evaluación de desempeño. Esto permitió establecer el interés central del presente estudio, de manera de conocer las implicaciones para el docente, ante el hecho de haber sido seleccionado y las estrategias desarrolladas para atender a la evaluación, que resume su experiencia.

Por su parte, las preguntas de investigación, surgieron desde el planteamiento del problema, pero tuvieron mayor influencia en la revisión de los temas mencionados anteriormente. Se podría decir que las preguntas se encuentran en dos dimensiones; una hacia los factores que ejercen influencia sobre el docente durante la evaluación de desempeño, que van desde la propia reforma educativa con sus derivaciones legislativas y técnicas, hasta el

contexto generado en su aplicación, y la segunda dimensión es la del docente como el centro o receptor de una política educativa.

La revisión de los temas mencionados, dieron pie a la implementación de las cuatro etapas, sobre las cuales descansa la fenomenología, esto colaboró en la construcción de la experiencia, así como de las categorías de análisis que surgieron. A continuación se presenta la ruta de indagación de la experiencia docente:

- Temporalidad (el tiempo vivido): aquí se registra y revisan los acontecimientos para el docente en el periodo de su evaluación 2015-2016, es decir, desde el momento que recibe la notificación, que fue seleccionado para ser evaluado, hasta la posterior entrega de sus resultados. Por lo tanto la experiencia analizada se suscribe al momento por el cual el docente inicia desde su preparación, presentación y espera de resultados de la evaluación a la cual fue convocado.
- Espacialidad (el espacio vivido): ésta etapa hace referencia al docente en su vivencia plena durante la evaluación, espacios generados tanto individuales como grupales, esto es el acompañamiento de la escuela donde laboran los docentes y el lugar de la evaluación finalmente. En cada espacio vivido, el docente generó actuaciones que a su vez lo llevaron a ciertos aprendizajes en el contexto evaluativo.
- Corporalidad (el cuerpo vivido): este aspecto, en opinión de la autora, es el más relevante, porque simboliza la razón de las actuaciones del docente, encierra las emociones, percepciones y posturas del docente evaluado ante el proceso experimentado, es decir cómo lo vivió, sintió y actuó en la evaluación de desempeño. En manos de las características de la noción sobre experiencia, estos aspectos mencionados se refieren justamente la dimensión personal.
- Relacionalidad o la comunalidad: la evaluación docente, que surge de la Reforma Educativa, configuró un escenario que contemplaba diversos actores, no solo el docente, es por ello que el contexto generado, ocupó un lugar importante en la vivencia del docente, al estar inmerso en él, pero también afectado por este contexto. Es así que en la investigación, se hizo un esfuerzo por describir el escenario en el cual se desarrolló la experiencia del docente en evaluación y esto podría verse además como parte del carácter receptivo de la experiencia.



Estar etapas, guiaron el camino hacia la construcción de las categorías de análisis, a partir de la observación de la experiencia de los docentes evaluados.

#### 4.2.2 Fase interactiva.

La fase interactiva, se refiere al contacto con la realidad, (Vázquez y Angulo, 2003), además el trabajo de campo se encuentra signado por la selección previa del método y la respectiva recolección de la información. Es por ello que ésta fase inicia la búsqueda del vínculo con los docentes que hayan sido evaluados.

Al entrar en contacto con los informantes, la selección de los casos no fue fácil, porque el ambiente y las tensiones que prevalecían, limitaba la posibilidad de encontrar a docentes con la mayor apertura para ser parte del estudio. La selección del caso, tiene su asidero en el criterio señalado por Stake (1999), el cual será el que ofrezca mayor aprendizaje, además de la accesibilidad a la información.

Para seleccionar el caso, se tomó en cuenta una escuela que contara con docentes que habían sido convocados a evaluación, y a la que se tuviera acceso a la información, de parte de los involucrados: docentes y directivos.

El procedimiento de elección de los docentes para la entrevista, se llevó a cabo durante los meses de noviembre y diciembre de 2015. Las escuelas inicialmente seleccionadas, solo contaban con docentes que no habían sido convocados a evaluación, y se necesitaban de las dos modalidades. Dada la dificultad de encontrar una escuela que cumplieran con las características de contar con docentes en evaluación y otros que no, además de la posibilidad de suministrar información para el estudio de caso, se decidió considerar a los docentes de distintas instituciones y de distinto nivel de atención educativo, que tuvieran la apertura para ser entrevistados, con el ánimo de garantizar la participación. Un punto a favor, es que al seleccionar un docente de primaria o secundaria, ambos pasarían por el mismo procedimiento, y mismo examen de conocimiento.

El estudio de caso, en la presente investigación, se encuentra representado por una escuela de referente principal, ya que se pudo contactar al director y a los docentes evaluados y a los que todavía no han sido convocados. Posteriormente se tuvo contacto con otros docentes, más no se pudo acceder a la información de la escuela y del director, por tanto se tomaron como sujetos para la triangulación. Las entrevistas a todos los docentes de las diferentes instituciones, tuvieron el eje vinculante de la evaluación de desempeño, y como bien lo señala Stake (1999), se trató de un caso instrumental.

El caso instrumental lo conformaron, el director y docentes de una escuela del Estado de México. Aunque la dinámica de las entrevistas con los docentes, fue totalmente distinta, se pudo recabar la información principal, que era su experiencia ante la evaluación para la permanencia. El primer acercamiento fue directo con los docentes, por medio de compañeros de las Maestría, posteriormente a través de los docentes entrevistados, se pudo contactar al directivo.

Una de las restricciones a las que se tuvo que hacer frente, corresponde al anonimato solicitado por algunos docentes, lo que llevó a estandarizar y nombrar a las instituciones a través de códigos. Inclusive, hubo restricciones en la solicitud de grabar las entrevistas, manifestaban total reticencia a hacer público su opinión. Los docentes expresaron tener temor ante un posible llamado de atención.

El acercamiento a las instituciones y las entrevistas a los docentes, se llevó a cabo en un periodo de tres meses, dada la logística, organización y adecuación a la agenda del directivo. Con los docentes fluyó un poco más rápido. Las entrevistas, en promedio duraron de hora y media a dos horas. Aspecto que no se reflejó en su totalidad en la transcripción de las preguntas, puesto que las entrevistas sirvieron como un espacio de desahogo e intercambio de experiencias para optimizar la práctica en el aula, es decir no se registra en su totalidad lo expresado en la entrevista.

Realizada las entrevistas y como antesala a la elaboración final del documento de tesis, se adelantó la revisión de los resultados, con el objetivo de iniciar el proceso de análisis que diera cuenta de la experiencia de los docentes y valorar la posibilidad de otras entrevistas

que compensaran información faltante, no obstante, antes de dar inicio al análisis de los datos de los docentes entrevistados, se procedió a retomar parte de la ruta planteada por el marco interpretativo (fenomenológico), para poder dar un mejor orden y marco a la información recabada:

- Lectura de datos obtenidos; la revisión de los resultados de las entrevistas, se leyeron a la luz de la revisión teórica previa sobre evaluación docente y de las etapas fenomenológicas abordadas, lo que ayudó al procedimiento siguiente.
- Agruparlos; se agrupó la experiencia docente en; acciones que desarrolló en el periodo 2015-2016, para la presentación de la evaluación, estas *acciones* fueron tanto individuales como grupales. Las acciones involucraban estrategias para prepararse para el examen, para la elaboración de los portafolios de evidencias y el resto de las etapas de la evaluación. Otra grupo establecido para los datos, pertenece a los *obstáculo*, que el docente hizo frente durante el periodo estudiado; estos son variados, no incluye solo el tema logístico, sino comunicacional y contextual, que afectaron su percepción sobre la evaluación y a su estabilidad emocional.
- Organización: se procedió a organizar los datos de acuerdo a la agrupación otorgada, para luego ir al análisis de la experiencia en su totalidad.

Para el análisis de la información recolectada, el estudio de caso se basó en el modelo descriptivo-interpretativo que propone Stake (1999, p. 63), en el apartado de las técnicas de investigación, se detallan el procedimiento seguido.

#### 4.2.3 Fase post activa

En ésta fase final, se buscó relatar lo encontrado en la investigación. Por esta razón la construcción del texto se basó en la narrativa, dando orden y estructura al documento. La recolección y análisis de la información generada en la revisión de documentos y de las entrevistas a los docentes, lleva a descomponer la realidad en diferentes narrativas, que permiten una visión integrada para conformar la realidad por comprender. (Álvarez y San Fabián, 2012).

Esta fase, correspondió a la elaboración del documento final, representado por la tesis en su totalidad, la cual debe contener las reflexiones producto del análisis de los resultados, así como las posibles acciones para poder optimizar el modelo de evaluación desde la visión de los docentes y especialistas.

Por lo tanto, se organiza el documento final, con toda la información generada en las etapas descritas, que dieran como resultado la comprensión del proceso vivido por el docente en la evaluación de desempeño.

### **4.3. Técnicas de investigación**

El campo investigativo, ofrece una amplitud de técnicas, y que además pueden ser incorporadas a un estudio de caso, de acuerdo a lo expresado por Vázquez y Angulo (2003). Igualmente Simons (2011, p. 58), aporta esta posibilidad, reseña que las técnicas del enfoque cualitativo o del cuantitativo, son un recurso valioso para ampliar la comprensión e interpretación del estudio de caso. Para el presente estudio, se seleccionaron las técnicas cualitativas, con base en el objetivo planteado y al que se ha pretendido dar respuesta. Específicamente las técnicas seleccionadas son: la entrevista y el análisis documental.

#### **4.3.1 Entrevista**

La entrevista, ha sido utilizada por diversas disciplinas (sociología, psicología, etc), es así como en las últimas décadas del siglo XX, ha servido para indagar en temas relacionados con la realidad social, logrando posicionarse en un instrumento fundamental para la recolección de información. (Vela, 2013, p. 67). La pertinencia de la selección de ésta técnica, deriva de la necesidad de conocer la opinión, del protagonista principal de la evaluación de desempeño, en el marco de una realidad latente como lo es la aplicación de un nuevo modelo bajo el mandato constitucional.

La entrevista es definida por Kahn y Cannell (citado en Vela 2013), en forma de expresión por parte del entrevistado, sobre una situación o fenómeno, y lleva a construir aspectos pasados y/o presentes sobre dicha situación. Otra definición pertinente, es que la entrevista permite la recolección de información, bajo la lupa de una persona que suministra los datos de un tema en particular y los comparte de forma oral, esto de acuerdo a Fontana y Frey (Citado en Vargas, 2012).

Finalmente, Fernández (2011), arroja que la entrevista representa un modelo promovedor de una integración dialéctica (sujeto-objeto), y la interacción es la base de la relación entre la persona que investiga y lo investigado.

Después de lo anterior expuesto, la entrevista cobra sentido para la investigación presente, porque es una técnica que va en relación con lo planteado como objetivo, que es entre otros aspectos, visibilizar la vivencia del docente, su perspectiva frente a la evaluación de desempeño y recolectar de viva voz su pensamiento y sentir durante la evaluación. Así lo expresa Díaz, Torruco, Martínez (2013), quienes argumentan que la entrevista es una técnica eficaz, porque permite obtener información profunda, al tener la posibilidad de disipar dudas, en proceso de diálogo, y conseguir resultados útiles para la investigación.

Para dar inicio a la elaboración de la entrevista, se tenía que tomar en cuenta dos modalidades: estructuradas y no estructuradas.

De acuerdo a Fontana y Frey (Citado en Vela, 2013) las entrevistas estructuradas son aquellas en que el entrevistador, hace preguntas previamente establecidas, bajo un limitado grupo de categorías de respuestas. Sus limitaciones se encuentran, en la rigidez del formato, ya que evita la revisión profunda de la información suministrada por el entrevistador.

Por su parte, la entrevista no estructurada, que de acuerdo a Brimo (citado en Vela, 2013), representa una conversación. Este tipo de entrevista, es consecuencia de la dificultad de algunas personas de responder ante preguntas directas, es una forma de promover el diálogo, para que la información surja con fluidez.

Para efectos de la investigación, ninguna de las modalidades anteriores se ajusta a las necesidades, por tanto se consideró otra modalidad: la entrevista semi-estructurada.

Díaz, et al, (2013), caracterizan a la entrevista semi-estructurada, en términos flexibilidad, en comparación con las estructuradas, ya que las preguntas se pueden adecuar al modo de comunicarse con el entrevistado, resulta una forma de motivarlo y poder tener un espacio que le permita suministrar la información que se requiere.

En este sentido, la entrevista semi-estructurada es la modalidad que permitió acercarse a los docentes para poder recabar la experiencia, y crear un ambiente cordial y asertivo, puesto que el tema ha sido motivo de tensión para ellos, y no se quería promover un espacio que se tornara hostil para las respuestas. Se buscó la manera de crear el vínculo con el docente y lograr evocar el proceso de evaluación de desempeño, sin que les afectara y lograran dar datos útiles para la investigación.

#### 4.3.2 Análisis documental

El estudio de caso, como se ha mencionado, tuvo dentro de las fuentes protagónicas para la interpretación, a la revisión documental sobre el tema de la evaluación docente, porque además lo hallado fue considerado dentro de la estrategia de triangulación. Ante esto Coller (2000), plantea que para un estudio de caso, la investigación se deber basar en un “*análisis de documentos*”, llamando a estos:

cualquier tipo de material que ha sido elaborado por otras personas y que hace referencia al caso estudiado o a cualquier situación que se produzca dentro del caso. Puede adoptar formas diversas: actas de reuniones, organigramas, convenios, notas internas, carteles de propaganda, cartas personales, artículos de prensa, acuerdos escritos, informes de auditorías (internas y externas), mapas, descripciones de puestos de trabajo, artículos académicos sobre el mismo caso, partidas de bautismo, diarios, declaraciones grabadas, documentos gráficos (p.80).

El documento, también es definido por Moliner (citado en Valles, 1997, p. 118) en forma de *Testimonio* escrito, que ayuda construir la historia, entre otras acepciones que le otorga. Otra definición encontrada en Valles (1997, p. 120), es la indicada por Erlandson et al, donde se refieren al documento como una fuente amplia de información encontrada en *registros escritos y simbólicos*.

Por su parte, MacDonald y Tipton (Citados en Valle, 1997, p. 121), habla de clasificaciones de los documentos, *las cuales el investigador puede echar mano de acuerdo a los objetivos de su investigación y la metodología a seguir*, a saber;

— Documentos escritos: estos pueden ser a su vez.

-*Documentos oficiales*

-*Prensa escrita*, para efectos de la era digital, pueden ser digitales.

-*Papeles privados*: pueden constituirse en cartas, diarios, material biográfico.

— Documentos visuales:

.*Fotografías*;

-*pinturas*;

-*esculturas*;

-*arquitectura*.

Valles (1997), expone también la clasificación de Almarcha: literaria (documentos oficiales, biografías), en segundo lugar se encuentran los documentos numéricos (censos, estadísticas) y por último los audiovisuales.

Los diferentes documentos, garantizan al investigador al inicio del estudio una “*fuentes de información para llegar a conclusiones relevantes para el argumento general de la investigación*” (Coller, 2000, p. 80).

Asimismo lo establece Simons (2011, p. 97), cuando indica que el “*análisis documental es útil para describir y ofrecer un contexto para la interpretación de los datos*”.

Por lo tanto, para el estudio de caso, era fundamental realizar una revisión documental y análisis respectivo, para poder comprender los procesos y la experiencia de lo que significó

atravesar, por parte de un docente un nuevo modelo de evaluación de desempeño. Es por tal razón que en la investigación se hace un recorrido por la implementación de una Reforma Educativa, en el tema de la evaluación de desempeño, el marco legal que surge de la reforma, se aborda además los antecedentes y perspectivas sobre la evaluación docentes desde el ámbito internacional y modelos propuestos para tal fin, se hizo una exploración de los antecedentes nacionales para valorar los cambios surgidos en la reforma. Los documentos revisados, según la clasificación de MacDonald y Tipton, corresponden a documentos escritos:

- Revisión bibliográfica del tema: libros de académicos expertos en el tema, Estado del Conocimiento,
- Prensa escrita y digital sobre los acontecimientos de la evaluación, para dar sentido al contexto, expresado así en el capítulo III. De igual forma se consideraron los resultados de los foros de discusión, realizados por expertos nacionales sobre el tema.
- Papeles privados: algunos los docentes evaluados suministraron los documentos que les otorgaron en el resultado de la evaluación, así como las evidencias y planificación argumentada, según las etapas oficiales de la evaluación.

El cambio de un modelo de evaluación, que pasa de ser voluntaria a obligatoria y dentro de un marco de reforma educativa con respaldo constitucional, generó una amplia gama de documentos, lo que conllevó a la decisión de realizar algunos criterios para su selección, entre ellos:

- Utilidad para la comprensión de la experiencia del docente.
- Información de situaciones o fenómenos de impacto en el proceder del docente ante la evaluación.
- Información vinculada a los actores que ejercen influencia en la evaluación: ejemplo declaraciones de los sindicatos, opinión de expertos, postura de los medios de comunicación.

En el marco teórico construido, fueron abordados temas, que ofrecen la posibilidad de comprensión del proceso vivido, de sus limitaciones y fortalezas en su búsqueda por mejorar



la práctica educativa. Los temas abordados permitieron revisar si ha sido una experiencia que impacte en el docente, para reflexionar sobre su práctica. En ocasión del análisis documental y su relación con las categorías de análisis, se tuvo que buscar otras fuentes de apoyo durante éste proceso en la investigación, puesto hubo elementos emergentes que no se habían contemplado en el marco teórico. Es el caso de la influencia de los medios de comunicación.

#### 4.3.3 Instrumentos de recolección de información.

La entrevista semi estructura fue la técnica de investigación seleccionada, para ello se estructuró una serie de preguntas para que el entrevistador, pudiera guiar el dialogo con el docente. Cabe mencionar, que los docentes se rehusaron a ser grabados, por ello el entrevistador se guió por la preguntas y realizaba las anotaciones textuales. Al final de la entrevista se repasaron las respuestas con el entrevistado, para garantizar la fidelidad de lo captado como respuesta.

La entrevista dirigida a los docentes, se inició con la mención del objetivo de la misma. Le seguían los datos de identificación y posteriormente unas preguntas de indagación sobre los motivos que lo llevaron al camino de la docencia, sus dificultades en el aula y la forma como los resuelve, finalmente las preguntas concretas sobre la evaluación.

Las primeras preguntas se podría decir que eran preguntas generales, que permitirían dar un marco contextual al caso (Stake, 1999) y a la práctica del docente. Por tanto la primera parte sirvió de intercambio de información sobre los intereses, motivaciones en la carrera docente y de estrategias de trabajo en el aula, esto permitió disminuir la tensión sobre el tema.

Stake, plantea que las preguntas pueden formularse de acuerdo a los temas de la investigación, es decir, preguntas temáticas, aquí el tema gira en función de la evaluación de desempeño, por ello se enfocaron sobre cómo el docente vivió dicho proceso. A continuación en la tabla 14, se describe la función de cada pregunta realizada.

Eje de análisis	Núcleo temático	Supuestos	Pregunta
1. Docente evaluado	Contextualización de los docentes evaluados.	Docente con una práctica contextualizada, que busca resolver las situaciones cotidianas en función de los recursos con los que cuenta.	¿Cómo llegó al ámbito educativo? Describe brevemente su práctica educativa: ¿Cuáles considera son sus mayores obstáculos en la práctica educativa? ¿Cómo los resuelve?
2. Percepción del docente sobre la evaluación de desempeño	Significado de la evaluación para el docente	Independientemente de la experiencia o no en procesos de evaluación, el docente encuentra resistencia frente a este tema.	Con respecto a la evaluación de desempeño presentada, con una palabra, ¿cómo la definirías? ¿Qué opinión le merece todo el proceso presentado?  ¿Cuáles considera que son los aspectos positivos y limitaciones de la evaluación, (si las tiene)?
3. Experiencia docente durante la evaluación y su relación con la calidad educativa	Acciones iniciadas por el docente para hacer frente a la evaluación.  Factores que ejercieron influencia en su preparación.  Vinculación de los resultados con la mejora en la práctica educativa		Describe tu experiencia en el proceso y cómo te sentiste: ¿cómo llego la convocatoria?, ¿información sobre los temas para estudiar?, ¿sabías el nro de preguntas?, tiempo de duración del examen (etapa 3), ¿cómo fue la experiencia de realizar la planificación argumentada y el expediente de evidencias? ¿Conociste los resultados de la evaluación del director.? ¿Las diferentes etapas de la evaluación y su respectivo resultado, en qué medida contribuyeron a optimizar tu práctica? ¿Consideras que el proceso presentado valora el ejercicio de tu práctica?  ¿Consideras que la evaluación te ayudó a mejorar tu práctica educativa?, ¿Qué aprendiste?  Pregunta hipotética ¿qué hubiese pasado si se le consulta a los docentes previamente sobre cómo realizar la evaluación?
4. El evaluador	Figura y forma idónea para evaluar la práctica docente.		¿Por quién y cómo considera debe ser evaluado como docente?
Comentarios adicionales sobre el proceso y la experiencia del entrevistado.			

**Tabla 14.** Matriz de la entrevista. Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 14, se observa que las preguntas están dirigidas a conocer de viva voz la experiencia del docente, en torno a la evaluación de desempeño, dándole el tiempo y espacio

suficiente para poder expresar su perspectiva. Al final al darle la oportunidad de expresar comentarios adicionales, al margen de las preguntas realizadas, la mayoría optó para tomarlo como un espacio de desahogo frente sobre el sentir durante la evaluación, aspecto que llevó a identificar y evidenciar, uno de los ejes o de las líneas transversales, que signaron el proceso: la tensión y su vez el estrés experimentado por los docentes.

Si recordamos las características sobre la noción de la experiencia, se puede decir que en los ejes uno y dos, se aborda la característica de la experiencia sobre la dimensión personal, en el eje tres la referente al carácter receptivo de la experiencia y en el eje cuatro se aborda la característica de la objetividad.

Las entrevistas fueron suministradas en un periodo de tres meses (marzo/ abril de 2016), se realizaron las citas con cada docente acorde a sus tiempos disponibles y condiciones personales óptimas, para responder las preguntas. Toda vez concertada la cita, se procedía a explicar el objetivo del estudio y de la entrevista, resaltando la importancia de la valoración de su experiencia ante la evaluación de desempeño. Cada entrevista tuvo una duración aproximadamente dos horas, y como ya se ha mencionado, se tornó a un dialogo de desahogo. Una limitante fue la restricción de grabar las entrevistas, sin embargo los docentes tuvieron la deferencia y la disposición para esperar el tiempo suficiente para que el entrevistador realizara las anotaciones respectivas y validara lo que se estaba registrando.

