



INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

---

Escuela Superior de Comercio y Administración  
Unidad Santo Tomás  
Sección de Estudios de Posgrado e Investigación

**Cultura de evaluación del desempeño docente  
de Educación Primaria**

Tesis

Que para obtener el grado de  
**Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de  
la Educación**

Presenta

Ana Karen Rodríguez Juárez

Director de tesis

Dr. Francisco Javier Chávez Maciel



2021

## Índice

<b>Índice de tablas</b> .....	<b>VII</b>
<b>Índice de figuras</b> .....	<b>VIII</b>
<b>Glosario</b> .....	<b>IX</b>
<b>Resumen</b> .....	<b>XI</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>XII</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>1</b>
<b>Capítulo I. Identificación del problema</b> .....	<b>5</b>
1.1 Antecedentes.....	5
1.2 Situación problemática.....	10
1.3 Pregunta general.....	16
1.3.1 Preguntas específicas.....	17
1.4 Objetivo general.....	17
1.4.1 Objetivos específicos.....	17
1.5 Justificación.....	18
<b>Capítulo II. Marco referencial</b> .....	<b>20</b>
2.1 La evaluación al desempeño docente en el momento actual.....	20
2.2 Marco normativo para el análisis del proceso de evaluación al desempeño docente.....	29
2.3 Aspectos teóricos y modelos de evaluación.....	41
2.3.1 El modelo de evaluación de Ralph W. Tyler.....	43
2.3.2 El modelo de evaluación del Contexto, Inputs (entradas), Proceso y Productos (CIPP) de Daniel Stufflebeam.....	47
2.3.3 El método de evaluación de Michael Scriven.....	54
2.3.4 El método de evaluación respondente de Robert Stake.....	58
2.4 La definición de evaluación para el análisis y valoración del desempeño docente ..	63

2.5 La cultura de evaluación, un enfoque necesario para la evaluación del desempeño docente.....	68
2.5.1 La autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación para la participación en el proceso de evaluación al desempeño docente.....	76
2.5.2 Una cultura de evaluación existente y una deseable.....	78

**Capítulo III. Metodología del trabajo de campo de investigación ..... 82**

3.1 Tipo de investigación.....	82
3. 2 Diseño de la investigación.....	84
3.2.1 Población y muestra.....	87
3.2.2 Diseño del instrumento para la recolección de información .....	88
3. 3 Análisis de la información.....	95
3. 4 Alcances y limitaciones en la metodología de investigación .....	96

**Capítulo IV. Análisis de la información..... 98**

4.1 La evaluación al desempeño docente, desde la perspectiva directiva .....	98
4.1.1 Los efectos esperados del proceso de evaluación al desempeño docente ...	103
4.1.2 Efectos positivos y negativos obtenidos del proceso de evaluación al desempeño docente.....	105
4.1.3 Las propuestas para el proceso de evaluación al desempeño docente.....	110
4.2 La perspectiva de los docentes sobre el proceso de evaluación a su desempeño. ....	112
4.2.1 Los efectos esperados del proceso de evaluación al desempeño docente ...	119
4.2.2 Efectos positivos y negativos obtenidos del proceso de evaluación al desempeño docente.....	122
4.2.3 Las propuestas para el proceso de evaluación al desempeño docente.....	129
4.3 La evaluación al desempeño docente: un contraste entre docentes y directores...133	
4.3.1 Las propuestas de docentes y directoras al proceso de evaluación al desempeño docente.....	144

**Capítulo V. Propuesta para la construcción de una cultura de evaluación ..... 150**

5.1 Otras funciones implícitas en la propuesta de evaluación al desempeño docente.165	
5.2 Limitaciones a la propuesta de evaluación al desempeño docente .....	166

<b>Conclusiones</b> .....	<b>170</b>
<b>Sugerencias para futuras investigaciones</b> .....	<b>173</b>
<b>Referencias</b> .....	<b>174</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>182</b>
<b>Anexo 1. Instrumento de evaluación: Encuesta de aplicación a docentes</b> .....	<b>183</b>
<b>Anexo 2. Instrumento de evaluación: Encuesta de aplicación a directivos</b> .....	<b>186</b>
<b>Anexo 3. Entrevista semiestructurada para grupo de enfoque</b> .....	<b>189</b>

## Índice de tablas

Tabla 1	<i>Resultados de maestras, maestros y personal técnico pedagógico evaluados del Servicio Profesional Docente</i> .....	22
Tabla 2	<i>Paradigmas que implicaron sobre la definición de la evaluación</i> .....	41
Tabla 3	<i>Criterios y definiciones para una cultura de evaluación deseable</i> .....	80
Tabla 4	<i>Ruta metodológica para el desarrollo de la investigación</i> .....	83
Tabla 5	<i>Tabla de especificaciones para directivos</i> .....	91
Tabla 6	<i>Tabla de especificaciones para maestros y maestras</i> .....	93
Tabla 7	<i>Percepción de los directivos respecto al proceso de evaluación al desempeño docente</i> .....	99
Tabla 8	<i>Instancias que evaluaron el desempeño de los docentes en el ciclo escolar 2019-2020</i> .....	102
Tabla 9	<i>Participación de las directoras en el proceso de evaluación al desempeño docente</i> .....	102
Tabla 10	<i>Efectos negativos obtenidos, desde la perspectiva de las directoras</i> .....	109
Tabla 11	<i>Propuestas realizadas por las directoras</i> .....	111
Tabla 12	<i>Percepción de maestras y maestros respecto al proceso de evaluación de su desempeño</i> .....	113
Tabla 13	<i>Efectos positivos declarados del proceso de evaluación al desempeño docente</i> .....	122
Tabla 14	<i>Percepción de las directoras respecto al proceso de evaluación al desempeño docente</i> .....	133
Tabla 15	<i>Percepción de maestras y maestros al proceso de evaluación de su desempeño</i> .....	134
Tabla 16	<i>Instancias que evaluaron el desempeño docente en el ciclo escolar 2019-2020, desde la perspectiva de las directoras</i> .....	138
Tabla 17	<i>Efectos negativos obtenidos desde la perspectiva de las directoras</i> .....	142
Tabla 18	<i>Propuesta de las directoras al proceso de evaluación del desempeño docente</i> .....	146
Tabla 19	<i>Guía de prácticas de evaluación para la construcción de una cultura de evaluación</i> .....	158

## Índice de figuras

Figura 1	<i>Pirámide de Kelsen</i> .....	29
Figura 2	<i>Estructura del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación</i> .....	40
Figura 3	<i>Instancias responsables de la evaluación al desempeño docente, desde la opinión de las directoras</i> .....	101
Figura 4	<i>Efectos esperados del proceso de evaluación al desempeño docente</i> .....	104
Figura 5	<i>Efectos positivos obtenidos del proceso de evaluación al desempeño docente</i> .....	107
Figura 6	<i>Consideración sobre la utilidad de los resultados de la evaluación al desempeño docente</i> .....	110
Figura 7	<i>Instancias responsables de la evaluación al desempeño docente y el grado de libertad, desde la perspectiva de maestros y maestras.</i> .....	116
Figura 8	<i>Instancias que han realizado la evaluación al desempeño docente</i> .....	117
Figura 9	<i>Efectos esperados de la evaluación al desempeño docente</i> .....	120
Figura 10	<i>Efectos negativos obtenidos del proceso de evaluación al desempeño docente</i> .....	126
Figura 11	<i>Sentido de utilidad de los resultados de evaluación</i> .....	128
Figura 12	<i>Propuestas de los docentes hacia el proceso de evaluación de su desempeño</i> .....	130
Figura 13	<i>Instancias responsables de la evaluación al desempeño docente, desde la opinión de las directoras</i> .....	135
Figura 14	<i>Instancias responsables de la evaluación al desempeño docente y el grado de libertad, desde la perspectiva de maestras y maestros</i> .....	136
Figura 15	<i>Instancias que han realizado la evaluación al desempeño docente, desde la perspectiva de maestras y maestros</i> .....	138
Figura 16	<i>Comparación de los efectos esperados del proceso de evaluación al desempeño docente</i> .....	140
Figura 17	<i>Efectos negativos obtenidos, desde la perspectiva de maestras y maestros</i> ..	141
Figura 18	<i>Comparación del sentido de utilidad declarado por maestras, maestros y directoras</i> .....	143
Figura 19	<i>Propuestas de maestras y maestros al proceso de evaluación del desempeño docente</i> .....	145

## Glosario

*Evaluación.* Proceso de investigación aplicada dirigida a reunir evidencias a partir de la recolección y análisis de información que permitan y guíen la realización de conclusiones respecto al estado actual, a partir de juicios sobre el valor de aquello que se desea evaluar, dirigido a la toma de decisiones para establecer cambios hacia la mejora continua. (Álvarez, *et al*, 2014; Cano, 2009).

*Cultura de evaluación.* Proceso que se va conformando con base en las experiencias evaluativas en los que se ha participado, por lo tanto, depende de prácticas, tradiciones y creencias referentes a la evaluación. Se construye a nivel individual y colectivo, ya que cada persona crea y recrea sus prácticas evaluativas dependiendo de los significados que generan a partir de sus experiencias. (Schein, citado en Valenzuela, Ramírez y Alfaro, 2011).

*Experiencias evaluativas.* Participación de maestras, maestros y directoras en procesos de evaluación, ya sea como evaluados u evaluadores.

*INEE.* Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Era un organismo público autónomo, encargado de realizar estudios de diagnósticos sobre el Sistema Educativo Nacional, en relación con los niveles de la calidad, el desempeño y los resultados en la educación básica y media superior.

*MEJOREDU.* Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Es un organismo público, con autonomía técnica, encargado de coordinar el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación. Así mismo, entre sus atribuciones se encuentra la realización de estudios y evaluaciones diagnósticas y formativas para la mejora del Sistema Educativo Nacional (sustituye al INEE desde octubre de 2019).

*USICAMM.* Unidad del Sistema para la Carrera de los Maestros y las Maestras. Dirigido para coordinar y establecer los procesos referentes al ingreso, la promoción, el reconocimiento de los maestros y maestras, así como del personal de dirección

y los Asesores Técnicos Pedagógicos de la Educación Básica y Media Superior. Además, está encargado de la formación continua de los mismos.

*LGSCMM.* Ley General del Sistema para la Carrera de Maestras y Maestros. Por medio de esta ley se establecen las disposiciones para la USICAMM, y se norman los procesos para la admisión, promoción y reconocimiento de maestros, maestras, personal directivo y Asesores Técnicos Pedagógicos.

*LGSPD.* Ley General del Servicio Profesional Docentes (Ley abrogada en 2019). En esta ley se establecieron los lineamientos para los procesos que admisión, permanencia y promoción de maestros, maestras, personal directivo y Asesores Técnico Pedagógicos, durante el sexenio 2013-2018.

*PISA.* Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés). Pruebas para la evaluación de las habilidades y conocimientos de los estudiantes, en tres principales áreas: lectura, matemáticas y ciencias.

*OCDE.* Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

*ENLACE.* Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares. Prueba objetiva y estandarizada para la obtención de información diagnóstica sobre el nivel de logro académico de los estudiantes respecto a los contenidos académicos establecidos en los planes y programas de estudio.

*PLANEA.* El Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes. Prueba objetiva y estandarizada para la obtención de información sobre el logro educativo de los estudiantes.

## Resumen

El proceso y el sistema de evaluación educativa en México se ha caracterizado por el desarrollo e implementación de políticas obsesionadas por medir. En consecuencia, la evaluación al desempeño docente no es la excepción, su implementación responde a dichas políticas. Estos procesos de evaluación impactan en las instituciones de educación y generan una visión respecto a lo que significa evaluar el desempeño docente, es decir, se genera una cultura de evaluación. A pesar de ello, poco se ha estudiado la forma en que sus actores educativos, especialmente directivos y maestros, entienden y practican la evaluación.

Con base en lo anterior, la presente investigación está dirigida al análisis de los elementos que coadyuven a proponer de manera fundamentada nuevas prácticas de evaluación para el proceso de valoración al desempeño docente basadas en una cultura de evaluación, en instituciones de educación primaria. Para este propósito, la investigación responde a un enfoque mixto, mediante el desarrollo de un diseño DITRAS, con una etapa cuantitativa y otra cualitativa para la recolección y análisis de la información respecto a las experiencias evaluativas de una muestra conformada por 36 maestras y maestros de educación primaria, así como 8 directoras, todos adscritos a la Subdirección de Educación Primaria Región Naucalpan, correspondiente a los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM).

De entre los hallazgos se identificó que las experiencias evaluativas respecto a la evaluación al desempeño docente, en las que maestros, maestras y directoras han participado, denotan una cultura de evaluación basada en la medición, mecanicista y unilateral. Con base en los resultados, se proponen nuevas prácticas de evaluación que integren procesos más participativos y centrados en el aula, con la necesaria formación continua sobre la evaluación educativa, a fin de ofrecer a maestras, maestros y personal académico, un referente conceptual de lo que ésta significa y que guarde relación con las experiencias futuras dirigidas al cambio de una cultura de evaluación.

**Palabras clave:** *cultura de evaluación, evaluación del desempeño docente, experiencias evaluativas*

## Abstract

The educational evaluation process and system in Mexico has been characterized by the development and implementation of policies obsessed with measurement. Consequently, the evaluation of teacher performance is no exception, its implementation responds to these policies. These evaluation processes impact educational institutions and generate a vision about what it means to evaluate teacher performance, contributing to the construction of a culture of evaluation in the same sense. Despite this, little has been studied the way in which its educational actors, especially managers and teachers, understand and practice evaluation.

Therefore, this research aims to analyze the elements that help to propose in a well-founded way new evaluation practices for the process of evaluating teacher performance based on an evaluation culture, in primary education institutions. For this, the research responds to a mixed approach, through the development of a DITRAS design, with a quantitative and a qualitative stage for the collection and analysis of information on the evaluative experiences of a sample made up of 36 primary education teachers, thus as 8 principals, all assigned to the Subdirección de Educación Primaria, Región Naucalpan, corresponding to the Servicios Educativos Integrados del Estado de México (SEIEM).

Concerning with the findings, it was identified that the evaluative experiences regarding the evaluation of teacher performance, in which teachers and principals have participated, denote an evaluation culture based on measurement, mechanistic and one-sided. Based on the results, new evaluation practices are proposed that integrate more participatory and classroom-centered processes, with the necessary continuous training on educational evaluation, in order to offer teachers, teachers and academic staff, a conceptual reference of what what it means and that it is related to future experiences aimed at changing an evaluation culture.

**Keywords:** *evaluation culture, teacher performance evaluation, evaluative experience*

## Introducción

La evaluación al desempeño de los docentes de Educación Primaria en México es un proceso que se encuentra determinado y definido a partir de las políticas educativas, que, mediante diferentes leyes traducidas en estrategias llevadas a cabo por las instancias gubernamentales competentes, realizan las tareas correspondientes a la planeación e implementación de dicha evaluación. Así mismo, cabe agregar que las políticas de evaluación educativa se han caracterizado por la incorporación de métodos y formas ligadas y respondientes a la medición.

En consecuencia, los procesos que se han implementado para la valoración al desempeño docente reproducen una cierta forma de entender la evaluación, impactando e influyendo en los principales sujetos de ésta. Es así como, desde el marco normativo en materia de evaluación educativa, se está contribuyendo en la construcción de una cultura de evaluación, en la cual, maestros, maestras y directivos principalmente, construyen significados sobre la evaluación, éstos a su vez se constituyen no solo desde sus experiencias a partir de los procesos implementados por las instancias gubernamentales. Además, influye también en la formación de la cultura de evaluación, los marcos teóricos con los que cuentan respecto al proceso de evaluación, las prácticas y los usos que cada maestro y maestra adopta en relación con el mismo.

La importancia de abordar la evaluación al desempeño de maestras y maestros desde el análisis de la cultura de evaluación permite en primera instancia, entender que la forma en que se comprende y se practica la evaluación depende directamente de las experiencias que cada sujeto ha tenido, ya sea como evaluador o evaluado. Así mismo, estas experiencias se enriquecen y complementan a partir de la confluencia de diversas visiones compartidas con otros grupos dentro de un espacio común, como es la escuela.

El contexto anterior, invita a reflexionar qué se está entendiendo por evaluación, en concreto qué se entiende por evaluación al desempeño docente y qué relación guarda con la cultura de evaluación. En este propósito, el trabajo de investigación está dirigido a identificar cuál es la cultura vigente que determina visiones, creencias, valores, prácticas,

usos y significados respecto a la evaluación al desempeño docente, con el objetivo de proponer nuevas prácticas que contribuyan al cambio de una cultura de evaluación con un enfoque centrado en la comprensión, el diálogo y la mejora continua de los procesos educativos, que en el caso del presente trabajo, se trata de mejorar los procesos de enseñanza en el aula. Lo anterior, con el compromiso directo de mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Por consiguiente, el trabajo de investigación se desarrolla en cinco capítulos. En el primer capítulo, se encuentra la identificación del problema de investigación, derivado del análisis de los antecedentes correspondientes al proceso de evaluación al desempeño docente, y partiendo de un estado del arte, respecto a lo que se ha investigado en relación con dicha evaluación, identificando las perspectivas, enfoques, objetivos y resultados que las han guiado, y bajo los cuales se han desarrollado. Así mismo, se integran el objetivo general y específicos y la pregunta general de investigación con sus respectivas preguntas específicas. Este capítulo concluye con la importancia de realizar un análisis de la valoración al desempeño docente desde un enfoque centrado en la cultura de evaluación.

En el segundo capítulo se presenta el marco de referencia, constituido por tres submarcos; el normativo, el contextual y el teórico. Se dio inicio con el marco normativo toda vez que, significa el principal referente respecto a la forma en que se realizan los procesos de evaluación al desempeño de docentes de Educación Primaria. El análisis se enfoca en describir la forma en que desde los documentos oficiales se definen los procesos de evaluación y cómo se intervendrá para el caso del desempeño de maestras y maestros. Este primer marco normativo permite contextualizar la forma en que se evalúa al gremio docente, a partir de la identificación de los principales modelos que los han caracterizado.

El apartado del marco teórico se conforma por el estudio de cuatro modelos de evaluación correspondientes a los teóricos de la evaluación como Ralph Tyler, Daniel Stufflebeam, Michael Scriven y Robert Stake, con el fin de comprender que los planteamientos y aportaciones de cada modelo representan un proceso de evolución respondiente a los tres grandes paradigmas de investigación (positivista, interpretativo y sociocrítico). De modo que cada modelo fue adoptando y planteando cambios acordes a las necesidades del contexto

y, sobre todo, sirven de ejemplo para comprender cómo se fue definiendo la evaluación sobre la práctica de ésta.

Con base en el estudio de los cuatro modelos, se presenta la definición de evaluación a partir de la identificación de sus principales elementos, así como una postura respecto a los objetivos y funciones que implica todo proceso de evaluación educativa, centrada en procesos de comprensión, diálogo y mejora continua. Posteriormente, se hace referencia a qué es la cultura de evaluación y por qué es importante abordarla y referir a ésta para promover un cambio de cultura en relación con los procesos de valoración al desempeño del gremio docente.

Como elementos necesarios para dicho cambio, se propone un análisis hacia la inclusión de tres evaluaciones: la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, con el fin de hacer de la evaluación un proceso más participativo, con mayor intervención de maestras, maestros, directivos y otros agentes educativos interesados y necesarios.

En el capítulo tres se aborda el proceso metodológico para el trabajo de campo de la investigación. En éste se describe el enfoque y el diseño que guiaron el proceso para la recolección y el análisis de la información, a partir del cual se definió la muestra y el diseño y aplicación de los instrumentos de investigación. Así mismo se describen los alcances y limitaciones que se presentaron durante el desarrollo de la ruta metodológica.

Derivado de la información obtenida, en el cuarto capítulo se presenta el análisis de ésta, desarrollada con base en las preguntas que conformaron los instrumentos de investigación, fundamentada con los elementos teóricos de autores como Santos Guerra y Gimeno Sacristán, toda vez que permitieron la identificación de la cultura de evaluación vigente a partir del análisis de las experiencias evaluativas de maestros, maestras y directoras declaradas en sus respuestas.

Finalmente, el quinto capítulo está dirigido a la propuesta de nuevas prácticas de evaluación entorno al desempeño de maestras y maestros de instituciones de Educación Primaria. Para lo cual, se retomaron tres aspectos: primero, las características de una evaluación en función del diálogo, la comprensión, el aprendizaje y la mejora continua de los procesos educativos, segundo, se consideraron las prácticas vigentes de las y los maestros

identificadas como positivas para el cambio de una cultura de evaluación, y como tercer elemento, las propuestas declaradas tanto de maestras, maestros como de las directoras.

# Capítulo I. Identificación del problema

En este primer capítulo se sitúan los elementos de identificación de la problemática de la investigación correspondiente a la evaluación del desempeño de maestras y maestros de Educación Primaria. Se da inicio con los antecedentes en relación con los procesos que han caracterizado a la evaluación del desempeño docente en México, a partir del análisis de las políticas educativas. Además, se presenta la identificación de la problemática de la investigación a partir de los estudios que se han realizado en relación con dicho proceso de evaluación, así como las tendencias de estudios sobre la cultura de evaluación, a fin de identificar la importancia y la relación intrínseca entre ambos elementos para contribuir al cambio de éstos. Lo anterior deriva en el planteamiento del objetivo y pregunta generales con sus objetivos y preguntas específicas correspondientes.

## 1.1 Antecedentes

El proceso de institucionalización de la evaluación educativa en México se ha promovido a través de las políticas educativas, como respuesta a las demandas de organismos internacionales dirigidas a establecer sistemas de evaluación eficaces. Estas políticas se han caracterizado por la diversificación de la evaluación, extendiéndose a elementos que abarcaron la mayoría de los componentes del sistema educativo mexicano, en el sentido que instituciones, programas académicos, estudiantes, profesores e incluso los procesos de gestión y administración formaron parte del proceso de evaluación. En este sentido, de acuerdo con Martinic (2001) y Suasnábar (2017) dichas políticas se denominan “reformas de segunda generación” (citado en Galaz, Jiménez-Vásquez y Díaz-Barriga, 2019, p. 157), dirigidas a establecer y fortalecer una relación entre calidad, evaluación y financiamiento (Buendía, *et al.*, 2017), lo cual también ha impactado en la forma de definir el significado de la evaluación.

Por ello, a partir de las reformas de segunda generación, se identifican dos grandes momentos o periodos de la evaluación como política educativa en México, que de acuerdo con Buendía *et al.* (2017), la primera se institucionalizó con el Programa Nacional para la

Modernización Educativa (PNME) 1988-1994; este primer momento, cabe agregar, logró la instauración de la evaluación interna y externa de las instituciones como medios para la mejora de la calidad en los servicios y programas educativos. Por otra parte, en 1993 se estableció el Programa Nacional de Carrera Magisterial con un sistema de incentivos o estímulos salariales condicionados a un proceso voluntario de evaluación para el rendimiento escolar y profesional (Horbath & Gracia, 2014; Galaz, *et al.*, 2019). Los incentivos inmersos en los procesos de evaluación pronto generaron una cultura de evaluación encaminada a obtener puntajes más que para mejorar.

No obstante, los programas correspondientes a las administraciones posteriores se caracterizaron por diversificar los espacios de la evaluación, “en general, la lógica del discurso que argumenta los programas derivados de estas políticas se sustenta en la relación entre calidad, evaluación y financiamiento, con diferentes matices según el objeto de la evaluación” (Buendía, *et al.*, 2017). Como parte de este primer periodo se identifica a finales de la década de 1990 el inicio de la participación de México en proyectos internacionales de evaluación, como la implementación de pruebas internacionales de aprendizaje, entre las que destaca el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que sirvieron como pilares esenciales para la creación de un sistema nacional de evaluación. (Buendía, *et al.*, 2017; Martínez y Blanco, 2010; Horbath y Gracia, 2014)

El segundo periodo se identifica con la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2002, figurando como la estrategia más novedosa e importante en el ámbito de la evaluación educativa en México. De acuerdo con Horbarth y Gracia (2014), las principales actividades del INEE se centraron en:

- Asumir la responsabilidad de las pruebas de lectura y matemáticas, cumpliendo con la evaluación del sistema nacional de educación básica.
- Asumir la responsabilidad de las evaluaciones internacionales en que participa México, específicamente la prueba PISA.
- Iniciar el desarrollo de un sistema de indicadores, a partir de las estadísticas educativas.
- Iniciar el desarrollo de modelos para la evaluación de las escuelas como unidades organizacionales.

- Realizar estudios retrospectivos de las evaluaciones de estándares nacionales que la SEP había llevado a cabo de 1998-2002, así como de las evaluaciones internacionales (p. 64-65).

Asimismo, se dio mayor énfasis y difusión a los resultados de las pruebas de aprendizaje pertenecientes al programa de Carrera Magisterial, el cual se implementó para el desarrollo de instrumentos dirigidos a evaluar el rendimiento de los docentes, generando la necesidad de aplicar cada año pruebas de conocimientos a un gran número de maestros y alumnos. A la par se implementó el Programa Escuelas de Calidad (2001-2002) dirigido a la evaluación de la gestión institucional y escolar, generando una cultura de la evaluación, incentivando procesos de evaluación propios en diferentes entidades e instituciones.

Si bien la creación del INEE significó una estrategia para restaurar a todas las instituciones encargadas de la evaluación, y a su vez se utilizó a la evaluación como recurso estratégico para promover la planeación y la rendición de cuentas (Martínez y Blanco, 2010), fue con la implementación de la reforma educativa 2013-2018 que se otorgó al INEE la toma de decisiones referentes a los procesos que definirían la evaluación educativa, específicamente la del desempeño docente, al otorgarse su autonomía por parte del Gobierno federal, estipulándolo en el artículo 3° de la Constitución.

La evaluación al desempeño docente se convirtió en uno de los temas de interés tanto político como público a partir de las estrategias de acción definidas en la reforma educativa de 2013-2018, que derivaron en dos aspectos principales:

1. El otorgamiento de la autonomía al INEE a través de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
2. La Ley General del Servicio Profesional Docente.

Ambos puntos significaron un giro hacia la forma en que se habían estado desarrollando los procesos de evaluación al desempeño docente, que de acuerdo con Flores y García (2014) se deriva también del convenio llamado Pacto por México, caracterizado por un

conjunto de acuerdos traducidos en reformas estructurales, siendo la educativa una de éstas.

Ahora bien, para otorgar autonomía al INEE y crear el Servicio Profesional Docente se realizó la reforma constitucional al artículo 3° con implicaciones en el artículo 73 de la Constitución, estableciendo lo siguiente:

II. [...] Adicionalmente, el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional...

IX. Para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. La coordinación de dicho sistema estará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. [...] será un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Corresponderá al Instituto evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior (DOF, 2013a, art. 3).

Con base en los cambios establecidos en el artículo tercero, y en atención a lo subrayado [subrayado propio], donde se explicitan las intenciones, así como la dirección que se dio a la evaluación del desempeño docente en la reforma de 2013, se le otorgó al INEE la responsabilidad a nivel nacional de diseñar e implementar los instrumentos de evaluación, realizar la difusión de sus resultados, y el desarrollo de estudios de diagnóstico para la valoración de los servicios de la educación formal, a fin de promover la calidad educativa (Guzmán, 2018); tal como se estipula en el artículo 3°:

a) Diseñar y realizar las mediciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del sistema; b) Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federal y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden, y c) Generar y difundir información, [...] emitir directrices que sean relevantes

para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad (Cámara de Diputados, 2013a, art. 3).

Posterior a las modificaciones citadas, se promulgaron las leyes secundarias de la Reforma Educativa, es decir, la reforma a la Ley General de Educación, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente (Flores y García, 2014), esta última dirigida a regular todos los procesos referentes al ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento de los profesores en el SPD, mediante la implementación sistemática del proceso de evaluación al desempeño docente, “constituyendo ésta, una de las acciones para instrumentar el compromiso del Gobierno de la República para mejorar la calidad del magisterio nacional. Por lo anterior, este indicador tiene una relación directa con el objetivo de elevar la calidad de los aprendizajes.” (SEP, 2013b, p. 77).

En efecto, el Servicio Profesional Docente y el posterior modelo de evaluación al desempeño docente del INEE, pasó de un proceso que se definía como voluntario y de incentivos, a un sistema de evaluación del desempeño obligatorio con consecuencias laborales respecto a la posibilidad del despido o la suspensión de actividades; aunado a esto, es importante resaltar que los cambios realizados en la reforma educativa 2013-2018, también tuvieron como objetivo la recuperación de la educación, por parte del Estado, frente al poder que ejercía el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) sobre la misma (Galaz, *et al.*, 2019). Pero visto desde otra lupa, la evaluación del desempeño docente estuvo enmarcada en un ejercicio de premios y castigos, similar a la cultura de evaluación promovida por Carrera Magisterial.

En el actual gobierno, (2019-2024), se han realizado cambios al artículo tercero de la Constitución. Con respecto al magisterio, se establece la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, para ofrecer un sistema integral basado en la formación, actualización y capacitación, a partir de evaluaciones diagnósticas; así, serán parte de un proceso de selección, admisión, promoción y reconocimientos (Cámara de Diputados, 2019c, art. 3). Toda vez que la Ley General de Educación, la Ley en Materia de Mejora Continua de la Educación y la Ley General del Sistema para la Carrera de las

Maestras y los Maestros fueron aprobadas y publicadas en el *Diario Oficial de la Federación* el 30 de septiembre de 2019. Corresponde su análisis respecto a la forma en que se realizará la evaluación al desempeño docente.

## 1.2 Situación problemática

El proceso y el sistema de evaluación educativa en México se ha caracterizado por el desarrollo e implementación de políticas obsesionadas por medir, premiar y castigar más que por mejorar. En consecuencia, abrir paso a la diversificación de los procesos de evaluación trajo consigo lo que González-Ledesma y Vera (2018) denominan *ecosistema de la evaluación*, donde existe una difusión desordenada de instituciones, procesos y prácticas de evaluación presentes en los diferentes niveles del sistema educativo nacional. Esto significa que existen evaluaciones realizadas por las instituciones educativas, por agencias gubernamentales, por organismos internacionales y por empresas privadas y organizaciones no gubernamentales; aunado a esto, se suman los múltiples mecanismos e instrumentos que cada uno de estos organismos implementan con sus respectivos objetivos. Esto lleva a cuestiones referentes a qué se está evaluando, quiénes lo hacen y para qué, por qué a estos actores les interesa evaluar, cómo y de qué manera impactan los resultados. Por ejemplo, qué implica saber cuál es la escuela con mayor puntaje en la prueba ENLACE (aplicada por última vez en 2019) o haber obtenido un puntaje arriba de la media en las pruebas de evaluación al desempeño docente.

Asimismo, en el caso de México, se ha aceptado una triple convicción sobre la naturaleza del acto de evaluar (González-Ledesma y Vera, 2018):

- 1) Todo es medible;
- 2) Lo que no se puede medir, no se puede mejorar;
- 3) Las evaluaciones más adecuadas son cuantitativas y estandarizadas (p. 72).

Las estructuras anteriores, y actuales, en el ámbito de la evaluación educativa remiten a cuestionar hacia dónde están dirigidos y cuál es el objetivo u objetivos de los sistemas e instrumentos que caracterizan a la evaluación educativa; esto obliga a preguntar también

si son para valorar los alcances o limitaciones de ésta y coadyuvar a establecer elementos de análisis que la dirijan hacia sistemas que realmente tengan por objetivo el mejoramiento de la educación nacional o simplemente lo que en la cultura de evaluación se empezó a entender como medir, premiar y castigar.

Aunado a lo anterior, se debe considerar que las políticas de evaluación se han centrado en la educación básica, debido al consenso desde los años noventa entre los que hacen las políticas, los grupos académicos y los organismos internacionales, por concentrar el interés y los recursos en el nivel básico, así como por la necesidad del sexenio 2012-2018 de recuperar la rectoría de la educación frente a las organizaciones magisteriales (González-Ledesma y Vera, 2018).

Con estos antecedentes, diferentes propuestas de políticas se han implementado sobre los procesos de evaluación en la educación básica; sin embargo, poco se ha estudiado la forma en que sus actores educativos, especialmente directivos y docentes, entienden y practican la evaluación en los centros institucionales. La educación del nivel básico, por ejemplo, además de estar inmerso en la diversificación de la evaluación, se ha centrado en la necesidad de evaluar sobre todo al personal docente. Sin embargo, los sistemas y procesos que han caracterizado la evaluación al desempeño docente quedan a un nivel cuantitativo, derivando de éste una medida que se podría caracterizar como remedial, toda vez que la evaluación sólo ha sido un indicador para que se tomen decisiones individuales para mejorar los puntajes en las pruebas presentadas.

Por otra parte, la evaluación al desempeño docente en la última administración, 2012-2018, consolidó su relación con mecanismos de control dirigidos a la toma de decisiones establecidas en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) publicado en 2013, en la cual, la evaluación docente adquiere un enfoque más administrativo y punitivo, mas no una perspectiva dirigida a la práctica del gremio profesional. En este sentido, se pretende reformar el proceso de evaluación ligado a la permanencia de los docentes frente a grupo de acuerdo con el puntaje obtenido en los exámenes. En función de éste y en prácticas basadas en la participación de tutorías o asesorías técnicas, se concedían estímulos o incentivos económicos, aunque en la LGSPD se postulaba lo contrario: “El personal elegirá los programas o cursos de formación en función de sus necesidades y de

los resultados en los distintos procesos de evaluación en que participe” (Cámara de Diputados, 2013b, art. 60). En otras palabras, la evaluación respondía a remediar las necesidades, pero en la práctica se promovía una cultura de evaluación por obtener un máximo puntaje.

Es evidente entonces, que el proceso de valoración para la mejora queda reducido a la asistencia a cursos y no se presenta un interés por establecer procesos posteriores a la evaluación, siendo que ésta debería ser un recurso para diseñar, implementar y desarrollar procesos dirigidos a mejorar la práctica educativa de docentes, a través de la participación, la colaboración y la recuperación de experiencias.

Cabe agregar que, con la reforma del 2013 se fortaleció una cultura de la evaluación basada en mecanismos de control y recopilación de información con fines de promoción laboral, sin profundizar en el impacto o influencia en la mejora de las prácticas educativas, continuando con la misma lógica de programas anteriores. Cabe cuestionarse: ¿qué pasa dentro de las instituciones educativas con respecto a la evaluación al desempeño docente? ¿cuentan con métodos e instrumentos propios para complementar este proceso? ¿o sólo basta con los resultados obtenidos de los sistemas de evaluación a nivel nacional?

En este orden de ideas, es importante resaltar la función de las instituciones educativas en los procesos de evaluación, específicamente en el desempeño docente; asimismo, cabría cuestionarse si el análisis sobre la cultura de la evaluación podría complementar el sistema de evaluación actual, a nivel institucional, como otro medio o estrategia que logre la retroalimentación sobre las prácticas y desempeño de los docentes. Además, como sugiere González (2017):

... es importante preguntarse si la evaluación del desempeño docente es capaz de incorporar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje y los múltiples factores que afectan el desempeño tanto del alumno, como del docente. Es necesario incorporar instrumentos de la efectividad de la enseñanza –observación en el aula–, mediciones del logro académico de los alumnos en distintos periodos del tiempo, además de constantes y adecuados mecanismos de retroalimentación (párr. 9).

De acuerdo con la cita anterior es posible afirmar que las políticas y estrategias respecto a la evaluación han impactado o influido de diferente forma en las instituciones educativas, en la forma de ver los procesos de evaluación, así como en las prácticas; sin embargo, este aspecto de la evaluación en el nivel básico no se ha profundizado. Varios autores han contribuido al análisis respecto a la evaluación al desempeño docente, al remitir al sistema nacional de evaluación, coadyuvando a reflexionar sobre las propuestas.

Sin embargo, aún no se han desarrollado estudios más específicos como los que dichos autores proponen, por ejemplo, Ángel Díaz Barriga a través de artículos como *Evaluación del desempeño docente en Chile y México. Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización* (2019), que escribió con Alberto Galaz Ruiz y Mariela Jiménez-Vázquez, analizan la influencia de organismos internacionales en las propuestas de evaluación implementadas a través de las políticas nacionales, así mismo, se describen las etapas del proceso de evaluación pasado. Un aspecto al cual el autor remite es la reforma 2013-2018, para identificarla como un medio para que el Estado recuperara la rectoría de la educación sobre el SNTE, es decir, el interés de dicha reforma fue una lucha de poder entre el Estado y el sindicato, lo cual impactó en el desarrollo de un proceso de evaluación al desempeño docente con objetivos de control laboral (Galaz, *et al.*, 2019).

Este discurso ya lo manejaba desde el 2018 en el escrito *Retos y perspectivas de la educación básica en México*, como parte de los foros universitarios *La UNAM y los desafíos de la nación*, en el cual el autor propone eliminar el concepto de medición, así como la idea de que un examen de conocimientos pueda evaluar el desempeño. Por tanto, invita a desarrollar un modelo de evaluación que considere las condiciones específicas del magisterio, establecer la evaluación por pares, así como otras modalidades de evaluación y fortalecer el carácter profesional de la evaluación (Casanova, 2018).

En este mismo sentido, otro autor también preocupado por la evaluación educativa es Mario Rueda Beltrán (citado en Casanova, 2018) que, en los mismos foros *La UNAM y los desafíos de la nación*, con su participación titulada, *La evaluación educativa: límites y desafíos*, propone definir juicios críticos sobre las iniciativas de la evaluación, así como los límites y alcances de sus procesos, sistematizar las experiencias en los ejercicios de

evaluación, discutir los fundamentos de la evaluación promoviendo la participación de los sujetos que son evaluados, mantener distancias entre éste y la dimensión política y de los procesos de premios económicos e, impulsar la formación de especialistas en evaluación.

Autores como Héctor Vera y Miguel González-Ledesma (2018), también han escrito sobre la evaluación educativa, estableciendo un análisis respecto a un cambio en las formas de pensar e implementar las políticas dirigidas a los procesos de evaluación, dentro de los cuales, también incluyen el proceso al desempeño docente en educación básica, como lo es el artículo, *Calidad y evaluación: matrimonio del cielo y el infierno*.

También existen estudios dirigidos a describir la opinión de los docentes de educación primaria acerca de la evaluación del desempeño, como lo es el de Germán Flores Martínez (2019) que en su trabajo de investigación titulado *La evaluación del desempeño docente en educación primaria*, logra obtener información sobre la percepción de los docentes sobre el proceso de evaluación. Sin embargo, dicho estudio se realiza desde un enfoque cuantitativo, haciendo uso de la aplicación de cuestionarios con ayuda de sistemas software para la recolección y análisis de datos, su análisis se queda en una descripción de los testimonios.

Otra investigación en el mismo sentido es la de Guadalupe Iván Martínez-Chairez y Albertico Guevara-Araiza (2015), titulada, *La evaluación del desempeño docente*, es un estudio mixto correlacional, con el objetivo de analizar la relación entre el desempeño del profesor con su rendimiento en una evaluación estandarizada. Ambas investigaciones se complementan y llegan a concordar en la importancia de la evaluación; sin embargo, sólo se quedan en la presentación de la opinión de los docentes, pero no llegan al análisis de los significados y prácticas de la evaluación al desempeño docente.

Aunado a esto, se suma el hecho de que no hay registro de estudios dirigidos a plantear una cultura de la evaluación como punto de análisis para el proceso de evaluación en las instituciones de educación básica. De hecho, la mayoría de los proyectos en este sentido se centran en educación superior, como es la contribución de Jaime Ricardo Valenzuela González, María Soledad Ramírez Montoya y Jorge Antonio Alfaro Rivera (2011) en *Cultura de evaluación en instituciones educativas. Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes*, donde realizan un gran proyecto de intervención, a través de la

implementación de cursos sobre cultura de la evaluación dirigido a los encargados de los procesos de evaluación docente de las instituciones en diferentes Estados de la república.

Con estos antecedentes y motivos, existe el interés por estudiar el proceso de evaluación al desempeño docente desde el análisis de los criterios correspondientes a una nueva cultura de la evaluación, que incluya a más actores educativos, y, sobre todo, que contemple el contexto de las instituciones de educación básica. En este punto, se observó la ausencia de estudios respecto al análisis de los significados de la evaluación centrada en el desempeño docente. En resumen, los autores mencionados han coadyuvado al análisis de los aciertos y desaciertos de los procesos de evaluación más recientes; sin embargo, se identifica una problemática no resuelta: no hay registro de proyectos específicos en instituciones de educación básica, interesados en dar un seguimiento o complementar el proceso de evaluación al desempeño docente, y aún más importante: promover una cultura de evaluación para mejorar el desempeño más que para medirlo.

Por tanto, el desarrollo del presente trabajo de investigación se dirigió a establecer elementos de una cultura de evaluación, a partir del análisis de los significados, usos y prácticas, ya que generar una cultura de evaluación en los docentes respecto a su práctica puede ser una estrategia frente a la situación de incertidumbre que representan los constantes cambios sobre los sistemas de evaluación al desempeño docente, establecidos desde las políticas educativas, las cuales responden a los objetivos de cierto grupo político en turno.

Las prácticas referentes al desempeño docente que se establecen en una institución educativa sirven de análisis para conocer cómo se está entendiendo y definiendo la evaluación al desempeño docente, ya que, de acuerdo con Bolseguí y Fuguet (2006) es un proceso que ha evolucionado y lo seguirá haciendo. Actualmente la evaluación debería dirigirse a las prácticas más inclusivas y participativas, ya que “comprende la acción de carácter empírico y los conocimientos relacionados con las prácticas, tradiciones y creencias que subyacen en el desempeño de los actores” (Bolsekú y Fuguet, 2016, p. 88). No se puede estar en desacuerdo con esta aseveración; sin embargo, es más importante avanzar hacia acciones concretas.

Con base en lo anterior, se considera importante hablar sobre una cultura de la evaluación que logre integrar en el análisis de los procesos de evaluación, los significados sobre éstos y su reflejo en las prácticas de los docentes. Sobre todo, si se consideran las observaciones realizadas por Moreno Olivos (citado en Martínez, 2011), respecto a que las formas de practicar la evaluación por parte de los docentes han sufrido muy pocos cambios, además, observa en los docentes creencias resistentes al cambio sobre el proceso y, finalmente, resalta la importancia que tienen los sistemas de creencias de los profesores en sus conductas dentro del salón de clases.

En este propósito, el interés giró en torno al estudio de la cultura de la evaluación con miras a impactar en el proceso de evaluación al desempeño docente en las instituciones de educación primaria, toda vez que existe poca información al respecto. Si bien, existen estudios centrados en la cultura de la evaluación, éstos remiten al nivel superior.

Con base en los planteamientos realizados, la pregunta de investigación es:

### 1.3 Pregunta general

¿Cuáles son los elementos que coadyuvan a proponer de forma fundamentada nuevas prácticas de evaluación para el análisis del proceso de valoración al desempeño docente basadas en una cultura de evaluación, en instituciones de educación primaria, a través de la identificación de las prácticas, usos y significados?

### 1.3.1 Preguntas específicas

- ¿Cuáles son las prácticas, usos y significados vigentes de los docentes, en el proceso de evaluación al desempeño docente?
- ¿Cuál es la participación de los directivos en el proceso de evaluación al desempeño docente?
- ¿Cuáles prácticas promueven una cultura de la evaluación que impacten en la valoración al desempeño docente en las instituciones de educación primaria?

## 1.4 Objetivo general

Analizar los elementos que coadyuven a proponer de manera fundamentada nuevas prácticas de evaluación para el proceso de valoración al desempeño docente basadas en una cultura de evaluación, en instituciones de educación primaria a través de la identificación de las prácticas, usos y significados.

### 1.4.1 Objetivos específicos

- Identificar y analizar las prácticas, usos y significados de las prácticas de evaluación al desempeño docente vigentes.
- Determinar la forma de participación de directivos y docentes de las instituciones, en los procesos de evaluación al desempeño docente.
- Identificar prácticas que promuevan una cultura de la evaluación que impacten en la valoración del desempeño docente en las instituciones de educación primaria.

## 1.5 Justificación

Actualmente el proceso de evaluación al desempeño docente pareciera ser una herramienta necesaria para medir y generar datos estadísticos, aunado a los objetivos e intereses políticos que han caracterizado y guiado al sistema de evaluación en México. Por otra parte, hay un problema fundamental: no se desarrollan verdaderos proyectos con los resultados obtenidos, sólo se “premiar” los buenos resultados o castigan los malos; pero no se hace un análisis y propuestas que deriven de estas observaciones. Luego entonces, se debe considerar lo que Laval (2004) cuestionaba al respecto: “el espíritu auténticamente científico debería incitar a interrogarse sobre los límites de estas evaluaciones, sobre los usos que se pueden hacer de ellas y sobre las consecuencias prácticas que se pueden extraer...” (p. 276), es decir, es importante reflexionar sobre el uso de las evaluaciones en el ámbito educativo, cuestionar si estas prácticas realmente coadyuvan a cambiar el contexto de la educación en el país.

De acuerdo con lo expuesto, esta investigación dirigida a los docentes ofrece otra forma de evaluar el desempeño docente, toda vez que son éstos junto con los directores, los encargados de desarrollar o cambiar las prácticas respecto al proceso de evaluación dentro de las instituciones escolares, como parte de su entorno laboral.

Los docentes principalmente pueden generar cambios en la forma en que se evalúa su trabajo en el aula, a pesar de enfrentarse al hecho de ser objetos de evaluación constante desde las políticas educativas, hecho que, además, provoca incertidumbre respecto a la situación docente. Éstos requieren espacios que promuevan otras experiencias de evaluación que impacten directamente en su práctica en el aula, para lo cual, se requiere que tanto docentes como directores adopten otras formas u procesos de evaluación dirigidas al cambio de una cultura de la evaluación, donde ésta tenga un significado de mejora a fin de impactar en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Para que lo anterior se logre, es necesario ofrecer una guía que les permita a los docentes tener otras experiencias respecto a la evaluación de su desempeño, para que se logre generar una cultura de evaluación donde se promueva el análisis y reflexión de sus propias formas de actuar.

Derivado de lo anterior, esta investigación propone de forma fundamentada nuevas prácticas de evaluación que coadyuvan al proceso de análisis y valoración del desempeño docente, a partir de generar una relación de participación y colaboración de directivos y docentes en las instituciones, además permite a ambos agentes educativos saber identificar si sus prácticas forman parte de una cultura de evaluación, y esto a su vez logre un cambio respecto a los usos que se dan al proceso de evaluación.