El espacio de las entrevistas, fue dentro de las instalaciones de la escuela, lo que permitió observar y detallar la dinámica escolar. La escuela estuvo en total disposición para suministrar información, por tanto se realizaron entrevistas adicionales para la devolución y corroborar lo registrado y su nivel de desacuerdo o acuerdo con categorías de análisis construidas.

#### 4.3.4 Población. Características de los docentes entrevistados.

De acuerdo a la tipología del caso, se comentó que la elección de los docentes sería por la utilidad de información, así como la accesibilidad a las entrevistas.

La población seleccionada para el estudio de caso, corresponden a docentes de una entidad educativa, a continuación se caracteriza de manera general a la institución;

Corresponde a una escuela secundaria de dependencia regional, ubicada en Naucalpan del Estado de México, en una de sus zonas denominadas populares. La escuela, al ubicarse en asentamiento popular, se encuentra rodeada de riesgos asociados a la vulnerabilidad social, a la cual se exponen sus habitantes. Tiene dos turnos, matutino y vespertino. El acercamiento para el estudio de caso fue con el turno vespertino. La población estudiantil es de 172 estudiantes y la plantilla del personal está compuesta por 11 docentes. Las instalaciones en general son espaciosas, cómodas, cuentan con servicio de venta de alimentos, sala de computación, aunque con pocas computadoras (20), dada la población estudiantil. Dentro de las instalaciones, se ubican espacios de riesgo en infraestructura; las escaleras son altas y no cuentan con barandas laterales.

La gestión del directivo, juega un rol importante, se observa un acompañamiento cercano con los estudiantes y docentes. Los estudiantes son recibidos en la puerta de la institución por el directivo, a la hora de entrada a las actividades académicas. Al entrar a la escuela se observa un clima comunicacional asertivo y democrático. Los estudiantes en sus aulas prestan atención y siguen las instrucciones de sus docentes, quienes manifiestan sentirse a gusto en la escuela y del trato recibido por las autoridades. Dentro de los signos de democracia observados y rescatados de los comentarios de los docentes, se encuentra la posibilidad de organizar sus horarios de forma, que no les interrumpa labores en otras escuelas, asimismo aprecian las orientaciones de parte del directivo ante una problemática en el aula. La institución organiza actividades extraescolares de recreación y cultural para los jóvenes. En líneas generales, la escuela comprende su rol de educadora, en especial de jóvenes con riesgo social.

### ***Los docentes***

Los docentes entrevistados fueron muy generosos en compartir tanto las respuestas de forma honesta, los documentos oficiales que les llegaron (resultado de su evaluación y evidencias), y por supuesto el tiempo para la entrevista.

Los docentes entrevistados, como se menciona en la metodología, corresponde a docentes que fueron seleccionados para ser evaluados, en este caso dos, más a un director, por ser quien los evalúa en la etapa uno del proceso oficial. Se tiene además a un docente que todavía no ha sido convocado a participar en la evaluación, sin embargo se considera importante rescatar sus impresiones, para reconocer el impacto del proceso en ambas poblaciones.

Tres de los cuatro docentes entrevistados (incluyendo al director), tienen en promedio veinte años de experiencia en la labor educativa, y ante la pregunta de ¿cómo llegaron al ámbito educativo?, se observa una diferencia: unos llegaron por vocación y otros porque no tenían otra alternativa que estudiar. Esto se menciona, con el objeto de establecer la diferencia en la práctica de cada uno de ellos, unos manifestaban estar en constante formación y con la motivación para aplicar nuevas estrategias y mejorar su desempeño en el aula, caso de los docentes que manifestaron haber estudiado con vocación para ser docente.

Con respecto a la formación inicial de los docentes, todos son graduados de una Normal, uno tiene dos carreras universitarias (normalista y economía) y han estado en formación continua durante sus años de carrera docente.

Un aspecto relevante es que tres de los profesores que se evaluaron, es que ya habían experimentado evaluaciones en su labor educativa, por estar incorporados en Carrera Magisterial, es decir no era desconocida la situación de ser evaluados, lo que resultaba nuevo era el modelo de evaluación y la obligatoriedad otorgada.

Con respecto a las condiciones de desarrollo de su práctica, cabe mencionar que uno de los de los docentes al impartir la materia de química y ciencias naturales, no cuenta con laboratorio y el número de estudiantes por aula es de 40 a 47 aproximadamente. La escuela además no cuenta con suficientes equipo tecnológico y los espacios de recreación son estrechos para la cantidad de estudiantes, por ello son distribuidos en la recreación, por zona y en horarios distintos, se limita entonces el intercambio y convivencia. En resumen, este el contexto de la práctica de los docentes de la investigación.

Para efectos de la narrativa del documento y la realización del análisis de la información suministrada por los entrevistados, se procedió a identificar a los participantes en las entrevistas por código. A continuación a tabla 15, se encuentra la identificación y codificación de los docentes del estudio de caso:

Código por escuela	Género	Docente-materia	Código de identificación	Evaluated /si-no	Resultado de la evaluación	Nro de entrevistas
Escuela Secundaria 1 / ES1	Femenino	Ciencias naturales	P1ES1	Si	Bueno	2
	Femenino	Inglés	P2ES1	Si	Insuficiente	2
	Masculino	Geografía	P3ES1	No	No aplica	1
	Masculino	Director	DES1	No fue evaluado, pero sí evaluó a sus docentes.	No aplica	2

Total: 3 docentes y un directivo.

**Tabla 15.** Cuadro resumen de la población entrevistada del estudio de caso. Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas.

Los docentes de la escuela que conforman el caso son cuatro, de acuerdo a la tabla 15, se cuenta con el directivo, como parte del proceso, al valorar la práctica docente en la etapa uno de la evaluación para la permanencia. De los otros tres, dos presentaron la evaluación por ser convocados y el otro no ha sido convocado, sin embargo es tomado su testimonio para la investigación, para conocer la perspectiva de los docentes en u conjunto.

#### 4.3.5 Técnicas de análisis de la información

Luego de realizar las entrevistas y recolectar la información para el estudio de caso, se procedió a plantear el procedimiento de análisis, definido éste por Stake (1999), y dar así sentido a lo que se está recibiendo en términos de información y las impresiones que se derivaron.

El investigador según Stake (1999, p. 69), para el estudio de caso ya sea intrínseco o instrumental, se puede valer de dos estrategias, para dar significado a lo que se encuentra, estas son: la interpretación directa de los ejemplos individuales y la otra estrategia, es la suma de los ejemplos para establecer una caracterización o definición del conjunto.

Se espera dar sentido entonces, a ciertas observaciones o datos relevantes expuestos por el entrevistado, de manera útil mediante el estudio detallado y reflexiones, partiendo tanto de la experiencia propia del entrevistador y de los aspectos teóricos del tema, revisados en desarrollo de los primeros capítulos.

Para el caso donde se aborda para la comprensión de fenómeno o sus relaciones (el docente y la nueva evaluación de desempeño), se descartarán las complejidades del caso, y se dará importancia a las relaciones registradas en respuesta a las preguntas realizadas. En éste punto ya se debía optar o por la suma de categorías o la interpretación directa, según Stake (1999). Por tanto se tomó la decisión de sumar categorías, al relacionar las constantes discursivas emanadas de la experiencia docente y su percepción de la evaluación de desempeño.

Antes de enunciar las categorías surgidas, de la suma de fenómenos o elementos vinculantes entre las respuestas expresadas en las entrevistas, se trae a colación lo que en Stake se llama correspondencia y modelos. La *correspondencia* se refiere a la búsqueda de consistencia en algunas condiciones. Al mismo tiempo se pueden buscar *modelos* a través de la exploración de documentos, observaciones y entrevistas, extrayendo registros y sumando la frecuencia de elementos. Cabe destacar que la estrategia mencionada de suma de categorías y la interpretación directa, dependen de la suma de modelos (Stake,1999, p. 72).

Lo anterior expuesto, hace un mayor acercamiento a la técnica de análisis de información aplicada en el estudio de caso. Así como los modelos que pueden surgir, al momento de la elaboración previa de las preguntas o durante el análisis. Para este estudio resultaría la evaluación formativa el referente en relación a cada proceso realizado por el docente que experimentó ser evaluado. Además se tiene que, al tratar de comprender el caso se analiza toda la información en función de la correspondencia, es así que se observó, en el nuevo diseño de evaluación, la producción de tensiones y estrés en los docentes.

Asimismo, las entrevistas y la recopilación de información, sobre el tema condujo a la presentación de los resultados y el respectivo análisis bajo un esquema que contempla, en

primer lugar las acciones que el docente realizó para presentar la evaluación, en un segundo lugar se aglutinan los factores que ejercieron influencia en el docente sobre su percepción y significado dado a la evaluación, y por último se buscó la relación entre las acciones y toda la vivencia del docente, con el posible impacto en la calidad de la práctica educativa mediado por la evaluación formativa (enfoque de la RE).

Algunas categorías, se reflejaron de manera constante a lo largo de la evaluación, esto de acuerdo a lo expresado por los entrevistados (suma de categorías). En la fase pre-activa, se hizo mención sobre la organización de los datos suministrados en las entrevistas, se mencionó que estos fueron agrupados en dos categorías: *acciones y obstáculos*, sin embargo dentro de éstas se encontraban datos que ejercieron fuerte influencia en el docente y en la mirada del proceso de evaluación que experimentó, que merecían ser tratados por separado, por esto surge la burocratización y el eje transversal representado en la tensión.

Antes de reseñar las categorías surgidas del análisis de la información, es necesario mencionar cómo se ha guiado la recuperación de la experiencia desde lo metodológico, y se hace a través de la presentación de la presencia de las etapas de la fenomenología en la construcción de las categorías de análisis.

Conceptos fenomenológicos abordados para la guía de análisis de la experiencia.	Experiencia del docente en el estudio de caso.
1. Temporalidad (el tiempo vivido)	Delimitación del tiempo de análisis de la experiencia, en función del proceso de evaluación para el docente entre 2015-2016.
2. Espacialidad (el espacio vivido)	Acciones docentes para prepararse ante la evaluación, espacios individuales y grupales generados durante la preparación, así como las acciones antes los llamados obstáculos durante la evaluación para la permanencia.
3. Corporalidad (el cuerpo vivido)	Representado por la dimensión personal, que involucra las tensiones, percepción y sentido otorgado por el docente a la evaluación, según lo experimentado durante el proceso valorativo.
4. Relacionalidad o la comunalidad	Actores y/o situaciones de influencia en el docente, para la presentación de la evaluación, entre ellos la controversia contextual sobre la implementación de un nuevo modelo de evaluación. Los actores involucrados van desde la propia posición de la SEP y el INEE, postura de los académicos especialistas en el tema, hasta el rol de los medios de comunicación.

**Tabla 16.** Resumen del camino de construcción de las categorías. Fuente: elaboración propia a partir de la construcción de las categorías.



La tabla 16, muestra la presencia de los conceptos fenomenológicos que ha acompañado el análisis de la experiencia recabada en el estudio de caso.

Presentado, lo anterior, ahora queda señalar cómo han sido agrupadas las categorías, para el análisis de la información suministrada por los entrevistados del caso:

- Acciones del docente: traducidas en estrategias de preparación del docente y de afrontamiento en general de la evaluación.
- Factores obstaculizantes: logística, información, contexto.
- Burocratización: tanto las tensiones como la burocratización, podrían estar dentro de acciones o factores obstaculizantes, al mismo tiempo hay que recordar, la magnitud de los cambios en la evaluación docente, es así que se hace necesario observar y analizar cómo el docente vivió la evaluación desde los objetivos plantados para ella. La burocratización queda expresada en el tratamiento dado por el docente a las etapas del proceso de evaluación del modelo aplicado a raíz de la reforma educativa, así como por la entrega de resultados, esto con el ánimo de hacer una posible vinculación con la calidad educativa esperada y anunciada como efecto del nuevo modelo.
- Dimensión personal: representado por las tensiones y la percepción del docente. Con respecto a las tensiones, estas podrían estar dentro de factores obstaculizante, pero como se ha mencionado, hay elementos que por la influencia impacto en el docente, vale la pena analizarlo de forma separada. Las tensiones en la experiencia de los docentes entrevistados, fueron generadas por el contexto y que impactaron en el mismo docente ocasionándole estrés. Con respecto a la percepción del docente frente a la evaluación: al ser el estudio de caso, una investigación de carácter cualitativo, y con apoyo de un marco interpretativo, es pertinente resaltar el sentido impreso por el docente a la experiencia vivida durante la evaluación de desempeño.

En resumen, el concepto de espacialidad, está representado por las acciones del docente, por los factores obstaculizantes y por la burocratización, estos se atendieron de manera individual, dada la importancia de cada uno en la experiencia del docente. Por su parte

la corporalidad es asumida por la dimensión personal, y finalmente la relacionalidad/comunalidad, es observada dentro de los factores obstaculizantes, ya que el contexto fue un elemento perturbador para el docente.

#### 4.3.6 Tipo ideal

A continuación, se describe el procedimiento aplicado, para que en los resultados se observe la presentación del tipo ideal de evaluación para los docentes del estudio de caso. El procedimiento constó de la revisión de la información en el siguiente orden;

- Revisión de las acciones narradas por el docente, que tuvieron lugar durante su evaluación.
- Revisión de la percepción del docente: frente a la evaluación y la sugerencia dada por ellos, para sucesivas evaluaciones.
- Revisión de los estándares sobre evaluación del desempeño docente. Aspecto que se han estudiado y han permitido la evolución de la evaluación.
- Contraste entre lo esperado, planteamiento de la reforma y con la experiencia de los docentes del estudio de caso.
- Construcción del tipo ideal. Parte de los productos del trabajo de investigación, es ofrecer el punto de vista del docente sobre la evaluación futura que espera como profesional de la educación.

En las entrevistas realizadas a los docentes, se trató de buscar de acuerdo a su perspectiva, un referente de evaluación o el ideal para ellos de evaluación, ello conllevó a que los docentes expresaran qué no les gusta de la evaluación, pero sí que están dispuestos siempre a ser evaluados, porque es parte importante de su formación como docentes en ejercicio. De igual manera se revisaron los cambios que el INEE (2017), se plantea como consecuencia de la valoración de los resultados de la edición 2015 de la evaluación para la permanencia. Los cambios pueden ser parte de éste modelo ideal que se espera alcanzar, para conseguir una evaluación acorde a las expectativas de los docentes pero también del sistema educativa mexicano.

#### 4.3.7 Descripción de categorías de análisis.

La experiencia del docente, rescatada en el presente estudio de caso, se basa principalmente en la revisión del espacio vivido, la corporalidad y la relacionalidad durante la evaluación para la permanencia en una temporalidad (2015-2016), por lo tanto como ya se ha mencionado, se agrupa la experiencia para su respectivo análisis, en las siguientes dimensiones o categorías de análisis, detalladas a continuación:

- **Acciones de preparación de los docentes y directivo.** Son a las acciones asumidas por los docentes evaluados. Ellos generaron de forma espontánea una dinámica grupal e individual, para poder responder a la convocatoria, ésta dinámica la construyeron en conjunto con el directivo. En ésta categoría, además se describe y reflexiona sobre la preparación que se gestó como un “acompañamiento” del directivo, quien ejerció un rol de contención frente a las exigencias y expectativas del nuevo modelo de evaluación.
- **Factores obstaculizantes:** estos factores son los que ejercieron influencia negativa sobre la percepción del docente hacia la misma, además de limitar el respectivo carácter formativo de la evaluación. Cabe destacar, que estos factores sobre los cuales se reflexiona, van desde la influencia de elementos técnicos, personales-motivacionales, contextuales y del manejo de la información, que engloban el desenvolvimiento de la experiencia docente en evaluación para la permanencia.
- **Burocratización del proceso de evaluación de desempeño:** durante el marco teórico se hizo mención a la importancia de la retroalimentación como elemento central, para lograr en el docente llegara a una reflexión sobre su práctica y que esta conlleve a una ruta de mejora hacia la calidad de la educación. En suma, se encuentra el rol otorgado a la Reforma Educativa, a la evaluación docente, por ende es relevante realizar un análisis de la forma de presentación de los resultados del docente, así poder identificar los elementos de ésta fase de resultados, que constituye el punto de reflexión por parte del docente para la mejora de su práctica. Por lo anterior, esta dimensión se aborda desde el papel de la *retroalimentación en la entrega de resultados*, y una segunda, representa la suma del análisis de las categorías anteriores, que es la *simulación*. Se

confronta entonces, la experiencia docente con una dinámica de burocratización; ya que sistema de evaluación en desarrollo, se encuentra fundamentado en una evaluación formativa, se revisa en especial el matiz de las acciones del docente para poder presentarse a una evaluación, se revisa si estas funcionan como catalizadoras para mejorar la práctica docente o se constituyen en una simulación para presentar un prueba. Para esto se revisa cómo el docente afrontó la presentación de cada una de las etapas del modelo de evaluación en relación al efecto en su práctica.

— **Dimensión personal:**

- **Tensiones generadas:** se ha mencionado durante éste estudio, lo complejo y tenso de la implementación del nuevo sistema de evaluación para el docente, la suma de los factores mencionados anteriormente, desencadenaron en el docente un situación de estrés. Los docentes del estudio de caso, definen estrés, a todo aquello que les alteró su cotidianidad en el aula, el estado anímico y la emocionalidad impregnada al proceso de evaluación. Fue una constante en todas las etapas que el docente presentó, ya sea por ser un proceso nuevo que creó incertidumbre o por el contexto comunicacional donde el docente se sentía atacado y señalado.
- **Sentido otorgado por el docente a la evaluación de desempeño:** este aspecto es analizado desde lo que piensa y siente el entrevistado sobre la experiencia vivida.

En otro orden de ideas, es preciso mencionar que el escenario sobre el cual se ha desarrollado el nuevo sistema de evaluación docente, se encuentra enmarcado en un contexto político complejo, así lo señalan Aboites, Manuel Gil y la misma Silvia Schemelke. En especial los mismos docentes, cuando al indicar que sienten miedo de hablar o dar testimonio. Esta situación política, en particular no será abordada con profundidad, aunque sí ha ejercido influencia en la experiencia del docente, pero la parte investigadora por ser extranjera y apearse a las leyes mexicanas, en particular al artículo 33 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2016). El artículo reseña lo siguiente:

**Artículo 33.-** Son extranjeros, los que no posean las calidades determinadas en el artículo 30. Tienen derecho a las garantías que otorga el capítulo I, Título Primero, de la presente Constitución; pero el Ejecutivo de la Unión tendrá la facultad exclusiva de hacer abandonar el territorio nacional, inmediatamente y sin necesidad de juicio previo, a todo extranjero cuya permanencia juzgue inconveniente. Los extranjeros no podrán de ninguna manera inmiscuirse en los asuntos políticos del país.

Por ésta razón la parte investigadora, ve pertinente solo abordar los aspectos educativos y técnicos de la experiencia docente durante la evaluación de desempeño. Sin embargo el elemento político ha sido mencionado desde la perspectiva de los actores involucrados, por ser parte del desarrollo de la evaluación.

#### 4.3.7 Triangulación en el estudio de caso

En la búsqueda de dar mayor validez y confiabilidad, a las interpretaciones, reflexiones y descripciones en el caso, se procedió a tomar en cuenta los beneficios de la triangulación. Para Robert Stake (1999, p. 96), es una manera de conseguir *descripciones incuestionables*, que no dependen de la intuición del investigador, para disminuir así falsas representaciones. Es así que la triangulación la concibe como un proceso para aclarar significados de observación y de las interpretaciones emanadas de los datos.

Tomando en cuenta que el análisis que se lleva a cabo, es descriptivo-interpretativo (Stake, 1999), la triangulación es la estrategia para dar validez a las descripciones de los datos y las interpretaciones que se generen como consecuencia de las entrevistas realizadas a los docentes y a demás actores que participan en el caso.

La triangulación a su vez presenta variados modos de proceder, se expondrán para ofrecer el panorama al cual se enfrentó el estudio caso para la elección del modo adecuado que permitiera dar una mejor interpretación de la evaluación de desempeño del docente.

Denzin (citado en Stake, 1999), presenta cuatro modalidades de triangulación:

- Triangulación de la fuente de datos: consiste en observar si el fenómeno dado en el caso, repite el mismo significado en otro momento, modo y circunstancia.
- Triangulación del investigador: se refiere al proceso mediante el cual el mismo fenómeno del caso es observado por otros investigadores.
- Triangulación de la teoría; está dada por el punto de vista teórico alternativo de comisiones de investigadores que pueden tener perspectivas teóricas distintas, y al estar de acuerdo en los significados se logra la triangulación.
- Triangulación metodológica: es la más aplicada y se plantea la revisión de las observaciones con registros realizados anteriormente. Este método en el estudio de caso implica la observación, la entrevista y la revisión documental, una constatan revisión de estos de manera simultánea para corroborar lo que se está interpretando.

Arias (2000, p. 8), también ofrece una clasificación y está configurada por tres estrategias:

- *De métodos*: corrobora la información a través de observaciones con entrevistas y revisión documental.
- *De sujetos*: contrasta puntos de vista de los participantes o sujetos de estudio.
- *Espacios y tiempo*: aplicando las técnicas de recolección de información (observación, entrevistas, y análisis documental), en diferentes espacios y tiempos, para comprobar la consistencia de los datos obtenidos.

De igual manera, Rodríguez, Gil y García (1999), indican la existencia de cinco modalidades de triangulación, a saber: de datos, teórica, del investigador y disciplinar.

Para efectos del estudio de caso, se tomará la referida a la triangulación de fuente datos, metodológica, ambas desde la perspectiva de Dezin según Stake y otra estrategia de triangulación utilizada fue la que Arias (2000) denomina *De Sujetos*. A continuación, para facilitar la comprensión del lector, sobre el uso de las estrategias según la dimensión de

análisis, se presenta la tabla 17, en la cual se señala en qué momento de la experiencia docente fue útil cada una de ellas.