Es decir, el desarrollo de esta investigación aporta a las instituciones educativas una forma guiada en la toma de decisiones respecto a la valoración del desempeño de la planta docente; por esto, su relevancia reside en que hace frente a una situación de incertidumbre que atraviesa constantemente el magisterio en educación básica en cada cambio de gobierno, aunado a la escasa profundización en el estudio de significados, prácticas y usos de la evaluación en instituciones de educación primaria.

En cuanto a su utilidad, se proponen prácticas de colaboración y retroalimentación en conjunto con el personal directivo, a partir del análisis de una cultura de la evaluación, a fin de impactar en las prácticas y usos que pueden cambiar la forma de valorar el desempeño docente en las instituciones de educación primaria.

## Capítulo II. Marco referencial

El desarrollo de este capítulo se establece a partir de tres marcos: el contextual, el normativo y el teórico. En este orden, se presentan los procesos recientes y vigentes que se implementan en relación con el proceso de evaluación al desempeño de maestras y maestros de Educación Primaria, así como los modelos que predominan en éste. Este análisis se complementa con el estudio del marco normativo en el cual se determina el proceso de evaluación desde las instancias gubernamentales.

Respecto al marco teórico, se presenta la descripción de cuatro modelos de evaluación que guían hacia la definición y comprensión de lo que ésta significa, así como hacia las funciones que deben cumplirse para el planteamiento de un cambio de cultura de evaluación que sea formativa y dirigida a la mejora de las prácticas de maestros y maestras con el fin de mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

### 2.1 La evaluación al desempeño docente en el momento actual

El cambio de gobierno suscitado en 2018 implicó, en el ámbito educativo, una serie de cambios respecto a la reforma educativa, tomando énfasis principalmente en los procesos de evaluación al desempeño docente que se encontraban vigentes. Es así como el Sistema del Servicio Profesional Docente en conjunto con el inexistente Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), y su efímera autonomía, representaban un proceso administrativo de control sobre el ingreso, la promoción y reconocimiento de docentes, directivos y personal administrativo, con base en el mérito y el desempeño de éstos, a través de la implementación de instrumentos estandarizados a cargo del INEE.

No obstante, los instrumentos estandarizados y el proceso de evaluación docente del sexenio 2013-2018 tenían como objetivo declarado la mejora de la calidad de la educación, tomando como base los bajos niveles que México obtuvo en la prueba PISA 2012, según los cuales 55% de los alumnos no alcanzaban el nivel de competencias básico en matemáticas y 41% carecía de las competencias en lectura (Presidencia de la República,

2018d). En 2018 con base en el sexto informe de gobierno, se contaba con 1,520,844 maestras y maestros evaluados tanto del nivel básico como del medio superior, un gran aumento si se compara con los 183,067 evaluados al inicio del programa, y una respuesta esperada si se considera que era un proceso de control y obligatorio (Tabla 1, p. 22).

Por otra parte, para los profesores de Educación Básica, para el proceso de ingreso se evaluaron a 660,039; en promoción, 158,315; en evaluación diagnóstica 126,492; en evaluación del desempeño 225,552; en evaluación del desempeño al término del segundo año 90,351.

En cuanto al término del periodo de inducción de directores se evaluaron 14,428, y en la evaluación del desempeño al término del periodo de inducción para Asesor Técnico Pedagógico 4,324 (Presidencia de la República, 2018d). Es decir, el número de maestras, maestros, directores y asesores pedagógicos evaluados fueron 1,279,501; por tanto, se observa que, en su mayoría, los docentes que más se presentaron en los procesos de evaluación fueron de Educación básica, y sólo 241,343 de educación media superior (Tabla 1, p. 22).

**Tabla 1**

*Resultados de maestras, maestros y personal técnico pedagógico evaluados del Servicio Profesional Docente*

Concepto/ciclo escolar		2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018 <sup>1/</sup>	2018-2019 <sup>1/</sup>	Acumulado <sup>2/</sup>
<b>Educación Básica</b>							
Ingreso	Evaluados	146,882	130,765	124,567	134,293	123,532	660,039
	Con resultado idóneo	58,120	64,403	71,910	75,490	69,845	339,768
Promoción	Evaluados	NA	41,812	38,986	38,570	38,947	158,315
	Con resultado idóneo	NA	21,967	20,892	20,966	21,840	85,665
Evaluación Diagnóstica	Programados	NA	21,877	35,967	36,096	34,533	128,473
	Evaluados	NA	21,192	35,586	35,632	34,082	126,492
Evaluación del Desempeño	Programados	NA	121,043	37,529	91,253	0	249,825
	Evaluados	NA	108,102	27,556	89,894	0	225,552
	Con resultado suficiente, bueno o destacado	NA	93,957	24,201	81,677	0	199,835
Evaluación del Desempeño al término del segundo año	Programados	NA	NA	20,496	35,073	35,784	91,353
	Evaluados	NA	NA	20,333	34,836	35,182	90,351
	Cumple con la función docente	NA	NA	19,646	34,069	0	53,715
Evaluación del Desempeño al término del periodo de inducción Directores	Programados	NA	NA	NA	7,292	7,398	14,690
	Evaluados	NA	NA	NA	7,202	7,226	14,428
	Cumple con la función docente	NA	NA	NA	6,875	0	6,875
Evaluación del Desempeño al término del periodo de inducción ATP	Programados	NA	NA	NA	2,877	1,620	4,497
	Evaluados	NA	NA	NA	2,782	1,542	4,324
	Cumple con la función docente	NA	NA	NA	2,614	0	2,614
<b>Educación Media Superior</b>							
Ingreso	Evaluados	34,639	29,026	27,079	28,994	26,941	146,679
	Con resultado idóneo	11,379	9,665	12,995	13,378	12,010	59,427
Promoción	Evaluados	1,546	5,200	4,492	3,403	2,463	17,104
	Con resultado idóneo	448	2,342	2,255	1,366	1,343	7,754
Evaluación Diagnóstica	Programados	NA	3,357	9,062	4,119	4,355	20,893
	Evaluados	NA	3,273	8,703	3,996	4,271	20,243
Evaluación del Desempeño	Programados	NA	29,043	9,357	12,472	0	50,872
	Evaluados	NA	27,704	7,608	11,801	0	47,113
	Con resultado suficiente, bueno, destacado o excelente	NA	23,127	6,372	9,992	0	39,491
Evaluación del Desempeño al término del segundo año	Programados	NA	NA	3,189	3,187	4,112	10,488
	Evaluados	NA	NA	3,128	3,117	3,959	10,204
	Cumple con la función docente	NA	NA	2,850	3,007	0	5,857
<b>TOTAL EVALUADOS</b>		<b>183,067</b>	<b>367,074</b>	<b>298,038</b>	<b>394,520</b>	<b>278,145</b>	<b>1,520,844</b>

*Nota.* Recuperado de Presidencia de la República (2018d). *Sexto informe de gobierno 2017-2018.*

Así entonces, mientras los instrumentos estandarizados y el proceso de evaluación priorizaban la mejora de la calidad educativa, en la realidad y en la práctica representaban un medio para premiar o castigar. Esta situación generó enojo y resistencias por parte de los profesores, debido a que se puso en riesgo su situación laboral, toda vez que la evaluación se caracterizó por ser un proceso concerniente a una política laboral.

Con el paso de los meses, parece que la resistencia inicial al proceso de evaluación por parte de los docentes se fue disipando, si se toma en consideración el incremento en el

número de maestros y maestras evaluadas; sin embargo, realmente no se podría decir si es significativo si se compara con todos los docentes a nivel nacional.

Por otro lado, los datos publicados en el Informe de Gobierno son sólo eso: el análisis respecto a cómo estas cifras indicaban una mejora en la práctica docente, y es en este aspecto en que radica la crítica hacia el sistema, toda vez que la pura evaluación cuantitativa sin que se traduzca en toma de decisiones no asegura una transformación. En síntesis, se puede decir que la implementación del proceso de evaluación al desempeño docente se caracterizó como obligatorio y punitivo.

La evaluación para la mejora de la práctica docente sirvió como punto de partida para la propuesta del actual sexenio (2018-2024). Si bien se derogó la reforma educativa del 2013, el proceso de aprobación de la reforma educativa 2019 fue largo y en ocasiones confuso. Por ejemplo, el 15 de mayo de 2019 se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* el Decreto por el que se reformaron, adicionaron y derogaron las diversas disposiciones de los artículos 3, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa, y fue hasta septiembre del mismo año que se aprobaron las leyes secundarias; este hecho generó incertidumbre ya que aún no se habían establecido estrategias claras derivadas de las leyes secundarias ya aprobadas.

A un año de la toma de posesión del Licenciado Andrés Manuel López Obrador, y de acuerdo con el Primer Informe de Gobierno (Presidencia de la República, 2019c), se enfatizó un programa emergente para el desarrollo profesional docente, para que éstos contribuyeran a impulsar la Nueva Escuela Mexicana; en este sentido, se desarrollaron los siguientes cursos a través del Sistema Nacional de Formación Continua: Actualización de Conocimientos, Capacitación y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica, una oferta de formación integrada por 1,563 opciones de formación para los docentes: 1,149 cursos, 194 diplomados, 219 talleres y un seminario. Entre mayo y junio del 2019 los 129,552 docentes aplicaron de manera presencial el instrumento para acreditar el Curso Integral de Consolidación de las Habilidades Docentes, para el proceso de admisión (Presidencia de la República, 2019c).

Para aclarar, el Curso Integral de Consolidación a las Habilidades Docentes fue una estrategia emergente para preparar y apoyar a maestras y maestros en la presentación del

Concurso de Oposición a la Educación Básica, es decir, el proceso de evaluación al desempeño docente basado en el examen de oposición correspondiente a la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), que hasta diciembre 2019 seguía siendo el medio por el que se determinaban las plazas a los docentes. Es decir, este curso parece que respondió más a garantizar la obtención de una plaza que a mejorar el desempeño.

Actualmente se cuenta con la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (la cual se abordará más adelante), en la que se desprende la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), encargada de establecer los lineamientos del proceso de selección para la admisión de aspirantes. La USICAMM publicó el 14 de diciembre de 2019 los siguientes documentos para el proceso de admisión y promoción docente 2020, así como el respectivo calendario para el inicio de los procesos:

#### Educación Básica:

- Admisión.
  - Disposiciones generales del proceso de selección para la Admisión del personal con funciones Docente y Técnico Docente en Educación Básica y Educación Media Superior.
  - Disposiciones específicas del proceso de selección para la Admisión en Educación Básica.
- Promoción
  - Lineamientos generales del proceso de selección para la promoción a funciones de Dirección y de Supervisión en Educación Básica.
- Perfiles Profesionales
  - Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica, perfiles profesionales, criterios e indicadores para Docentes y Técnicos Docentes y personal con funciones de Dirección y de Supervisión.

De acuerdo con las disposiciones generales del proceso de selección para la admisión del personal con funciones docente y técnico docente en Educación Básica y en Educación Media Superior 2020-2021 (USICAMM, 2020a), el proceso de admisión constará *a grosso modo*, de tres etapas:

Etapa 1. Curso en línea y su respectiva acreditación, sobre las habilidades docentes para la Nueva Escuela Mexicana/ Acreditación

Etapa 2. Valoración de conocimientos y aptitudes docentes

Etapa 3. Valoración del dominio de la lengua indígena (solo para la Educación Preescolar y Primaria Indígena)

Posterior a la aplicación de dichas valoraciones se realizará una integración de resultados, se conformará una lista de éstos y serán enviados a los participantes, a las autoridades educativas en las entidades federativas, a las autoridades de educación media superior, a los organismos descentralizados, y a la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDUC); esta última, es la que sustituyó al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Con base en lo descrito, se entiende que la Comisión Nacional teniendo dentro de sus atribuciones realizar estudios, investigaciones especializadas y evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales del Sistema Educativo Nacional, tendrá una función importante al establecer los lineamientos relacionados con el desarrollo del magisterio.

Este es el proceso que de manera general se pretende implementar; sin embargo, en el siguiente apartado se realizará un análisis de la normatividad que regirá el proceso de admisión y promoción docente; por tanto, la aplicación será también un tema de análisis, considerando que existe una incongruencia respecto al proyecto educativo vigente. Lo anterior, radica en que se han realizado y aprobado los cambios al artículo tercero de la Constitución, se aprobaron las leyes secundarias, se han publicado acuerdos, y documentos con disposiciones y lineamientos sobre el proceso de promoción y admisión docente, pero, parte rector del proyecto es la llamada Nueva Escuela Mexicana; entonces, las maestras y los maestros tendrían que ser evaluados con base en el modelo que se establezca a partir de la misma; sin embargo, la construcción de la Nueva Escuela Mexicana

aún en 2019 y principios de 2020 seguía en progreso, hecho que al cabo del tiempo se entendió que más que ser un proyecto, es un distintivo político.

En este orden de ideas, resulta confuso que se empiece un proceso de evaluación, basado en los perfiles profesionales, criterios e indicadores para los docentes establecidos en el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica, publicado por la USICAMM, y que además existan dichos perfiles sin aún tener concluido el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana.

Se puede observar que el proceso de evaluación que inició en el 2020 no dista mucho de la propuesta anterior, porque recae en la aplicación de un examen basado en reactivos de opción múltiple, con “criterios e indicadores que establecen lo que deben saber y ser capaces de hacer las maestras y los maestros para favorecer el aprendizaje y bienestar de los educandos” (USICAMM, 2019b, p. 18). Se integró, además, el curso en línea como una etapa de preparación para lo que sigue siendo un examen de oposición más que para mejorar el desempeño. Con estas dos acciones se le dio continuidad a una cultura de evaluación basada en aprobar exámenes más que en mejorar o cambiar las prácticas docentes.

Ahora bien, la construcción de la evaluación al desempeño docente en México ha girado en torno a diversos procesos e instrumentos, disposiciones cambiantes, modificaciones constantes, es decir, su trayecto no ha logrado determinar una línea progresiva que permita su propio perfeccionamiento; más bien, significa rupturas, incertidumbre, confusión. Las estrategias gubernamentales por medio de las cuales se han optado siguen reproduciendo una forma de evaluación educativa en general y hacia el desempeño docente en particular. Es así que primero se establecen políticas, programas, acuerdos y estrategias secretariales para orientar y regular los procesos de evaluación; posteriormente o a la par se conforman instituciones, organismos, instancias y sistemas, encargados del diseño e implementación de todo el proceso que implica la evaluación, y como tercer paso, se encuentra el desarrollo de estudios, informes, diagnósticos y valoraciones para mejorar la calidad educativa (Guzmán, 2018).

Todo sistema de evaluación termina siendo un interminable proceso de aplicación de múltiples instrumentos. Ya analizaba Aboites (2012), desde el 2012, que en ese entonces

se contaban 25 años de las primeras estrategias implementadas en México para evaluar, que se habían aplicado más de 110 millones de exámenes estandarizados a niños, jóvenes, a programas de estudio, a instituciones y a profesores. Sin embargo, la pregunta es ¿qué se ha logrado con la cantidad de informes? el cumulo de datos, ¿cómo han impactado en la educación? Otro ejemplo, hasta 2018 se tenían más de un millón de maestros, maestras, directivos y asesores pedagógicos evaluados; sin embargo, la pregunta de nuevo es ¿cómo esto se ha reflejado en las instituciones y en las prácticas reales en el aula? Los cambios abruptos en las disposiciones y lineamientos de la evaluación educativa no han permitido valorar los alcances reales que se han tenido en todos los ámbitos: en las instituciones, en los estudiantes, en los profesores; así mismo, tampoco se han podido identificar áreas de mejora.

Finalmente se puede decir que el modelo de evaluación del desempeño docente hasta la fecha (a reserva de la implementación de lineamientos, disposiciones y marcos para la promoción y evaluación) se define bajo un modelo centrado en el perfil profesional y basado en resultados (Valdés, 2001; Montenegro, 2007, citado en Guzmán, 2018). Ejemplo de esto, es el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica, perfiles profesionales, criterios e indicadores para Docentes y Técnicos Docentes y personal con funciones de Dirección y de Supervisión. Queda claro que sólo el proceso de admisión docente, el cual se retoma para evaluar a maestras y maestros, cumple con ambos modelos de evaluación: el centrado en el perfil profesional y el basado en resultados.

En este mismo sentido, el modelo centrado en el perfil profesional establece un perfil de profesor ideal, por tanto, se determinan las características y competencias con las que el profesorado debería contar para el ejercicio de su profesión; dicho perfil comúnmente es definido por especialistas o por principios pedagógicos fundamentados en una teoría pedagógica institucionalizados. En este caso, cabría decir que, a pesar de que la Nueva Escuela Mexicana signifique un pilar o una guía para establecer o definir un perfil docente, en la práctica, se recaería en lo mismo, son especialistas determinando las características que consideran deben cumplir maestras y maestros.

En cuanto al modelo centrado en los resultados, es un proceso indirecto de evaluación al docente, es decir, se evalúa a los estudiantes para que los datos obtenidos sirvan como

indicadores de valoración respecto a qué aprendieron. De acuerdo con Guzmán (2018), el principio fundamental de este modelo de evaluación sustenta que es el profesor el que transmite, enseña y facilita los conocimientos, así como las propuestas en los planes de estudio, se establece que los aprendizajes de los estudiantes se encuentran directamente relacionados con el proceso de enseñanza de los profesores, tal es el ejemplo de la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), que se tiene programado para 2022 pero en virtud de que México no realizó trabajo de campo dejará de aplicarse en el país.

Aunado a lo anterior, se debe considerar la situación actual nacional e internacional frente a una pandemia que surgió por el virus SARS-CoV-2 (Covid-19). La emergencia sanitaria a nivel mundial es un suceso que requirió de medidas emergentes como la cuarentena, es decir, no salir de casa, hecho que puso pausa a la vida escolar y académica en las instituciones de educación. Todo el personal de la educación en México tuvo que recurrir a estrategias rápidas de aplicación para continuar con las clases a distancia, las tecnologías significaron un recurso indispensable para su desarrollo.

Las clases tomaron un curso diferente, los recursos para continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje cambiaron, la concepción de espacio de aprendizaje también cambió, por tanto, es de esperarse que, si los maestros implementaron otros procesos de enseñanza, esto implica otra forma de evaluar su desempeño, por lo cual, se considera importante integrar al análisis, las estrategias presentes y futuras en el desempeño docente y su evaluación, durante y después de la pandemia. Las consecuencias de una pandemia como la que se vive, en el ámbito de la educación significa un referente para contextualizar la toma de decisiones respecto a los procesos educativos, específicamente, en el proceso de evaluación al desempeño docente.

## 2.2 Marco normativo para el análisis del proceso de evaluación al desempeño docente

El análisis del marco normativo que hace referencia al proceso de evaluación al desempeño docente se estructura bajo el esquema de la pirámide de Kelsen o pirámide Kelseniana (Figura 1), el cual es un sistema jurídico que permite gráficamente representar la jerarquía de las leyes, normalmente dividida en tres niveles: fundamental, legal y sub-legal, como se representa a continuación.

**Figura 1**

*Pirámide de Kelsen*



*Nota.* Recuperado de página web <https://brainly.lat/tarea/5317690>

Por tanto, la estructura del marco normativo que hace referencia a la regulación del proceso de evaluación al desempeño docente de educación básica es la siguiente:

- Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024
- Ley Reglamentaria del Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación
- Programa Sectorial de Educación 2019-2024

- Ley General de Educación. Título Cuarto De la revalorización de las maestras y los maestros.
- Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros
- Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica, perfiles profesionales, criterios e indicadores para Docentes y Técnicos Docentes y personal con funciones de Dirección y de Supervisión

En términos explicativos, los cambios realizados desde la normatividad que regula el Sistema Educativo en México parte desde el **Artículo 3° Constitucional**, implicando cambios en la fracción XXV del Artículo 73. Esto porque con el gobierno que dio inicio en 2019, se derogaron diversos artículos y fracciones, y se incluyeron párrafos en relación con los procesos para la admisión y promoción de docentes.

Antes de abordar las leyes que conforman la estructura del marco normativo para el análisis de la evaluación al desempeño docente, se remitirá al **Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024**, al **Programa Sectorial de Educación**, la reforma al Artículo 3° y las leyes secundarias que son las principales directrices que guían al Sistema Educativo Nacional.

*El Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (PND)*, respecto a la educación, presenta un bosquejo general de las ideas y compromisos explícitos que se prometieron en la presente administración: revertir la reforma educativa anterior. Está estructurado por buenas ideas e intenciones, pero con poca claridad para establecer estrategias concretas para aterrizarlas. Si bien, el planteamiento del plan actual cambia totalmente la forma en que se estaban desarrollando dichos documentos, en el sentido que, el Plan de Desarrollo anterior establecía términos y estrategias extremadamente sistemáticos, éste por el contrario queda en términos generales, al menos en el rubro de la educación.

Los principales objetivos declarados en el PND 2019-2024, en cuanto a educación, es mejorar las condiciones materiales de las escuelas del país, garantizar el acceso de todos los jóvenes a la educación, revertir la mal llamada reforma educativa. Aunque, por otra parte, se le otorga la responsabilidad a la Secretaría de Educación Pública para dignificar

los centros escolares, construir un nuevo marco legal para la enseñanza, a través de un trabajo conjunto entre el Ejecutivo Federal, el Congreso de la Unión y el magisterio nacional.

Sin embargo, un objetivo no declarado, pero sí buscado, es cambiar las estructuras de poder de administraciones pasadas en el ámbito educativo. Realmente, el PND 2019-2024 no permite ahondar más en su análisis, debido a su generalidad, por lo cual, se remitirá al Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 como un parámetro comparativo, ya que, en éste, se tenía clara la estrategia respecto al sistema y el proceso de evaluación al desempeño docente, en el cual se determinó una profesionalización de la carrera docente, a través de un sistema encargado de ofrecer a las y los maestros procesos de formación y actualización. Asimismo, el desempeño docente quedaba limitado a la percepción que generaban los resultados de sus evaluaciones, al declarar que “el mejoramiento de los resultados permitirá que padres de familias y sociedad ratifiquen e incrementen la confianza en la tarea decisiva de los docentes” (Presidencia de la República, 2013a, p. 61). No obstante, no se menciona cómo los resultados ayudarán a mejorar el desempeño laboral e incentivar una nueva cultura de evaluación, ya sea a través de cursos u otras acciones.

Este pronunciamiento del gobierno federal es similar a la del sexenio 2013-2018, porque la calidad educativa descansaba en el desempeño docente mediante un sistema de evaluación estandarizado, a fin de fortalecer los procesos de formación inicial y selección de los docentes, sin importar que su sistema fue calificado de punitivo y de control laboral. La premisa de los procesos de evaluación al desempeño docente se fundamentó en la necesidad de “contar con maestros, directores y supervisores mejor capacitados destaca como la principal vía para mejorar la calidad de la educación básica” (Presidencia de la República, 2013a, p. 61).

Respecto al **Artículo 3° Constitucional**, se remite al Decreto de reforma 2019, en el que se integran tres párrafos, en los cuales se establece un sistema integral de formación, capacitación y actualización, así como de evaluaciones diagnósticas hacia las y los maestros; también se hace referencia a la creación de una Ley para las disposiciones del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, e indica que quedará bajo rectoría de la Federación y en coordinación con las entidades federativas, quienes determinarán su implementación (Cámara de Diputados, 2019f).

Asimismo, en dicho Decreto se determina que los procesos de admisión, promoción y reconocimiento del personal docente, directivo o de supervisión se realizarán a través de procesos de selección donde los aspirantes se presentarán en igualdad de condiciones, éstos serán públicos, transparentes, equitativos e imparciales y se considerarán los conocimientos, aptitudes y experiencia necesarios para el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos. Este aspecto es de cuestionarse, ya que la igualdad de condiciones de facto no existe, desde la formación con la cual se presentan los diferentes aspirantes, ya determina una distinción que será reflejada en dichos procesos. Además, se aclara que los resultados de estos procesos no afectarán la permanencia de los docentes.

También, en la fracción IX se decreta la creación del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, que debido a sus características es la sustitución del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), al ser “coordinado por un organismo público descentralizado, con autonomía técnica, operativa, presupuestaria, de decisión y de gestión, con personalidad jurídica y patrimonio propios, no sectorizado” (Cámara de Diputados, 2019d), conformada por un conjunto de actores, instituciones y procesos estructurados y coordinados encargados de todos los procesos de evaluación diagnóstica y formativa, generar lineamientos para las instancias encargadas de evaluación, establecer elementos que contribuyan a mejorar el sistema educativo a nivel general (Cámara de Diputados, 2019d). Es decir que, el Sistema de Mejora Continua tiene por objetivo contribuir a garantizar la ahora llamada excelencia educativa. Por tanto, el organismo que se deriva para la coordinación de este Sistema es la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDUC) y el Sistema Integral de Formación, Actualización y Capacitación.

Cabe agregar que es en el Decreto de reforma al artículo 3° (Cámara de Diputados, 2019d), en el segundo transitorio, donde se abroga la Ley General del Servicio Profesional Docente, así como la derogación de todas las disposiciones de las leyes secundarias, y se establecen sin efectos los reglamentos y acuerdos. Quedando suspendidos los procesos de evaluación al desempeño docente. Por lo anterior, la USICAMM hasta 2020, sólo estableció procesos de admisión y reconocimiento, más no de evaluación.

Ahora bien, en el Decreto donde se reforma el artículo tercero, se describen de forma general las leyes y órganos encargados de los cambios en la educación, para el sexenio 2019-2024; sin embargo, es en la **Ley Reglamentaria del Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación** (Cámara de Diputados, 2019g), en las cuales se especifican las características, actividades principales y tipo de organización de todas las organizaciones y leyes que conformarán el Sistema Nacional para la Mejora Continua de la Educación, en el cual se declara un proceso de evaluación para la toma de decisiones, que de la mano con el Sistema Integral de Formación, Actualización y Capacitación se ofrecerá a docentes, directivos y supervisión un sistema integral de capacitación y actualización (Cámara de Diputados, 2019g). Por lo anterior, se puede afirmar que el proceso de evaluación al desempeño docente será un proceso que formará parte de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), esta evaluación es con objetivos diagnósticos y formativos respecto a los docentes para contribuir a la generación de información para la toma de decisiones respecto a la mejora educativa. Por otro lado, el Sistema Integral de Formación, Actualización y Capacitación servirá como un apoyo en los procesos de actualización y capacitación de los docentes, el cual tendrá implicaciones para el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, dirigida a establecer una promoción horizontal y una vertical.

Hasta este punto se puede observar que las leyes establecen una evaluación educativa general, que si bien enfatiza que se realizará una evaluación a los docentes, aún no se cuenta con estrategias o programas claros sobre la evaluación que llevará a cabo MEJOREDU; parte de esto podría derivarse por el hecho de que una evaluación al desempeño docente tendría que guardar relación con el modelo de la Nueva Escuela Mexicana, quedando esto como un pendiente, toda vez que dicho modelo no es claro en su definición. Sin embargo, los procesos respecto a la admisión y promoción están explícitos, pero, de acuerdo con la descripción de éstos, los procesos que se establecen son más bien administrativos más que estar dirigidos a una evaluación al desempeño de los docentes.

Asimismo, en la Ley Reglamentaria del Artículo 3° (Cámara de Diputados, 2019g), se dedica un capítulo a la evaluación diagnóstica que será aplicada a los docentes sin mencionar el inicio o fechas específicas al respecto. Por otra parte, se declara que tiene por objetivo fortalecer las capacidades del personal docente, directivo, técnico pedagógico y de supervisión, además de proporcionar elementos que promuevan el desarrollo profesional de éstos. La información obtenida de estas evaluaciones se pondrá a disposición del Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización a fin de detectar las fortalezas y áreas de oportunidad; en teoría, se declara un sistema de retroalimentación, sin embargo, falta, ahora, observar las acciones específicas.

Posterior a lo descrito anteriormente, se asigna a la USICAMM como la encargada de determinar los procesos, criterios e indicadores mediante los cuales se realizarán las evaluaciones diagnósticas al personal docente, directiva o de supervisión (Cámara de Diputados, 2019g). Este aspecto deja claro que la evaluación al desempeño y actualización docente, serán procesos separados de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

Es explícito que el proceso de evaluación al desempeño docente a nivel nacional seguirá siendo un proceso que se caracterice por un proceso de generación de datos, en espera de que realmente se utilicen para la toma de decisiones dirigido a la mejora de la educación y se coadyuven al cambio de la práctica docente en el aula. En este sentido se ha identificado un punto de intervención a nivel institución respecto a la evaluación al desempeño docente, que podría tener mayor implicación en la práctica de éste.

Respecto al **Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024**, más que hacer énfasis en los procesos de evaluación, se centra en procesos de formación docente, en la promoción horizontal y vertical y en el reconocimiento hacia los docentes. También dentro del PSE se concreta lo ya establecido en el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, establecido en la Ley Reglamentaria del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación.

Dentro de los objetivos prioritarios establecidos, se puntualizó la importancia de “revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, [...] a

partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio” (SEP, 2020c, p. 206). El enfoque de la evaluación docente, como ya se había mencionado, está dirigido a una evaluación diagnóstica de las cuales, se establecerán procesos de formación, capacitación y actualización, con estrategias de asesoría apoyo y acompañamiento basado en tutorías de pares y formación continua, todo a fin de mejorar la práctica profesional de los docentes (SEP, 2020c).

Lo anterior, se puede constatar con las cuatro estrategias prioritarias y sus respectivas acciones. La primera estrategia se centra en la formación inicial de las maestras y maestros, priorizando el fortalecimiento de las escuelas normales, a fin de articular la formación con las demandas sociales cambiantes y de las escuelas. La segunda estrategia está encaminada a la primera, toda vez que se establecen acciones para la formación continua, no sólo inicial. Sin embargo, de la segunda se hace un salto a la estrategia número cuatro, debido a que, en la tercera, se realiza mayor énfasis en la evaluación al desempeño. En este sentido, la cuarta estrategia, está dirigida a ofrecer apoyo para fortalecer las experiencias de gestión e innovación en las escuelas.

Respecto a la tercera estrategia, está dirigida a fortalecer la función magisterial a partir de procesos de admisión, promoción y reconocimiento, los cuales ya se realizaban en la administración 2013-2018; sin embargo, en lo oficialmente declarado, se suprime el aspecto punitivo y las intenciones tendenciosas de los mismos. Podría decirse que la continuación de estos procesos es una forma de no desacreditar del todo los programas anteriores, aunque desde el discurso fue no dejar incluso ninguna coma de la reforma educativa antecedente. Por ahora, la tarea es que realmente se planteen e implementen en dirección al desarrollo profesional, tal como se establece en la PSE.

Las acciones puntuales que conforman la estrategia número tres plantean la necesidad de determinar criterios e indicadores que sirvan de referentes para la buena práctica educativa y el desempeño de los docentes (SEP, 2020c). Se advierte mayor cuidado en este punto, toda vez que se puede caer en la generalización de lo que signifique el buen desempeño docente, se espera que para tal propósito se considere el contexto de las escuelas y que surja como una propuesta a partir de las opiniones y participaciones de docentes, de lo

contrario, se recaería en los ya conocidos perfiles profesionales con los cuales se evaluaba a los docentes.

Es la acción número cinco en la que se describe el diseño de evaluaciones diagnósticas que permitan la identificación de áreas de oportunidad para la formación, capacitación y actualización docente, que, junto con el apoyo técnico, la asesoría y el acompañamiento para la mejora de las escuelas educativas, se ofrece un espacio de oportunidad para generar procesos diferentes de evaluación a un nivel interno y que responda al contexto de cada institución, a fin de cambiar las prácticas de evaluación de docentes, directivos, supervisores y otros grupos sociales, sobre la forma en evaluar el desempeño docente.

Al respecto, en la **Ley General de Educación** (Cámara de Diputados, 2019e), se enfatiza más que una evaluación, una formación y actualización del magisterio, específicamente en su *Título cuarto: De la revalorización de las maestras y los maestros*, donde se especifica que la revalorización de la profesión docente, entre otros aspectos, será la de promover su formación, capacitación y actualización de acuerdo con su evaluación diagnóstica y en el ámbito donde desarrolla su labor y fortalecer las instituciones encargadas de la formación docente, a fin de incentivar el desarrollo y la superación profesional de las maestras y los maestros. Pero visto de manera crítica, estas acciones implican recursos monetarios que en el sexenio actual se le ha regateado al sector educativo.

Con respecto al tema de evaluación se identifica que en la Ley General de Educación se continua promoviendo una evaluación a nivel centro escolar, ya que en el *Artículo 109* se busca instaurar en el Consejo Técnico Escolar, un *Comité de Planeación y Evaluación*, el cual tendrá a su cargo la formulación y desarrollo de un programa de mejora continua en el que se integre la infraestructura, el equipamiento, el avance de los planes y programas educativos, la formación y prácticas docentes, la carga administrativa, la asistencia de los educandos, el aprovechamiento académico, el desempeño de las autoridades educativas y los contextos socioculturales. Dicho programa tendrá un carácter plurianual, definirá objetivos y metas, los cuales serán evaluados por el mismo Comité de Planeación y Evaluación.

Respecto al Comité de Planeación y Evaluación, pareciera que es un intento por conectar a las instituciones educativas con la dinámica del Sistema Educativo; para este propósito la

Secretaría de Educación Pública desarrolla un documento guía denominado *Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua* (PEMC), (SEP, 2019a), es decir, el Comité de Planeación y Evaluación tendrá como atribuciones el diseño de un programa de mejora continua particular, adecuado al diagnóstico institucional. En dicho documento se promueve el desarrollo de un proceso de planeación centrado en la mejora de los aprendizajes de todos los alumnos a partir del diagnóstico de las condiciones de la escuela, para ello se sugiere tomar en cuenta los ámbitos: aprovechamiento académico y asistencia de los alumnos, prácticas docentes y directivas, formación docente, avance de los planes y programas educativos, participación de la comunidad, desempeño de la autoridad escolar, infraestructura y equipamiento y carga administrativa.

El documento es una guía en la que se recomienda establecer objetivos a partir del análisis de los datos y la identificación de las problemáticas más relevantes y recurrentes identificadas como parte del diagnóstico escolar. En resumen, el Programa Escolar de Mejora Continua es un ejercicio de gestión y evaluación institucional, pues se solicita la planeación de acciones concretas, responsables, fechas y recursos, a fin de valorar los resultados obtenidos e identificar acciones de mejora.

En concreto, el Programa Escolar de Mejora Continua debe incluir:

- Diagnóstico
- Objetivos y metas
- Acciones
- Seguimiento y evaluación

Cabe destacar que dicho programa de mejora continua remite al recuerdo de un programa similar ya implementado, el cual se denominó Programa Escuelas de Calidad (PEC). Se ha de recordar que, además de tener como objetivo declarado la mejora de las instituciones en el sentido de infraestructura y de sus procesos, realmente era un filtro para el otorgamiento de recursos materiales y económicos para las escuelas, hecho que generó inconformidades por parte de directores y docentes, en el sentido que, además de significar una carga de documentación y formatos para directores, también fomentó la distinción entre las escuelas que obtenían dichos recursos y las que no. Se espera que el programa actual

no contenga de manera implícita dichos objetivos, pero como una advertencia se enfatiza el siguiente párrafo:

Las facultades de este Comité en materia de infraestructura y equipamiento de los planteles educativos se referirán a los aportes que haga sobre mejora escolar y serán puestos a consideración del Comité Escolar de Administración Participativa para el cumplimiento de sus funciones (Cámara de Diputados, 2019e, Artículo 109, párrafo tercero).

Este párrafo podría interpretarse como un mecanismo para condicionar el apoyo en cuestión de infraestructura y equipamiento para las escuelas, remitiendo de nuevo a prácticas de competitividad. Esta iniciativa podría recaer en una situación similar a las que se generó con el PEC, o bien, podría realmente promover prácticas institucionales comprometidas con un proceso de evaluación interno; en este caso, el PEMC podría contribuir con un instrumento para el desarrollo de la evaluación al desempeño docente, con el objetivo de generar una cultura de evaluación de las prácticas de maestras y maestros.

En lo que respecta a la **Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros** (Cámara de Diputados, 2019f) es un documento donde se desglosan los objetivos, organización y funcionamiento del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM), el cual se caracteriza por establecer criterios e indicadores para la promoción, reconocimiento y admisión de docentes, directivos, supervisores y asesores técnico pedagógicos, es decir, el trabajo que realiza la USICAMM como organismo encargado de implementar lo establecido en la Ley, es la de coordinar de manera transparente la asignación de plazas de que se trate, definiendo los perfiles de cada una de las plazas. En cuanto al proceso de promoción vertical se basa en promover a docentes, directivos y asesores técnicos pedagógicos a un puesto diferente al que ejercen; por el contrario, y de manera complementaria, la promoción horizontal se basa en estímulos económicos diferenciados. Los estímulos son los mismos que se establecían para el Programa de Carrera Magisterial y el Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica (Cámara de Diputados, 2019f).

Con base en los procesos de admisión, promoción y reconocimiento se puede decir que no se trata de un proceso de evaluación al desempeño de las maestras y los maestros, es un sistema de escalafón, que, si bien promueve la actualización y capacitación de éstos, podría no asegurar una mejora en las prácticas docentes en el aula. El sistema de promoción horizontal y vertical es un incentivo profesional para los docentes; sin embargo, no es precisamente un proceso que coadyuve y acompañe en la evaluación de su desempeño, tampoco un medio para favorecer una nueva cultura de evaluación, que vaya más allá de la medición. Por el momento, el único organismo encargado de este proceso es MEJOREDU, para lo cual es necesario guardar reservas hasta que establezcan y publiquen los procesos que se seguirán en este propósito.

Finalmente, se remite al *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica, perfiles profesionales, criterios e indicadores para Docentes y Técnicos Docentes y personal con funciones de Dirección y de Supervisión* (USICAMM, 2019c), toda vez, que en éste se definen los dominios, criterios e indicadores del perfil docente, que servirá de base para los procesos de admisión y promoción. Dicho perfil está constituido por cuatro dominios generales:

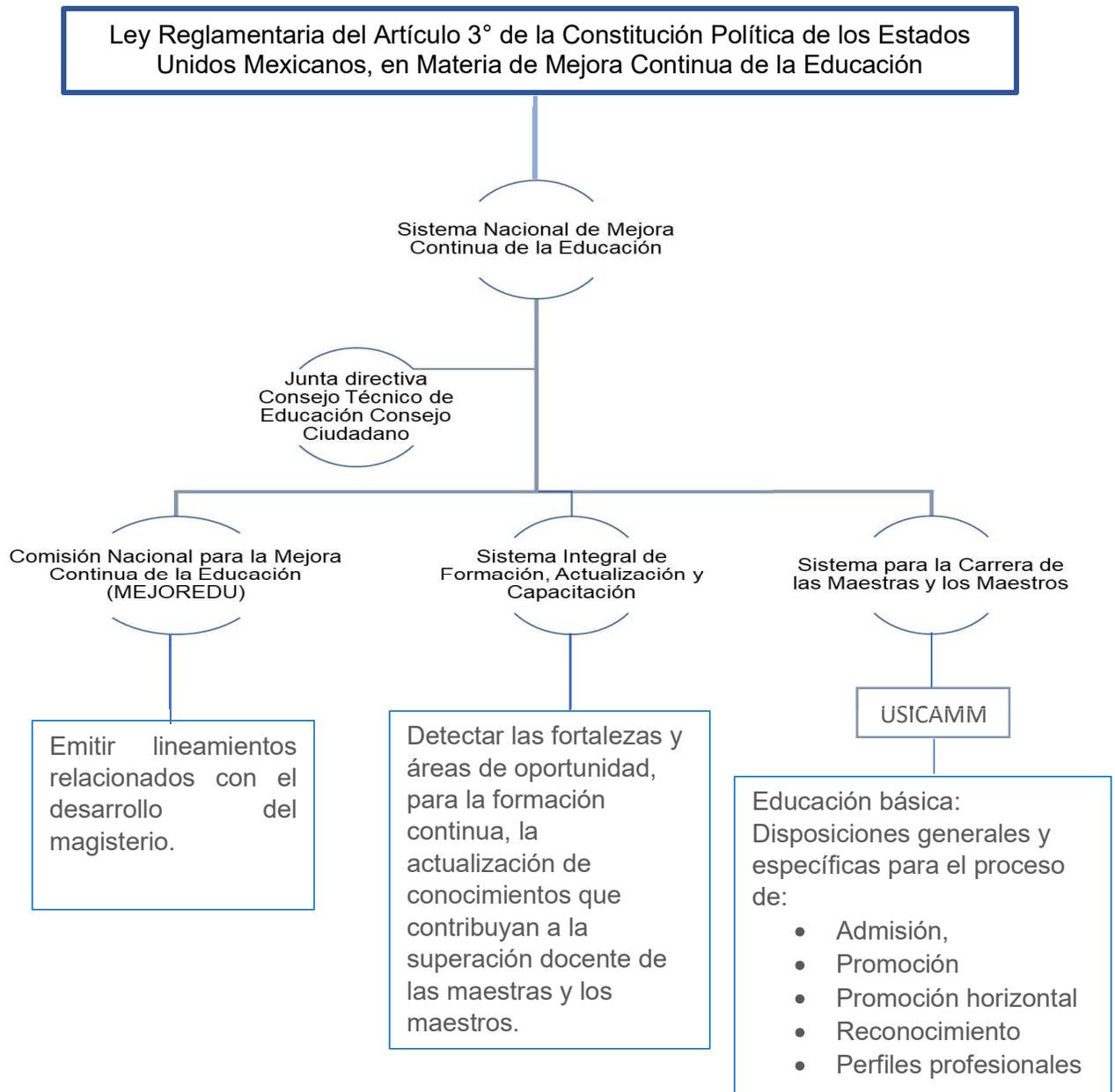
1. Una maestra, un maestro que asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana.
2. Una maestra, un maestro que conoce a sus alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia.
3. Una maestra, un maestro que genera ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o los adolescentes.
4. Una maestra, un maestro que participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y la comunidad (p. 17-28).

Lo anterior remite a la duda respecto a si se tomarán en cuenta los perfiles establecidos en dicho documento para el proceso de evaluación al desempeño docente, o se esperará a la definición de la Nueva Escuela Mexicana para establecer un perfil acorde a ésta, y con el cual se podría evaluar a las y los maestros.

A fin de presentar una estructura de los órganos encargados del proceso de evaluación al desempeño docente, derivado de las Leyes aprobadas a partir de la Ley Reglamentaria del Artículo 3°, se presenta el siguiente esquema (Figura 2).

**Figura 2**

*Estructura del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación*



*Nota.* Elaboración propia.

## 2.3 Aspectos teóricos y modelos de evaluación

Antes de abordar los modelos de evaluación de autores como Ralph Tyler, Daniel Stufflebeam, Michael Scriven y Robert Stake (citados en Stufflebeam y Shinkfield, 1987) es prudente puntualizar algunas consideraciones respecto al proceso de evaluación, comenzando con su definición, ya que ésta sólo se entenderá a partir de su propia evolución.

El concepto de evaluación ha pasado de ser un proceso basado en el logro o no de los objetivos (Tyler), a ser un proceso de evaluación más abarcador como lo es el modelo CIPP dirigido a la toma de decisiones (Stufflebeam), hasta establecer modelos de evaluación que coadyuven a responder a problemas reales, basado en la necesaria valoración e interpretación del objetivo y objeto de evaluación (Stake).

La evolución de cómo se entendía y se hacía la evaluación está intrínsecamente relacionada con tres grandes paradigmas de investigación (Tabla 2), que de acuerdo con Cano (2009), permiten entender la evaluación: el racional, el interpretativo y el sociocrítico.

**Tabla 2**

*Paradigmas que implicaron sobre la definición de la evaluación*

Paradigma	El conocimiento	La realidad	La evaluación
<b>Racional/ positivista</b>	Empírico-analítico	La realidad es externa y objetiva. La toma de decisiones es una cuestión técnica que ha de resolverse recopilando la información adecuada y poniéndola al servicio de los órganos competentes.	Es un proceso racional de recogida de información diseñado al margen del contexto y que opera bajo objetivos preestablecidos y normas formales, enfatizando la fase de medición bajo los criterios de validez y fiabilidad.

<b>Interpretativo</b>	Histórico-hermenéutico	Se centra en el mundo de los significados y los valores desarrollados dentro de la organización y que conforman su «cultura», acentuando el carácter ambiguo, incierto y complejo de ésta.	Es un proceso subjetivo de interpretación de los fenómenos escolares, aceptando su multidimensionalidad y ambigüedad, como medio para clarificar e interpretar los fenómenos organizados desde la escuela, y admitiendo la existencia de componentes ocultos, ambiguos, indeterminados y conflictivos.
<b>Sociocrítico</b>	Por autorreflexión	La organización son sistemas políticos, donde los participantes son actores políticos con sus propios objetivos y estrategias, y donde, en consecuencia, surgen coaliciones y pactos para lograrlos.	Es un proceso flexible de análisis e interpretación de sucesos que conduce a la reflexión y la transformación de la comunidad. Obedece a una toma de decisiones participativa y posibilita nuevos espacios de gestión institucional mediante la reflexión sobre la acción de los diferentes grupos.

*Nota.* Elaboración propia a partir de la información de Cano (2009).

Derivado de la tabla anterior, se explica que en el paradigma racional/positivista, la evaluación significa un proceso riguroso que no contempla el contexto y al contrario se basa en unos objetivos establecidos e inamovibles, llegando a enfatizar la medición. Por el contrario, los paradigmas interpretativo y sociocrítico dirigen la evaluación hacia procesos más flexibles en el análisis e interpretación de los fenómenos escolares, aceptando que son

multidimensionales, y que además deben servir para la reflexión, la comprensión y la transformación desde una intervención más participativa de diferentes grupos.

Con el tiempo, la evolución de la evaluación denota un salto de enfoques que también lograron impactar en los métodos para la recogida de información, donde al principio se priorizaba una visión cuantitativa ligada a lo cuantificable con métodos estadísticos, que a la vez, estas mismas prácticas generaron cuestionamientos respecto a si era o es posible medir todo, sin importar la naturaleza y complejidad de los fenómenos como lo son los educativos, generando así, un cambio hacia un enfoque cualitativo, con el cual se rebasa la idea de medir resultados y objetivos, para centrarse y valorar los procesos, mediante el uso de otras técnicas basada en la antropología (Cano, 2019).