Categoría de análisis	Tipo de triangulación	Descripción
Acciones de preparación de los docentes y directivo.	Fuente de datos Metodológica De sujetos	<p>Para la triangulación de fuente datos, se considera el testimonio de dos docentes de Chiapas evaluados en el mismo periodo, para identificar el tipo de estrategias utilizadas para prepararse a la evaluación. Además se entrevistan a docentes de la misma escuela del estudio de caso, quienes se están preparando para la evaluación 2016-2017, como referente de distinta circunstancia y tiempo.</p> <p>En el tipo metodológico, se estableció la triangulación entre las categorías que se generaron de los resultados de las entrevistas, la información suministrada por los organismos oficiales encargados de la evaluación de desempeño (SEP, INEE), los diferentes especialistas del tema y el análisis documental, de manera de configurar los asertos del estudio de caso.</p> <p>El análisis documental, se toma como referente la bibliografía consultada en los capítulos de marco teórico. Se extrae lo correspondiente a estrategias de evaluación formativa, sin embargo, al presentarse la iniciativa docente de buscar unidades de apoyo para su formación, se consultan aspectos teóricos sobre aprendizaje colaborativo, comunidad de aprendizaje y aprendizaje grupal.</p> <p>Dentro de los documentos oficiales considerados, se toman encuentran los generados por el INEE, para la presentación de resultados de la primera evaluación en el 2015. Dichos documentos son:</p> <p><i>Evaluación del desempeño desde la experiencia de los docentes. Consulta con docentes que participaron en la primera evaluación del desempeño 2015.</i></p> <p><i>Encuesta de satisfacción de los docentes que participaron en la evaluación de desempeño. Entrevistas con actores educativos Ciclo escolar 2015-2016.</i></p> <p><i>Sistematización de inconformidades, dudas e inquietudes de los docentes sobre las Evaluaciones del Servicio Profesional Docente 2015-2016.</i></p> <p>La triangulación de sujetos, corresponde a la corroboración de información con los mismos docentes entrevistados y el directivo, identificando los puntos coincidentes en el discurso.</p>
Factores obstaculizantes	Metodológica. Fuente de datos. De sujetos.	<p>Metodológica: Se procedió a establecer vinculación entre los resultados de las entrevistas con los diversos informes oficiales sobre la evaluación (INEE), así como la revisión documental de los factores que favorecen los sistemas de evaluación, así como los estándares mínimo indicados por el colegio de profesores de Canadá.</p> <p>Fuente de datos: recolección de información de testimonios de dos docentes de Estados de Chiapas, para cruzar información en cuanto a los obstáculos técnicos y de logística de la presentación de la evaluación.</p>

		De sujetos: se procedió a contrastar las respuestas entre los docentes del caso, para identificar si experimentaron los mismos obstáculos.
Burocratización de la evaluación	Metodológica De De sujeto	Contraste del actuar docente para presentar la evaluación con los referentes teóricos sobre burocratización y simulaciones ante las evaluaciones docentes.  Metodológica: Los docentes recibieron un documento donde se le informaba sobre el resultado de la evaluación, esto por ser parte de su experiencia se revisó realizando una vinculación con los referentes teóricos sobre los principios de la evaluación formativa así como la retro-alimentación. Además de relacionar el resultado con las expectativas de abonar a la calidad educativa en la figura del docente.
		De Sujeto: se comparó las coincidencias, diferencias y el efecto de los resultados entre los docentes entrevistados.
Dimensión personal: tensiones generadas	Metodológica a. Fuente de datos	Recolección de información de los entrevistados, de los docentes de la triangulación y los informes oficiales que reflejaban la situación de estrés que expresaban tener los docentes del estudio de caso.
Dimensión Personal: Sentido otorgado por el docente a la evaluación de desempeño	De sujetos	De Sujeto: se comparó las coincidencias, diferencias y el efecto de los resultados entre los docentes entrevistados.

**Tabla 17.** *Tipo de triangulación aplicada en el estudio de caso por cada categoría de análisis. Fuente: Elaboración propia a partir de la aplicación de la triangulación.*

Es preciso mencionar, que para la implementación del nuevo modelo, se cuenta con amplia información, ya sea desde los organismos oficiales, posiciones en contra, o resultados de foros de discusión por parte de expertos académicos, aunque los puntos de encuentro son pocos. Con esto se quiere resaltar, que para la triangulación de carácter metodológico, fue fácil el acceso a la información, lo complejo resultó hacer converger puntos en común o seleccionar la perspectiva a considerar en la triangulación, y que fuera útil para la mejor comprensión del caso.

Finalmente, el capítulo de análisis de resultados, contendrá la narrativa de la experiencia docente como consecuencia del análisis de las entrevistas, documental y la triangulación realizada para corroborar la información y las dimensiones establecidas. Todo con el ánimo de dar cuenta tanto de la experiencia docente, como el significado que éste le otorgó a la evaluación de manera personal y profesional.



Se ha mencionado que en la triangulación, se contó con el apoyo de otros docentes de otras escuelas, que presentaron la evaluación en el mismo periodo y de otros que estaban por presentar. La presencia de ellos permitió corroborar la validez y confiabilidad de las categorías interpretadas, de la narrativa de los docentes del estudio de caso. Las entrevistas a estos docentes, fueron realizadas posterior a las entrevistas de los docentes del estudio de caso, así poder corroborar, contrastar y buscar elementos comunes, en el registro del discurso de los grupos para la triangulación.

Los docentes para efectos del análisis, pertenecen a tres escuelas distintas, inclusive a tres entidades federativas distintas. Esta situación, es por la accesibilidad a ellos por medio de docentes que permitieron hacer el vínculo y en eventos, donde se podían contactar a varios docentes. Los docentes manifestaban estar dispuestos a colaborar con la investigación, pero resaltaban que preferían no dar testimonio, por ello la selección de los docentes para la triangulación fue bajo el criterio de accesibilidad. A continuación, en la tabla 18, se caracteriza esta población:

Docente	Entidad federativa	Características de la entrevista
Química	Estado de México.	Se realiza en el mes abril de 2016, posterior a las entrevistas del caso. Su testimonio permitió verificar la presencia de la dimensión de la relación de la experiencia docente con el posible impacto en la práctica educativa, además de las otras dimensiones. Pertenece a una escuela pública del Municipio de Naucalpan, y es una maestra con trayectoria en carrera Magisterial. La entrevista se realiza dentro de las instalaciones de la escuela, mas no se pudo entrevistar al directivo. La escuela secundaria, aunque se encuentra ubicada físicamente dentro de un sector de clase media, su población estudiantil corresponde tanto a clase media como a estudiantes provenientes de sectores cercanos de asentamientos de riesgo social. Está ubicada en Naucalpan de Juárez del Estado de México. Las instalaciones pertenecían inicialmente a una escuela privada de una congregación religiosa y posteriormente fue otorgada a la educación pública, lo que le permite a la población estudiantil gozar de instalaciones amplias, cómodas y con variedad de espacios para actividades recreativas, culturales y deportivas
Historia	Ciudad de México	Se realiza en mes de junio de 2016. No ha sido convocada para evaluación, tiene cuatro años y medio en el ejercicio docente. Su testimonio permitió identificar el mismo hilo discursivo y corroborar las dimensiones de análisis establecidas, en especial el temor hacia las consecuencias de la evaluación, esto como factor obstaculizante, al no manejar la información de la fuente oficial. No se pudo acceder a mayor información de la escuela, solo el testimonio sobre la evaluación.
Primaria	Estado de	La entrevista se realiza en el marco del IX Congreso Internacional de Evaluación

Chiapas en Tlaxcala, Aunque la docente no pertenece al nivel de secundaria, su experiencia fue valiosa registrarla, por estar dentro de las entidades federativas donde se presentó mayor resistencia a la presentación de la evaluación, sin embargo las estrategias para su preparación a la misma son valiosas como espacios de formación docente y de construcción de redes de apoyo. Además de registrar los mayores factores obstaculizantes en la logística, manejo de información y de las tensiones entre lo estipulado para la evaluación y la práctica.

**Tabla 18.** Población de docentes como fuente de la triangulación. Fuente: Elaboración propia a partir

A continuación en la tabla 19, se describen los códigos asignados para estos docentes que fungieron de apoyo para la triangulación:

Código por escuela	Docente- materia- Estado	Código de identificación de los docentes.	Evaluable (si/no)	Resultado de la evaluación
Docente de Escuela secundaria 2 ES2	Química Estado de México.	P1ES2	Si	Bueno
Docente secundaria 3 ES3	Historia-Ciudad de México	P1ES3	No ha sido convocada.	No aplica
Docente de escuela de educación primaria 4 EP4	Primaria-Chiapas	P1EP4	Si, solo hasta la etapa 2.	Resultados parciales.

**Tabla 19.** Códigos de docentes de la triangulación. Fuente: Elaboración propia.

La tabla 19, muestra la codificación otorgada a los docentes que formaron parte de la triangulación. Se observa que dos de los tres docentes participaron en la evaluación, sin embargo a uno de ellos, todavía no se le ha terminado de evaluar, por factores logísticos del mismo proceso.

El capítulo metodológico, ofrece la estructura sobre la cual se construyó el estudio de caso, se ha descrito los pasos que guiaron la selección del método, del caso, las técnicas para el manejo de la información, hasta llegar a las categorías de análisis establecidas, las cuales quedaron en:

- Acciones de preparación de los docentes y directivo.
- Factores obstaculizantes.

- Burocratización del proceso de evaluación de desempeño.
- Dimensión personal: tensiones generadas y sentido otorgado por el docente a la evaluación de desempeño.

Desde el marco interpretativo designado, se retoman los conceptos fenomenológicos en estas categorías, la temporalidad está dada por el periodo del testimonio (2015-2016), el espacio vivido es la experiencia registrada mediante las acciones de los docentes, la relacionalidad está expresada tanto en la burocratización asumida en el proceso como en el contexto de influencia descrito en los factores obstaculizantes.

Las categorías de análisis que resultaron, aglutinan la experiencia de los docentes evaluados para el periodo 2015-2016, y que dieron su testimonio para el estudio de caso. Adicional a estas categorías, el testimonio y el análisis de la experiencia de los docentes, permitió llegar a un tipo ideal de evaluación, el cual se ofrecerá en el capítulo cinco. El recorrido por el abordaje metodológico, donde el estudio de caso es valorado para registrar la experiencia docente, marcó la pauta para la comprensión del análisis que se observará en el capítulo siguiente.

## CAPÍTULO V

### ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CASO. LA EXPERIENCIA DE LOS DOCENTES EN LA EVALUACIÓN PARA LA PERMANENCIA. ACCIONES, OBSTÁCULOS Y SENTIDOS DE LA EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA BÚSQUEDA DE LA CALIDAD.

El presente capítulo, está orientado a la presentación del análisis de la experiencia del docente, registrada a partir de las entrevistas del estudio de caso, y de la respectiva revisión documental y triangulaciones aplicadas, aspectos que permitieron mayor comprensión de la vivencia de los docentes del nivel de secundaria y primaria, quienes fueron convocados para ser evaluados en su desempeño en el periodo 2015-2016. Esta es la población de docentes, que conforman el estudio de caso instrumental, de tipo descriptivo-interpretativo. El aspecto descriptivo se evidenciará, a través del reconocimiento de sus vivencias, condiciones y posturas frente a la evaluación del desempeño docente y a nivel interpretativo el desarrollo de las categorías o dimensiones generadas.

El capítulo consta de apartados, que configuran la interpretación y comprensión de la experiencia del docente, a través del resultado del análisis de las categorías establecidas, por tanto la narrativa de este capítulo, se constituyen de la siguiente manera:

- Experiencia docente en la evaluación de desempeño: se introduce al lector, sobre la vivencia de los docentes en el estudio de caso.
- Acciones de los docentes y del directivo: se describen las estrategias que los docentes diseñaron para atender el llamado a la evaluación. Se habla de las iniciativas de los docentes para su preparación, así como en el rol del director.
- Factores obstaculizantes, corresponde a los elementos que perturbaron el proceso de evaluación, desde la perspectiva del docente, estos giran en función de elementos técnicos, manejo de la información, medios de comunicación y el contexto que envolvió el proceso de evaluación docente en su primer periodo de aplicación.
- Burocratización del proceso de evaluación de desempeño: aquí confluye la experiencia de los docentes del caso, ya que se describe la vivencia en cada etapa de la evaluación, el resultado de la misma, y su vinculación con la calidad

educativa. Recordando el propósito planteado para la evaluación, se hace una revisión de la posible influencia de ésta para la mejora de la labor docente, por tanto se aborda como análisis el papel de la retroalimentación recibida y las acciones que pueden dar indicios de simulaciones de la evaluación. Además de la vinculación de la experiencia del docente en relación a la calidad.

- Dimensión personal: se aborda desde la vivencia del docente, la tensión y sentido sobre la evaluación de desempeño que éste le otorgó.
- Por último, la construcción del *tipo ideal*, es atendida gracias a la narrativa docente, sobre lo que consideran debe contemplar la evaluación de desempeño y con las propuestas y modificaciones planteadas por el I INEE para mejorar este proceso en sus próximas ediciones.

La temporalidad se observa en estos apartados, en el tiempo que el docente acude a la evaluación. La espacialidad se encuentra representada por las acciones de los docentes, los factores obstaculizantes y la burocratización del proceso. La corporalidad será analizada por la tensión y el estrés en el que se ve envuelto el docente en evaluación, así como por el sentido que éste le otorga a la evaluación. La comunalidad y/o relacionalidad, es vista en la influencia que el contexto ejerció sobre el docente evaluado, esto es abordado en factores obstaculizantes.

### **5.1. Experiencia docente en la evaluación para la permanencia.**

Los docentes entrevistados, que fueron objeto de evaluación para la permanencia, transmitieron la experiencia de una manera que permitió reconstruir el proceso por el cual pasaron, y de alguna manera vivenciar con ellos la valoración hacia la evaluación. Ellos detallaron cada etapa, y al exponer el recuerdo del proceso revivían las sensaciones, tornándose la entrevista en momentos estresantes para ellos, lo que conllevó a ofrecer disculpas por hacer que recordaran un momento, que para ellos les significa tensión y estrés.

Las entrevistas, no solo permitieron recabar información acerca de cómo fue la experiencia durante la evaluación, sino cómo ellos ven la evaluación, cómo se desenvuelven día a día y la relación de la evaluación con su vida docente cotidiana. Esto se rescata, porque el discurso del

docente, permitió ver que las problemáticas en el aula, la dinámica de la escuela, rebasa la instalación de un nuevo modelo de evaluación.

Cuando se realiza la entrevista a los docentes, se descubre en el discurso las características de la institución, el cual se evidencia en las visitas realizadas a la escuela. El directivo recibe a los estudiantes en la puerta, existe un ambiente de trabajo de colaboración, organización, que ofrecen un marco de estructura a los estudiantes. Se describe y menciona este aspecto en especial, para poder comprender el rol del directivo en el momento de la preparación del docente para su evaluación.

Las dos docentes convocadas a la evaluación, recibieron un comunicado vía electrónica, en el cual se les indicaban que habían sido seleccionadas para participar en la evaluación de desempeño. En este caso, no fue el director quien las seleccionó.

Desde la recepción del comunicado oficial, se desarrollan una serie de acciones, tanto de forma individual como grupal, por parte de los docentes y directivo, con el objetivo de afrontar el *reto*, es decir, emprendieron acciones para prepararse ante el momento de la evaluación.

## **5.2 Acciones de preparación de los docentes y directivo. Carácter receptivo de la experiencia.**

Toda vez recibido el comunicado de haber sido seleccionado, los docentes del estudio de caso, se vieron atravesando una serie de incertidumbres, entre ellas ¿qué me van a preguntar, qué debo estudiar?, ¿qué pasa si no apruebo la evaluación?. Las preguntas fueron los detonantes, para proceder a prepararse y buscar alternativas que les permitieran salir bien librados del nuevo reto. La escuela, donde fueron seleccionados dos de sus ocho profesores de aula, se encaminó para dar respuesta a estas preguntas y disminuir las incertidumbres de sus docentes. Las acciones se pueden agrupar en dos bloques de movilización, uno correspondiente a las iniciativas docentes y otro hacia el rol del directivo, quien acompañó a los docentes en la preparación de su formación para la evaluación.

Para el presente estudio de caso, el conjunto de movilizaciones emprendidas por el docente, como parte de la experiencia para lograr salir bien en la evaluación, son llamadas *acciones*, adicionalmente, se encuentran la iniciativa del propio directivo, a la cual se la ha denominado para la investigación como *acompañamiento del directivo*. Se hace la distinción entre la acción docente y del directivo, porque cada una tiene sus aportes ante la preparación para la evaluación. Aportes tanto técnicos, como de aprendizaje, sobre las acciones que llevan a una formación real del docente, valores de la docencia y la práctica en el aula, la suma de estas acciones corresponde al carácter receptivo de la experiencia, como ha sido caracterizada y definida la noción de experiencia para la presente investigación.

#### 5.2.1. Acciones docentes:

Los docentes toda vez recibido el comunicado de la convocatoria, buscaron en un principio información por su parte, con respecto al proceso de evaluación para la permanencia, al cual se someterían. Manifiestan haber conseguido en las redes sociales un apoyo, que les permitió tener una idea acerca de la nueva evaluación en el marco de la Reforma Educativa. Estas acciones podrían definirse como de preparación.

*Entre los maestros buscamos apoyo, mediante las redes sociales, surgieron círculos de estudio, el director nos envió a unos cursos. El centro de maestro solo ayudaba a cómo subir la información, pero no se tenía mayor información sobre qué nos iban a pedir en el examen. No había lineamientos de las evidencias a presentar y de la planificación argumentada. (P1ES2).*

Los docentes indican, que no contaban con mayores lineamientos que sirvieran de guía sobre cómo serían evaluados, sin embargo cabe señalar, la presencia en las páginas oficiales de información al respecto, con información estandarizada y más como instrucciones para prepararse y/o la revisión de bibliografía. Los docentes, elegían buscar la información con sus pares, como lo menciona el testimonio P1ES2, las redes sociales se configuraron como la plataforma de formación y preparación para tal fin. Los círculos de estudio, es otra figura de formación surgida como consecuencia de la necesidad de preparación, allí revisaban,

interpretaban en conjunto los documentos legales e intercambiaban ideas para la elaboración de la planificación argumentada, estos grupos se podrían denominar como cuerpo colegiado.

Se ha hecho mención, sobre la información ofrecida a los maestros desde las páginas oficiales, pero los docentes se sentían más seguros y menos estresados al compartir con compañeros la información sobre las posibles preguntas o de la forma de evaluar en general. El siguiente testimonio demuestre el peso dado a la interacción e intercambio de información entre los docentes, en especial el rol de las redes sociales como mecanismo de comunicación.

*Previo al examen, había bajado de la plataforma los documentos que pedían revisar de la plataforma, pero eran muchos. Los que me ayudaron a resolver fueron los compañeros del foro en la plataforma, me decían modelos de preguntas, un profesor me dio unos tips sobre las preguntas y nos intercambiamos portafolio, las redes invisibles fueron las que me ayudaron. (P1ES1)*

Para corroborar esta información y como resultado de la triangulación de sujetos y de fuente de datos, se pudo confirmar con docentes evaluados en la misma fecha pero de estados distintos, especialmente docentes del Estado de Chiapas. Al preguntarles sobre las acciones y estrategias establecidas para poder presentarse en la evaluación, se pudo corroborar que éstas guardan relación por las desarrolladas por los docentes del estudio de caso. Describieron situaciones parecidas, aunque no desde el apoyo de las redes sociales, por las limitaciones tecnológicas de la zona. Se presentó el mismo fenómeno, de buscar apoyo entre pares, al reunirse y conformarse un Colegiado en una de las escuelas en Chiapas para estudiar en conjunto. Además los docentes se organizaron y solicitaron a la Universidad de la entidad, un taller sobre planificación argumentada. (P1EP4)

En otro orden de ideas, en la triangulación realizada, para dar mayor validez al hallazgo de las estrategias aplicadas, por parte de los docentes, se encuentra la revisión de los resultados de la sistematización del INEE con respecto a la implementación en el año 2015, para ello realizaron grupos focales con docentes que habían sido evaluados y los registraron en el informe Evaluación del desempeño desde la experiencia de los docentes Consulta con



docentes que participaron en la primera evaluación del desempeño 2015 (INEE, 2016), el cual será parte de las referencias para comparar los resultados del análisis del estudio de caso con las experiencias sistematizadas en dicho informe.

Con respecto al punto en revisión en éste apartado, sobre las acciones docentes, el informe señala que los docentes efectivamente manifestaron haber contado con algunas iniciativas de apoyo, como cursos que se ofertaron, pero que estos no ofrecieron mayor orientación veraz al respecto de la evaluación, limitándose en algunos casos a reproducir la información de la página oficial, inclusive los sindicatos diseñaron sus propios mecanismos para apoyar a los docentes en éste sentido (INEE, 2016).

Se menciona un resumen de las alternativas de preparación, valoradas positivamente por los docentes, según el informe INEE:

- Acompañamientos y formación por parte de; supervisores escolares; centros de maestros mediante los equipos técnicos pedagógicos, docentes reconocidos.
- Opciones de asesorías por parte de docentes o instituciones privadas, aunque tuvieron un costo para los maestros. Una de las evidencias presentadas en el informe, arrojó que en Zacatecas se presentó la situación que evaluadores acreditados por el INEE cobraran por asesoría o formación (de 50 a 200 pesos por día).
- Las redes sociales como fuente de orientación: el informe también indica que las redes sociales jugaron un rol relevante para el docente, en dos sentidos, en un sentido los conectó a nivel nacional, por medio de Facebook y WhatsApp, con el objeto de intercambiar información, en otro sentido, se conformaron como fuente de rumores e información imprecisa, que aumentaron la tensión que se generó en la experiencia docente durante la evaluación. (INEE, 2016, p. 29).

Estas experiencias descritas emanadas del informe INEE, describen su reflexión acerca de los esfuerzos de los docentes de manera individual por buscar información y no a mecanismos formales que los acompañara y apoyara durante el desarrollo de la evaluación del desempeño.

Este informe del INEE, ratifica la movilización de los docentes como estrategia o mecanismo de reacción, mediante distintas iniciativas de agrupación e interacción, para buscar documentarse y formarse para un proceso de valoración de su práctica. Tal vez, unas no cumplieron sus expectativas, otras les generaron mayor angustia y estrés, pero al final lo rescatable es la implementación, despertar e inquietudes que se tradujeron en una variedad de estrategias, dignas de capitalizar y sistematizar, que promuevan futuro proyectos de formación docente de acuerdo a las propias necesidades contextuales.

De acuerdo a los planteamientos de los docentes entrevistados, y parte de los resultados del informe del INEE, se podría indicar que la forma de agrupación como Colegiado, ofrecen posibilidades para el docente, y dan un marco a las acciones que se desarrollaron para prepararse ante una evaluación. Se rescata en éste apartado la importancia de la movilización de los docentes, para su preparación y de cómo a futuro se pueden capitalizar estos esfuerzos dentro de la misma institución, en especial para promover espacios de discusión sobre las prácticas adecuadas hacia la atención de su población estudiantil.

Luego de registrar el comportamiento de los docentes, para prepararse en función de la evaluación, sería pertinente relacionar formación docente y evaluación, no verlos como procesos aislados, ni vinculantes. Las acciones desarrolladas por los docentes, permiten visualizar cómo el docente se prepara para “algo”, toda vez que tiene la necesidad, esa preparación lo lleva al aprendizaje y como resultante hará modificaciones en su conducta, práctica y forma de pensar la docencia, por tanto se debe apostar por crear los mecanismos necesario para que la motivación sea aprender para mejorar la práctica y ésta se dará en consecuencia.