Con base en el contexto anterior, se exponen a continuación los modelos de evaluación de teóricos como Ralph Tyler, Daniel Stufflebeam, Michael Scriven y Robert Stake, autores destacados por sus propuestas dirigidas a institucionalizar la evaluación, con el fin de conocer la definición de evaluación desde la postura de cada autor, así como el proceso que establecen para el desarrollo de ésta.

Posteriormente, se analizan los elementos a partir de los cuales, se establece una definición de evaluación, y se realiza un análisis sobre la cultura de la evaluación, su importancia y los elementos que la constituyen.

### 2. 3. 1 El modelo de evaluación de Ralph W. Tyler

Ralph Tyler, conocido como el padre de la evaluación, fue el pionero en sistematizar el proceso de evaluación en el ámbito educativo, porque anteriormente se centraban en la valoración de los logros obtenidos únicamente por los estudiantes. En este sentido, el método de Tyler se distinguió por integrar al proceso de valoración más elementos educativos y no sólo a los estudiantes y la necesidad de establecer, definir y clasificar los objetivos como parte del proceso final.

Así, entonces, el proceso de evaluación desde la propuesta de Tyler se enfoca en atender la congruencia entre los objetivos establecidos y el proceso mismo que permite el logro o

no de éstos, es decir, evaluar significa establecer hasta qué medida fueron alcanzados los objetivos. Cabe destacar que la concepción de evaluación del autor está estrechamente relacionada con el comportamiento de las personas, siendo el cambio de éste un indicador para valorar el logro o el nivel de logro de los objetivos. Para entender mejor la definición de evaluación de Tyler se cita lo siguiente:

Puesto que los fines educativos consisten esencialmente en [...] transformaciones positivas en las formas de conducta del estudiante. [...] El proceso de evaluación comienza con los objetivos del currículum educacional. Dado que el propósito fundamental consiste en comprobar en qué medida estos objetivos realmente se cumplen (Tyler, 1973, p. 109).

Con base en la cita anterior se podría interpretar que los objetivos se establecen en función de comportamientos esperados, para que puedan ser observables; en esta lógica, todo aquello que es observable puede ser medido. Esta concepción de evaluación implica que se deberá juzgar o valorar el comportamiento de los estudiantes, toda vez que la modificación en las pautas de conducta es considerada por Tyler (1973), uno de los fines principales de la educación.

Lo anterior tiene argumentos a su favor, si se considera que los comportamientos se reflejan en acciones, las cuales permiten en un primer nivel, determinar si se observa algún cambio; sin embargo, esto no puede ser el único indicador de aprendizaje. Dichas aseveraciones derivan de la concepción de objetivos educativos de Tyler:

... desde el momento en que los objetivos educativos son esencialmente cambios producidos en los seres humanos, es decir, ya que los objetivos alcanzados producen ciertos cambios deseables en los modelos de comportamiento del estudiante, entonces la evaluación es el proceso que determina el nivel alcanzado realmente por esos cambios de comportamiento (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p. 92).

Con base en lo anterior, el modelo de Tyler se identifica en función de los objetivos, fungen como indicadores de medición en el que se comparan los resultados reales en relación con los objetivos establecidos y esperados. En este punto, se identifica una limitación del

modelo, en el sentido que, si la evaluación sólo se centra en el nivel de alcance de los objetivos, se deja de lado los resultados no esperados, los cuales también sirven de indicadores para una evaluación más completa.

El proceso de diseño de evaluación de Tyler contiene una lógica centrada en los objetivos, ya que primero se deben establecer los objetivos y ordenarlos en categorías generales, después se prosigue a establecer los comportamientos mediante los cuales se reflejarán los objetivos. En este sentido, se definen las situaciones y las condiciones necesarios en los que se podrán observar los comportamientos, consecuentemente se observará el alcance de los objetivos. Para este propósito, se determinarán las estrategias y sus medidas técnicas, es decir, las condiciones adecuadas para la comprobación de los resultados, para guiar el proceso de valoración de los comportamientos. Como etapas finales, se recopila la información, que es el trabajo de los estudiantes y se comparan con los objetivos de comportamiento (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

Si la primicia del modelo parte de la idea de que el objetivo o intención de un proyecto educativo es producir un cambio en el comportamiento de los estudiantes, entonces, por lógica, se necesita de un método que se enfoque en medir los cambios esperados. Por consiguiente, se puede afirmar que la necesidad de sistematizar la evaluación en la educación en función de comportamientos (objetivos), tiene un objetivo en sí mismo y está dirigido a la toma de decisiones. Luego entonces, el modelo de Tyler, sin importar si es considerado bajo una estructura racional, tiene la intención de guiar la toma de decisiones, de manera que el logro o no de los objetivos determinarán decisiones diferentes.

Además, Tyler consideraba el proceso de la evaluación como una actividad recurrente, constante, porque de esta forma la información recabada sería útil para reformular los objetivos, y en caso de que se tuviera que realizar una modificación en éstos implicaría también una revisión del plan de evaluación diseñado.

Si bien el método de evaluación de Tyler estaba dirigido a los profesores y diseñadores curriculares, éste tuvo alcances más generales debido a que sirvió para evaluadores profesionales incluso de otras áreas, así como para situaciones más específicas como el salón de clases, como estrategia para guiar el aprendizaje de los estudiantes.

Un aspecto por destacar es que Ralph Tyler explicitaba las intenciones positivas de la evaluación, el uso positivo de la información obtenida de ésta. Esto es, el interés radica en mejorar los programas educativos más que otorgar argumentos a padres y madres o a la comunidad en general para emitir juicios en contra de la escuela y su personal docente. La cita siguiente ilustra mejor la idea: “la toma de decisiones para el perfeccionamiento de la educación debe continuar siendo la principal utilización de la evaluación, no importa cuál sea el alcance de la discrepancia existente entre los objetivos y los resultados del trabajo” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p. 95).

No obstante, las buenas intenciones declaradas en el modelo de Tyler discrepan de los diversos usos que se le ha dado al método y que han promovido una crítica al mismo. En la práctica, el modelo centrado en el logro de los objetivos conlleva una concepción de éste como un proceso únicamente terminal, desviando la intención de retroalimentación, perfeccionamiento y mejora de la educación. Incluso si los objetivos son alcanzados, la información al respecto sirve de retroalimentación; sin embargo, el uso que se ha dado en México y también en otros países se centra sólo en valorar o comparar los resultados obtenidos, estableciendo cambios sólo en aquellos no logrados. Así mismo, esta idea terminal reduce la continuidad de la evaluación, ya que se utiliza sólo hasta que se concluye el proceso, sin atenderlo durante su ejecución; es decir, importa más la evaluación sumativa y no la formativa, la que permitiría tomar acciones para mejorar, así mismo, la evaluación se entiende como una etapa final y no como un proceso de valoración continua hacia el objeto de evaluación.

Otro aspecto negativo que trajo consigo la generalidad del método de Tyler tiene que ver con las mediciones técnicas. La selección y definición de objetivos claros y adecuados ha derivado en confusiones, en el sentido que no se deben establecer objetivos minuciosos por cada elemento específico de un programa, más bien, se debe optar una selección de éstos con base en una filosofía o una postura específica, de manera tal, que se establezcan objetivos generales en función de los elementos más abarcadores; sin embargo, esto es muy general, subjetivo y se presta a muchas intencionalidades en caso de no ser más preciso, e incluso puede prestarse a ser un proceso muy exhaustivo, desviando el foco de análisis en los resultados y en las relaciones entre los resultados y los objetivos.

Lo anterior va de la mano con la práctica y el uso tendencioso que se ha otorgado al modelo de Tyler, en el sentido que todo proceso de evaluación, desde su diseño hasta su implementación y análisis, está inmerso un aspecto valoral, es decir, todo el tiempo se está valorando qué se debe contemplar y qué no, cuáles deberían ser los objetivos principales y cuáles no. Por consiguiente, en la mayoría de los casos se ha tendido a establecer objetivos de rendimiento, porque resultan más fácil de cuantificar y medir, dejando de lado u otorgando menos importancia a objetivos relacionados con habilidades como el desarrollo de la reflexión o el significado de los estudiantes, ya que implican un proceso más demandante o complicado. Por lo cual, las evaluaciones se han inclinado a un aspecto meramente cuantitativo, y consecuentemente, se generan análisis y evaluaciones desequilibradas e incompletas.

### 2. 3. 2 El modelo de evaluación del Contexto, Inputs (entradas), Proceso y Productos (CIPP) de Daniel Stufflebeam

Antes de abordar la definición y el método de evaluación de Stufflebeam, parece pertinente aclarar que surgió como una propuesta alterna a los métodos convencionales que hasta su tiempo se habían realizado. Toda propuesta parte de este principio, surge como una respuesta para mejorar las formas en que se estaba evaluando, partiendo del análisis de sus deficiencias o insuficiencias.

También, cabe destacar que el modelo de evaluación de Stufflebeam tiene una fundamentación en la Teoría de Sistemas, entendiendo que un sistema es un “complejo de componentes interactuantes, con conceptos característicos, que engloban totalidades organizadas, tales como interacción, suma, mecanización, centralización, competencia, finalidad y aplicarlos entonces a fenómenos concretos” (Von Bertalanffy, 1986, p. 94). Es decir, que un sistema está conformado por elementos que se encuentran interrelacionados entre sí para el logro de objetivos comunes. Dichos elementos pueden formar parte de un sistema de menor complejidad denominado subsistema, o, por el contrario, cada uno de esos sistemas pueden ser un elemento de un sistema más grande o supersistema (Domínguez-Ríos y López-Santillán, 2016).

En relación con el concepto de sistema, el modelo de Stufflebeam concibe a la escuela como un sistema conformado por subsistemas y elementos interrelacionados; a su vez, la escuela es parte de un macrosistema, como lo es el Sistema Educativo Nacional, por tanto, la evaluación debería contemplar los diferentes elementos que integran el funcionamiento de un programa educativo, que logre abarcar desde los elementos externos hasta los internos. En la práctica, desafortunadamente, la evaluación sólo llega a considerar los aspectos internos, aquellos elementos inmersos en el salón de clases.

En este sentido y para tratar de abatir esta cultura de evaluación, el modelo CIPP, surgió como una propuesta para mejorar los procesos de evaluación en las instituciones escolares, con el objetivo de englobar todos los elementos de un proceso de evaluación, es decir, considerar el contexto, las entradas (input), el proceso y el producto (CIPP).

El modelo CIPP es una propuesta más desarrollada del proceso Tyleriano, basado en la idea de evaluar para comparar los resultados obtenidos con los objetivos establecidos. Este método remite a pensar en los estudios respecto a la teoría de la caja negra, en las cuales se cuestionaba la forma en que se teorizaba sobre el proceso educativo en las escuelas, sin preguntarse realmente qué pasaba en la dinámica interna de las mismas, cuando mencionaba que la escuela parecía ser un proceso en el que los estudiantes son un producto que entra a la escuela y que al término de ésta son otro producto, que sufren cambios pero sin cuestionar lo que pasaba dentro, sin poner atención a los procesos, que son los que realizan los cambios.

En este orden de ideas, la propuesta de Stufflebeam cuestiona la trayectoria del proceso de estar en un punto y llegar al punto deseable. Determinar el objetivo que se desea alcanzar genera diferentes situaciones problemáticas, desde el hecho de saber si todos los implicados entendieron lo mismo, o si cada uno otorga matices de acuerdo con lo entendido, o, por el contrario, no se entendió del todo el proceso; por tanto, se actúa desde ciertas limitaciones. Por este motivo, el autor parte de un concepto de evaluación que no sólo compare; para Stufflebeam (1987) una evaluación es:

...el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los

problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (p. 813).

Se observa que el concepto es mucho más abarcador, integra el aspecto de valor, valorar las metas obtenidas y el proceso que llevó a las mismas, y con base en esto, tomar decisiones dirigidas a solucionar aspectos de responsabilidad y comprensión de todas las situaciones vividas en el proceso, así como de las personas implicadas. Por lo anterior, el modelo CIPP ha sido pensado para la mejora continua de los sistemas de evaluación, al valorar desde la planificación hasta el impacto obtenido, es la mejora continua y la toma de decisiones los elementos clave de su propuesta, que enriqueció la forma de entender e implementar una evaluación.

Habría que decir también que promover el desarrollo es una de las características del modelo, que guie a directivos y personal a valorar la satisfacción de las necesidades que se tienen como objetivo institucional. Para dicho propósito, y de acuerdo con Stufflebeam, el proceso de evaluación se clasifica en cuatro estudios que engloban la identificación, obtención y proporción de la información para la toma de decisiones, éstos son: la evaluación del contexto, de entrada, del proceso y del producto.

La *evaluación del contexto* podría entenderse como un diagnóstico de la situación en que se encuentra el objeto de estudio, ya sea una institución o en el caso de la presente investigación, el desempeño docente. Este estudio está dirigido a identificar los defectos, oportunidades, debilidades y aciertos que caracterizan la situación actual de lo que se quiere mejorar, y así tener los fundamentos para determinar una guía en función de mejorarlo. Se busca caracterizar el marco global, o entorno en que se desarrolla el programa u objeto de interés (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

En otras palabras, evaluar el contexto debe permitir el análisis de las prioridades que se han establecido y, si éstas guardan relación con las necesidades que se deben atender; de lo contrario, esta evaluación no permitirá reajustar metas y designar cambios. Luego entonces, el diagnóstico de la situación o evaluación del contexto es necesario porque significa el inicio del proceso de evaluación. Y para complementar es necesario enfatizar

que una evaluación no puede iniciar de la nada; por ello es importante conocer y comprender en dónde se está parado; esto facilitará los cambios para poder llegar al punto deseable.

Se debe agregar que la metodología para la obtención de información es diversa, están desde las entrevistas, las audiencias y reuniones con el fin de generar hipótesis sobre los posibles cambios. Por otro lado, está el análisis de informes o estudios realizados con anterioridad, para identificar las formas de trabajo previos. O bien, se puede optar por contratar a un experto externo o grupo de expertos, que valoren y observen de cerca el objeto de estudio. En síntesis, las formas son variadas, pero el fin es conocer desde dónde se está iniciando el proceso de evaluación.

Por otra parte, los resultados obtenidos deben ayudar a valorar el proceso de perfeccionamiento de lo que interesa evaluar, pero, sobre todo, es importante que la toma de decisiones se dirija a valorar si estos resultados realmente están atendiendo a las necesidades que desde un inicio se identificaron, y así, poder reforzar, cambiar o proponer alternativas.

Con respecto a la *evaluación de entrada*, ésta da inicio al cómo se implementarán los cambios, es decir, diseñar un programa para llevar a cabo los cambios necesarios. Para este propósito se debe revisar y analizar todos los métodos que permitan la aplicabilidad del programa de cambio, siempre visualizando tres escenarios: el éxito, el fracaso y la eficacia, entonces, la evaluación de entrada tiene que presentar el programa de cambio por el cual se ha optado.

El objetivo de esta evaluación es ofrecer estrategias alternativas que se adecuen a las necesidades y características del programa que se quiere mejorar. Determinar un plan acorde a los propósitos establecidos con base en las necesidades identificadas para dar soluciones. Las aplicaciones de la evaluación de entrada son variadas, puede servir para llevar a cabo una propuesta de cambio, o bien valorar programas ya existentes y examinar su pertinencia. También sirve para conciliar grupos antagónicos que no logran establecer acuerdos para la implementación de un programa o proyecto.

Stufflebeam (Stufflebeam y Shinkfield, 1987), propone para esta evaluación la utilización de la técnica del grupo asesor, que se base en la conformación de dos o más expertos dedicados a establecer el por qué es necesario un programa de mejora y sus objetivos. Este informe es valorado por otro grupo de expertos, o en ocasiones se pone a prueba mediante una prueba piloto para dictaminar su aprobación, posteriormente se integran a los implicados para la puesta en práctica el programa o proyecto de mejora o solución, con las estrategias propuestas.

Las ventajas de esta técnica es que los expertos tienen que valorar distintas estrategias, para que así puedan proponer y fundamentar la que mejor convenga a la problemática identificada, y lo más importante, integra a los encargados de llevar a cabo dicho programa. Pero una desventaja puede ser que los sujetos de evaluación vean como extraño el proceso y la toma de decisiones, aspecto que sí se aborda los modelos de Scriven y Stake, al hablar de la función del evaluador y la profesionalización de éste, que se describen más adelante.

En cuanto a la *evaluación del proceso* es meramente una evaluación continua, debido a que se valora el programa, plan o proyecto durante su realización, esto puede servir para analizar varios puntos: bien se puede revisar si se está llevando el plan en la forma en que fue diseñado, o para explicarlo de forma más detallada en su proceso, o determinar si algunos aspectos que se establecieron en el programa son viables o no, así como valorar cómo están desempeñando las funciones los encargados de efectuar el plan. En suma, la evaluación del proceso debe ser un informe sobre cómo se está implementando el programa sobre la marcha; por tanto, requiere de más de una persona para que cada etapa pueda ser revisada y valorada.

Sin embargo, para identificar los puntos que requieren ser revisados, el evaluador debe tomar las evaluaciones antecedentes, es decir, cualquier documento o proceso que sirva para detectar los problemas. También puede contar con un equipo asesor, pero no es el mismo que el que se propone en la evaluación de entrada, que, en este caso, el equipo se conformará por las mismas personas implicadas en el proceso, para que éstas otorguen información de manera continua desde su campo de acción, desde su experiencia en las funciones que desempeñan, mas no es un grupo de expertos externos al proceso.

Este proceso es una forma de conocer lo que se está haciendo para poder identificar problemas y áreas de mejora, por tanto, la observación e integración al proceso es un requisito para el evaluador. El acercamiento a las personas implicadas es mayor, porque éstos son sus fuentes de información. Una vez que se identificaron los problemas se realiza un informe sobre lo encontrado para el conocimiento de todo el personal y jefes, es decir, las reuniones constantes servirán como el método de mejora, donde el evaluador obtiene información, la da a conocer y la retroalimenta, ya sea para guiar al personal a la aplicación correcta del plan o para establecer mejoras en el proceso continuo.

Después de todo el objetivo de esta evaluación es establecer un proceso de ayuda continua, y que este propósito sea entendido por el personal implicado, para asegurar la participación, disponibilidad y aceptación.

El último tipo de evaluación del modelo CIPP es la *evaluación del producto*, la cual está centrada totalmente en la valoración e interpretación de los productos, los logros. Más claramente, se deben evaluar los efectos de un programa o proyecto, ya sean positivos o negativos, los deseados y los que no se planearon o esperaban. Se espera que en la evaluación se analice el éxito o fracaso del programa, para lo cual se tiene que integrar un análisis complementario del programa, ya que, a partir de éste, se podrán valorar no sólo el logro de los objetivos, sino también cómo se llegaron a los mismos; asimismo Stufflebeam (Stufflebeam y Shinkfield, 1987) propone la comparación de los resultados con otros programas alternos.

Con respecto al fracaso, es importante que el análisis se centre en qué tanto los fracasos, ya sean en relación con los objetivos o en la satisfacción de las necesidades identificadas, dependen del fracaso en alguna etapa de implementación del programa o plan. Las valoraciones de los resultados deben enfocarse en la búsqueda de los objetivos no planeados ya sean positivos o negativos. Esto se puede realizar mediante estudios de casos, en el cual, se entreviste o encueste a un grupo de personas implicadas en el proceso para obtener información con base en sus experiencias, a través de sus opiniones. El objetivo de la evaluación del producto es determinar si un programa, plan o proyecto debería continuarse, cambiarse, repetirse o extrapolarse a otras áreas o contextos.

De acuerdo con los tipos de evaluación (del contexto, de entrada, del proceso y del producto) se puede observar que Stufflebeam los establece como estudios que pueden interpretarse como un proceso continuo, o una complementación entre uno u otro, todo dependiendo de la naturaleza de lo que se pretende evaluar.

Finalmente, un punto relevante en el modelo CIPP es la necesaria metaevaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 1987) del proceso mismo de evaluación, analizar los métodos y técnicas utilizadas. Es importante que los evaluadores establezcan procesos claros, comprensibles, justos y que no sean tendenciosos.

En general el modelo de evaluación CIPP de Stufflebeam está centrado en el mejoramiento de todo el proceso de implementación de un programa; esto es, lo que se pretende es mejorar a través del análisis en sus diferentes formas o tipos, para conocer las debilidades, oportunidades y fortalezas de los programas. El modelo sin duda remite al conocido FODA como un instrumento de diagnóstico y toma de decisiones; sin embargo, se rescata el acompañamiento como una característica que también identifica al modelo, toda vez que, en los métodos propuestos en las cuatro evaluaciones, integran el trabajo conjunto, ya sea con los implicados en los procesos o con expertos.

La descripción de las evaluaciones del modelo CIPP por su propósito de mejoramiento y de conocer la situación real de los programas sin ser un proceso de castigo, podría ser pertinente en el ámbito educativo para la evaluación del desempeño docente. Sin embargo, esto implica que los involucrados, los docentes de educación primaria conozcan primero sus fundamentos y procesos.

Se requiere un trabajo formativo respecto al significado de la evaluación, para que los participantes cuenten con referentes teóricos respecto al proceso, los cuales se complementen con sus experiencias y en conjunto modifiquen las prácticas.

### 2. 3. 3 El método de evaluación de Michael Scriven

Michael Scriven (Stufflebeam y Shinkfield, 1987), con una postura y visión totalmente centrada en los consumidores (agentes educativos), y diferenciándose de Ralph W. Tyler, pasa de un concepto de evaluación basado en objetivos a una enfocada en las necesidades. Por ello es conocido por ser pionero en profesionalizar el trabajo evaluativo.

La evaluación para Scriven es un proceso de valoración objetiva y sistemática del mérito de un objeto o cosa, dicha valoración debe corresponder a un proceso de recopilación de información, con la cual, se podrán construir escalas comparativas que permitirán justificar las valoraciones realizadas al objeto de evaluación. Vale la pena citar un extracto:

una actividad metodológica que consiste en la recopilación y combinación de datos de trabajo mediante la definición de unas metas que proporcionen escalas comparativas o numéricas con el fin de justificar; los instrumentos de recopilación de datos; las valoraciones y la selección de las metas (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p. 343).

Derivado de lo anterior, el método de evaluación de Scriven se caracteriza por ser un proceso de comparación que permite establecer juicios, para poder realizar recomendaciones. En este sentido, se requiere de un evaluador externo, que pueda incidir en la toma de decisiones con juicios de valor derivados únicamente, de la información recabada, en el que no influyan opiniones internas.

Con todo, el método de Scriven en teoría se contrapone al de Tyler, al establecer la incongruencia de un proceso de evaluación enfocado en el logro de los objetivos, considerando que dichos objetivos puedan llegar a ser irreales, o que no representen las necesidades de los destinatarios. Por tal motivo, el objetivo de los evaluadores tendría que ser el juzgar las metas u objetivos, mas no tendrían que significar un punto culminante, de lo contrario no existiría un análisis más profundo sobre cómo se logró el alcance de éstos.

En concreto, el trabajo del evaluador está dirigido a juzgar las metas, identificar todos los resultados de un programa, considerar las necesidades de los destinatarios y utilizar indicadores que permitan valorar el mérito de dicho programa.

Retomando la crítica hacia el modelo de Tyler, paradójicamente se identifica una posible similitud; el método Tyler requería de los resultados para determinar sistemáticamente el logro de los objetivos; por su parte, el de Scriven también requiere de los resultados para poder valorar o juzgar, a partir de la comparación, los resultados con las metas (las cuales también deben ser valoradas) y éstas, con las necesidades de los consumidores o destinatarios de los programas. De ahí que el método de Scriven sólo es un proceso de análisis de los resultados más exhaustivo que el de Tyler, pero en esencia ambos se centran en los resultados.