#### 5.2.2. Acompañamiento directivo, otra manera de evaluar desde la escuela.

En el proceso de evaluación, la figura del director estaba contemplado para la primera etapa del modelo del INEE, donde debía llenar un informe sobre de seguimiento de la práctica docente del evaluado. Para el estudio de caso, se resalta de manera particular el rol protagónico y participante de éste, junto a los docentes, al acompañarlos en su preparación, asistiendo a cursos para poder orientar a sus docentes ante la planificación argumentada y con

el portafolio de evidencias, además, se les preparó un resumen de las leyes y acuerdos educativos, que podrían ser abordados en la prueba.

Aquí el director da cuenta de su participación en la evaluación de los docentes de la institución que dirige:

*Se viene preparando a los docentes, platicándoles sobre la evaluación y de la importancia de irse preparando. Cuando fueron seleccionados se les dio información, se les envió a cursos también y se les preparó una carpeta para que se guiaran. La carpeta contenía los documentos rectores en educación como acuerdos, el artículo 3er de la constitución, la ley general de educación, entre otros. La idea era que los revisaran y conversar sobre dudas que tuvieran. (DES1)*

El director, promueve un ambiente democrático y de equipo de trabajo, esto lo practica al realizar la etapa uno de la evaluación. En dicha etapa, debía registrar la práctica docente, la revisó y valoró con el docente evaluado, junto al sub-director y otro docente de testigo, esto permitió un diálogo franco en la revisión de las debilidades y fortalezas del servicio docente de quien se estaba evaluando.

Como resultado de las triangulaciones, se encuentra el testimonio de la profesora P1ES2, quien al preguntarle especialmente sobre el acompañamiento del directivo de su escuela, ante el hecho que ella como docentes de dicha institución sería evaluada, la respuesta fue franca, al exponer que “*la comunicación se dirigía a preguntar cómo me estaba preparando*”.

El directivo fue compartiendo con la docente sus respuestas y argumentando cada una, en función de la observación y seguimiento como director, señalándole la mejorar de algunos aspectos, en el caso de la docente P1ES1, se le indicó que debía mejorar la vinculación con los estudiantes y llevar al día la planificación, sin embargo le hizo el reconocimiento a esfuerzo del docente por atender una población de jóvenes vulnerables, de acuerdo al contexto socioeconómico y de estar en constante formación, ya que ésta docente tiene trayectoria en la

Carrera Magisterial y se encuentra culminando una Maestría. Esta experiencia la comparte en su testimonio una de las docentes:

*Con respecto a la evaluación que hace el director, debo decir que el directo de mi institución es democrático y lleva la dinámica de forma horizontal. Mi evaluación fue alta, se hizo con él. Hubo testigos, un profesor, el subdirector y el director, iban leyendo cada punto y me decían como me evaluaba. Eran cosas más administrativas, como el cumplimiento del horario, planificación, respeto hacia los alumnos. (P1ES1).*

En el discurso de la docente y del director, se identifica la valoración de la práctica docente, tanto con el protocolo de realizar la evaluación con testigos, como la retroalimentación de la misma práctica, aspectos que dieron al docente elementos para incorporar en su plan de mejora y mayor seguridad con el resto de las etapas venideras de la evaluación. Se debe señalar que al final del proceso el INEE no lo consideró para el puntaje en la etapa 1, sólo sería utilizado como fuente de información de *diagnóstico* y que los resultados se incorporarían en la retroalimentación. (INEE, 2015, p. 43).

Sobre lo anterior, el documento *Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia en Educación Básica, 2015-2016* (INEE,2015, p. 43), establece que el *Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales*, a cargo o responsabilidad del director de la escuela, el cual corresponde a la etapa 1, tiene como objetivo recolectar información acerca del cumplimiento del docente en su práctica.

Con respecto al *Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales*, se extrae del INEE (2016), para el presente análisis, las impresiones que se registraron al respecto:

- **Pocas opiniones:** Los docentes de los grupos focales expresaron pocas opiniones en éste sentido, se estiman dos razones; la evaluación en la etapa 1 no dependía

directamente del docente, y la segunda el desconocimiento de los aspectos evaluados en dicha etapa, y porque además no se contemplaría como calificación.

- **Diversidad de opiniones sobre el rol del director en la evaluación:** se presentaron diversas opiniones por parte de los docentes, en cuanto al rol del director en la evaluación, unos docentes cuestionaron *la capacidad del director para evaluar objetivamente el trabajo de los maestros* (INEE, 2016, p. 49) argumentando falta de experiencia pedagógica. Por otro lado se refleja la práctica de la valoración del desempeño del docente por parte del director como mecanismo político de *presión y control* (INEE, 2016, p. 46); es por ésta razón que algunos docentes vieron positivamente que el informe del director no se tomara en cuenta. A diferencia de otros docentes que lo calificaron como *pertinente*, manifiestan que es *elaborado por quienes conocen sobre el trabajo de los docentes de manera cercana; quienes pueden dar cuenta del compromiso que se asume en las tareas escolares, las cuales rebasan lo que se hace en el aula y en los horarios escolares.* (INEE, 2016, p. 46).
- **Desconocimiento de cómo fueron evaluados:** la experiencia de cómo fue reportada la valoración del director sobre la práctica docente, tuvo dos impresiones distintas, unos según el informe INEE indican que se realizó en presencia de ellos, dando lugar a la aclaración de dudas y en todo caso a la reflexión real sobre la práctica, pero la mayoría de los docentes del grupo focal manifestaron no haber tenido conocimiento de éste proceso.
- **La falta de acompañamiento:** el grupo focal reflejó que *no contaron con acompañamiento ni apoyo*, estableciendo la importancia y pertinencia de esto por ser un modelo nuevo, además por la información poco clara con la que se contaba “...ninguna autoridad educativa desde la federal, local, hasta supervisores, directores, incluso el INEE nos apoyó”. (INEE, 2016, p. 29).

El informe del INEE, permite ampliar la perspectiva del rol de director, el cual parece ser ambiguo, pertinente y acertado en unos espacios y en otros poco aceptado como figura de autoridad en materia pedagógica. Es preocupante observar ésta ambigüedad o ausencia de un directivo con competencias pedagógicas, porque es quien dirige la escuela y conduce a los docentes en una dinámica diaria del proceso enseñanza-aprendizaje. El docente, al no contar

con mayor información sobre el cómo fue evaluado por el director generó más tensión, incertidumbre y angustia.

Vale la pena remitirse a lo planteado por Martín y Martínez (2009), en cuanto a que evaluación del desempeño docente, permea la cotidianidad del sistema educativo, es aplicada de manera limitada dentro de las escuelas y que, formando al equipo escolar se convertiría en una oportunidad para generar cambios. Esto permite fortalecer la idea, que por ahora tal vez las condiciones no están dadas para que el director sea el evaluador directo, pero si ir formando al personal como director, subdirector u otro personal de autoridad, con el ánimo de valorar el desempeño docente, de acuerdo a su contexto y expectativas de enseñanza de la propia institución y en línea con la política educativa.

Ahora bien, la desincorporación en la calificación del informe del directivo como se ha mencionado, puede tener varias lecturas, por ejemplo desde el punto de vista de los docentes entrevistados, la dinámica de comunicación y tipo de gestión llevada por el director de la escuela, no se lleva a cabo de la misma manera en otras instituciones. P1ES1, ha ejercido en otras instituciones y la relación laborar con el director no es asertiva y no se le considera preparado para realizar una valoración, además de estar vinculados con actividades de corrupción, como la forma de adquisición de plazas.

Las acciones emprendidas por el director de la institución del estudio de caso, en ocasión de la convocatoria para dos de sus docentes (P1ES1- P1ES2), se enmarcan en la perspectiva de una evaluación definida como acompañamiento y con los principios de una evaluación formativa. Retomando a Morán (2012), al establecer que la formación continua tendría que tener como características la; integralidad, continuidad, compartida y reguladora, éstas podrían estar presente en la acción de la escuela, porque el director compartió con las docentes sus debilidades y fortalezas sobre su práctica, formalmente no se encuentra la continuidad, pero al revisar a planificación de éstas y contrastarlo con la práctica es una forma de seguimiento, además de permitirle al docente de argumentar el tipo de práctica de acuerdo al grupo se está dando la dimensión reguladora. Entendiendo que esto sucede fuera del marco del modelo de evaluación oficial, no se puede dejar de mencionar, porque el director

representa más cercana a los docentes y es la figura rectora de la escuela, por tanto conoce o debería de conocer cómo en la enseñanza en las aulas y cómo optimizarla.

Para analizar un poco más el rol del directivo del estudio de caso, se rescata lo mencionado por Jaume (2009), cuando define al acompañamiento como la acción de caminar al lado de una persona, compartiendo alguna parte de su vida itinerante. Adicionalmente hace una distinción de acompañamiento educativo, como una re-formulación de la tutoría, viéndola entonces como una tutoría profesional.

Para el movimiento de educación popular de Fe y Alegría (2002), lo ve como una cohesión grupal, como equipo pedagógico, indicando que el aprendizaje y las reflexiones en equipo, configuran un tipo de organización consciente del servicio educativo y de su abordaje adecuado, para poder conseguir las metas alcanzadas. El hecho que el directivo del estudio de caso, se haya tomado el tiempo y la dedicación para realizar la evaluación en presencia del docente a través del diálogo, permite abrir la ventana para el tipo de acompañamiento que menciona el movimiento de educación popular y Jaume.

Si bien los docentes, al responder a la pregunta por quién le gustaría ser evaluado, no contemplan la figura del director, alegando que el director de su escuela no es común en otras, como ya mencionó, además de no contar de manera general con una figura directiva que acompañe formativamente a los docentes, no se debe perder de vista el rol que jugó este director representado en el estudio de caso. El futuro de la evaluación docente en México, podría potenciar las competencias de gestión y de trabajo en equipo, de manera que se vaya creando una cultura de evaluación, comprendiendo que día a día es donde se observa realmente el desempeño del docente, se observa si aplica estrategias innovadoras en impartición de los contenidos del currículum, si promueve que sus estudiantes aprendan de manera significativa, si considera el contexto de la población estudiantil, tomando en cuenta además, las diferentes realidades del país.

El acompañamiento del directivo, podría relacionarse con una evaluación formativa verdadera, al estar el director en constante observación y resolviendo junto al docente las problemáticas en el aula, recordando que el docente presenta una planificación y el directores

quien conoce si ésta se lleva a cabo o no realmente. Dejando sentado que tiene las competencias para conocer lo que se espera del docente en el aula. El director además de cumplir con los aspectos administrativos, conoce los resultados del aprendizaje de los estudiantes en cada periodo de evaluación de los contenidos, convirtiéndose esto en un espacio propicio para revisar con los docentes los resultados y la práctica del docente, así generar en consecuencia la ruta de mejora. Esta dinámica que se puede dar diaria, permite efectuar un acompañamiento y una evaluación formativa si se quiere.

### **5.3. Factores obstaculizantes: una evaluación entre obstáculos y la obligación.**

Durante todo el proceso de la evaluación, el docente se vio afectado por varios elementos no tan positivos, que lo llevaron a catalogar al proceso como un *reto* (P1ES2), gestado en un ambiente de tensión. El testimonio de los docentes, arrojó como constante una serie de factores que al agruparlos resultaron ser tres factores obstaculizantes para el docente, entre ellos se encuentra en primer lugar el manejo de la información ejercida hacia los docentes, por parte de los organismos oficiales de la evaluación. En segundo lugar se encuentra el rol de los medios de comunicación, al sentirse los docentes presionados por estar visibilizados a consecuencia de la evaluación de desempeño. Como tercer factor se encuentran la logística y los elementos técnicos del propio proceso de las etapas de evaluación del nuevo modelo aplicado.

#### *5.3.1. Manejo de la información*

Con respecto al manejo de la información, a la que tuvieron acceso durante el proceso, se caracterizó por tener poca claridad, ser escasa e incompleta. Suministrada de manera pausada a lo largo de los meses que duró el proceso y difundida por diversos canales de comunicación, alimentando una serie de rumores sobre la evaluación del desempeño y las consecuencias de ésta. En este marco, los docentes refirieron que no contaron con instancias, identificadas claramente, a las que pudieran acudir para resolver sus dudas y los problemas que fueron enfrentando.

Las tensiones emanadas del tipo de comunicación, generaron estrés en el docente, así lo refieren en su entrevista:



*Primero me llegó el oficio donde me indicaban que iba a ser evaluada, no hubo organización, había anomalías, ingresaba lo solicitado y me llamaban con insistencia que no lo había hecho, estaba embarazada y eso me generó estrés. (P1ES2)*

Esta docente en particular, tenía un elemento catalizador de tensión, ya que al encontrarse en avanzado estado del embarazo, estaba en una situación más compleja, atendiendo el embarazo, dar clases, y un nuevo modelo de evaluación. Ella indicaba la presión que sentía al estar recibiendo de manera constante llamadas y las sintió amenazantes, esto como consecuencia de no poder subir la plataforma a tiempo las evidencias establecidas, pero no consideraban que la plataforma arrojaba dificultades para cumplir con ésta función, y al buscar ayuda no se encontraba fácilmente. La docente que se encontraba embarazada para el momento, más que recibir llamadas de apoyo para la disipación de dudas o asesoría técnica, las llamadas eran de presión para el cumplimiento de las etapas.

Por su parte la docente P1ES1, manifestó el nivel de angustia al recibir la comunicación de su selección para la evaluación:

*Llegó un correo donde me decían que había sido seleccionada, esa noche no dormí bien, me estresé. Hable con mi director y me dijo que me quedara tranquila, lo que preguntan es prácticamente lo mismo de siempre y continuó:*

*El correo que recibí fue bizarro, inicié las averiguaciones para todo lo que tenía que hacer, como no abría la clave para entrar y que el director me evaluara, llamé a las autoridades, me indicaron que la autoridad de Toluca fue la que me había seleccionado, me contestaban todas las preguntas y fueron muy decentes.*

Se observa en el discurso, la existencia de un acompañamiento directivo, quien ayudó en la contención de la angustia y estrés de los docentes que fueron convocados. La docente, al momento de la entrevista y recordar estos hechos, expresó el mismo nivel de angustia, es decir es un recuerdo que efectivamente impactó de manera negativa el estado emocional de

los docentes. Asimismo se observa que el docente fue sometido situaciones de desinformación en su proceso, al no contar con detalles, descripción precisa de lo que tendría que hacer, se generaba más incertidumbre.

Una de las docentes entrevistadas para efectos de contrarrestar la información, indica en cuanto al tema del manejo de la comunicación, lo siguiente:

*Me hablaron por teléfono en el receso del periodo escolar (en agosto), no me convocaron en la primera etapa. Hablé a la mesa de ayuda y me informaron que no estaba en la lista; hasta el mes de septiembre el director me dio una contraseña. No tenía información de qué temas estudiar, investigué vía internet de mi pero fue muy confuso. (P2ES1)*

Tomando en cuenta que la página oficial ofrecía información y a través del portal del Servicio Profesional Docente, se les preguntó a las docentes por qué acudían a las redes sociales o buscaban información en otras fuentes distintas a la oficial, parte de las respuestas fue como menciona la docente P2ES1, con respecto a lo confuso que resultaba la lectura del material ofrecido por las partes rectoras de la evaluación.

La docente, con el siguiente testimonio, no ha sido convocada, se presenta su opinión, como una muestra tanto del temor acerca de las consecuencias de la evaluación, así como a la disposición de presentarse si es convocada en algún momento.

*Se suele estar desconcertada, a veces con temor , si en realidad se está poniendo en riesgo el trabajo, si se van a perder ciertos derechos, ya que se decía si tenemos un título que acredite que estamos en condiciones de estar frente agrupo o en mi caso ya haber hecho un examen para conseguir la clasificación, porque nuevamente una evaluación. En caso de salir seleccionada pues prepararme y estudiar, realizar los exámenes de simulación, conseguir bibliografía con aquellos que ya presentaron examen. (P1ES3)*

En este sentido, el informe del INEE (2016) refleja que el grupo focal hace alusión al aspecto del manejo de la información, para ello expresan lo siguiente:

- **Persecución telefónica:** Algunos docentes refieren que se presentaron situaciones de *acoso* por parte de las autoridades educativas y las de sus centros escolares: las llamadas que recibían iban en el tenor desde; hacer seguimiento, motivarlos a participar hasta el punto de amenazas de despido. (p. 23).
- **Falta de información oportuna y veraz:** los docentes para aclarar dudas solicitaban asesoría técnica la respuesta común recibida fue “no sé”. Lo oportuno viene dado por el tiempo en la recepción de la convocatoria, ya que unos fueron notificados días antes del tiempo límite de entrega de evidencias. (2016a, p. 29).

La figura 4 a continuación, corresponde al resumen las inconformidades registradas por el INEE (2016b), en el Documento *Sistematización de inconformidades, dudas e inquietudes de los docentes sobre las Evaluaciones del Servicio Profesional Docente 2015-2016*.



Figura 4. Resumen de inconformidades. Fuente: Elaboración propia a partir del INEE (2016b)

La inconformidad de tipo comunicacional, según la figura 4, es la de mayor porcentaje (44%), siendo esto para los docentes durante su experiencia, el motivo que generó mayor

tensión, dejando de lado inclusive la situación que indicaban que perjudicaba la situación laboral.

Estas impresiones y además la vivencia del grupo focal del INEE, así como el registro de las inconformidades llevada por el mismo organismo, permite corroborar las limitaciones en cuanto al manejo de la información y el tipo de comunicación ejercido con los docentes, el cual lejos de ser asertivo, contribuyó al aumento de la tensión e incertidumbre sobre algo que era nuevo y obligatorio. Así se señala en el mismo informe, indicando que los docentes en la necesidad de encontrar respuestas en las distintas instancias rectoras en materia educativa, al verse desatendidos construyeron redes entre sí para disminuir la incertidumbre, la presión y atender finalmente el proceso de evaluación, destacando en estas acciones la solidaridad de gremial (INEE, 2016a).

Durante el capítulo II, se abordaron factores que favorecían o no la implementación de un sistema de evaluación, allí se revisó la importancia de la claridad de los procesos, tanto del que va a evaluar como del que será evaluado, todos deben conocer a lo que se enfrentan. Por ello, se retoma la resistencia natural de los profesionales de la educación ante la evaluación (Martín y Martínez, 2009), ahora bien, nace aquí la pregunta sobre la relación entre lo revisado sobre el tipo de comunicación y la resistencia. Precisamente, si ya se ha establecido como algo natural el rechazo a la evaluación o a un cambio, el tipo de comunicación y la información manejada debe ser la más confiable, asertiva y oportuna posible, es la forma como se puede disminuir las tensiones.

La *aversión* a la evaluación como lo mencionan Martín y Martínez, no es por la actividad en sí de evaluar, sino porque trae consigo la suma de malas prácticas de cómo evaluar, ya que hay variados puntos de vista sobre ésta; la percepción que no se puede evaluar el ámbito educativo por ser algo subjetivo, y que se puede llegar a convertir en un dinámica de poder. Esto es importante retomarlo, dada la experiencia de los docentes entrevistados y contrastado con el resultado de los grupos focales del INEE, deja ver que la información y el tipo de comunicación ejercida, permite observar que la aversión hacia la evaluación aumentó.

Se evidencia que si no se diseña o se aplica de la manera más efectiva puede traer consecuencias negativas, en especial en el sentir de los evaluados. El no contar con la

información y haber sido presionados de distintas formas, los docentes generaron mecanismo de rechazo, resistencia y finalmente buscaron por su cuenta la información y se quedaron con la mala impresión hacia la evaluación por las presiones establecidas telefónicamente, todo esto en un contexto que sigue en la disputa por la forma como se evalúa y el ejercicio del poder sobre los docentes.

### 5.3.2. Medios de comunicación

Se revisa ahora el papel de los medios de comunicación. Estos se configuraron como un actor más, dentro de la puesta en marcha de la Reforma Educativa, en especial al cubrir toda noticia sobre el proceso de la evaluación docente. En los distintos periódicos tanto impresos como digitales se presentaban las noticias sobre los avances o tropiezos de la evaluación, generándose una matriz de opinión negativa hacia el docente, así como la exposición de las diversas posturas ante la evaluación de desempeño (favor y en contra). Esto se encuentra en el discurso del docente entrevistado para el caso:

*Lo que me angustiaba era que en los medios de comunicación se decía que nos iban a sacar del cargo. Me sentí terrible, perdí mi piso, empecé a estudiar, además estaba cursando la Maestría y todo se me complicó. (P1ES1)*

Expresa además, que al enfrentarse a la evaluación se dio cuenta, que la diferencia con la experiencia en Carrera Magisterial con respecto al nuevo sistema, radicaba en el uso de la tecnología, *“he pasado del examen de rellenar bolitas al tecnológico, agregando las otras etapas; el portafolio y la planificación argumentada”* (P1ES1). Se dio cuenta que a través de los medios se dimensionó la evaluación, llevándola a niveles de discusión y de impacto negativo en el docente en cuanto a su percepción.

El siguiente testimonio, refleja aún más la percepción del rol asumido por los medios;

*Desde antes de que se aprobara y promulgara la reforma educativa que puso al centro la evaluación docente se preparó la conciencia del auditorio mexicano en la que se construyó la idea de un maestro flojo que no debía estar frente a los alumnos, motivo por lo que debería de ser evaluado. Tal fue el caso de la película “De panzazo”. Además, los datos que se dieron a conocer acerca de las manifestaciones docentes, los docentes evaluados y las condiciones de la evaluación fueron manejados para legitimar la evaluación promovida por el gobierno. Si bien no todo el auditorio es manipulable, sí una gran proporción, sobre todo la de las comunidades marginadas.(PIEP4)*

El testimonio anterior, describe el actuar de los medios, desde la perspectiva de quien ha sido objeto de presentación en la opinión pública de su labor educativa. Narra la creación de la matriz de opinión desde antes de la aplicación de la evaluación, que según la docente, era para preparar el terreno comunicacionalmente, ante cambios trascendentales y devenidos a partir de la Reforma Educativa.

Al describir un poco el papel de los medios, no se les quiere culpar sobre el proceso de evaluación que no estaba en sus manos, la idea es reflejar la influencia en el sentir y percibir de los docentes que estaban en evaluación. Reflejarlo permite valorar que puede ser un actor aliado y no enemigo del proceso. Sensibilizar a los medios es una tarea pendiente por parte del Magisterio, que a través de los medios se conozca la realidad de los docentes, que imparten sus enseñanzas ante un grupo de 60 estudiantes, la práctica del día a día es la que define la calidad de la enseñanza, destruir la imagen de un gremio, es destruir parte de la sociedad.

El informe del INEE (2016a) igualmente registra experiencias sobre la tensión y la presencia de los medios de comunicación, resumiéndolo de la siguiente manera:

Un contexto caracterizado por una serie de tensiones presentes, entre otras cosas, por las posiciones distintas, que entre los docentes había, hacia la evaluación y la reforma educativa, así como por la

información que sobre éstas se difundían en los medios de comunicación. Esto más visible en algunas entidades que en otras. Tensión que continuó aún más allá de concluido la última etapa de la evaluación docente y, que en algunas ocasiones reflejaban procesos de fragmentación y estigmatización entre los propios maestros. (p. 24).