Profundizando en el método de evaluación de Scriven, es importante resaltar que, para entender las diferentes etapas del proceso, se entenderá que la meta de la evaluación es *juzgar el valor*, y que sus principales funciones son la *formativa* y la *sumativa* (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

La función formativa de la evaluación es un proceso continuo de obtención de información, para llevar a cabo una planeación, realizar las modificaciones pertinentes y establecer las metas que se esperan; es así como la evaluación formativa permitirá perfeccionar un proceso o un plan durante su desarrollo o implementación. De manera complementaria, la evaluación sumativa es un análisis de la planeación y modificaciones ya finalizadas que se realizaron durante la evaluación formativa; por tanto, la debe llevar a cabo un evaluador externo, para que sea una valoración lo más objetiva posible. Asimismo, en esta evaluación también se debe investigar todos los efectos de la planeación elaborada, y examinarlos con las necesidades de los sujetos a los que está destinado, es decir, la evaluación sumativa significa valorar o juzgar hasta qué punto las metas definidas responden a las necesidades de las personas que forman parte de los procesos (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

Las funciones de la evaluación de acuerdo con Scriven (citado en Stufflebeam y Shinkfield, 1987) se encuentran presentes en los tres momentos de evaluación, ya sea de un programa o proyecto educativo. *La autoevaluación* (evaluación amateur) forma parte de las primeras etapas del proceso general de evaluación, y la llevan a cabo las mismas personas que han elaborado el programa. Si bien puede significar un riesgo por el hecho de que puedan ser muy subjetivos en su valoración, tiene mayor significado el compromiso que éstas tienen

en el mismo; sin embargo, Scriven considera necesario incluir un evaluador experto durante el desarrollo de elaboración.

Otro momento de evaluación se centra en la valoración de la naturaleza del programa, de todos los elementos que la componen y su congruencia, denominada *evaluación intrínseca*. Por el contrario, la *evaluación final*, se enfoca en los efectos del programa sobre las personas. Pero, en sentido estricto, ambas evaluaciones son necesariamente complementarias para un mejor análisis. Priorizar sólo la evaluación intrínseca sobre la final podría generar una valoración desvinculada, considerando que la simple modificación de los elementos de un programa o proyecto, sin integrar los efectos que ésta ha tenido, podría generar cambios superfluos, que no generen ningún cambio o retroalimentación. Por otra parte, también la evaluación formativa tiene que complementar a las dos porque permite hacer mejoras en la marcha.

Ahora bien, una propuesta arriesgada o renovadora por parte de Scriven (Stufflebeam y Shinkfield, 1987), y posiblemente una forma de afianzar su visión en contra de enfocar la evaluación al logro de las metas, es la denominada evaluación sin metas, en la cual, el evaluador investiga todos los efectos o resultados de un programa sin conocer las metas de éste. De esta forma, se puede confirmar si un programa se implementa como se pensaba con base en sus resultados, y, además, valorar los efectos que no se contemplaban, pero que también sirven como fuentes de información.

Las ventajas de una evaluación sin metas es que son más flexibles frente a los resultados no esperados, no son tendenciosas de ninguna forma, y no están limitadas a las metas establecidas. Pero aquí caben las preguntas: ¿cómo se podrán valorar todos estos resultados sin el conocimiento de las metas? Scriven, quien parece adelantarse a estos cuestionamientos, lo resuelve con la valoración de las necesidades, entendiéndolas no como esa distancia entre lo real (lo que se tiene) y lo ideal (a lo que se espera llegar), toda vez que ese ideal es meramente ilusorio.

En este propósito, Scriven propone una definición de necesidad más concreta, que logra aterrizar en aquello que hace falta, es así como, para el autor una necesidad es:

cualquier cosa que sea esencial para un modo satisfactorio de existencia, cualquier cosa sin la cual este modo de existencia o nivel de trabajo no puede alcanzar un grupo satisfactorio (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p. 348).

Una vez que se entiende que una necesidad es un elemento esencial para complementar un estado satisfactorio, la valoración de las necesidades en el ámbito educativo, y más específicamente en la evaluación de los resultados de un programa, puede clasificarse en buenos, malos e independientes, de acuerdo con el nivel de satisfacción de las necesidades.

Pero, realizar una evaluación sin metas, como se ha mencionado, requerirá poner en práctica una lista de control de indicadores de evaluación, integrada por dieciocho puntos generales que logran abarcar los múltiples niveles de valoración y dimensiones de un programa o proyecto. Estos puntos establecen criterios desde el objetivo o la intención de evaluación, hasta la metaevaluación del proceso mismo. En particular, los dieciocho puntos se engloban en cuatro tareas generales, según Scriven (Stufflebeam y Shinkfield, 1987):

1. Definir y caracterizar al sujeto u objeto de evaluación, así como los objetivos del proceso de evaluación que se realizará.
2. Identificar las necesidades y valores que otorgan los destinatarios del programa o proyecto, y determinar hasta qué punto la operación real del programa cumple con lo estipulado.
3. Determinar las implicaciones de los resultados, los efectos que ha tenido el programa, incluyendo los costos y comparándolos con otras opciones similares.
4. Establecer una metaevaluación, la realización de una evaluación al mismo proceso de evaluación, bajo los mismos criterios, como un tipo de evaluación formativa.

Si se observa, las cuatro tareas generales que propone Scriven ya encaminaban a las preguntas necesarias en todo proceso de evaluación: qué, cómo, para qué y para quién, aunque también, se enfoca más en las dos primeras. Por otra parte, estas cuatro tareas del proceso evaluativo de Scriven se han determinado a partir de las limitaciones identificadas

en otras ideologías respecto a la evaluación, entre éstas se destaca la influencia de ideologías separatistas, positivistas, administrativas y relativistas.

En la crítica a las cuatro ideologías, se advierten las siguientes consideraciones respecto al proceso de evaluación: primero, que no se requiere exclusivamente de un evaluador externo para que el proceso no sea tendencioso; sin embargo, también existe una autoevaluación en el desarrollo; pero comúnmente una visión separatista no lo permite, porque implica una posibilidad de perder la objetividad en la evaluación. Así, el miedo de realizar un proceso de autoevaluación es denominada por Scriven (Stufflebeam y Shinkfield, 1987) como valorfobia, el miedo a ser evaluado, el cual debe contrarrestarse con una postura profesional de la evaluación, que los evaluadores sean capaces de someter su propio trabajo a una evaluación, para no generar una visión negativa de ésta, como si fuera una prueba o un examen.

También se advierte que existe un cuidado a la idea de que la evaluación es completamente objetiva, y que el proceso prescinde de juicios de valor (ideología positivista), a fin de evitar la tendenciosidad. En contraposición a la ideología positivista se encuentra la administrativa, la cual es completamente tendenciosa, con el propósito de generar informes positivos o favorables. Así, los que solicitan una evaluación ya tienen la intención de que no haya sorpresas y delimitan los objetos de evaluación y sus criterios, para lograr un buen informe. Aunque, conviene subrayar, que esta visión suprime el objetivo de contribuir a la mejora de los procesos o programas, y, al contrario, contribuye a una cultura de valorfobia. Por lo anterior, Scriven llama a una profesionalización de la evaluación, con personal honrado y comprometido con el objetivo de contribuir a la mejora.

#### 2. 3. 4 El método de evaluación respondente de Robert Stake

La propuesta de Robert Stake (Stufflebeam y Shinkfield, 1987) derivó de un problema identificado en dos sentidos: sobre las evaluaciones formales opinaba que éstas se limitaban a evaluar sólo ciertos aspectos de un programa, ignorando o prestando menos atención a otros elementos; en síntesis, la evaluación completa no se lograba. Por otro lado,

el problema con las evaluaciones informales es que se basan en opiniones que carecen de información o datos recopilados por medio de un método cuidadoso.

Más aún, los evaluadores y docentes deberían tomar más conciencia del poco alcance que tienen sus prácticas evaluativas, y considerar el proceso completo de la evaluación, el cual integra la descripción y juicio de un programa, distintas fuentes de datos, análisis de la congruencia y contingencias, identificación de las normas pertinentes y opuestas y los diversos usos de la evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). Así entonces, la principal intención de Stake sobre su propuesta de evaluación es que tanto evaluados como evaluadores amplíen su concepto sobre el logro de un objetivo y su valoración, así como del proceso mismo de evaluación como mejoramiento, más que un proceso preordenado.

Antes de la descripción del método de evaluación de Stake es importante que se entienda qué es la descripción y juicio del programa objeto de evaluación, debido a que el autor los considera elementos básicos de cualquier proceso evaluativo. En relación con la *descripción*, se refiere a exigir a los evaluadores generar la complejidad e importancia de los programas en su totalidad, es decir, Stake propone una evaluación lo más completa posible, frente a métodos obsesionados en las calificaciones o en la necesidad de medir los resultados con los objetivos, ya que, significan procesos limitados y poco abarcadores. Por tanto, la descripción debe abarcar los antecedentes del programa a evaluar, los procesos didácticos y sus resultados, y examinar las congruencias y contingencias (lo que puede o no ocurrir) del mismo.

Cabe resaltar que un elemento esencial en el proceso de evaluación de Stake, es que el evaluador debe ser el acompañante guía de los agentes implicados en los programas que han de ser evaluados, es decir, que para conocer el programa, debe hacerlo de la mano de las personas implicadas en el objeto de evaluación, ya que son los principales sujetos que ponen en marcha los proyectos o programas, con el propósito de que los implicados observen, comprendan y mejoren sus procesos y, consecuentemente, el programa.

Referente al *juicio* de un programa, Stake, al igual que Scriven, concuerda en que la meta de la evaluación es realizar juicios de valor; sin embargo, discrepa en que sean los evaluadores expertos y externos los que deban emitir los juicios. En primera, porque al ser vistos como jueces, los docentes difícilmente colaborarían con el evaluador; segundo, si los

evaluadores (como puede ser recurrente) no conocen el entorno de las instituciones o del programa, se sentirán dudosos o poco preparados para poder dictaminar qué es bueno y qué no lo es para las escuelas.

Si bien Stake concordaba en que era necesario un evaluador externo debido a la objetividad que representa en la recopilación y análisis de opiniones y juicios de los agentes educativos implicados, también le preocupaba la posibilidad de que los evaluadores se posicionaran como jueces. En este propósito, propuso que el proceso de evaluación debería integrar las opiniones de cinco grandes grupos presentes en la dinámica escolar, estos son: la sociedad en general, expertos en el tema, profesores, padres y estudiantes (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). En pocas palabras, los evaluadores no deben ser jueces, sino investigadores objetivos.

En cuanto a la descripción y el juicio del programa a evaluar debe fundamentarse en información recabada, por tanto, el método de Stake integra un esquema gráfico con diferentes dimensiones y fuentes. Para que la información, que derive en la descripción y el juicio de un programa, se aproxime a la totalidad de la evaluación, se deben considerar los antecedentes, las transacciones y los resultados (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

- Los antecedentes hacen referencia a situaciones que se presentan antes de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero que indudablemente influyen en éstos, por ejemplo, las condiciones en que llegan los estudiantes y los profesores, así como sus contextos.
- Las transacciones de la enseñanza tienen que ver con la identificación y distinción de los procesos reales del programa, para lo cual se requiere información sobre la interacción de los estudiantes con los profesores, los padres, los tutores y sus pares. Es necesariamente un proceso continuo de evaluación.
- Los resultados son amplios, ya que se contemplan las capacidades, los logros, las actitudes y aspiraciones de todos los implicados en el programa. Así como, los resultados esperados, los no esperados y confusos, los de largo y corto alcances, deben ser contemplados.

Otros criterios que conforman la matriz de recopilación de información son las intenciones, las observaciones, las normas y los juicios. Más explicado, a las intenciones se integrarán todo lo que planea, o se planeó, desde los antecedentes, las actividades de aprendizaje, de enseñanza, los propósitos expresados, lo que se consideró y no se consideró del programa. Por otra parte, las observaciones hacen referencia a todos los antecedentes, transacciones y resultados que ya fueron observados y anotados. En cuanto a las normas, son los criterios claros que guían la valoración del programa, los cuales pueden ser adoptados por las personas, es decir, sólo las que aprueban los implicados, y finalmente, los juicios son lo que la gente considera (opina) que debería ser el programa. Esta matriz que describe Stake en su propuesta, es parecida a lo que actualmente se conoce como el instrumento de diagnóstico FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas).

El esquema de recopilación de información de Stake no tiene el propósito de imponer la opinión de los evaluadores sobre el programa evaluado; en otras palabras, los evaluadores deben saber analizar, proponer y construir desde la opinión de los implicados en el programa, desde su conocimiento y experiencias, no desde el juicio propio que lleguen a generar. En este sentido, son mediadores de lo que se tiene y lo que se quiere, desde la perspectiva de los agentes educativos involucrados. Se podría hablar de una evaluación más participativa, en cuanto a los sujetos implicados en los procesos se refiere, debido a que se busca comprender las estrategias en las que los usuarios de un programa participan activamente en la toma de decisiones y en la ejecución del proceso evaluativo.

Para el análisis de la información, el método respondente de Stake, se propone a partir de dos formas: *el análisis de la congruencia y de la contingencia*. En el análisis de la congruencia, significa una primera etapa, en la cual se analizan los resultados obtenidos para identificar si los objetivos se han cumplido, es decir, si existe relación entre lo esperado y lo que se obtiene. Respecto al análisis de la contingencia, se determina la probabilidad de aquello que puede o no concretarse, respecto a los antecedentes, transacciones y resultados, fundamentados en la información obtenida (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

En su aplicación práctica o el trabajo que se realiza en el campo, la evaluación respondente presenta como primera fase estructural la *identificación de un* problema o problemas, al cual se espera dar una solución, y esto se determinará a partir de conocer el programa.

Hablar con la gente, familiarizarse con el programa son elementos necesarios para lograr comprender el porqué de los problemas identificados, y utilizarlos para generar diálogos entre el personal involucrado.

La segunda fase estructural del método de evaluación es la *estructuración de un esquema* para organizar la información recopilada, el cual fue descrito anteriormente y que se asemeja a la matriz FODA, debido a los elementos que la integran. Los *observadores humanos* conforman la tercera fase estructural de la evaluación, toda vez que son considerados los mejores instrumentos de investigación para la solución de problemas. Esta fase es crucial, debido a que todo el método requiere una gran cantidad de observación de fuentes diferentes y creíbles. Así mismo y ligada a la anterior, la cuarta fase consta de la *validación*, es decir, se requiere proporcionar la suficiente y necesaria información de las diferentes fuentes consideradas en la tercera fase, a fin de fundamentar de manera efectiva las observaciones del programa.

El método de evaluación respondente propone como estructura funcional la evaluación de reloj, debido a que este método no es lineal; incluso, la observación y la recopilación de información deben realizarse de manera continua; por tanto, la retroalimentación es un proceso recurrente. Dicha evaluación de reloj es utilizada como un elemento para visualizar la forma en que se conjuntan los criterios y estrategias del método, mas no es una estructura rígida y técnica.

Los criterios que conforman la evaluación del reloj a fin de visualizar el método de evaluación respondente son los siguientes. Antes de avanzar en la explicación cabe agregar que los números asignados responden al número que representan en el reloj:

1. Hablar con los clientes, el personal del programa y las audiencias
2. Identificar el alcance del programa
3. Panorama de las actividades del programa
4. Describir los propósitos e intereses
5. Conceptualizar las cuestiones y problemas
6. Identificar los datos necesarios para investigar los problemas
7. Observar los antecedentes, las transacciones y los resultados propuestos
8. Desarrollar temas, preparar descripciones y estudiar casos concretos

9. Validación: confirmación, búsqueda de evidencias para la no confirmación
10. Esquema para uso de la audiencia
11. Reunir los informes formales, si los hay

De acuerdo con la importancia establecida a la descripción y juicio de valor en el método respondente, como propuesta alternativa a todos los métodos antes analizados, se puede decir que la evaluación para Stake es un proceso de análisis de los elementos que permiten la mejora de la educación a partir de la comprensión; es decir, se requiere comprender tanto a los sujetos implicados, como el desarrollo del programa a evaluar, para posteriormente, poder establecer propuestas de mejora, esto es a partir del análisis de un conjunto de diferentes visiones y experiencias.

Retomando las ideas centrales, la tarea del evaluador será la de proporcionar un informe de lo observado con respecto al programa evaluado, además de presentar las satisfacciones o las insuficiencias identificadas por los propios agentes educativos participantes. Por tanto, la evaluación es un análisis comparativo entre el conjunto de valores de un programa con respecto a las expectativas y criterios de distintas personas sobre el mismo, más allá de sólo enfocarse en los objetivos establecidos.

## 2.4 La definición de evaluación para el análisis y valoración del desempeño docente

Una vez que se describieron los modelos de evaluación de los teóricos del tema, así como de su concepción de evaluación, se puede analizar que, a pesar de las diferencias entre sus propuestas, tienen un elemento común que es el aspecto de la mejora continua, la posibilidad de mejorar el objeto de evaluación.

En este sentido se comprende que la evaluación se define con base en la forma en que se implementa el proceso y su contexto social, por tanto, se identifican como elementos comunes: la evaluación es un proceso, porque implica acción o investigación aplicada, por lo cual requiere de una planeación de acción; además, requiere de la recogida y el análisis de la información, lo cual demanda la identificación de información más significativa;

también implica un juicio ligado a la valoración, ya que como se puede observar con Scriven y Stake, es la que permite evaluar, ya que si no se explicita el proceso de valoración, no se puede evaluar. Asimismo, la evaluación debe permitir o guiar la toma de decisiones para la mejora, ello requiere de ser contextualizada (Cano, 2009).

Aunado a la definición anterior, se resalta que, al describir la evaluación como un proceso de investigación aplicada, se está remitiendo a la definición de Álvarez, *et al* (2014), en el cual se habla de una investigación aplicada dirigida a reunir evidencias que permitan la realización de conclusiones respecto al estado actual, que implica juicios sobre el valor de aquello que se desea evaluar, llámese programa, producto, política o un plan. “Es la estimación valorativa la que distingue a la evaluación” (Débora M.S., 2005, citado en Álvarez *et al*, 2014, p. 55), característica que ya Scriven priorizaba de la evaluación.

Visto de esta forma, se hace énfasis en que la evaluación al ser un proceso, remite a la *actividad*, porque requiere llevarla a cabo, por lo cual se advierte que el desarrollo de esta actividad responde a diversos usos, los cuales, a su vez, cumplen con varias funciones y se sustentan a partir de una diversidad de ideas y formas de realizarla; todo lo anterior está condicionado a un contexto de educación institucionalizada (Gimeno y Pérez, 2008). En otras palabras, la forma en que se aplica y se hace uso de la evaluación descansa en referentes conceptuales y de significados relacionados con la experiencia, conformando así, una cultura de evaluación, que más adelante se explicará.

A partir de lo anterior, en esta investigación se entiende la evaluación como al proceso de valoración continua y fundamentada, que permitirá y guiará la toma de decisiones y retroalimentación para la mejora del objeto de evaluación (los procesos, programas o fenómenos educativos), con base en la implementación de un método sistemático de recolección y análisis de información como fuentes esenciales que permitan comprender el estado actual de aquello que se va a evaluar, y que a su vez sirvan para solucionar problemas de responsabilidad, así como, promover la comprensión de los fenómenos implicados, a partir de procesos reflexivos y participativos.

En dicha definición se distinguen aspectos de los autores antes analizados. Se rescatan en primera instancia la postura de Robert Stake, respecto a la necesaria comprensión que implica el proceso de evaluación, también la propuesta de Michael Scriven, al establecer

que lo importante no es evaluar el logro de los objetivos sino emitir juicios de valor los cuales, junto con la comprensión, forman parte inherente al proceso y meta de la evaluación. Se complementa con el proceso sistemático del modelo CIPP de Stufflebeam, para la recopilación de información y el énfasis en comprender los elementos que conforman al fenómeno u hecho a evaluar.

Se advierte que, el término 'juicio' establece un significado más amplio que medir o calificar, hace referencia a valores, "a ideales educativos, que no dejan de ser construcciones aceptadas en momentos determinados por grupos de individuos, sobre los que existen acuerdos y discrepancias." (Gimeno y Pérez, 2008, p. 342). Por eso, decir que el proceso de evaluación no se puede comprender sin entender que implica juicios de valor, es entender que está impregnado de construcciones basadas en un ideal o ideales, ello lleva a la necesidad del diálogo, comprensión y consensos. Esta característica, es la que permite entender la diferencia entre evaluar y medir, toda vez que una calificación, un número no podrían considerarse como un ideal.

En función de lo planteado, se refuerza uno de los dos grandes paradigmas que existe respecto a la evaluación del desempeño docente, es decir, la evaluación orientada al desarrollo y el enfoque tradicional de la evaluación como un proceso orientado al control.

Así entonces, visto de manera crítica, el enfoque tradicional en la evaluación al desempeño docente limita la toma de decisiones a criterios de permanencia de los docentes, o a la obtención de estímulos y mejoras salariales lo que contribuye a una cultura basada en los números más que en la mejora. Por otra parte, los datos son superficiales si lo que se busca es abordar problemas profundos respecto a la práctica docente y, como fin último, mejorarlo para un mayor aprovechamiento académico. Este tipo de procesos de evaluación, de acuerdo con Aguirre, *et al* (2000), se caracteriza por ser planeada por directivos o administradores en el ámbito educativo, más que por los docentes realmente involucrados.

En cambio, la evaluación orientada al desarrollo busca la mejora continua tanto de los docentes como de la institución; por tanto, la evaluación desde este enfoque es un proceso de comprensión de la información, dirigido a interpretar y entender las formas de actuar de los docentes, a fin de identificar tanto, debilidades como oportunidades de desarrollo. Se prioriza la participación de los docentes en el propio trabajo evaluativo, otorgando mayor

responsabilidad, compromiso y sentido crítico (Aguirre, *et al*, 2000). Es aquí, entonces, de donde se debe partir para promover una cultura de evaluación del desempeño: con el involucramiento directo de los docentes. Aunado a lo anterior se identifica que, las prácticas vigentes respecto a la evaluación al desempeño docente responden a un modelo tradicional, y que el cambio de una cultura de evaluación debe dirigirse hacia la evaluación orientada al desarrollo.

Como agregado, este enfoque tiene influencia directa con la evolución respecto a la definición del proceso de evaluación de diferentes teóricos del tema, destacando la postura y propuesta de Stake, debido a que se identifica con la evaluación formativa, para identificar los elementos que pueden mejorarse y guiar la toma de decisiones respecto a cómo hacerlo; así mismo, se destaca el hecho que la información es obtenida de los propios sujetos evaluados, que son, realmente los que participan directamente en el proceso y son o deberían ser los principales interesados de la evaluación al desempeño docente.

En este sentido y de acuerdo con la definición establecida, la evaluación al desempeño docente se entiende como el proceso centrado en la práctica docente, para valorar desde una postura crítica y positiva su actuar, a fin de adquirir mayor conocimiento y comprensión de los elementos y aspectos del entorno escolar que influyen en la práctica de éstos, para establecer procesos de mejora continua en los docentes, mediante su participación consciente, reflexiva y propositiva.