Previo a la implementación del nuevo sistema de evaluación, fue público notorio y comunicacional, que las distintas posturas frente a los fundamentos del mismo, reflejaran sus respectivos argumentos en distintos medio de comunicación; prensa, tv, blogs en internet, foros de discusión transmitidos por internet. Validos o no los argumentos, el docente que sería evaluado, estaba en el medio de todas estas manifestaciones en pro o en contra, dejándolo con mayor incertidumbre, puesto las posturas que hacían frente para el docente eran actores legítimos de validez por ser representantes del ámbito educativo.

### *5.3.3. Logística y elementos técnicos.*

Pasada la fase de preparación, el docente debía hacer frente a las etapas que dependían de él, como era; la entrega de evidencias de trabajo con los estudiantes (etapa dos) a través de una plataforma oficial, la prueba (etapa tres) y la entrega de la planificación argumentada (etapa cuatro), para los profesores de inglés debían cursar una quinta etapa, correspondiente a la a su competencia del manejo del idioma, como fue el caso de la profesora P2ES1, quien además, como se ha mencionado para el momento, se encontraba en avanzado estado de embarazo.

De acuerdo al testimonio, estas etapas no fueron distintas al momento de preparación, al contrario representaron las de mayor complejidad y algidez del proceso, ya sea por la controversia percibida a través de los medios de comunicación o por la variedad de detalles técnicos que fallaron, ocasionando mayor tensión entre los evaluados. En este apartado se analizarán los factores obstaculizantes, que limitaron una participación del docente de forma efectiva en la evaluación, los factores se abordarán en dos aspectos; logístico y tensiones.

Con respecto a los elementos logísticas y de apoyos tecnológicos, durante la aplicación de la evaluación para la permanencia en el cargo, los dos docentes que presentaron

la evaluación, manifestaron que no hubo organización. Los elementos que establecieron como disruptivos, en el proceso fue desde la falta de información precisa para la presentación de la evaluación, las dificultades tecnológicas a la hora de subir las evidencias en la plataforma asignada, y para el día de prueba lo extenso de la misma así como el tiempo invertido en su resolución cerca de 8 horas. Inclusive el mismo día de la prueba, se presentaron fallas técnicas en la plataforma.

Prueba de ello, es que la docente P2ES1, quien menciona fue presionada telefónicamente en varias ocasiones, porque el sistema arrojaba que no había cumplido con entregar las evidencias de enseñanza: *“No fue serio el proceso, cambiaron la fecha, hubo fallas en el sistema y me dijeron que no había subido la información, cuando si lo había hecho, mala información para poder presentar toda la evaluación”* (P2ES1). Esto fue recurrente, porque a la docente P1ES1 se le dificultaba subir a la plataforma la información adicional a la limitante de tener un tiempo estipulado, lo mismo ocurrió con la docente P1ES2, quien indicó haber pasado por los mismos obstáculos con la plataforma a la hora de realizar las etapas dos (evidencias) y cuatro (planificación argumentada).

La naturaleza de los obstáculos logísticos y tecnológicos, fueron variados, así como se presentaron fallas en la plataforma, el mismo día de la prueba ocurrieron hechos que aumentaron la percepción por parte de los docentes, hacia una evaluación poco organizada y seria, como lo representa que la profesora de inglés en su prueba no contó con audífonos y fue evaluado con inglés de Británico *“Dentro de las fallas presentadas, a unos no le corrigieron el nombre y quedó como si no presentó el examen, en el examen de idiomas no dieron audífonos y se requería para algunas partes del examen. Me sentí presionada durante la evaluación”* (P2ES1).

La falla logística en cuanto a la falta de audífonos, se podría pensar en otro contexto, que no tendría mayor inconveniente, pero esto sucedía en un marco de evaluación que se calificaría la competencia en un idioma, esto trabajo consecuencias negativas pero para la docente *“Salí en todo alto, pero en lengua insuficiente, y fue que el sistema falló y no se guardaron las respuestas”* (P2ES1). Las consecuencias hoy aún se viven, porque el resultado de su examen en idioma al no haber salido bien debe presentar de nuevo en el 2016, aunque



haya quedado evidenciada la falla logística y técnica como el no haberse guardado las respuestas.

Con respecto a las tensiones derivadas durante la evaluación, especialmente en la etapa 4 (prueba), se hizo presente este factor disruptivo (tensión), puesto que de acuerdo a lo referido por los docentes del caso, las condiciones no fueron las más idóneas, se dispararon expresiones físicas como dolor de cabeza a consecuencia de la angustia de presentar la prueba. Dentro de las condiciones poco idóneas, se encuentra el tiempo de duración de la prueba, la extensión y contenido de la misma, así como las fallas técnicas mencionadas en la plataforma, el mismo día del desarrollo de la prueba. El siguiente registro de entrevista, ofrece un panorama del día vivido por los docentes evaluados, lo que signó para ellos, por ejemplo para ésta docente en particular al ser su cumpleaños indicó que no la pasó muy bien:

*Presenté el examen ese mismo fin de semana luego del congreso del COMIE (el día de mi cumpleaños), fue largo y cansado, efectivamente dura como lo indican, de seis a ocho horas yo duré las ocho horas... descansaba durante la comida o el receso para seguir con la prueba, fue un momento de mayor tensión, porque tenían que volver, pese al cansancio. Las preguntas fueron muy largas, 120 aproximadamente, que no daban cuenta de la practica real en el aula. (P1ES1).*

La información suministrada por los docentes del caso, no escapa de la realidad registrada en el informe INEE (2016b), con respecto a las inconformidades de los docentes, a saber:



Gráfica Figura 5. Inconformidades/nro de docentes. Fuente: Elaboración propia a partir de INEE 2016b.

La figura 5, refleja la inconformidad en especial en dos aspectos, el primero se refiere a las notificaciones fuera del plazo en cuanto a la selección, para ser evaluados (494 docentes inconformes), y la segunda de mayor inconformidad corresponde al tema de los Derechos Humanos e irregularidades, con 371 inconformidades. Seguida de otras incidencias tal vez menores, al lado de las primeras mencionadas, pero que hacen mención a las fallas técnicas en general.

El recorrido por la experiencia de los docentes entrevistados en el caso, hace ver un proceso cargado de limitaciones técnicas, que produjo a su vez tensiones contextuales, que para ser un sistema de evaluación naciente seguramente será perfectible en el tiempo. Por tanto valdría la pena, para efectos del presente estudio, volver a dar una mirada a lo abordado en Luna, *et al.* (2011), en cuanto a los parámetros mínimo para establecer un sistema de evaluación docente, en especial prestar atención a tres puntos. El primero habla del tratamiento profesional ante el diseño de una metodología en manos de expertos. El objetivo del estudio no ha sido revisar el modelo de evaluación, sino comprender las acciones de los docentes y sus percepciones ante los cambios en la materia, por tanto en éste punto lo que se quiere resaltar, es que la percepción de los docentes hacia la forma como se ha realizado el proceso es poco profesional, evidenciándose en las fallas técnicas, comunicacionales y operativas en general.

El segundo estándar, de acuerdo a Luna *et al.*, (2011) es contemplar las perspectivas de otros sectores (asociaciones, sindicatos, etc), para el diseño e implementación un sistema de evaluación, en el caso en revisión la voz de los docentes fue la gran ausente, ellos en todo momento indicaban lo importante que era haberlos consultado, manifestando la necesidad que fuera una evaluación contextualizada, esta fue la mayor aclamación. Adicional a esto, se ha destacado el intento de participación de otros actores como los académicos reconocidos del país, y los sindicatos, quienes han expresado posturas en contra de la evaluación pero a su vez han planteado propuestas, la cuales siguen presentándose y generándose.

Por último el tercer estándar, es el más pertinente para el caso que se está revisando, atañe al tema de organización operativa de la evaluación, como es la elaboración de pruebas piloto (Luna, *et al.*, 2011). Este estándar no fue se encuentra entre el proceso realizado por el INEE,

derivándose como consecuencia las fallas mencionadas a lo largo de las descripción de los testimonios de las docentes. Se destaca éste aspecto, porque las fallas operativas en general que incluye el manejo de la información, afecto de manera significativa en la disposición del docente hacia la evaluación de desempeño.

#### **5.4 Burocratización del proceso de evaluación de desempeño.**

Esta categoría, surge precisamente por el análisis de las acciones del docente y el sentido que él mismo le otorga al proceso de evaluación para la permanencia al cual fue convocado. Se revisa por tanto la vivencia técnica en cada etapa de la evaluación.

##### *5.4.1 Experiencia docente en las etapas de la evaluación para la permanencia.*

En la revisión teórica de las etapas de la evaluación para la permanencia, establecida por el organismo encargado de la evaluación (INEE), se describió que el docente tendría que pasar por varias etapas durante la evaluación, su vivencia se ha descrito de alguna manera en el apartado de las acciones docentes y del directivo, Sin embargo aquí se quiere rescatar y resaltar el carácter técnico vivido por el docente y cómo él asume cada etapa.

- Etapa 1: evaluación del directivo: los docentes entrevistados, presentaron un testimonio que arrojaba cierta seguridad en ésta etapa, dada las características del liderazgo y de gestión del directivo de la escuela referente del estudio de caso. En primera instancia, el docente indica fue evaluado por el directivo, de forma transparente y democrática, ya que se contó con la presencia de otros miembros del equipo directivo y bajo un ambiente de cordialidad y de comunicación asertiva.

El proceso constaba de preguntas que el directivo debía contestar en una plataforma adaptada para tal fin. Cada pregunta que debía llenar el directivo en el sistema, era descrita al docente evaluado, así como el argumento de la repuesta del director, esto le dio al docente evaluado confianza en dicha etapa. Las preguntas que se debían contestar de acuerdo al

sistema, giraban más hacia elementos administrativos del ejercicio docente y no tanto hacia la práctica en el aula. Es así que el docente PIESI describe su vivencia acerca de ésta etapa.

*Mi evaluación fue alta, se hizo con él. Hubo testigos, un profesor, el subdirector y el director, iban leyendo cada punto y me decían como me evaluaba. Eran cosas más administrativas, como el cumplimiento del horario, planificación, respeto hacia los alumnos. (PIES1).*

De acuerdo a la forma cómo se llevó a cabo en el estudio de caso, la elaboración del informe por parte del directivo en la etapa uno, representa una de las vías de evaluación formativa, porque el directivo, que es quien observa y está día a día con el docente, ofrece información y reflexión sobre su práctica verazmente y con mayor confiabilidad, llegando a una verdadera retroalimentación que el docente PIES1 valoró y fue el espacio con más impacto para éste, porque el directivo le reflejó asertivamente sus fortalezas y debilidades. En general, los docentes calificaron como positiva ésta práctica de valoración del directivo, en particular con este tipo de gestión democrática, aludiendo que en otras escuelas donde habían ejercido profesionalmente en el pasado, no hubiese sido posible este ambiente, ya que estaba minado por la corrupción.

— Etapa 2 Expediente de evidencias. Aquí el docente debía recopilar en una plataforma y en un tiempo y fecha asignada, el informe sobre su práctica que contendría la descripción del contexto de la escuela en la cual ejerce, la descripción de las estrategia didáctica, según el propósitos y contenidos del currículo, actividades realizadas con los alumnos, así como el análisis de los resultados de aprendizaje de los alumnos, el alcance de los objetivos de enseñanza, retroalimentación a los alumnos y la retroalimentación de su propia práctica docente (*SEP, 2015a, pp. 8-15.*)

Se ha descrito las acciones que docente del caso asume para poder afrontar esta etapa, que fueron desde la revisión de los portafolios a través de las redes sociales, hasta el intercambio con colegas de otras escuelas. Para el docente del caso, no fue fácil esta etapa, ya que manifiestan no contar con el tiempo ni la práctica de llevar el registro de ésta manera.

Es así que técnicamente, esta etapa se constituyó en conseguir material de los estudiantes en tiempo de vacaciones, para poder cumplir con lo asignado, ya que además no coincidió la evaluación docente con el tiempo de clases. Este factor afectó en poder recabar la información adecuada para realizar el informe.

Los docentes entrevistados, indicaron que esta etapa les ayudó a darse cuenta del poco tiempo que tienen para poder registrar todas las actividades que realizan con los estudiantes. La información que lograron conseguir por el tiempo de vacaciones, permitió reconstruir un poco la experiencia del ejercicio docente, sin embargo hay que destacar que solo lo realizaron por el número de expedientes de estudiantes que solicitaba la plataforma y no como una práctica de elaborar estos informes con todo el alumnado. Es decir que el expediente de evidencias (portafolio), realizado por los docentes del caso, representa solo el 3% del alumnado que atiende y fue elaborado con el material que se puede obtener y/o recuperar para la fecha de vacaciones, no reflejando el 100% del ejercicio docente.

— Etapa 3. Exámen de conocimiento y competencias didácticas. En la narración de las acciones del docente y de los factores obstaculizantes, se hace mención acerca de las limitaciones logísticas, que los docentes del caso atendieron en esta etapa, no obstante aquí se señala cómo fue abordado el examen por los docentes del caso.

En especial, esta etapa de la evaluación representó una situación compleja, ya que era el momento de mayor tensión al presentar un examen, puesto las dos etapas anteriores eran realizadas desde un espacio más personal ya sea la casa o la escuela y adjuntar las evidencias de trabajo solicitadas. En esta etapa se tenían que presentar a una hora y lugar establecido, de no llegar a la hora indicada no podían entrar a realizar el examen, por tanto corrían el riesgo de quedar registrado como “no presentó”, a lo cual los docentes temían las consecuencias sobre dicho registro.

A continuación se menciona el testimonio de una de las docentes, pero en esta oportunidad su narrativa permite establecer la distancia entre el contenido del examen de conocimiento y el hecho de dar cuenta de su práctica educativa, reflejando lo

descontextualizado del proceso, y se resalta la extensión de la prueba, ya que fue un aspecto que causó ruido y/o tensión entre los evaluados.

*Me molestó el simulador, me hacían preguntas de una área que no conozco, como situaciones hipotéticas sobre migraciones, indígenas, mi medio no es así, algunas preguntas no pertenecían a mi contexto. Se repetían algunas preguntas de otra forma. Fueron como 120 preguntas y no da tiempo de reflexionar mucho la respuesta, se debía seleccionar entre las cuatro respuestas a,b,c y d. (P1ES1).*

El examen era visto por los docentes, como la prueba de fuego de todas las etapas de la evaluación a la cual tenían que enfrentarse. Sobre las preguntas del examen, los docentes del caso, indicaron que efectivamente fue muy largo y que si bien las preguntas eran sobre situaciones hipotéticas, estas no correspondían realmente al contexto de la práctica educativa. Además de ser preguntas que de alguna manera se repetían. Los docentes dejaron ver además, que a pesar de la cantidad de preguntas del examen, no se estaba recabando o dando cuenta realmente, de la información pertinente sobre el ejercicio docente, en su respectivo contexto.

- Etapa 4. Planeación argumentada. Esta etapa se presentaba en la misma jornada del examen de conocimiento, y tenía una duración de tres horas aproximadamente, debía desarrollar a través de una plataforma, el docente debía describir el contexto, diagnostico del grupo, planificación y fundamentar las estrategias aplicadas. La información que debían suministrar docentes, no era ajena a su dinámica diaria de trabajo, sin embargo calificaban la jornada como “agotadora” (P2ES1), ya que luego de las casi cinco horas del examen, debía realizar la planificación argumentada.
- Etapa 5 Evaluación complementaria: esta era presentada solo por los docentes que impartían la materia de inglés y en la misma fecha de presentación del examen y la planificación argumentada. A la docente identificada con el código P2ES1,le correspondió presentarla el día domingo, es decir al día siguiente de

la presentación de la etapa tres y cuatro, por lo tanto le fue aún más larga la jornada de evaluación.

Ya se ha mencionado las limitaciones logísticas de esta etapa, donde recordando un poco, se tuvo la limitante de no contar con audífono. Con respecto a la valoración de la materia de inglés como tal, la docente indica que fue evaluada bajo el referente del inglés británico y ella imparte inglés americano, aspecto que le dificultó para identificar las pronunciaciones de algunas palabras.

Poco se habla de ésta etapa, ya que no todos tenían que presentarla, no obstante los docentes que la realizaron, han manifestado su inconformidad tanto por los elementos logísticos que perturbaron la presentación de las etapas tres, cuatro y cinco, como el tiempo de dedicación de cada una de ellas y en especial, que no daban cuenta de su práctica educativa.

El testimonio a continuación, resume un poco la dinámica de las etapas descritas, ya que corresponde una docente del área de inglés.

*La evaluación de conocimiento era por medio de una prueba de 150 preguntas, fue un sábado y por ser profesora de inglés, me tenía que evaluar esa parte y fue el día siguiente (domingo), tuvimos un examen más. Dentro de las fallas presentadas, a unos no le corrigieron el nombre y quedó como si no presentó el examen, en el examen de idiomas no dieron audífonos y se requería para algunas partes del examen. Me sentí presionada durante la evaluación.( P2ES1).*

Los docentes de inglés se vieron en una situación de mayor presión, al presentar tres etapas consecutivas. A esta docente en particular, le afectó aún más por estar embarazada para el momento de la evaluación.

La suma de las etapas presentadas por los docentes, podrían ofrecer en teoría, información valiosa sobre la práctica docente, en especial la etapa dos, sin embargo surgen más preguntas que respuestas al analizar los testimonios del caso, entre ellas se encuentra ¿si

las preguntas del examen de competencias describe la práctica o el perfil del docente que se encuentra en ejercicio?, ¿eran necesarias tantas preguntas de examen y descontextualizadas?, ¿el expediente de evidencias se podría valorar el esfuerzo de los docentes por atender grupos de 57 estudiantes en una misma aula? ¿está equilibrado el proceso de evaluación con las condiciones de la práctica educativa?.

Aunado a estas interrogantes, se encuentran los eventos logísticos y contextuales descritos, que fungieron como limitantes para los docentes durante la evaluación para la permanencia, se podría decir que las etapas reseñadas son restrictivas acerca de la valoración de una práctica docente en contextos socio económicos radicalmente diferenciados.

#### *5.4.2 Simulación*

Luego de la descripción de lo anterior, se puede decir que uno de los momentos finales del estudio de caso, descansa en el resultado de la evaluación para los docentes entrevistados. Quienes expresaban que fue tan tenso como la misma presentación del examen, puesto no sabían cómo serían calificados, pensaban que habían hecho las etapas de manera correcta, pero que los criterios no los tenían claros. La espera por el resultado se les hizo eterna, aunado a la expectativa negativa (rumores de acuerdo a sus testimonios) de la vinculación del resultado con la posible separación del cargo.

El factor de tensión en esta etapa, estuvo representado por varios elementos: por el tiempo de espera de los resultados, esto más que generar expectativa para obtener información sobre las fortalezas o debilidades que llevaran al docente a mejorar su práctica, generó tensión. Otro elemento fue el resultado en sí, este no cumplió con las expectativas de las docentes en cuanto al rol de retroalimentación.

El documento recibido por vía electrónica, se corresponde más un reporte de calificación, que a una retroalimentación donde el docente tiene la posibilidad de argumentar su actuación y recibir acompañamiento para la reflexión sobre su práctica. El documento denominado Informe Individual de resultados, consta de ocho páginas, donde describe el desempeño



obtenido en cada etapa y en cada una expresa la competencia deseable a la cual se espera llegue el docente en un futuro.

Los docentes entrevistados, manifestaron tener confusión en la interpretación de los resultados, porque la puntuación por etapa no corresponde a la puntuación final, ni con la escala criterios para determinar el grupo de desempeño del docente evaluado, o por lo menos no se explica en el documento recibido. La tabla 20, muestra el motivo de la confusión:

Puntuación obtenida	Grupo de desempeño	Puntuación por etapa	Nivel alcanzado en cada etapa
1233	Bueno	Etapa 2: 105	II
		Etapa 3: 105	II
		Etapa 4: 105	IV

**Tabla 20.** Resumen del resultado de la evaluación del docente P1ES1. Fuente: Elaboración propia a partir del informe individual de resultados de la docente P1ES1.

La docente P1ES1, de acuerdo a lo expuesto en la tabla 20, se encuentra en el grupo de desempeño “Buenos”, a simple vista se podría decir que la suma del resultados de las etapas podrían ser 315 puntos, sin embargo su puntuación fue de 1233. A continuación en la tabla 21, se presentan criterios para poder calificar cada etapa según el nivel que alcanzara el docente evaluado.

Criterios para determinar el grupo de desempeño		Criterios para determinar el resultado de las etapas de evaluación				
	Rango de puntuación en escala global (800 a 1600 puntos)	Etapas	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
Suficiente	Al menos 1000 puntos	Etapa 2	Menos de 100 pts.	Al menos 100 pts.	Al menos 107 pts.	Al menos 114 pts.

Bueno	Al menos 1200 puntos	Etapa 3	Menos de 100 pts.	Al menos 100 pts.	Al menos 107 pts.	Al menos 111 pts.
Destacado	Al menos 1400 puntos	Etapa 4	Menos de 100 pts.	Al menos 100 pts.	Al menos 108 pts.	Al menos 115 pts.

**Tabla 21.** *Criterios para establecer la puntuación en la evaluación de desempeño. Fuente: Elaboración propia a partir del informe individual de resultados de la docente PIESI.*

En informe de resultado, de la tabla 21, no se encuentra detallada la base matemática utilizada para vincular los criterios para determinar el grupo de desempeño con los criterios de cada una de las etapas. Esto para el docente no quedó suficientemente claro.

La retroalimentación es el punto crucial de una evaluación. Se ha mencionado que sin éste elemento la evaluación formativa en particular perdería su finalidad. Peirano (citado en Vaillant, 2008), cuando comenta sobre los factores operativos, sitúa a la retroalimentación como un *catalizador* de la mejora de la práctica docente, además de la importancia de considerar los aspectos fundamentales de la actividad docente.

Los docentes del estudio de caso, perciben que aprendieron más al intercambiar con otros docentes, en la búsqueda de información y que valoraron dichos aprendizajes para incorporarlos a su práctica, más que del informe de resultados, que todavía no ven claros los criterios.

Al culminar los momentos de la evaluación que el docente experimentó en el 2015, se podría adelantar que el actuar de los organismos rectores de la evaluación, da cuenta que la necesidad de contemplar las variables que interactúan en el SEM, ya que no solo hubo limitaciones en la información, sino que al iniciar una nueva política educativa, se descuidaron elementos importantes que desataron el escenario de incertidumbre y tensión, entre ellos el no considerar que se venía de un sistema de evaluación como Carrera Magisterial, donde se participaba voluntariamente y para el momento solo eran parte de ésta 132 mil docentes (OREAL/UNESCO, 2016, p. 6), es decir el grueso de los docentes no se evaluaba, resultando el cambio para casi todos, un tanto apresurado y poco informado. Tanto el testimonio de los docentes del caso como la revisión de los diferentes informes del INEE del año 2016, dan cuenta de la poca coordinación entre los actores involucrados en una

evaluación docente, y la no contemplación de factores del contexto mexicano, que traería conflicto tras los fundamentos del nuevo sistema de evaluación docente.

El mismo INEE, reconoce que la implementación del nuevo modelo representó cambios en el gremio docente, que ocasionaron tensiones, para ello se basa en la postura de Aguilar (citado en INEE, 2016, p. 21), quien argumenta que al operar una política pública, se da inicio a un escenario complejo, en el cual confluyen expectativas, poderes, intereses; y todo esto puede ser mitigado si se elabora de forma conjunta con los actores involucrados.

Ante el propósito perseguido por la evaluación y la experiencia narrada de los docentes, nace una posible dimensión a analizar, como es la posible burocratización del proceso que apenas inició en el 2015. Se parte de la noción, que los docentes al ser notificados de la evaluación, su preocupación y motivación principal era informarse sobre el proceso para salir bien y evitar fueran “desincorporado” de su cargo, esto de acuerdo a los rumores y las informaciones manejadas de manera informal. Se plantea una burocratización del proceso, porque la preparación tenía como objetivo salir bien en la nueva evaluación y no reflexionar sobre la práctica que le permitiera optimizar su ejercicio docente. La visión de la evaluación formativa y que a través de ésta se llegaría a la calidad educativa, quedó a un lado, frente al complejo camino del docente de prepararse en un medio plagado de tensión y de versiones encontradas sobre las bondades de la evaluación.

Resulta curioso, como los docentes entrevistados, hablan del aprendizaje en la evaluación, y refieren más hacia procesos administrativos que los vinculados con su práctica docente. *“La evaluación me permitió darme cuenta de lo que hago y escribirlo, los docentes no escribimos, no estamos acostumbrados a escribir”*. (P1ES1).

Por la misma línea, está el testimonio de la P2ES1, quien indicó que la revisión del material para la evaluación, le permitió darse cuenta de algunos reglamentos que no conocía, pero en sí la evaluación no incidiría en algún cambio en su práctica. En éste sentido, en la revisión en el capítulo II, en cuanto a relación entre evaluación y calidad educativa, se mostraba que no quedaba claro o por lo menos explícito, la relación lineal entre estos, tomando en cuenta que el éxito educativo o la calidad depende de variados factores que van

desde el contexto, el alumno y sus intereses, la infraestructura, el currículum (UNESCO, 2005).

Partiendo de la reflexión del actuar del docente, de prepararse para salir bien en la evaluación, y que no necesariamente estaba en su pensar y motivación inicial mejorar su práctica calificando éste acto como una posible *simulación* (Silva,2007) valdría la pena rescatar el fenómeno dado en cuanto a las iniciativas de los docentes de unirse y buscar apoyo, sería pertinente capitalizar dichas acciones, registrarlas y sistematizarlas, ya que representan una fuente para consolidar a futuro una evaluación formativa, con acciones como los Cuerpos Colegiados, y acompañamiento directivo, evitando de ésta manera que los esfuerzos por generar una evaluación de los docentes, se conviertan en actos burocráticos o de animadversión hacia ella.

#### *5.4.3 La experiencia en la evaluación y su relación con la calidad.*

Se ha citado que la Reforma Educativa, incorporó constitucionalmente el imperativo de la calidad y que la evaluación docente sería una de las vías para encontrarla, no obstante, la experiencia de los docentes de la investigación, arroja resultados encontrados. Por un lado se ha hecho mención, sobre el trato de *simulado* de la evaluación, por parte de los docentes para aprobar en un sistema nuevo para el momento, en el cual “estaría” en juego su estabilidad laboral, por otro lado se ha narrado la inconformidad general de los docentes en el tratamiento del proceso, en especial incorporada la calidad, se destaca el tratamiento de los resultados de la evaluación de desempeño, en el cual estuvo la ausencia de acompañamiento técnico en el análisis y reflexión de dichos resultados.

El escenario descrito a lo largo de la narrativa de la experiencia de los docentes, puede dar indicios de poca relación entre la vivencia de la evaluación con el impacto posible en la calidad de la educación.

En este sentido, se destacan los testimonios de los docentes, sobre la relación que ellos perciben con la calidad educativa, si se entiende que esta es producto de la mejora en la práctica educativa.

Los testimonios siguientes, ayudan a conformarse una idea, sobre la relación que perciben los docentes entre la evaluación y la calidad. Se destaca que dentro de los mismos testimonios, hay posiciones encontradas;

*La evaluación me permitió darme cuenta de lo que hago y escribirlo*  
(P1ES1)

El contexto de ésta respuesta radica en la reflexión sobre los aspectos positivos de la evaluación para su práctica, ya que si esta cambia para mejor, podría tener influencia en la calidad educativa. Ahora bien, es importante que el docente esté consciente de los procesos que realiza en la práctica, para así valorar los más idóneos para optimizar la enseñanza, la pregunta sería ¿es suficiente esto, luego de haber visto teóricamente todos los factores que ejercen influencia en la calidad educativa?. La respuesta no es un muy difícil de encontrar, efectivamente sería, *no es suficiente*.

El siguiente docente, compartió un proceso, que la evaluación docente se había planteado en sus propósitos, para acercarse a la calidad educativa, es decir la reflexión sobre la práctica del docente;

*Aunque cabe recalcar que siempre he reflexionado acerca de mi práctica y modifco lo que no me da resultado, el hecho de saber que sería evaluada, me hizo repensar mi práctica e invitar a los demás docentes del colegiado y de la coordinación a hacerlo.*(P1EP4)

Esta última percepción, arroja el pensar de una docente, que no encuentra relación alguna entre calidad educativa y la evaluación por la cual transcurrió.

La evaluación no ayuda tener calidad en el aula.(P1ES2)

La reflexión sobre la práctica es uno de los elementos que la evaluación de desempeño se ha propuesto como estrategia para mejorar la práctica educativa, y en consecuencia llegar a

la calidad educativa. Esto quiere decir, que se ha logrado en alguna medida lo esperado. Ahora bien, resulta oportuno recordar la existencia de variados factores incidentes en la calidad educativa (UNESCO, 2006), lo que indica que falta camino por recorrer y no descansar solo en el hecho, que algunos docentes llegaron al momento de reflexionar sobre su práctica, y no olvidar la relación negativa formada entre el docente y el proceso de evaluación, esto podría minar el camino iniciado hacia la calidad.

### **5.7 Dimensión personal. Cuerpo vivido**

Se ha venido mencionando que el docente durante la evaluación, presentó signos de tensión, que lo llevaron al estrés, dada la presión percibida por el contexto y por verse en la situación de aplicar en una evaluación nueva de acuerdo a la reforma educativa. Este apartado reseña este aspecto, aunado al sentido dado por el docente a la evaluación, luego de haber pasado por ésta.

#### *5.7.1 Tensiones: Estrés docente*

Cuando se habla de tensión, se refiere a la suma de actores involucrados en la evaluación, y los factores mencionados anteriormente, que hicieron que el docente viviera la evaluación marcada por la angustia y el estrés. Los involucrados para el docente eran por una parte la controversia alrededor de la evaluación, y la presencia marcada de los medios de comunicación. Cabe señalar que este escenario no fue limitante para que el docente pudiera presentar la evaluación, es decir hizo frente a una obligación y a un mandato desde la política pública.

En tanto, se ha venido describiendo de manera reiterada la tensión y la incertidumbre experimentada por el docente, ya sea por la falta de información precisa y oportuna, para enfrentar el proceso o por la congregación de información dispersa y confrontativa en los medios de comunicación, esto innegablemente impactó en el docente de manera personal, como se ha mencionado en los testimonios de los docentes P1ES1 y P2ES1, encontrándose en reiteradas situaciones de estrés.

Este tema del estrés en el docente durante la evaluación, es señalado en el informe del INEE (2016a), registrando que la presión y las tensiones ocasionaron en los docentes, *desgaste físico, mental y emocional*, impactándolos en su rutina diaria, tanto personal como profesional (p. 25).

La palabra evaluación encierra variados significados, siendo una constante el rechazo, la resistencia. Esto podría ser justamente por lo que se ha mencionado, por la experiencia en buenas prácticas, y siendo el ámbito educativo subjetivo no se ha podido encontrar un modelo que se adecue o se construya con una perspectiva consensuada. Por tanto, mientras esto llega, un elemento dentro del sistema que se ha de cuidar es el manejo de la información, veraz precisa y pertinente dirigida a los evaluados, ya que son ellos los que deben afrontar los retos de una evaluación, y para que sea justa y con equidad se hace necesario contemplar la disminución de todos los factores que generen resistencia y en consecuencia estrés.

#### *5.5.2 Sentidos sobre la evaluación de desempeño a raíz del estudio de caso.*

El sentido dado por los docentes a la evaluación de desempeño fue: “Reto”, “confiable pero a su vez con mucha presión”, “desorganización”, “estresante”. Así califican los docentes entrevistados a la evaluación, así la perciben y la vivieron. Al ser un proceso nuevo, estaba cargado de expectativas, que a medida que se acercaba el día de la prueba se tornaban expectativas negativas. Cabe mencionar que los docentes luego de la prueba de sintieron aliviados, la mayor presión estuvo en dicha etapa, sin dejar de lado las tensiones alrededor de las fallas tecnológicas en el resto de las etapas. Finalmente al presentar la prueba, comentaron que no era nada que no conocieran, solo, como se mencionó, el tiempo y el contexto, hicieron que llegaran a niveles de sentir estrés. *“Si es importante tener una evaluación docente, porque te obliga a estudiar y actualizarte, pero hay otras formas de evaluación. Unos compañeros de otra escuela se jubilaron, porque prefirieron jubilarse a tener que pasar por la evaluación”* (P2ES1)

Los docentes, desde el inicio del proceso de implementación, han expresado que no están en contra de ser evaluados, han solicitado se les permita opinar y construir de forma conjunta formas de evaluación de acuerdo a la realidad presentada en las aulas.

Se podría decir que el sentir general de los docentes se traduce en una frase que se ha convertido prácticamente en la consigna del magisterio “*Evaluación sí, pero no así*”. (P1ES1).

Otro aspecto recatado de las entrevista y digno de analizar con mayor profundidad, es el hecho que los docentes no perciben al directivo en general como evaluador, siendo ésta figura la más cercana a conocer la práctica del docente y promover su formación. Las docentes del caso, indicaban que el directivo de su escuela si las apoyaba y orientaba en situaciones complejas del aula, pero al tener larga experiencia indicaban que no era la constante en todas las escuelas. Así lo expresa la siguiente docente, cuando se le pregunta por quién cree que debe ser evaluada:

*“Por la autoridad, por las autoridades de supervisión, el INEE por ejemplo, para que puedan hacer una evaluación con sentido. Estoy de acuerdo con la evaluación, porque estamos al servicio de la educación. No considero a los directivos como evaluadores, porque muchos no tienen el perfil ni el conocimiento para hacerla”* (P1ES1)

Con esto se plantea finalmente, que el docente se encuentra consciente que si debe ser evaluado, que todavía está en proceso de conseguir un modelo acorde a la complejidad de la educación mexicana y que la figura del evaluador debe ser reconocida por los mismos docentes, así como garantizar su preparación.

### **5.8 Tipo ideal de evaluación docente.**

Finalmente, la revisión de los planteamientos teóricos, la narrativa de los docentes, su análisis, y la propuesta de ellos para optimizar la evaluación, arroja un tipo ideal de evaluación de desempeño, por lo menos para el momento actual:

- La evaluación del docente mexicano, debe atender en un principio a la diversidad contextual, garantizar la equidad y transparencia en la información e incorporar la visión del mismo docente sobre cómo y qué evaluar de su práctica.
- Describir tantos perfiles de referencia para ser evaluado, tantas veces sea necesario de acuerdo a la diversidad.



- El directivo sería la persona ideal para valorar el desempeño de su equipo, para ello las competencias en éste sentido deben estar consolidadas.
- La información de los pasos a seguir por el docente evaluado, será clara y de fácil acceso, para que el docente pueda disminuir las tensiones ante lo desconocido.
- Capitalizar los recursos de cada entidad federativa, para descentralizar la evaluación, de ésta manera la evaluación se adaptaría a cada realidad.
- Adecuar las etapas de evaluación de acuerdo a la realidad de las prácticas de los docentes mexicanos. Para ello, se pueden agrupar los contextos por región y así contemplar la diversidad educativa, elaborar el perfil criterial de la evaluación, de acuerdo a la diversidad.
- Reconocimiento de los aportes de los académicos para la mejora de la evaluación.
- Reconciliar ante los medios de comunicación, la relación entre el docente y la evaluación.

Las ideas expuestas, no pretenden ser un modelo, pero sí contemplar los elementos que los docentes del caso expresaron en su narrativa acerca de la percepción de la evaluación y cómo ellos consideraban ser evaluados en el futuro, para así proponer una evaluación más acorde a la realidad, además de reflejar la voz de los docentes sobre lo que esperan, que ha sido uno de los objetivos (no explícito) de la investigación, dar a conocer lo que opinan, sienten y vivieron los docentes en la evaluación. Es decir el *tipo ideal* de evaluación, gira en función de garantizar la participación activa de los docentes en el diseño de la misma, pero también en un ambiente de equidad y respeto por las diferencias en las que ejercen.

Se agrega aquí, el papel de los informes del INEE, a apartide de su propia valoración sobre la primera edición de la evaluación para la permanencia, ya que dieron pie a la apertura de cambios en el modelo planteado, dadas las reflexiones y sugerencias de los mismos evaluados.

Los cambios que trae para el 2017 la evaluación para la permanencia, dan luz a los que podría ser el *tipo ideal* de la misma, aunque no se elimina la obligatoriedad, aspecto que trae resistencia. Dentro de los cambios planteados por el INEE (2017), se encuentran la reducción de las etapas de evaluación (de cuatro a tres) y en especial la adecuación de la evaluación para

la población indígena y de docentes de multigrados, esto da indicios de considerar las diferencias.

Los cambios en especial son:

- Etapa uno: informe de responsabilidades profesionales, a cargo del directivo, con el respectivo análisis de las fortalezas y espacios de mejora del propio docente.
- Etapa dos: elaboración de un proyecto de enseñanza, que contenga la siguiente información; planeación y secuencia didáctica, reflexión sobre el logro de los aprendizajes esperados.
- Etapa 3: corresponde al examen (INEE,2017).

Otro cambio positivo para la edición que se plantea para el 2017, es la presentación de las etapas en la misma institución escolar donde labora, esto podría eliminar alguna resistencia del docente hacia la evaluación, al presentar en un ambiente conocido y de confianza para él.

Se espera que los cambios diseñados, puedan mitigar la resistencia y se pueda encaminar realmente al tipo ideal de evaluación que se requiere en México, para que cumpla su fines formativos y que impacten positivamente en el aula.

El capítulo presentado, es el resultado de lo hallado en el estudio de caso. Tanto los cuatro docentes del caso, como los tres docentes referentes para la triangulación, ofrecieron de viva voz un resultado ajeno a lo planteado en la reforma educativa de 2013, con respecto a la evaluación docente. Es decir la práctica del nuevo modelo de evaluación tuvo matices distintos a lo esperado en lo diseñado para su aplicación en la primera edición de 2015.

La experiencia de los docentes del caso, se tradujo en prepararse para una evaluación que se desconocía, pero a su vez podrías traer consecuencias laborales de no presentarse o salir insuficiente. Las acciones que realizaron permitieron desencadenar escenarios valiosos para su formación y agrupación como gremio.

La evaluación para la permanencia, ofrecía en primera instancia una valoración por medio de sus etapas, que podría ser a simple vista; justa e integral, porque se consideraba la opinión del directivo, las evidencias por medio de un portafolio virtual, el examen de conocimiento y la elaboración de la planificación argumentada (INEE, 2015), no obstante en cada categorías de la experiencia rescatada en el estudio de caso, indicaron que es un proceso que trajo más controversia, dudas y pocas aclaraciones acerca de la práctica profesional.

Los docentes del caso, al ser convocados para la evaluación, iniciaron su travesía para atender éste llamado. Para ellos generaron acciones para la creación de espacios individuales y grupales, que les permitieran prepararse para la evaluación. La descripción o narración de su experiencia por este proceso, arrojó dificultades técnicas, logísticas y otras limitaciones de tipo contextual, que se configuraron como obstáculos para poder prepararse y presentar la evaluación. Se podría decir entonces, que al estar el docente en una postura de aprobar la evaluación y no hacia la reflexión sobre su práctica educativa, se estaría en presencia de una posible burocratización del proceso.

Lo anterior expuesto, afecto de forma personal a los docentes del caso, a sentirse estresados y bajo tensión en un proceso que debería ser natural para cualquier ejercicio profesional. Un factor que alteró aún más el ánimo de los docentes del caso, fue el contexto, como se pudo describir, el cual ejerció influencia en el pensamiento del docente, al llegar a percibir que se podría tratar de una violación de los derechos laborales, o que era una evaluación punitiva.

Los resultados de la evaluación para el 2015-2016, permitieron identificar las limitaciones que se presentaron, además de la reflexión de los propios docentes del caso, donde dejaron claro que no están en contra de la evaluación, solo que las condiciones deben ser mejores, en equidad, integralidad y valoración de las diferencias.

## **CONCLUSIONES**

La reforma educativa de 2013, plantea un nuevo modelo de evaluación docente, que conlleva a cambios en el proceso, que hasta ahora había presenciado el docente en México. Por esta razón la investigación se basa en el actor que experimentará de primera mano, la primera

aplicación de este nuevo sistema de evaluación: el docente. Esta búsqueda de descubrir la experiencia del docente evaluado, se realizó mediante una investigación cualitativa, teniendo como método al estudio de caso, con carácter descriptivo y la comprensión fue guiada por conceptos fenomenológicos.

En este sentido, la temporalidad fue dada por el tiempo de la experiencia rescatada 2015-2016, el espacio vivido es la suma de la experiencia en cada etapa de la evaluación para la permanencia y operacionalizado mediante las acciones del docente para su respectiva preparación. La corporalidad fue manifestada, vista y analizada mediante la dimensión personal, ya que el docente se vio afectado de forma anímica-emocional por el proceso. Y finalmente la relacionalidad, se evidenció en el vínculo factores obstaculizantes, dimensión y evaluación, donde el contexto fue el catalizador de ese vínculo, que desembocó en la tensión sufrida por los docentes del caso.

El estudio de caso, estuvo conformado por siete docentes, incluyendo los que apoyaron con la triangulación, y aunque con los resultados no se busca generalizar, si se pretende dar cuenta de la voz docente ante esta primera edición de evaluación para el periodo 2015-2016. Se pretendió además describir la vivencia de un docente evaluado, relacionando la práctica y los planteamientos de cada una de las etapas de la evaluación, así conocer del protagonista del proceso, la pertinencia o no de este nuevo modelo surgido a partir de la reforma educativa.

El sujeto de investigación para este estudio fue el docente de secundaria que vivió el proceso de evaluación, cuyas opiniones y comentarios se analizan para fines de este estudio.

Durante el trabajo de campo, se aplicaron entrevistas a profesores y directores (éstos últimos como acompañantes del proceso) a través de las cuatro etapas de la evaluación:

- 1) Encuesta a directivos,
- 2) Expedientes de evidencias de enseñanza (rúbricas),
- 3) Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos,
- 4) Planeación didáctica argumentada.

La revisión de estas etapas, permitió dar cuenta del proceso global que vivieron los docentes evaluados. Las cuatro etapas mencionadas fueron la evidencia de información sobre una práctica educativa, que incluye la valoración del conocimiento, estando alejado este proceso de la concepción real de evaluación formativa en la que hace énfasis la reforma educativa 2013.

El acopio de información incluyó:

1. El informe del director sobre el proceso de valuación de sus docentes.
2. Las evidencias de trabajo en el aula de cada profesor.
3. Los resultados del examen de conocimientos, que llegó a cada docente por vía electrónica (a su email personal).
4. El diseño de una planificación argumentada electrónica el mismo día del examen.

Lo anterior expresa el camino metodológico tomado para poder extraer la experiencia docente. También el camino de la revisión teórica permitió comprender el proceso por el cual estaba cursando el docente del caso. Es así que en los primeros capítulos se dio cuenta de la evolución que ha tenido la evaluación en el ámbito educativo y en especial la dirigida a evaluar la práctica del docente. Esta revisión teórica permitió tener elementos para analizar el proceso del nuevo modelo presentado por el INEE.

Se observó que la evaluación del desempeño profesional docente, desde su llegada al ámbito educativo, ha tenido evoluciones, tropiezos, pero no ha dejado de estar presente en los sistemas educativos. Los docentes, por ser los actores principales en el proceso del aprendizaje de los estudiantes, se encuentran observados de forma constante en su práctica educativa. Por tanto, se puede decir que la evaluación del desempeño docente, ha partido de diferentes modelos, entre ellos se encuentran los que consideran a la evaluación como medición, los modelos basados en la investigación evaluativa, que ha generado técnicas e instrumentos distintos, de acuerdo al modelo que se requiera implementar.

Se rescató en especial el aporte de Valdés (2000), Unesco (2006) y Luna, *et al.* (2011), entre otros, porque ofrecieron a la investigación un panorama acerca de los criterios a tomar

en cuenta al momento de diseñar un sistema de evaluación docente. Se dio cuenta de la complejidad de la tarea de valorar la práctica docente, y los modelos presentados son la evidencia. Con la evolución en las formas e instrumentos para evaluar al docente, ya se ha venido superando el enfoque basado solo en el rendimiento de los estudiantes, para mirar de forma integral la dinámica en el aula, ya que el rendimiento o resultados académicos no dependen solo del ejercicio docente y a su vez no refleja realmente todo el proceso educativo, es decir la evaluación docente ya se dirige a observar el desempeño docente de forma sistémica.

Se analizaron además, las aportaciones de autores como; Ángel Díaz Barriga y Mario Rueda, investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) quienes señalan que en México, la revisión de los conceptos de evaluación de desempeño, modelos y tipos que se han ido generando a lo largo del tiempo, permiten dejar claro que la evaluación ha llegado para quedarse, dando muestra de su evolución, al encontrarse hoy en la implementación de modelos basados en una perspectiva formativa, que espera promover en los docentes la reflexión real sobre su práctica y en consecuencia mejorarla cada vez más (Rueda y Díaz Barriga, 2011).