Una vez que se estableció hacia dónde se debería enfocar el proceso de evaluación al desempeño, es relevante remitir al rol del evaluador, ya que de acuerdo con Scriven y Stake, representa una función primordial como guía para el proceso de evaluación, por tanto, se presenta un apartado para la comprensión de sus funciones.

#### ➤ *Rol del evaluador*

En los procesos de evaluación educativa en México, han estado presentes dos posturas respecto a quiénes deberían realizar dichos procesos, de las cuales una tuvo mayor preferencia. De acuerdo con Aboites (2012), la postura con mayor peso es la que establece que los encargados de realizar las evaluaciones deberían ser jueces externos, con el fin de

asegurar la objetividad y, sobre todo, la capacidad de exigir la rendición de cuentas. Contextualizado al territorio mexicano, esta postura fue respaldada por funcionarios gubernamentales con ideologías neoliberales, quienes confiaron el diseño de evaluaciones a organismos internacionales.

Otra de las posturas, poco conocida y que tuvo poco éxito en su implementación, liderada por los rectores de las universidades públicas, se fundamentaba en que los encargados de llevar a cabo las evaluaciones tendrían que ser los propios sujetos implicados, toda vez que son a ellos a quienes les interesa conocer los resultados relacionados con sus actividades, siendo ellos mismos los que pueden efectuar los cambios necesarios, tanto cuantitativos como cualitativos. Sin embargo, estas opiniones sobre los evaluadores y el proceso de evaluación fueron descalificadas y recibieron duras acusaciones de irresponsabilidad y corrupción por parte de los evaluadores y funcionarios. Al final, los rectores optaron por implementar la postura con mayor fuerza y aceptación (Aboites, 2012).

Ejemplo de lo expuesto por Aboites, se puede observar en los diversos procesos de evaluación en los que han participado las y los maestros de Educación Primaria. La mayoría de las evaluaciones han sido implementadas por instancias externas a nivel nacional e internacional, como lo son la prueba PISA y ENLACE, solo por mencionar las principales.

Derivado de las consideraciones anteriores, el rol del evaluador se define a partir del enfoque de Robert Stake, debido a que establece los límites que deberá tener el evaluador en la construcción de la propuesta de mejora; además porque logra complementar y rebasa las propuestas de Scriven, e incluso Stufflebeam, quienes en sus respectivos modelos también habían destacado la importancia del evaluador externo para la valoración del desarrollo de los programas, que, en este caso, es sobre la evaluación al desempeño docente.

Así entonces, el evaluador es el guía y mediador para la construcción de propuestas de mejora, a partir de realizar un informe conformado por las necesidades, opiniones y expectativas de docentes y directivos respecto a las prácticas y usos de la evaluación. A diferencia de Scriven, quien posicionaba a los evaluadores como los expertos capacitados para identificar y proponer áreas de mejora, Stake refuerza la idea de que el evaluador no puede construir propuestas solamente basándose en su estructura valorativa, en lo que

éste considere bueno o malo, sobre todo porque al ser un agente externo al entorno escolar, sus propuestas pueden reflejar dicho desconocimiento.

Sin embargo, un aspecto importante, que no se debe perder de vista es que, tanto el objeto que se evalúa como el proceso de valoración son construidos por el sujeto que evalúa (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 2009), y esta aseveración, se debe entender en el sentido de que el sujeto que evalúa hace referencia no solo al evaluador externo, sino a todos los participantes en las evaluaciones, por tanto, el rol del evaluador se expresa en todos los agentes que definirán y planificarán la evaluación.

Es así como la principal tarea del evaluador, entiéndase como la tarea de todos los que participen en una evaluación, además de promover una cultura de cambio en el desempeño docente, es el de ofrecer un apoyo para el procesamiento, análisis y uso de la información obtenida, derivada de las opiniones de los participantes, lo anterior con el fin de mejorar los procesos que permiten obtener mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos.

Si bien, el evaluador es un guía para el desarrollo de las propuestas derivadas de las opiniones y juicios de valor de docentes y directivos, se destaca que, lo primordial es que el evaluador procure no ejercer como un juez, ya que esto conllevaría un rechazo por parte de los docentes. Dicho aspecto derivaría en resultados contrarios a los de generar una cultura de evaluación, por lo cual, el evaluador deberá ser un profesionalista que se considere un acompañante y un diseñador de propuestas basadas en los agentes educativos implicados, más que ser el experto poseedor del conocimiento y el único capaz de proponer mejoras.

## 2.5 La cultura de evaluación, un enfoque necesario para la evaluación del desempeño docente.

La problemática centrada en la evaluación al desempeño docente, obviando los conflictos de interés político y de lucha de poder caracterizada en México, deviene de una práctica generalizada respecto al proceso, su definición y sobre todo al significado que los agentes educativos implicados han desarrollado. Así, bajo este contexto, la evaluación al desempeño docente, debido a que ha guardado relación con el control y con procesos

meramente tecnicistas y rigurosos, pareciera ser un proceso para calificar. Mientras que la valoración para la toma de decisiones y retroalimentación para la mejora continua pierde sentido, frente a conceptos de medición (puntajes, calificaciones) y estandarización; sobre todo, se puede observar una total relación con el enfoque de evaluación de Ralph Tyler, ya que los resultados han sido usados para medir la eficiencia de las metas propuestas en un plan.

Este aspecto suprime la posibilidad de que la evaluación logre abarcar la construcción de nuevos cambios implicados en un contexto de transformación social constante (Bolseguí y Fuguet, 2006), así mismo, quedan limitadas las funciones de la evaluación ligadas a la formación y mejora continua.

A manera de complemento, Gimeno y Pérez (2008) sugieren que la forma en que se concibe y se práctica la evaluación corresponde a:

la evolución de las funciones que cumple la institución educativa en la sociedad y en el mercado de trabajo: las posiciones que se adopten sobre la validez del conocimiento que se trasmite; las concepciones que se tengan de la naturaleza de los alumnos y del aprendizaje; la estructuración del sistema escolar, dado que sirve a su organización; la despersonalización de la relación pedagógica provocada por la masificación que lleva a una pérdida de conocimiento directo entre profesores y alumnos; la forma de entender la autoridad y el mantenimiento de la disciplina y la emulación de los alumnos en los centros y en las aulas (p. 338).

Es decir, la cultura de evaluación se construye a partir de un gran contexto no sólo interno a las instituciones escolares, sino también a partir del país y sociedad donde se asientan. Sin embargo, para poder proporcionar otras formas de evaluación al desempeño docente, se debe iniciar desde el espacio principal en el cual ocurren los procesos de enseñanza y aprendizaje: las aulas y las escuelas.

Aunado a lo anterior, una característica de la evaluación es que la concepción de ésta también dependerá de las experiencias que continuamente se tienen, ya sea como sujetos de evaluación o evaluadores, las cuales son diversas, y se pueden percibir como buenas, tediosas, e incluso injustas.

En esta línea de ideas, Schein (citado en Valenzuela, Ramírez y Alfaro, 2011) define una cultura de evaluación como un proceso que se va conformando con base en las experiencias referentes al uso de instrumentos de evaluación y con los mismos procesos evaluativos en los que se ha participado; por lo tanto, es una construcción que depende de cada sujeto a nivel individual y colectivo, ya que cada persona crea y recrea sus comportamientos dependiendo de sus significados.

En referencia a lo anterior, se entiende que la cultura de evaluación se define a partir de un conjunto de valores, tradiciones, creencias y visiones basadas en experiencias vigentes y pasadas, que un determinado grupo educativo asigna al proceso y acción de evaluar. Dichas experiencias también descansan en un marco de referencia teórica y metodológica, los cuales, se van aprendiendo y transformando de manera continua, cabe decirlo, de la experiencia y la cotidianeidad. En consecuencia y de acuerdo con Valenzuela, Ramírez y Alfaro (2011), una cultura de evaluación se construye a partir de tres grandes marcos: el social, el institucional y el personal.

Así, entonces, para fines del presente trabajo, se enfatiza en las experiencias personales de maestras, maestros y directivos, sin dejar de lado que, mediante el análisis de la normatividad en torno a la evaluación al desempeño docente, se obtuvieron referencias para la identificación de la cultura de evaluación desde los marcos social e institucional. Toda vez que las políticas en materia de evaluación educativa, aterrizada al desempeño docente, son las que han guiado los procesos de evaluación.

Esta relación del proceso de evaluación con las experiencias es la que lleva al planteamiento de mejorar las prácticas evaluativas, con el propósito de cambiar la cultura de evaluación, toda vez que de acuerdo con Cano (2009), la evaluación es un elemento clave para la mejora de los procesos educativos. Consecuentemente, si la evaluación no se entiende desde su propósito y fin dirigido a la toma de decisiones y la mejora continua, ésta no guardará relación con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Por tanto, se apuesta por una cultura de evaluación que se caracterice por la participación y la disposición de directivos y docentes; además en la que se establezcan espacios para contemplar las interpretaciones y las valoraciones cualitativas del proceso de evaluación,

como el significado sobre el proceso, las prácticas y los usos de ésta, enfatizando la valoración de los resultados, la retroalimentación, la toma de decisiones y la reflexión (Martínez, 2010).

Estas interpretaciones y valoraciones cualitativas pueden llevar a un nuevo planteamiento de la cultura de evaluación; esto es, cambiar las prácticas evaluativas o disminuir las prácticas patológicas que el mismo proceso ha generado, tales como: procesos de comparación, rendición de cuentas o la cuantificación de los resultados, debido a que limitan la oportunidad de identificar áreas de mejora y el valor educativo del objeto de evaluación.

Para poder arribar a este estado ideal es necesario cambiar la perspectiva de la evaluación, más alineado a lo que Santos Guerra (1993) propone, es decir, que para considerarse un proceso continuo que permita la toma de decisiones para la mejora, requiere del diálogo para lograr comprender y de este modo poder y querer establecer dichas mejoras. Por ello se deben considerar las características siguientes:

- **Independiente y comprometida**, es decir, que no tenga ya unos objetivos presupuestos o intencionados, así como una postura por parte del evaluador desde la imparcialidad, pero no por eso desinteresada.
- **Cualitativa y no meramente cuantitativa**, los procesos educativos son complejos y reducirlos a números puede desvirtuar el objetivo mismo de la evaluación.
- **Práctica y no meramente especulativa**, rebasar la intención de generar informes o solo generar conocimiento académico y teórico, sino que realmente se consideren las experiencias para la comprensión y se logre una real utilidad de los resultados.
- **Democrática y no autocrática**, es decir, que debe servir a los sujetos implicados en los procesos y no a las intenciones particulares de unos cuantos, se habla de que no debe ser tendenciosa y servir a objetivos ligados al control o al castigo.
- **Procesual y no final**, se refiere a un proceso continuo, que esté presente durante el mismo desarrollo y no como una etapa final.
- **Participativa y no mecanicista**, se debe considerar la opinión y percepción de los implicados, ya que son éstos los que tienen las experiencias de primera mano sobre los procesos.

- **Externa, aunque al inicio interna**, va de la mano con la anterior, ya que, no se niega la necesidad de evaluadores externos, sin embargo, la necesidad de evaluación debe partir de una iniciativa interna y promover un trabajo de colaboración entre los agentes implicados y los evaluadores.
- **Colegiada y no individualista**, el proceso debe asumirse como equipo, porque permite mayor diversificación no sólo en las estrategias sino en los diversos enfoques en que pueden analizarse los procesos y la información.

Aunado a lo anterior, en la evaluación se debe priorizar el diálogo entre evaluadores y evaluados a fin de tener mayor apertura y sobre todo recibir una actitud participativa, necesaria para la obtención de información, así mismo, se debe dirigir a comprender el contexto, el desarrollo de implementación y los efectos. La comprensión será la guía de la evaluación para poder entender la situación actual del objeto de evaluación, por tanto, dependerá de la capacidad de apertura al diálogo. Lo anterior para establecer mejoras, las cuales deben surgir de las mismas opiniones y sugerencias de los agentes implicados o evaluados.

Las características que de acuerdo con Santos Guerra (1993), deberían identificar al proceso de evaluación, están dirigidas a construir una evaluación como comprensión. Desde esta dimensión, se entenderá como un proceso y no como un momento final, es decir, todo el proceso, sus fases, están sometidas a la reflexión, al análisis y al cuestionamiento a partir de diferentes medios, esto implica un diálogo continuo, una retroalimentación y aprendizaje.

Luego entonces, la evaluación entendida como un proceso de comprensión, diálogo y mejora, conlleva no sólo a generar cambios en la cultura de evaluación, sino también, promueve una cultura escolar caracterizada por la *autorcrítica*, ya que establece la reflexión, la explicación, la contextualización de las estructuras y funcionamientos del objeto de evaluación. Asimismo, la cultura de evaluación se desarrollará a través de *debates*, para la discusión y diálogo de los elementos que conforman el objeto a evaluar, integrado no sólo por los agentes educativos internos a los centros escolares, sino también a las familias y otros grupos de participación social.

La autocrítica y los debates generan una actitud incierta hacia las verdades consideradas indiscutibles; con esto se está hablando de *incertidumbre* como un aspecto positivo, toda vez que permite el planteamiento de cuestiones críticas hacia las prácticas propias de evaluación; consecuentemente, se podrían generar cambios hacia las actitudes, concepciones y prácticas, ello asegura mayor flexibilidad al cambio; sin olvidar que demanda actitudes y dinámicas colegiadas, pues, de acuerdo con Santos Guerra (1996), no se puede dialogar e intercambiar experiencias desde lo individual, así mismo se hace referencia a la reflexión conjunta entre profesionales, evaluadores, y otros grupos sociales de participación e interés.

En síntesis, es importante hablar de una cultura de evaluación, debido a que ésta, al ser considerada una práctica, una actividad que, al implicar juicios de valor, necesariamente, se manifestarán las creencias, los valores, las tradiciones y las prácticas particulares o comunes a cierto contexto o grupo social. Los valores y la cultura de evaluación se explican a continuación.

➤ *Los valores y la cultura de evaluación*

Cabe destacar que los valores como parte inherente al ser humano surgen a partir de las relaciones e interacciones entre el sujeto y el objeto, entre el ser y el deber ser. Un valor se presenta en el momento en que se genera un sentimiento de preferencia (ligado a las necesidades), hacia un objeto, entre el sujeto (capaz de valorar) y el objeto (que es valorado) condicionado por el contexto social y cultural en el que se desarrollan los sujetos.

El ser humano valora a través de la forma en que percibe el conjunto de cualidades o características (cualidad estructural) de las cosas u objetos, en una situación determinada, que permite formar un juicio de valor sobre el objeto valorado. En este sentido, el valor se manifiesta en ideales, creencias y patrones buscados y deseados de acuerdo con las necesidades de las personas y del contexto, lo que determina la forma de actuar y la toma de decisiones (Lorenzo, Ruiz, García, 2009; Lucero, 2017).

Por otro lado, los valores responden directamente al contexto cultural al que se pertenece. Todo aquello con lo que el ser humano se relaciona y sufre una transformación para su

utilidad, se llama cultura, de manera más específica y de acuerdo con Valenzuela, Ramírez y Alfaro (2011), como conjunto de:

...formas de pensar y de sentir de los individuos que conforman al grupo, las relaciones que éstos mantienen entre sí, los acuerdos explícitos e implícitos que existen entre los miembros del grupo, aquellos factores de identidad (historia y tradiciones) que permiten que una persona se sienta identificada con el grupo, los valores subyacentes que definen las prioridades del grupo y el comportamiento individual y colectivo que se manifiesta en cada una de sus acciones (p. 43).

De acuerdo con la cita anterior, una cultura responde a acuerdos, costumbres y valores acordes a un contexto, éste puede abarcar desde grupos macro, como los países o las culturas étnicas, hasta grupos más pequeños como la familia, la iglesia o la escuela. En este sentido, la escuela representa una cultura, dentro de ella se encuentran costumbres, prácticas y valores comunes entre directivos, profesores, administrativos, estudiantes e incluso los padres; esta cultura determina formas de actuar acordes a la definición que se tiene de educación, de enseñanza y en el caso del presente trabajo, de evaluación.

Los agentes educativos de una institución establecen determinados significados, prácticas, usos y creencias sobre la evaluación, derivado de las experiencias y los conocimientos que han tenido en dicho proceso, ya sea como evaluados o evaluadores. En dicho significado intervienen los valores, los cuales orientan los procesos y las formas de actuación (Bolseguí y Fuguet, 2006), a este proceso se le conoce como cultura de evaluación.

Si bien, la evaluación es una práctica que responde a una visión determinada a valores, a comportamientos, rutinas, al contexto organizacional y social, a las experiencias, así como a aspectos epistemológicos, teóricos y metodológicos de cada persona, se puede concordar con Bolseguí y Fuguet (2011) cuando afirman que la cultura de evaluación es una construcción social, la cual se deriva de los marcos sociales, institucionales y personales, ya que éstos influyen en las concepciones sobre qué es la evaluación, cómo se lleva a cabo y qué usos se le puede dar.

Con base en lo anterior, queda claro que una cultura de evaluación se determina y construye a partir de la confluencia de diversos valores, formas de pensar, acuerdos, reglas, de las relaciones entre los sujetos implicados, los comportamientos y la identidad, que comparte una comunidad o grupo en relación con los procesos de evaluación que se han desarrollado, en los cuales, indudablemente, influyen los aspectos sociales, individuales e institucionales, como el marco normativo sobre la evaluación educativa, la visión de los padres y las instancias gubernamentales. Sin embargo, se destaca el aspecto individual, debido a que tiene que ver directamente con la visión personal de cada agente educativo, que con base en Valenzuela, Ramírez y Alfaro (2011) y Bolseguí y Fuguet (2006) se constituye a partir de las prácticas concretas, la formación y las experiencias en la evaluación, y a su vez, éstas se ven influidas por los aspectos institucionales, relacionados con la misión, visión y valores que convergen en cada centro educativo.

Por lo anterior, se concibe que una cultura de evaluación no tiene la intención de desarrollar una evaluación fija, indiscutible u objetiva, o meramente instrumental, más bien, se opta por otro alcance, relacionado con la percepción e interpretación del proceso, que de acuerdo con Bolseguí y Fuguet (2006), se logre incrementar los esquemas de interpretación para realmente llegar a un análisis más comprensivo y fundamentado en el valor sustantivo de la evaluación, el cual, está vinculado al cambio. Es la evaluación desde esta perspectiva, un elemento indispensable para el desarrollo institucional, directamente vinculado con el mejoramiento continuo, donde es necesario repensar la evaluación, así como sus prácticas, para guiar hacia un cambio de actitud y de apreciación hacia el proceso de evaluación.

Pero, para lograr el cambio de una cultura de evaluación es necesario impactar en las experiencias evaluativas de maestras y maestros. Requiere primero ofrecer un cambio teórico respecto a la forma de entender y definir la evaluación, así mismo, la implementación será un proceso a largo plazo, podría decirse que de ensayo y error, donde cada institución deberá encontrar y definir los métodos más adecuados a su contexto y sus principales necesidades respecto a la forma de valorar el desempeño docente.

### 2.5.1 La autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación para la participación en el proceso de evaluación al desempeño docente

Una cultura de evaluación requiere de prácticas que involucren a los sujetos para pensar y reflexionar sobre sus propios procesos y prácticas, por tanto, se plantea la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación como prácticas necesarias de participación en los procesos de evaluación.

En este sentido se requiere que los participantes sean capaces de generar una participación crítica, generando un ambiente de contribución, compromiso y responsabilidad, que fomente la participación para la toma de decisiones, de manera que se potencie el desempeño adecuado en las áreas del ser, saber y hacer (Fernández y Vanga, 2015). Para entender mejor lo expuesto, resulta interesante analizar cómo la participación crítica, el compromiso y la responsabilidad se incentivan a partir de la autoevaluación, la coevaluación y heteroevaluación.

La autoevaluación se produce cuando una persona, grupo o institución se evalúa a sí mismo y son capaces de valorar, a partir de la reflexión, su labor y la satisfacción que le produce, así mismo, el proceso de autoevaluación promueve la capacidad de autocrítica, autoestima y el autoreconocimiento de las cualidades propias (Fernández y Vanga, 2015). Un aspecto importante es que toda evaluación debe propiciarse como iniciativa propia, por tanto, hacer de la autoevaluación una práctica continua en maestras y maestros de educación primaria, requiere de un trabajo progresivo, en el cual se incida constantemente en diferentes formas de realizarla, a fin de ofrecer a éstos una visión más amplia del mismo.

En esta misma idea, Tamayo (2011) relaciona la autoevaluación como un proceso reflexivo, donde los sujetos valoran su propia actuación, lo cual, implica el autocontrol y la autorregulación, debido a que los sujetos son capaces de distinguir la correspondencia de los resultados que obtienen con sus propios proyectos, así como identificar las debilidades o errores para poder corregirlas. Es así como los sujetos aprenden a analizar y valorar sus propias ejecuciones y en qué medida éstas responden a sus proyectos y expectativas iniciales. Cabe destacar que, para una adecuada autoevaluación, los sujetos deben participar en la selección de indicadores y criterios.

De manera complementaria, Porrás (citado en Tamayo, 2011) considera a la autoevaluación como una fase cualitativa que se da a través de la reflexión personal o participativa para describir o valorar la realidad propia o institucional.

Por otra parte, a diferencia de la autoevaluación como un proceso propio, la coevaluación es la evaluación entre pares o iguales, en el cual, los roles se intercambian entre evaluadores y evaluados alternativamente, donde uno evalúa a todos y todos evalúan a uno, por tanto, todos son sujetos y a la vez, objeto de evaluación. Por lo anterior Tamayo (2011), atribuye que este tipo de evaluación permite y significa un espacio para el desarrollo de la valoración crítica, constructiva y colectiva.

Uno de los propósitos de la coevaluación está ligada a desarrollar una evaluación compartida, porque constituye formas dialogadas de evaluación entre evaluados y evaluadores, ya que complementa los procesos mediante el diálogo, el intercambio de información y la búsqueda de acuerdos entre los sujetos participantes (López, 1999, citado en Tamayo, 2011). Dicha perspectiva es compartida ya por autores como Santos Guerra, quien enfatiza y prioriza el diálogo y la comprensión como elementos necesarios en toda evaluación.

Específicamente, Tamayo (2011) considera a la coevaluación y la evaluación compartida como proceso de valoración recíproca, que permite identificar los logros tanto personales como grupales, en concreto:

- Fomenta la participación, reflexión y crítica constructiva ante situaciones de aprendizaje.
- Promueve la opinión sobre la actuación de los sujetos participantes dentro del grupo.
- Aporta soluciones para el mejoramiento individual y grupal.
- Desarrolla actitudes que se orientan la integración del grupo.
- Mejora la responsabilidad e identificación con el trabajo, así como emitir juicios valorativos acerca de otros en un ambiente de libertad, compromiso y responsabilidad.

Hay que agregar que construir o promover una cultura de evaluación que integre procesos de autoevaluación y coevaluación, no niega la necesidad de una heteroevaluación, sobre todo si se considera que debe existir una retroalimentación entre directivos y docentes en la evaluación de su desempeño. Es decir, la heteroevaluación se define, de acuerdo con Fernández y Vanga (2015), como una evaluación externa, en el cual los evaluadores y los evaluados corresponden a diferentes niveles jerárquicos con funciones diferentes. En otras palabras y para el caso correspondiente a la evaluación al desempeño docente, es la integración de otros agentes educativos no directamente involucrados con la práctica específica de los maestros en el aula.