Especialistas en el tema, como Miguel Ángel Zabalza, expresa que la evaluación docente ha estado enmarcada en forma de binomio, es decir su función y objetivo y relacionada con el control y/o medición, o con el perfeccionamiento o sumativa-formativa, derivando para cada uno, procedimientos y técnicas distintas para evaluar (Zabalza, citado en Rueda, 2001). Otros especialistas en el tema como Francisco Javier-Tejedor, plantea el debate sobre las diversas perspectivas acerca de lo que debe ser un buen profesor (Tejedor, 2012).

La evaluación docente en México, no escapa de estas reflexiones. La evaluación en México ha tenido su respectiva evolución, iniciando con un periodo centralizado en los años setenta y ochenta, donde la información arrojada por la evaluación, se manejaba discrecionalmente; posteriormente, en los años noventa, se inicia la descentralización de la evaluación, pero continúa con las restricciones en el manejo de los resultados solo en manos de las autoridades educativas sin mayor repercusión en la toma de decisiones o incidencia en el aspecto académico.

Finalmente, a partir del año 2000, se pasa a una etapa de mayor difusión y divulgación de los resultados de manera pública, así lo han señalado Martínez y Blanco (INEE, 2015b), lo se considera como antecedente histórico a los planteamientos de la reforma educativa 2013, que hace énfasis en el proceso formativo de la evaluación docente.

Es así que se llega a una reforma educativa en el año 2013. Se revisaron los documentos de la reforma educativa iniciada en 2013, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de la que se destacaron nuevos términos para el ingreso, promoción y permanencia de los docentes en el servicio profesional. Para lograr los objetivos, se le otorgó autonomía al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), que en coordinación con la SEP, generándose la normatividad para evaluar a los docentes a través del Sistema Nacional de Evaluación.

La evaluación formativa es concebida en la reforma educativa, como un espacio de reflexión para el docente, que le permitiría identificar los aspectos más importantes para mejorar su práctica cotidiana, eliminando el peso y la vinculación con los resultados del rendimiento de los estudiantes. Esto hace ver que la práctica docente y la calidad de la misma, no estarán reflejadas exclusivamente en el rendimiento de los estudiantes, pero se deben considerar varios factores internos y/o externos, al ambiente escolar, entre ellos, el contexto donde se desenvuelve el estudiante y el presupuesto que se otorgue a la educación especialmente en cuanto a recursos materiales y humanos.

La reforma educativa 2013 establece también que tiene como propósito generar cambios significativos para alcanzar mejoras en la educación, colocando a la calidad educativa como una meta que se puede alcanzar gracias a ella. Este aspecto en particular se revisó desde los elementos que pueden estar involucrados en la obtención de la calidad, debido a que no solo descansa en la figura del docente, expuesto así por la UNESCO (2005), donde se describen cuatro elementos que ejercen influencia en la calidad educativa: profesores, estudiantes, recursos materiales y tecnológicos, proceso de enseñanza-aprendizaje, mismo que incluye las estrategias, la evaluación y el número de estudiantes en cada aula. Esto conlleva a mencionar que la RE está apostando fuertemente sólo a la evaluación docente, sin contemplar con la misma importancia al resto de los elementos que también influyen en la calidad educativa.

El peso otorgado a la evaluación en la reforma educativa, podría ser una de las limitantes reales del modelo de evaluación docente, porque este debe estar acompañado de la atención integral al sistema educativo, que va desde la dotación de recursos para las escuelas, implementación de un currículum acorde a las necesidades de la sociedad mexicana, según sus contextos geográficos y sociales marcadamente diferenciados, formación continua de los docentes, fortalecimiento de la gestión escolar, de una política salarial y laboral justa.

Además se abordó el aspecto jurídico que acompaña la operatividad de la reforma educativa, en especial a la evaluación docente, las leyes que se generaron otorgan a la evaluación su carácter oficial, así como las instancias que se encuentran a cargo del diseño y aplicación del nuevo sistema de evaluación en el país, el cual incluye la docente.

La comprensión de la experiencia del docente, también tuvo lugar a partir del análisis de las posturas y perspectivas desde diferentes sectores: el institucional, principalmente a través del INEE, el de los especialistas e investigadores del tema, sindicatos, y el social a través de los medios de comunicación. Las posturas, con puntos de vistas y argumentos encontrados, de los diversos sectores involucrados, como la oficial, la de los académicos y los sindicatos correspondientes, dan cuenta del ambiente que rodeó al docente y de las posibles confusiones a las que se enfrentó, porque unos actores veían a la evaluación como estrategia punitiva laboral y otros como la forma de llegar a la calidad educativa y de forma práctica el docente del caso, solo se vía en la posición de prepararse para ser evaluado.

Por esta razón se insiste que ante cualquier panorama y/o contexto de controversias ante la nueva evaluación, se encuentra el docente que tiene que atender a más de cincuenta estudiantes en un aula, éste se ve alejado de dicha controversia, porque tiene que resolver su dinámica diaria, no está aislado de los debates sindicales, solo que se encuentra resolviendo las limitaciones reales de la práctica.

## **Resultados**



Las voces de los docentes evaluados señalan una diferencia entre los propósitos de la reforma educativa y la operatividad de ésta, en cuanto a la evaluación de para la permanencia, ya que las etapas de la evaluación para la permanencia (recolección de evidencias de enseñanza-aprendizaje en el aula, examen de conocimiento y elaboración de planificación argumentada) fueron consideradas por los docentes del estudio de caso, como mecanismos de control, con escasa vinculación entre la mejora de la práctica educativa y la respectiva preparación de los docentes para desarrollarla.

Las narrativas de los docentes entrevistados, encontraron un punto en común: sus sentimientos y/o emociones hacia la evaluación. Todos los entrevistados expresaron sus angustias, temores, inquietudes, incomodidades y estrés, antes durante y al final del proceso, es decir una dimensión personal, fue la que predominó la postura docente frente a la evaluación. Este conjunto de emociones los llevó a realizar acciones que desvirtuaron el propósito formativo de la evaluación, fundamentado en la reforma educativa, una evidencia resulta la omisión de los espacios de reflexión formativos de la práctica educativa, sustituyéndolo por un mero procedimiento burocrático, consistente en seguir instrucciones y de aprender de memoria las posibles respuestas para las preguntas del examen de conocimiento y competencias didácticas de la etapa tres.

El testimonio de los docentes, ofreció elementos para comprender su postura frente a la evaluación, que si bien tenían cierta resistencia hacia ella, destacaron aspectos positivos, como las posibles mejoras para las próximas evaluaciones, entre ellas una propuesta de formación de cuerpos colegiados para conseguir espacios de reflexión, sin desconocer la importancia de la evaluación docente como parte de la mejora de su práctica docente.

Dentro de los aspectos de mejoría, se encuentra la calificación de “obligatoria” de la evaluación, y la creación de mejores condiciones logísticas, informativas e instrumentos, pero acordes a las realidades variadas del contexto mexicano. En éste último aspecto, los docentes fueron categóricos en la crítica a la evaluación generalizada, puesto que fue estandarizada a nivel nacional, ante realidades socio-culturales totalmente distintas por las grandes diferencias que existen entre los estados del norte, del centro y del sur de México.

Otro elemento interesante de la vivencia del proceso, es el aprendizaje obtenido, fue el darse cuenta de las limitaciones en el registro de todas las actividades que realizan para sus estudiantes, y la falta de espacios académicos suficientemente organizados, para reflexionar sobre su práctica docente de manera conjunta.

A continuación, se aglutinan aspectos generales sobre opiniones de los docentes del estudio de caso:

Presencia de un sentimiento de soledad en el proceso de evaluación, debido a la falta de un acompañamiento que les orientara cómo debía ser su práctica, qué se espera de ella, cómo lo están haciendo y qué puede hacer para optimizarla. Aunque en la revisión de los criterios, lineamientos del INEE (capítulo III), se evidencia la presencia de algunas guías en plataformas oficiales, las cuales ofrecen orientación al docentes, sin embargo esta se limitaban a técnicas de estudio, recomendaciones logísticas para la presentación del examen de conocimiento, y no abordaba mayores detalles técnicos que le permitieran al docente disipar dudas y evitar la incertidumbre.

Los docentes, al verse convocados a un evaluación desconocida y con aparentes cambios significativos, con relación a la presentada en el Programa de Carrera Magisterial, se vieron en la necesidad de formar grupos de estudio para prepararse con más tiempo y mejorar su participación en el proceso de evaluación. El tiempo también fue un factor importante, porque desde el momento que el docente recibe la convocatoria, se ve en medio del contexto controversial, tiene poco tiempo de preparación para un proceso desconocido y con información difusa, esto lo impulsa a buscar mecanismo que le ayuden a prepararse ya se individual o grupalmente.

La suma de lo mencionado, produjo en todos los docentes entrevistados, tensiones, angustia, incomodidad, estrés y sobre todo temor, por la posibilidad de ser despedidos de su empleo, de acuerdo a las interpretaciones de la reforma educativa. Aspecto que fue señalado en la revisión de la LSPD, donde se indica que el docente cuenta con dos oportunidades más, para poder tener un resultado de *suficiencia*, por lo cual se disipaba la duda de la desincorporación inmediata del cargo.

Con respecto al estrés expresado por los docentes del caso, cabe señalar que en la revisión sobre los factores que ejercen influencia negativa a la hora de implementar un proceso como este, era precisamente el estrés. Se mencionó que las personas que van a ser evaluadas, es decir en este caso los docentes, deben contar con la mayor información posible, conocer de ante mano cómo será evaluado, de manera de no generar incertidumbre y reticencia, además de estar involucrado en el diseño la evaluación, esto para dar mayor veracidad a la hora de seleccionar el objetivo, criterios e instrumentos correspondientes, ya que es el primer involucrado en la aplicación de este proceso.

En el estudio de caso, los docentes señalaron además, que un elemento que ejerció influencia en verse ante una situación de estrés y/o tensión, durante la evaluación, fue el rol de los medios de comunicación social, quienes se configuraron para ellos como una un factor perturbador y destructivo, ya que señalaban o visualizaban una imagen negativa del gremio magisterial. Por ello se mencionó anteriormente, que la dimensión personal fue la que tuvo mayor impacto en la experiencia docente, ya que los factores obstaculizantes llevaron al docente sentirse presionado durante el proceso.

Otro aspecto que marca consecuencias en la postura de resistencia de los docentes frente a la evaluación, es la implantación apresurada del nuevo modelo de evaluación, es decir esto trajo consigo obstáculos de carácter técnico y tecnológico, que generaron una percepción negativa ante el proceso mismo. Las fallas técnicas y logísticas que los docentes del caso evidenciaron en la presentación en cada etapa de la evaluación, lo llevó a calificar al proceso de poco confiable y por tanto a no valorar en plenitud lo que podría representar una evaluación docente.

Las etapas de la evaluación para la permanencia, representan la medula del proceso que se ha venido señalando y de la experiencia rescatada en el estudio de caso de los docentes evaluados. Si bien se la experiencia descrita ha sido dominada por una dimensión personal y de factores que el docente señala como obstáculos en la evaluación, no se puede perder de vista, la importancia de su testimonio sobre cada etapa de la evaluación, que es el eje central de la reforma educativa y razón por la cual se erige el contexto reiteradamente señalado,

además de movilización docente en contra o a favor de la evaluación y en su defecto se encamina la actuación docente a la presentación de la misma.

Frente a estas etapas, los docentes del caso, en primer lugar valoraron positivamente el intercambio con el directivo (etapa uno), siempre y cuando sea de forma democrática y propositiva. Al finalizar la investigación, se indica que ya esta etapa no tendrá ponderación en el resultado de la evaluación. Sin embargo, se quiere el rol del directivo en la evaluación, porque son quienes día a día comparten y observan la práctica docente, pueden identificar las limitaciones de ésta, y en el mejor de los casos, apoyar la formación y orientación del docente para mejorar su ejercicio. Por ello se apunta al fortalecimiento de la gestión directiva hacia un rol más participativo en la evaluación docente.

La etapa dos, para los docentes del caso, fue motivo de reflexión, porque aparte de los problemas logísticos en incorporar a la página las evidencias, o el tiempo de recaudación de las mismas, por ser en un periodo de vacaciones, esta etapa les llevó a identificar la complejidad de su tarea y del número de actividades realizadas en el aula, que en ocasiones no registran, por tanto se pierde información valiosa que podría contribuir a una evaluación formativa.

La etapa tres y cuatro, fueron presentadas en un mismo momento, esto fue un factor que llevó al docente, a un estado de agotamiento, ya que la jornada duró ocho horas aproximadamente. Las preguntas del examen de conocimiento, no les fueron complejas, aunque sí reiterativas y extensas (120 preguntas), en algunos casos fuera del contexto social y educativo en el que ejercen. Esto permite recomendar una vez más, que la voz del docente debe estar presente a la hora del diseño de la evaluación, porque son quienes dan cuenta de la realidad en la que ejercen y el conocimiento que deben tener para tal ejercicio.

Con respecto a la etapa cuatro, el elemento perturbador para los docentes, era el nombre de dicha etapa; *planificación argumentada*, ya que desconocían si esta tenía relación con la planificación que elaboran y aplican diariamente. Al enfrentarse a ella, se dieron cuenta que sí recopilaba los elementos que toman en cuenta en su planificación, lo adicional era argumentar

por qué la selección de una estrategia u otra, además de tener que señalar los referentes teóricos para el diseño de la planificación. Esto fue un aspecto rescatable de la evaluación y de la narrativa de los docente del caso, ya que representó un aspecto positivo, el plasmar por escrito el recorrido que realiza en lo teórico, didáctico y reflexivo sobre el por qué de la selección de las estrategias propuestas.

La etapa cinco estaba dirigida como prueba complementaria para los docentes de inglés especialmente. La experiencia en ésta etapa, se pudo rescatar, porque dentro de la escuela del caso, había una docente de inglés, la cual se vio visiblemente afectada por la evaluación, manifiesta su descontento en especial en una dimensión personal, debido a que se encontraba embarazada para el momento en que fue convocada, lo que la llevó a tener episodio de estrés y sentirse mal físicamente. En la etapa cinco, se evidenciaron los factores obstaculizantes mayor medida, dado las fallas técnicas de no contar con auriculares y ser una prueba en un formato distinto al inglés que imparte en clase.

En suma, las etapas de la evaluación para la permanencia, recopilan una práctica docente, que los llevó en momentos a reflexionar acerca del registro de la dinámica escolar, aunque los factores logísticos, contextuales y personales jugaron un rol en contra de un proceso que pudo haber sido capitalizado en favor de la calidad educativa.

Luego del recorrido por la experiencia de los docentes del caso, esta dio pie a que se dibujara un *tipo ideal* de la evaluación del docente, para el contexto actual, dicho tipo ideal está constituido en un principio, por la incorporación de las distintas voces educativas, para la aplicación de procesos valorativos en función de la diversidad que tiene la realidad educativa mexicana. Una evaluación donde la práctica docente sea valorada para generar mejoras y no para señalar culpables de resultados educativos.

El informe y la reflexión del INEE ante los resultados de la evaluación del año 2015, hizo que se plantearan mejorar al proceso, lo que evidencia el camino hacia el tipo ideal de evaluación, ya que para el 2017, se proponen cambios en las etapas de la evaluación, ahora serán tres, se realizarán dentro de la escuela donde los docentes ejercen y se está adecuando la evaluación a la población indígena y de docentes de multigrado, es decir se están

considerando las diferencias del contexto mexicano. Aunque sigue siendo obligatoria la evaluación, estos cambios tal vez puedan ayudar a disminuir la resistencia generada hacia la evaluación para la permanencia y que los resultados sean mejorados, además que se pueda tener el poder convocatoria para la misma y superar los cerca de 15 mil docentes que no se presentaron a la evaluación, por lo menos en la convocatoria del nivel de Educación Básica.

Mis consideraciones generales son las siguientes:

- Los docentes se movilizaron/actuaron para pasar la evaluación de desempeño como requisito y no para optimizar la práctica en el aula; por ende, la se demeritó la calidad educativa, lo que repercute en una burocratización, ya que lleva a los docentes a una *simulación*, para pasar los exámenes y no en la mejora de la educación.
- La figura del director del estudio de caso, se proyecta dentro de las escuelas públicas, como una posibilidad de ejercer una evaluación formativa, atendiendo a sus principios fundamentales; sin embargo, no fue considerada con la importancia que debería.
- Se abre la interrogante, ¿qué se esperaba de la evaluación docente?, si el documento de Informe Docente 2015, ya arrojaba las debilidades del Sistema Educativo e indicaba la necesidad de formación de los docentes.
- Las características regionales y culturales de los diferentes estados de la República Mexicana, no se tomaron en cuenta en el proceso de evaluación, esto creó un proceso homogéneo, que no podría valorar con justicia y equidad, a los docentes de las diferentes zonas del país, por ejemplo: ¿cómo se va a evaluar a un docente del medio rural por medio de plataformas electrónicas, cuando en su escuela no hay ni electricidad?.
- La inmersión de la figura sindical, aumentó la controversia entre los lineamientos de la reforma educativa y el proceso operativo. ya que se cambiaron desde reglas laborales hasta la falta de reconocimiento o incorporación del propio rol del docente en la evaluación.

- La experiencia del docente en cada etapa de evaluación, los aportes de la revisión teórica sobre la concepción de una evaluación de desempeño con enfoque formativo, y los obstáculos para el ejercicio de la evaluación, dan pie para referir aspectos que generaron en el docente, aprehensión hacia la evaluación, entre ellos: el carácter obligatorio tipificado en la reforma educativa. Esto fue señalado por la UNESCO (2006), quien define la imposición de una evaluación, como elemento obstaculizador para alcanzar el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza. Otro elemento perturbador en la experiencia de la evaluación, fue la incoherencia entre el propósito inicial planteado en la reforma educativa, es decir se asume que será una evaluación formativa y la práctica arrojó la falta de acompañamiento, estandarización de prueba, y vinculación de resultados con incentivos. En este sentido recordemos que Martín y Martínez (2009), señalaron la problemática cuando se confunde al docente, en aspectos conceptuales, con respecto a los fines que se persiguen en la evaluación y los instrumentos utilizados, además del error de relacionar a la evaluación con los incentivos laborales. Por último, la experiencia tampoco se corresponde a los argumentos iniciales de la Reforma Educativa, donde se aludía, que se consideraría el contexto y las condiciones de la escuela, bajo un enfoque reflexivo.
  
- Los docentes al sentirse señalados por los medios de comunicación y la misma reforma educativa, aunado al contexto de posturas controversiales, se sintieron solos en medio del proceso de evaluación, esto se resalta, porque la necesidad de aplicar la figura de *acompañamiento* pedagógico, cobra sentido. Es decir, adecuar la figura de acompañamiento (Movimiento Fe y Alegría, 2011), esto requería esfuerzo puntuales, pero no a mayor escala, podrían ser; formación del personal directivo para tal fin, fortalecer los Consejos Técnicos de participación, es espacios de reflexión y formación continua del personal.

### **Palabras finales**

Consolidar una cultura de evaluación requiere de mucho tiempo y esfuerzo, en el que participen directamente los involucrados, en este caso los docentes para definir con precisión y claridad qué, cómo y para qué evaluar, además de considerar el contexto, en lo cultural y estructural.

Considerar los estándares mínimos, para la implementación de un sistema tan amplio y complejo, para el que se requiere una planificación que incluya todos los recursos: humanos, financieros, tecnológicos y técnicos, con suficiente tiempo y momentos de implantación, especialmente con una clara comunicación para el docente de cómo va a ser evaluado, para qué y por qué, para evitar situaciones que le generen incertidumbre, malestar e insatisfacción, ante un proceso que valora su desempeño profesional y cuya finalidad debe ser la de elevar la calidad educativa.

Favorecer la continua evolución de la evaluación docente, hasta lograr un modelo que permita evidenciar el crecimiento profesional del docente de forma justa y equitativa.

El futuro de la evaluación docente debe estar en manos de la misma escuela, ya que si se prepara al directivo para un acompañamiento profesional de sus docentes, se promoverá la reflexión continua de la práctica, la evaluación puede convertirse en parte de la dinámica de su quehacer diario.

En la evaluación docente también es importante la figura del director por su cercanía con el docente, el sabe si el profesor realiza correctamente su plan didáctico o no, si cumple con los objetivos de los programas curriculares y conoce las limitaciones del entorno donde se desempeñan sus docentes. Dentro de sus funciones debe promover el trabajo en equipo, para estimular en los cuerpos colegiados, la reflexión de la práctica educativa, para lograr entre todos, las soluciones y potenciar las estrategias que llevan a garantizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad de los estudiantes.

Para poder seguir evaluando a los docentes en condiciones de equidad, se debe prestar atención a las carencias que el Sistema Educativo Mexicano presenta, por lo menos de acuerdo a lo reseñado en el Informe Docentes 2015. Los recursos y esfuerzos, deben estar dirigidos a fortalecer las escuelas, en recursos materiales, para que en suma, apoyen la consecución de tan anhelada calidad educativa. Estos argumentos además representarían el *tipo ideal* de una evaluación docente, en el contexto mexicano actual, no quiere decir que sea



el que permanezca en el tiempo, pero serviría para aplicar una evaluación más justa y donde el docente sea considerado para integrante del proceso.

Luego de un panorama tan tenso, en especial el periodo 2015-2016, quedaría el llamado de lograr conjuntar a todos los actores involucrados y generar un plan de trabajo que recupere la imagen positiva del docente ante la sociedad, así como buscar vías para mejorar las condiciones de trabajo más adecuadas. El docente no es el enemigo, el único enemigo de la educación, es la falta de valoración de un servicio profesional docente adecuado para enfrenar los grandes problemas de la sociedad actual.

## REFERENCIAS

### FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

Ahumada, R. (2007). *Televisión. Su influencia en la percepción de la realidad social*. México: UNAM-Porrúa.

Álvarez-Gayou, Juan Luis (2003) *¿Cómo hacer investigación cualitativa?* Barcelona: Paidós Educador.

Arbesú, Et.al. (2004). Las políticas y los usos de la evaluación de la docencia en la educación superior: planteamientos y perspectivas, en Mario Rueda y Frida Díaz Barriga (Coords.). *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: CESU-UNAM y Plaza y Valdés.

Arias, M. (2000). Arias Valencia, M. M. 2000. La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones, *Investigación y Educación en Enfermería*, 1.

Beuchot, Mauricio (2005). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México: UNAM.

Boaventura, De Sousa Santos (2009). *Una epistemología del Sur*. México: CLACSO/Siglo XXI

Briola, M. (2007). *La estrategia organizacional*. Argentina: Universidad de Buenos Aires.

Casanova, Ma. Antonia (1998). *Evaluación: concepto, tipología y objetivos. En la evaluación educativa*. México: SEP.

Castillo, M. (2003). *La evaluación: una estrategia a nivel internacional para el mejoramiento de la calidad educativa*. Bogotá: Eduteka.

Collazos, Guerrero y Vergara (S/F). *Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor*.

Copleston, F. (1973). *Historia de la Filosofía*, 9 vols., Barcelona: Ariel.

Cuevas, Y. (2016). La Reforma Integral de Educación Primaria: perspectiva desde la dirección escolar, en Díaz Barriga, A. (Coord.). *La reforma Integral de la Educación Básica: perspectivas de docentes y directivo de primaria*. México: Plaza y Valdés

De la Garza, Enrique, Leyva Gustavo (2012). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. México: FCE/UAM

Díaz Barriga, A. (1991). *El examen: siete temas de reflexión*. México: UNAM

Díaz Barriga, A. (1999). Carrera magisterial y evaluación de profesores. Entre lo administrativo y lo pedagógico, en Rueda, M. y Landesmann, M. (Coords). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* México: CESU-UNAM.

Díaz Barriga, A, (2004). La evaluación educativa. Los retos de una disciplina y de las prácticas que genera, en Ordorika, I. (Coord.). *La Academia en Jaque*. México: IISUE-UNA

Díaz Barriga, A. (Coord.) (2016). *La reforma Integral de la Educación Básica: perspectivas de docentes y directivo de primaria*. México: Plaza y Valdés.

Escudero, J. (2009). *Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación*.

Fabro, C. (1978), *Percepción y pensamiento*. Pamplona: Eunsa.

Fe y Alegría (2002). *Acompañamiento docente. programa de escuelas suburbanas una experiencia de Fe y Alegría en Paraguay*.

Fe y Alegría, (2011b). *Evaluación y Mejora educativa: una apuesta por la calidad y la equidad*.

García, J, Et. al (2004). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia, en Rueda Beltrán, M. y Díaz-Barriga, F (Coords). *La Evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: CESU-Plaza y Valdés, pp.13-61.

Georgi, A, <<The theory, Practice and Evaluation of the Phenomenological Methods as a Qualitative Research Procedure>>, *journal of Phenomenological Psychology*, no. 28, 1997, pp. 235-281

Gimeno, J., y Pérez, Á. I. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata

Glazman Nowalski, R. (2001). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. México: Paidós

Guba, E. G., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa, en Denman, C. y Haro, J. A. (Coords.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. México: Colegio Sonora.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2015b). *Política Nacional de la Evaluación de la Educación*. México: Documento Rector.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2015c). *Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia en Educación Básica, 2015-2016*. México: INEE.

-----INEE (2016b). *Sistematización de inconformidades, dudas e inquietudes de los docentes sobre las Evaluaciones del Servicio Profesional Docente 2015-2016*

-----INEE (2016c). Encuesta de satisfacción de los docentes que participaron en la evaluación de desempeño. Ojo falta por revisar y agregar

Khun, T. (1986). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: FCE

Labarca, N. (2008). *Evolución del pensamiento estratégico en la formación de la estrategia empresarial*. Venezuela: Universidad de Zulia.

Ley del Servicio Profesional docente (2013).

Martínez, J. (1990). *El estudio de casos en la investigación educativa*, en Martínez, J. B., Hacia un enfoque interpretativo de la Enseñanza. Etnografía y Currículum. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.

Martínez Rizo, F. y Blanco, E. (2010). La evaluación educativa en México: experiencias, avances y desafíos, en Arnaut, A. y Giorguli, S. (Coords.). *Los grandes problemas de México. VII. Educación*. México: El Colegio de México

Morse, J, y Richards, L(2002). *Read me First. For a Users Guide to Qualitative Methods*, Thousand Oaks, Londres: Sage Publications.

Morrisey, George (1993). *El pensamiento estratégico. Construya los cimientos de su planeación*. España: Prentice Hall Hispanoamericana

Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREAL)/ Organización de Estados Iberoamericanos (OIE) (2012). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Colección Metas Educativas 2021. España: Fundación Santillana

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2006). *Evaluación de Desempeño y Carrera Profesional Docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016). *Evaluación de desempeño de docentes, directivos y supervisores en educación básica y media superior de México análisis y evaluación de su implementación 2015-2016*

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2012). *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación.*

Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Dolmen Ediciones.

Rábade, S. (1985). *Experiencia, cuerpo y conocimiento*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Rockwell, E. (2000). *Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente*. México: El caballito.

Rosales, M. (2014). *Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Argentina 2014.

Rueda, M. y Landesmann, M. (1999) *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* México: CESU-UNAM.

Rueda Beltrán, M. y Díaz-Barriga, F. (Coords) (2004). *La Evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: CESU-Plaza y Valdés.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008). *Glosario. Términos utilizados en la Dirección General de Planeación y Programación*. México: SEP

\_\_\_\_\_ (SEP) (2014). *Programa S246. Fortalecimiento de la Calidad Educativa en Educación Básica Diagnóstico 2014*. México: SEP

\_\_\_\_\_ (SEP) (2015). *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de Evaluación del desempeño docente educación básica*

\_\_\_\_\_ (SEP) (2015c). *Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia en Educación Básica, 2015-2016.*

Sanguinetti, J. (1977). *La filosofía de la ciencia según Santo Tomás.* Eunsa. Pamplona.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica.* Madrid: Morata

Stake, Robert (1999). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata.

Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction.* Chicago: Chicago University.

Tarrés, Ma. Luisa (2013). Lo cualitativo como tradición, en Tarrés, Ma. Luisa (Coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social.* México: Porrúa/Colegio de México/FLACSO.

Vela, F. (2013). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa en Tarrés, Ma. Luisa (Coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social.* México: Porrúa/Colegio de México/FLACSO.

Vázquez, R. y Angulo, F. (Coords.) (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica.* Málaga: Aljibe.

Weber, Max (1972). *Economía y Sociedad*, FCE, México, pp. 5-45 y 170-204.

Wallerstein, I. (Coord.) (1996). *Abrir las ciencias sociales.* México: UNAM/CRIM/Siglo XXI.

Werther, W, Davis, K (1998). *Administración de personal y recursos humanos.* Mc Graw-Hill Interamericana. 4ta edición.

Yin, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods.* London: SAGE.

## FUENTES HEMEROGRÁFICAS

Aboites Aguilar, Hugo (2012). La disputa por la evaluación en México: historia y futuro, en el *El Cotidiano* 176.

Coller, X. (2000). *Estudio de casos*, en *Cuadernos Metodológicos*, 30. Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).

Expósito, J. (2004). Patrones metodológicos en la investigación española sobre evaluación de programas educativos, en *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10, 2.

Fernández, R. (2001). La entrevista en la Investigación cualitativa, en *Revista Pensamiento Actual*, 2(3), 14-21.

Gimeno, J, Pérez, A (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata, Madrid.

Gómez, S. (2002). Experiencia, historia, memoria, en *Revista de Filosofía*, 27, pp. 75-111.

González, M y Landero, R. (2008). Confirmación de un modelo explicativo del estrés y de los síntomas psicósomáticos mediante ecuaciones estructurales, en *Rev. Panam Salud Pública*, 23(1).

Gundermann, H (2013), *Lo cualitativo como tradición*, en Tarrés, Ma. Luisa (Coordinadora), “*Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*”, México, Miguel Ángel Porrúa/Colegio de México/FLACSO.

Martínez de Toda, J. (1998). Impacto moral y social de los medios de comunicación social. Reflexiones, en *Comunicar* 10, pp 164-170.

Montero, L, (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa, en *CEE Participación Educativa*, 16, marzo 2011, pp. 69-88.

Romero, L.et al. (2008). Evaluación del desempeño docente, en *.Dialnet*. p. 167.

Romero Rincon, Jaime (2008). *Dialnet*

Siegrist, Johannes (1996). Adverse health effects of high effort - low reward conditions at work, en *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 27-43.

Tejedor, F.J. (2009). Evaluación del profesorado universitario. *Estudios sobre Educación* 79-102.

#### FUENTES ELECTRÓNICAS

Aguerrondo, I. (2009). La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. *OEI/Organización de Estados Iberoamericanos*. Recuperado de <http://oei.es/calidad2/aguerrondo.htm>

Alcaraz Salarirche, Noelia (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2015, 8(1), 11-25. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol8-num1/art1.pdf>

Álvarez, C, y San Fabián, J (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa, en *Gaceta de Antropología*, 28 (1), artículo 14. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/20644>

Amengual, G (2007). El concepto de experiencia: de Kant a Hegel en *Scielo*. Tópico nro.15. Madrid. Recuperado de: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1666-485X2007000100001](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1666-485X2007000100001)

Artículo perfil docente en competencias 21/08/2016. Recuperado de <http://registromodeloeducativo.sep.gob.mx/Archivo;jsessionid=c6468811c55249d7dd33731>

[355?nombre=20147Nuevo+perfil+docente++Basado+en+competencias+por+Barrios+Gome+Edna+Marcela+oppdf](http://registromodeloeducativo.sep.gob.mx/Archivo;jsessionid=c6468811c55249d7dd33731355?nombre=20147Nuevo+perfil+docente++Basado+en+competencias+por+Barrios+Gome+Edna+Marcela+oppdf)

Casanova, Hugo (2015). Qué opinan los expertos sobre la evaluación docente, en *Boletín del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación*. Núm. 1157. México. Recuperado de <http://iisue.unam.mx/boletín/?p=1157>



Cano, A (2005). Elementos par una definición de evaluación. Recuperado de [http://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/38/38196/tema\\_5\\_elementos\\_para\\_una\\_definicion\\_de\\_evaluacion.pdf](http://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/38/38196/tema_5_elementos_para_una_definicion_de_evaluacion.pdf)

Castellano, J. y Cruz, M. (2014). Una Mirada a la Evolución Histórica de la Estrategia Organizacional, en *Revista de Estudios Avanzados de Liderazgo*, Volumen1, Núm. 3. University Escuela de Negocios y Liderazgo recuperado de <http://www.regent.edu/acad/global/publications/real/vol1no3/3-narciso.pdf>

Congreso de la Unión (2012). Documentos Iniciativa de Reforma. México, 10 de diciembre. Recuperado de <http://www.presidencia.gob.mx/wp-content/uploads/2012/12/ReformaEducativa.pdf>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2016). Recuperada de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_150816.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150816.pdf)

Cordero, G., Luna, E., Patiño, N. X. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Sinéctica*, 41. México, Julio-diciembre. Recuperado de [http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41\\_la\\_evaluacion\\_docente\\_en\\_educacion\\_basica\\_en\\_mexico\\_panorama\\_y\\_agenda\\_pendiente](http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_la_evaluacion_docente_en_educacion_basica_en_mexico_panorama_y_agenda_pendiente)

Cuevas, Yazmín (2011). La reforma de la educación básica primaria 2009: análisis del plan de estudios basado en competencias", en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, UNAM/COMIE. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_02/0896.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/0896.pdf)

Delors, J. et.al. (1996). La educación encierra un tesoro, *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO, Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)

Diario El Financiero. Arranca la evaluación docente. México, 14 de noviembre, 2015. Recuperado de <http://www.elfinanciero.com.mx/nacional/arranca-la-evaluacion-docente.html>

Diario Expreso. México, 12 junio, 2012. Recuperado de <http://www.expreso.com.mx/notas-sonora/hermosillo/120612-arranca-evaluacion-docente-con-jaloneos-en-las-sedes.html>

Díaz, Et al (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Recuperado de [http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num03/09\\_MI\\_LA%20\\_ENTREVISTA.pdf](http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num03/09_MI_LA%20_ENTREVISTA.pdf)

Díaz-Barriga, Ángel (2015). Qué opinan los expertos sobre la evaluación docente, en *Boletín del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación*. Núm. 1157. México. Recuperado de <http://iisue.unam.mx/boletín/?p=1157>

Enfoque formativa de la evaluación (2012) Recuperado de <http://profesoresenred.com.mx/info/reformaedu/interiores/docs/05.pdf>

Expansión (2013). Evaluación sin castigo. Recuperado de <http://expansion.mx/nacional/2013/08/30/los-profesores-de-la-cnte-exigen-una-evaluacion-sin-castigos>.

Ezquivel, G. (2015). Desigualdad extrema en México: Concentración del Poder Económica Político, en *Oxfam México*. Recuperado de <http://www.oxfammexico.org/desigualdad-extrema-en-mexico-concentracion-del-poder-economico-y-politico>

Fe y Alegría (2011<sup>a</sup>). El acompañamiento en Fe y Alegría. Recuperado de [http://www.feyalegria.org/images/acrobat/ElAcompanamientoEnFyA\\_ErnestoSardan\\_2011.pdf](http://www.feyalegria.org/images/acrobat/ElAcompanamientoEnFyA_ErnestoSardan_2011.pdf)

Galán, C. (2014). La evaluación formativa y compartida en educación superior. Un estudio de Caso. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=445>

Gallardo Muñoz, Valeria (S/F). Entrevista con Hugo Aboites.. Fines y perversiones de una reforma apresurada y mal orientada, en *Revista Digital El Búho*. Recuperado de [http://www.revistaelbuho.com/articulo.php?act=articulo&id\\_articulo=698&id\\_categoria=20](http://www.revistaelbuho.com/articulo.php?act=articulo&id_articulo=698&id_categoria=20)

García, José María (2005). El avance de la evaluación en México y sus antecedentes, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, pp. 1275- 1283. México: COMIE. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002721>.

García Retana, José (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad, en *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 11, núm. 3, septiembre-diciembre, 2011, pp. 1-24. Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178014>

Gaynor, E. (2002). Comportamiento y desarrollo organizacional. Congresos de Desarrollo Organizacional. Recuperado de <http://www.theodinstitute.org/joomla/que---dicen--los---expertos---en---empresas---y---do/10---autores/48---chandler---alfred---d---.html>

Hegel, G. (2017). Fenomenología del espíritu;/ trad. de Wenceslao Roces y Ricardo Guerra; Ed. notas, glosario, índice y bibliografía de Gustavo Leyva—2ª ed. - - México: FCE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2006). Plan Maestro de Desarrollo 2007-2014. México: INEE, Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/>

\_\_\_\_\_. (INEE) (2015a). Los docentes en México. Informe 2015. México: INEE. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/>

\_\_\_\_\_. (INEE) (2015b). Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia en Educación Básica, 2015-2016. Recuperado de [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/20151110\\_C RIT\\_EB.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/20151110_C RIT_EB.pdf)

\_\_\_\_\_. (INEE) (2015). Evaluaciones del Servicio Profesional Docente, calendario 2015. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/index.php/2-uncategorised/1942-calendario-de-evaluaciones>

\_\_\_\_\_. (INEE) (2015b). Política Nacional de la Evaluación de la Educación. Documento Rector. México: INEE. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/>

(INEE)(2017). Preguntas frecuentes sobre el replanteamiento del modelo. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/preguntas-spd-2017>

Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE) (2013). México, 11 de septiembre. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313842&fec](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313842&fec)

Ley General del Servicio Profesional docente (LGSPD) (2013). México. 11 de septiembre.. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013&print=true](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013&print=true)

Martín y Martínez, J. (2009). Avances y desafíos en la evaluación educativa. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid, España. Recuperado de [www.oei.es](http://www.oei.es)

Martín, E. y Martínez Rizo, F. (2009). La evaluación de la calidad de los sistemas educativos: propuesta de un modelo, en Martín, E. y Martínez Rizo, F. (Coords). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Fundación Santillana. Madrid: OEI, pp.17-40. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/EVAL.pdf>

Martín, E. y Martínez Rizo, F. (Coords). (2009). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: OEI, pp.11-14. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/EVAL.pdf>

Martínez, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Revista Investigación en la Escuela*, 6, 41-50. Recuperado de [http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/6/R6\\_3.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/6/R6_3.pdf)

Mora, A (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 4, núm. 2, julio-diciembre, 2004, p. 0. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>

Muszalski, H (2014). El objeto formal de la vis cogitativa en Santo Tomás de Aquino. *Revista Sapientia*, 70, 23. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/objeto-formal-vis-cogitativa.pdf>

Muñoz, Alma (2015). CNTE: Docentes que se someten a la evaluación quedarían indefensos, en Diario La Jornada. México, 28 octubre, 2015. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2015/10/29/politica/012n2pol>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2005): Educación para todo. El imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. París: UNESCO. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/gmr\\_download/es\\_summary.pdf](http://www.unesco.org/education/gmr_download/es_summary.pdf)

---

(UNESCO)  
(2005): EFA Global Monitoring Report. Paris: UNESCO, pp. 30-37. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/gmr\\_download/chapter1.pdf](http://www.unesco.org/education/gmr_download/chapter1.pdf)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2004). Evaluación formativa: mejora del aprendizaje en las aulas de secundaria. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/cei/34313907.pdf>

Perassi, Zulma (2008). La evaluación en educación: un campo de controversias. San Luis: L.A.E. - Laboratorio de Alternativas Educativas. Recuperado de [http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros\\_Electronicos.htm](http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos.htm).

Periódico Mural. Llegarán por aire docentes a prueba. México, 25 noviembre, 2015. Recuperado de <http://www.mural.com/aplicacioneslibre/articulo/default.aspx?id=704510&md5=625f90d8f3cb334905b058e35cd2aab4&ta=0dfdbac11765226904c16cb9ad1b2efe>

Puryear, J. (2015). Preparando a los docentes de alta calidad en América latina. Nota de Política. Washington: PREAL, Inter-American Dialogue. Recuperado de <http://www.oas.org>

Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación Educativa (RIIED) (2014). “Experiencias de evaluación de la docencia: debates en Iberoamérica”. Coloquio. Recuperado de: [http://mideuc.cl/wp-content/uploads/2014/09/RIIED\\_declaraci%C3%B3n\\_2014.pdf](http://mideuc.cl/wp-content/uploads/2014/09/RIIED_declaraci%C3%B3n_2014.pdf)

Revisión de la literatura. Recuperado de <http://repositorio.usfq.edu.ec/bitstream/23000/254/1/88004.pdf>

Rodríguez (2010). Evaluación educativa. Recuperado de [www.ruv.itesm.mx/convenio/tabasco/oas/sc/tema\\_6/.../tema\\_6.doc](http://www.ruv.itesm.mx/convenio/tabasco/oas/sc/tema_6/.../tema_6.doc)

Rodríguez, M, Et al. (2014). Evaluación del desempeño docente, estrés y burnout en profesores universitarios, recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/669/721>

Román, Juan, Antonio (2012). Reafirmar la rectoría del Estado en materia educativa, plantea Peña, en Diario La Jordana. México, 11 diciembre, 2012. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2012/12/11/politica/002n1pol>

Romero, L, Rincón, L, Jaime, G, Jaime L (2008). Evaluación de desempeño docente. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, núm. 11, enero-junio, pp. 167-178. Colombia, Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3222/322227496013.pdf>

Rueda, M. (2008). Las concepciones sobre “evaluación” de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación del desempeño docente, en *Reencuentro* 53, pp. 97-112. Recuperado de [http://148.206.107.15/biblioteca\\_digital/articulos/3-303-4719pwc.pdf](http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/3-303-4719pwc.pdf)

Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>

Rueda, Mario (2015). Qué opinan los expertos sobre la evaluación docente, en *Boletín del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación*. Núm. 1157. México. Recuperado de <http://iisue.unam.mx/boletín/?p=1157>

Sánchez, M (2003). *La relación teoría-experiencia en la epistemología de Thomas S. Kuhn*. (tesis de doctorado). Pontificia Universitas Sanctae Crucis. Facultas Philosophiae. Italia. Recuperado de: [www.unav.es/gep/TesisDoctorales/TesisSanchezCampos.pdf](http://www.unav.es/gep/TesisDoctorales/TesisSanchezCampos.pdf)

Schmelkes, S. (2014). La evaluación del desempeño docente: estado de la cuestión, En *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el*

*debate actual*. Chile: UNESCO, pp.154-186. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232822S.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012) (version power pooint) . Recuperado de <http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/evaluacion.pdf>

\_\_\_\_\_ (SEP) (2011).Acuerdo para la evaluación universal. Recuperado de <http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/acuerdo.pdf>

\_\_\_\_\_ (SEP) (2015a). Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente. Educación básica. Recuperado de [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/etapas\\_aspectos/VERSION\\_FINAL\\_dmj\\_docentes\\_190515.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/etapas_aspectos/VERSION_FINAL_dmj_docentes_190515.pdf)

\_\_\_\_\_ (SEP) (2015b). Perfiles parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. Recuperado de [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/parametros\\_indicadores/PPI\\_DESEMPEÑO\\_DOCENTE\\_TECDOCENTES.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/parametros_indicadores/PPI_DESEMPEÑO_DOCENTE_TECDOCENTES.pdf)

\_\_\_\_\_ (SEP) (2015c). Guía académica. Recuperado de [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/guias\\_academicas/Guia\\_9\\_SECUNDARIA\\_FC\\_y\\_E.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/guias_academicas/Guia_9_SECUNDARIA_FC_y_E.pdf)

\_\_\_\_\_ (SEP) (2015e). Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos Guía de Estudio. Recuperado de [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/EXAMEN\\_DOCENTES/7\\_Guia\\_Examen\\_conocimientos\\_docentes\\_Ciencias\\_III.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/EXAMEN_DOCENTES/7_Guia_Examen_conocimientos_docentes_Ciencias_III.pdf)

Silva M, (2007). Evaluación y burocracia: medir igual a los diferentes, en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVI (3), núm. 143, julio-septiembre. México. pp. 7-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60414301>

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (2012) Posicionamiento del SNTE /reforma educativa. Recuperado de <http://www.snte.org.mx/seccion28/vernoticias.php?artids=533&cat=16>.

SNTE, (2016) Entre Notas Resultados de la Evaluación del Desempeño Docente 2015-2016 ¿Cómo se obtuvo la calificación global y qué implicaciones tienen los resultados para los sustentantes? Recuperado de <http://snte.org.mx/pdfindigena/ResultadosdeEvalucaiondocente.pdf>

Tejedor, A. (2012). Evaluación del desempeño docente, en *Revista Iberoamericana de Investigación Educativa*, volumen 5, núm. 1. Recuperado de [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1\\_e/art24\\_hm.html](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art24_hm.html)

Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 1.Num. 2. Recuperado de [www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art1.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art1.pdf).

Valdés Veloz, Héctor (2000). “Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente”. Ponencia presentada por Cuba. Ciudad de México, 23 al 25 de mayo. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Desarrollo Escolar. En: <http://www.oei.es/de/rifad01.htm>

Valles, M (1997). Técnicas Cualitativas de investigación social. Recuperado de [https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2014/09/valles\\_m\\_tecnicas\\_cualitativas\\_de\\_investigacion\\_social-cap-4.pdf](https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2014/09/valles_m_tecnicas_cualitativas_de_investigacion_social-cap-4.pdf)

Vargas, M. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa. Nuevas tendencias y retos. Recuperado de <https://Dialnet LaEntrevistaEnLaInvestigacionCualitativa-3945773.pdf>

Zañartu, L (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal en red, en *Contexto Educativo, Revista digital de Educación y nuevas Tecnologías*. Recuperado de <http://contextoeducativo.com.ar/2003/4/nota02.htm>