De esta forma, los tres tipos de evaluación abordados tienen el propósito principal de identificar las fortalezas y las potencialidades de mejora, para propiciar acciones que impacten en el desarrollo personal y profesional, por lo que se debe constituir un proceso continuo, sistemático y basado en evidencias (Bernal *et al*, 2008, citado en Fernández y Vanga, 2015). Y lo más importante, es que la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación obligan o invitan a pensar en otras formas de evaluar, que no solo logre integrarlas, además compromete la participación de maestros, directivos y otros agentes necesarios.

### 2.5.2 Una cultura de evaluación existente y una deseable

Así como se ha establecido que el proceso de evaluación debe responder a las necesidades de los agentes implicados, entendiendo la necesidad como esa distancia entre lo que se tiene y lo que se desea, paralelamente, existe una cultura de evaluación existente y una deseable (Bustelo, 2006, citado en Valenzuela, Ramírez y Alfaro, 2011). Así mismo, también conlleva la identificación y distinción de una cultura explícita y una implícita.

La cultura de evaluación se expresa explícitamente desde el currículo oficial, a partir de los elementos estructurales y formales de las instituciones, mediante las normas, reglamentos y procesos establecidos, los cuales definen e influyen en las acciones de los agentes educativos en relación con la evaluación. Por otro lado, la cultura de evaluación implícita se

expresa a través un devenir entre los intereses propios de los sujetos y los de la institución (Vargas-Porras, 2001, citado en Valenzuela, Ramírez y Alfaro, 2011).

Si bien se establece que la acción de los sujetos en relación con la evaluación están inmersos los intereses, valores y significados individuales en conjunto con los establecidos formalmente en las instituciones, se ha de reconocer que para su identificación, no sólo basta con la observación de las conductas, toda vez que, las creencias, tradiciones y prácticas no siempre son homogéneas y es difícil identificar comunes denominadores que permitan precisar las características de una cultura de evaluación predominante en una institución (Valenzuela, Ramírez y Alfaro, 2011).

Para fines del presente trabajo, es importante considerar que el cambio de una cultura de evaluación explícita deseable no es como una receta, no se desarrollará como si fuera un mandato, ni mucho menos generará un cambio repentino en la definición, significado y acciones de los sujetos implicados, es decir, de los docentes. Por tanto, cambiar los métodos e instrumentos de evaluación para el desempeño docente no significa, de facto, el desarrollo de una cultura de evaluación; es más importante considerar que dichos instrumentos o métodos estén dirigidos a cambiar el significado de la evaluación de manera progresiva. Esto puede ser posible, de inicio, a través de sesiones formativas.

Con base en lo anterior, el cambio y desarrollo de una cultura de evaluación tendrá que contemplar tres elementos (Valenzuela, Ramírez y Alfaro, 2011):

1. La forma en que los distintos actores educativos comprenden la evaluación y, en particular, el empleo de indicadores institucionales y sus prácticas.
2. Las competencias (muchas o pocas) que tienen ciertas personas clave dentro de cada institución para realizar procesos de evaluación.
3. Los valores subyacentes que determinan el uso que se les da a los resultados de la evaluación, la manera de manejar posibles conflictos éticos y el valor que se le da a la evaluación misma. (p. 48)

Retomando que existe una cultura de evaluación existente y una deseable, se presenta una lista de criterios que permitirán establecer la distinción entre ambas (Tabla 3, p. 80), además servirá de guía para el análisis de la información recabada, toda vez que integra lo siguiente:

**Tabla 3***Criteria and definitions for a desirable evaluation culture*

<b>Criterio</b>	<b>Cultura de evaluación deseable</b>
Definición	La evaluación como un proceso continuo, permanente, contextualizado, flexible, de naturaleza formativa, desde los cuales se genere una participación activa de la comunidad institucional, referente a la evaluación al desempeño docente.
Objetivos de la evaluación	Se asocia a la posibilidad de ampliar su alcance, de incrementar los esquemas de percepción e interpretación para llegar a apreciaciones mucho más comprensivas.
Usos	Está estrechamente vinculado al cambio, debido a que promueve a la evaluación como un elemento esencial en el desarrollo organizacional, vinculado al mejoramiento continuo.
Significados	Se relaciona con las concepciones, teorías implícitas y creencias sobre evaluación presentes en los directivos, docentes y estudiantes.
Valores, prácticas	Los valores implican un proceso de valoración para la toma de decisiones, orientando los procesos y las formas de actuación.
Obstáculos	Los posibles obstáculos para establecer una cultura de evaluación, se basa en la creencia de que es imprescindible cuantificar todo saber y todo aprendizaje. Se explicita en prácticas evaluativas que enfatizan lo observable y medible, en donde se busca la cuantificación, se privilegia la objetividad de los resultados y la supuesta neutralidad del evaluador.
Estrategias	Implica un proceso de consulta que promueva la revisión, la reflexión y el mejoramiento.

---

Procesos de comunicación	Se promueven prácticas de comunicación que integren los procesos de coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación.
--------------------------	--

---

*Nota.* Elaboración propia a partir de la información en Bolseguí y Fuguet, 2006.

Finalmente, se recalca la importancia del estudio de las prácticas evaluativas, debido a que forman parte inherente al currículum oculto (entendido como lo no plasmado en el documento oficial del proyecto educativo; sin embargo, se encuentra presente en acciones, opiniones y experiencias, resultado de la socialización dentro de los centros escolares). Así entonces, de acuerdo con Gimeno (2008), introducirse al análisis de las prácticas de evaluación significa una oportunidad para entender el significado de la educación en las instituciones; en el caso específico entender el significado no sólo de evaluación para los docentes, sino, además, el de su práctica educativa.

## Capítulo III. Metodología del trabajo de campo de investigación

En el desarrollo de este capítulo se presenta la metodología realizada para el trabajo de campo de la investigación. Para lo cual, se describe la forma en que se definió el tipo de investigación, ligado a los cambios y oportunidades que se fueron presentando en función del objetivo del trabajo. Así mismo, se describe el diseño de la misma correspondiente a un enfoque mixto, la conformación y características de la muestra y la construcción de los instrumentos de aplicación para la recolección de la información.

Además, se presentan la descripción del acercamiento a la muestra, la forma en que se trabajó la información obtenida de la aplicación de los instrumentos, el trabajo realizado durante la estancia y cómo éste contribuyó en el desarrollo de la metodología para concluir con las limitaciones en la misma.

### 3.1 Tipo de investigación

El desarrollo metodológico de la presente investigación se había planteado bajo un enfoque cualitativo, pero debido a que se estaba pasando por una pandemia y por el confinamiento, donde las instituciones de educación públicas y privadas, en los diferentes niveles educativos, se encontraban trabajando en modalidad a distancia, se dirigió el estudio hacia un enfoque mixto, en el cual, se realizó la recolección y el análisis de información tanto cuantitativa como cualitativa, a fin de integrarla para un análisis más completo sobre el proceso de evaluación al desempeño de docentes de educación primaria, desde las experiencias de éstos y las formas de participación de directivos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

El enfoque mixto que caracteriza a la presente investigación derivó de la naturaleza del estudio, así como de las oportunidades que se presentaron a partir de la realización de la Estancia, en la cual se pudo tener acceso a más grupos de maestros de Educación Primaria. Por tanto, la metodología de investigación pasó de trabajarse bajo un enfoque cuantitativo a uno mixto, debido a la inclusión de técnicas de investigación cualitativa utilizadas.

Con base en lo anterior, se reitera que bajo el enfoque mixto se logró una mejor exploración de los datos e información obtenida, ya que permite el trabajo de triangulación de la información al poder converger, confirmar o contrastar datos cuantitativos y cualitativos. Además de generar una visión más comprensiva y un mayor entendimiento sobre el proceso de evaluación al desempeño docente; sobre todo, se destaca el hecho que permite tener mayor claridad en el proceso de análisis de los resultados obtenidos en ambos métodos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En este sentido, se presenta la ruta metodológica que se determinó para el desarrollo de la presente investigación en la Tabla 4.

**Tabla 4**

*Ruta metodológica para el desarrollo de la investigación*

Etapas	Proceso	Desarrollo
<b>Primera etapa</b>	Investigación documental	El proceso de información correspondiente al marco referencial y teórico del proyecto de investigación se realizó con base en la revisión de recursos bibliográficos y hemerográficos. Para el primer caso, se realizó la revisión de bibliografía de bibliotecas como la Vasconcelos y la biblioteca de posgrado de la Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA). Respecto a la revisión hemerografía, se realizó la consulta de base de datos tales como: IRESIE, SciELO, DIALNET, entre otras.
<b>Segunda etapa</b>	Determinación de la muestra y de los instrumentos de investigación	Se determinó el número y tipo de muestra para directivos y para los docentes, así mismo, se definieron las categorías, variables e indicadores para la conformación del instrumento.
<b>Tercera etapa</b>	Aplicación de instrumentos	Se realizó el acercamiento a directivos y docentes de las instituciones escolares, por medio de medios de comunicación digital.

Continúa en la siguiente página

<b>Cuarta etapa</b>	Análisis de la información	La información recabada se analizó con base en las categorías establecidas, tomando como guía las preguntas desarrolladas en el cuestionario aplicado.
<b>Quinta etapa</b>	Elaboración de la propuesta para la toma de decisiones y conclusiones	El análisis de la información permitirá el diseño de la propuesta de un instrumento que guie la toma de decisiones a directivos y docentes para promover una cultura de evaluación respecto a su práctica docente.

*Nota.* Elaboración propia.

### 3. 2 Diseño de la investigación

El objetivo de realizar el presente trabajo de investigación con enfoque mixto se planteó a partir de un primer acercamiento a la muestra, con la cual se trabajó en primera instancia bajo un enfoque cuantitativo, posteriormente, y derivado de la oportunidad que se tuvo de realizar un grupo de enfoque durante el desarrollo de la estancia, se logró obtener información que complementó y profundizó los datos obtenidos bajo el primer acercamiento a la muestra.

Con base en la naturaleza en que se tornó el proceso de recolección y análisis de información, se identifica un diseño de la investigación dentro de los diseños mixtos específicos, el denominado *Diseño transformativo secuencial (DITRAS)* (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Bajo este diseño, se incluyen dos etapas de recolección de los datos, la cualitativa y la cuantitativa. La prioridad puede otorgarse a una u otra, así mismo, se puede iniciar con alguna de las dos, y se puede o no otorgar la misma importancia a ambas. Por tanto, el análisis de los resultados de las etapas cuantitativa y cualitativa se integran durante el proceso de interpretación de la información.

Un aspecto importante del DITRAS, es que se caracteriza por guiar y ampliar el estudio bajo una perspectiva teórica. Este referente teórico es el que orienta la investigación, “debido a que determina la dirección en la cual debe enfocarse el investigador al explorar

el problema de interés [...] en ambas fases éste debe tomar en cuenta las opiniones y voces de todos los participantes y a los grupos que representan” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 557). Para el caso de la presente investigación, queda claro que la perspectiva teórica que la ha guiado y por la cual se apuesta, es la construcción de una cultura de la evaluación, e incluso ha quedado plasmada desde el planteamiento hasta las preguntas y objetivos generales y específicos, así mismo, la perspectiva teórica guio el análisis hacia la identificación de la cultura de evaluación vigente mediante las respuestas de las y los maestros encuestados, y de aquellas prácticas positivas que podrían contribuir al cambio de ésta.

Derivado de lo anterior, en la presente investigación, la prioridad se ha establecido a la etapa cuantitativa, ya que fue con la que se dio inicio al proceso de análisis, por lo cual, la etapa cualitativa sirvió para la profundización y complementación de dicho análisis.

#### ➤ *Enfoque cuantitativo*

Para el proceso de recolección de la información desde el enfoque cuantitativo, la investigación se identifica bajo una metodología *ex-post-facto*, que de acuerdo con Rodríguez y Valdeoriola (2009), son las más utilizadas en el ámbito educativo, porque las técnicas que se identifican en esta metodología permiten “describir la realidad, analizar relaciones, categorizar, simplificar y organizar las variables que configuran el objeto de estudio” (p. 33). Teniendo en cuenta que el proyecto de investigación está dirigido a la identificación de las prácticas, significados y usos de docentes y directivos respecto al proceso de evaluación al desempeño docente, se busca en primer lugar describir sus prácticas, analizarlas y categorizarlas con base en un fundamento teórico de una cultura de evaluación.

Por lo anterior, en una metodología *ex-post-facto*, no se modifica el objeto de estudio, toda vez que los hechos ya se han producido, son situaciones reales, que se han dado de manera natural las que se estudian (Bisquerra, 2009). Para el caso de los docentes y directivos, se indagó a partir de sus experiencias en procesos de evaluación al desempeño

docente, las prácticas, los usos y significados, es decir, existió una aproximación a los hechos, sin tener algún tipo de control sobre ninguno de los grupos.

Ahora bien, no sólo se pretende quedar en un nivel de descripción o categorización, el hecho de establecer una investigación cuantitativa no significa que la interpretación no sea parte de ésta, todo depende de sus planteamientos por propósito. Dentro de los planteamientos cuantitativos descriptivos, se ubica como utilidad (entre muchos otros), la interpretación, que permite la realización de análisis respecto al significado e implicaciones de un problema de investigación u objeto de estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

El proceso de recolección y obtención de la información, como ya se mencionó, parte de la metodología denominada *ex-post-facto*, la cual se clasifica en cuatro: descriptivos, de desarrollo, comparativo-causales y correlacionales. De acuerdo con el objetivo de la investigación, se desarrolló un estudio descriptivo, ya que está dirigido a responder al estado actual sobre los significados, prácticas y usos de docentes y directores en el proceso de evaluación al desempeño docente.

Los estudios descriptivos se orientan a la descripción de cómo es y se manifiesta el fenómeno a investigar. El desarrollo metodológico correspondiente al estudio descriptivo estuvo dirigido a especificar las características del proceso de evaluación al desempeño docente a partir de las experiencias de docentes y directivos, a fin de identificar las tendencias que caractericen al proceso de evaluación.

#### ➤ *Enfoque cualitativo*

Derivado de las respuestas obtenidas de las encuestas, se planteó la necesidad de realizar un grupo de enfoque como parte del enfoque cualitativo, con el fin de complementar y profundizar la información a partir de escuchar a diferentes maestras y maestros reunidos, para conocer sus perspectivas y rescatar sus experiencias de evaluación a su desempeño, a través del diálogo.

Se optó por el grupo de enfoque debido a que es considerado como entrevistas grupales, en los cuales se realizan reuniones de grupos pequeños o medianos, con la finalidad de

que los participantes tengan un espacio relajado e informal para conversar en torno a un tema (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En este caso, el grupo de enfoque se centró en el rescate de las experiencias de los maestros en torno al proceso de evaluación al desempeño docente.

En la técnica de grupo de enfoque, la unidad de análisis es el grupo, toda vez que el centro de atención es la dinámica narrativa que se va generando en la reunión mediante lo que se expresa y se construye en la misma, es decir que, “se reúne a un grupo de personas para trabajar con los conceptos, las experiencias, emociones, creencias, categorías, sucesos o los temas que interesan en el planteamiento de la investigación” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 409). Para el caso de la investigación, el grupo de enfoque se dirigió a la identificación de las prácticas, significado y usos vigentes de la evaluación, como elementos necesarios en el análisis de la cultura de evaluación.

### 3.2.1 Población y muestra

El desarrollo de la presente investigación partió de determinar primero la población y muestra. Con anterioridad, se habían establecido dos universos conformados por los directivos (6) y docentes (79) de cuatro instituciones de educación primaria del municipio de Ecatepec, Estado de México. Sin embargo, la población y muestra se conformaron de diferente manera, al considerar la incertidumbre respecto al regreso de clases presenciales. Por tal motivo, se obtuvo la ayuda para tener acceso a docentes y directores de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM).

De esta manera, se conformó una población de 22 docentes y 11 directores, de la cual se derivó una muestra de 14 docentes y 8 directores, toda vez que fueron elegidos por conveniencia o participantes voluntarios, es decir, sólo aquellos que por decisión quisieron participar, y la muestra se caracterizó por ser no probabilística por conveniencia. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), la selección de una muestra no probabilística se encuentra orientado por las características de la misma investigación, y es utilizada en investigaciones cuantitativas y cualitativas.

El grupo de enfoque, por su parte, se conformó por la participación voluntaria de 14 maestras y maestros.

### 3.2.2 Diseño del instrumento para la recolección de información

El diseño del instrumento para la recolección de información partió de un estudio por encuesta, considerando que es el más común en metodologías *ex-post-facto*, correspondiente a estudios descriptivos. Además, se eligió la encuesta debido a que consiste en una obtención de datos de interés sociológicos mediante la interrogación hacia los sujetos que conforman la muestra. En este sentido, se establece una observación indirecta del objeto de estudio, mediante las propias declaraciones o respuestas de los sujetos involucrados, lo cual permite que se logre extender a los aspectos subjetivos de los sujetos que conforman la muestra, sobre el fenómeno a investigar (Sierra, 1994).

Por lo anterior, el diseño del instrumento de investigación, en un primer momento, fue el cuestionario, en el cual se estableció un conjunto de preguntas que fueron contestadas por los sujetos de investigación (Anexos 1 y 2). El planteamiento de las preguntas dependió y respondió a los objetivos planteados en esta investigación, a partir de las respuestas de los encuestados, que no es más que la realidad observada desde su perspectiva (Sierra, 1994). La información obtenida a partir de los cuestionarios, de acuerdo con Sierra (1994), remiten a las opiniones, los pensamientos, los sentimientos, los motivos y actos de los sujetos encuestados.

Debido a que también se cuenta con las preguntas de investigación que guardan coherencia y congruencia con los objetivos, se utilizó como guía en el diseño del instrumento, la pregunta dirigida a indagar en las prácticas, significados y uso del proceso de evaluación al desempeño docente, a partir de las experiencias.

Con base en los anterior descrito, el cuestionario se conformó principalmente por preguntas abiertas, debido a que permiten conocer el marco de referencia de los sujetos encuestados (Sierra, 1994). Tomando en cuenta que lo que se quiere, es profundizar en torno a las

prácticas, usos y significados, resulta más adecuado plantear preguntas abiertas y de opción.

Así mismo Hernández, Fernández y Baptista (2014) recomiendan las preguntas abiertas para ampliar la información; en este caso, sobre las experiencias de evaluación, sin dejar de lado que también requieren mayor tiempo de análisis debido a que, son más difíciles de codificar y clasificar.

Los dos cuestionarios realizados presentan los siguientes objetivos:

- ✓ Docentes
  - Objetivo. Identificar las prácticas, usos y significados de los docentes sobre el proceso de evaluación de su desempeño, desde las experiencias o a partir de lo que saben o conocen.
- ✓ Directivos
  - Objetivo. Identificar las prácticas, usos y significados de los directivos sobre el proceso de evaluación al desempeño docente, a partir de su participación.

Para el caso del grupo de enfoque, se realizó un guion de entrevista semiestructurada, que, a diferencia de los cuestionarios, sólo se diseñó para los maestros y no a directivos (Anexo 3).

El guion de entrevista semiestructurada se desarrolló bajo una guía de preguntas con base en la tabla de especificaciones número 6 (Tabla 6, p. 82), las cuales permitieron la libertad de integrar preguntas adicionales, así como suprimir otras, a fin de obtener más información. El objetivo del guion de la entrevista semiestructurada es el siguiente:

- Identificar y profundizar las prácticas, usos y significados de los docentes sobre el proceso de evaluación de su desempeño, desde las experiencias o a partir de lo que saben o conocen.

Aunado a lo anterior, cabe destacar que tanto los cuestionarios como el guion utilizado en el grupo de enfoque, se diseñaron en función de tres variables: las prácticas, los usos y los significados referentes a los procesos de evaluación al desempeño, porque mediante las experiencias se podrá partir al análisis e interpretación de una cultura de evaluación.

Para este propósito, ambos instrumentos se desarrollaron a partir de las siguientes variables:

*Para docentes*

- **Prácticas:** Participación en los procesos de evaluación al desempeño docente
- **Usos:** Toma de decisiones, identificación de ventajas y desventajas
- **Significados:** Percepción del proceso de evaluación

*Para directivos*

- **Prácticas:** Procesos de evaluación y participación
- **Usos:** Toma de decisiones, identificación de ventajas y desventajas
- **Significados:** Percepción sobre el proceso de evaluación al desempeño docente, opinión sobre los responsables en el proceso.

Dentro de este marco, se establece una tabla de especificaciones con los indicadores que derivan de las tres variables establecidas (Tablas 5 y 6, p. 91 y p. 93), las cuales, a su vez, guardan relación con las preguntas de investigación dirigidas a la obtención de información referente a las experiencias de la población muestra seleccionada. Lo anterior se puede observar en las siguientes tablas.

**Tabla 5**

*Tabla de especificaciones para directivos*

Pregunta de investigación	Variables	Categorías	Indicadores	Reactivo
<b>¿Cuál es la participación de los directivos en el proceso de evaluación al desempeño docente?</b>	Prácticas	Procesos de evaluación	Implementación de procesos de evaluación al desempeño docente	¿Quiénes han realizado la evaluación del desempeño docente?  ¿Se ha realizado alguna evaluación al desempeño docente en tu escuela?:
			Estrategias y procesos propios para la evaluación al desempeño docente en la institución	¿De qué manera has participado en el proceso de evaluación al desempeño de los docentes evaluados de tu escuela?
		Participación	Participación en el proceso de evaluación al desempeño docente	
	Usos	Toma de decisiones	Toma de decisiones derivada de los resultados de la evaluación	¿Qué sugerencias harías respecto al proceso de evaluación que realizan las diferentes estancias? ¿Qué efectos positivos y negativos se obtuvieron de la evaluación? ¿Consideras que fueron útiles los resultados de la evaluación al desempeño docente?
		Identificación de ventajas y desventajas	Percepción respecto a la utilidad de los resultados	
	Significados	Percepción sobre el proceso de evaluación al desempeño docente,	Opinión sobre la evaluación al desempeño docente	¿Cómo definiría la evaluación al desempeño docente? ¿Qué es lo que más te gustó y que menos te gustó del proceso de evaluación al desempeño docente?

---

	Participación de los responsables en el proceso.	Opinión sobre los sujetos que participan en la evaluación al desempeño docente	¿quiénes deberían hacer la evaluación al desempeño docente, y con qué grado de libertad para el docente?
--	--	--	--

---

*Nota.* Elaboración propia

**Tabla 6**

*Tabla de especificaciones para maestros y maestras*

Pregunta de investigación	Variables	Categorías	Indicadores	Reactivo
<i>¿Cuáles son las prácticas, usos y significados vigentes de los docentes, en el proceso de evaluación al desempeño docente?</i>	Prácticas	Participación en los procesos de evaluación al desempeño docente	Programas de evaluación al desempeño docente conocidos	¿Quiénes han realizado la evaluación de tu desempeño como docente?
			Participación en los procesos de evaluación al desempeño docente	¿Se ha realizado en este ciclo escolar alguna evaluación a tu desempeño como docente? Se ha presentado a un proceso de evaluación
			Expectativas del proceso de evaluación	¿Qué efectos esperas tener del proceso de evaluación a tu desempeño?
			Agentes educativos que realizan procesos de evaluación al desempeño docente	¿Quiénes han realizado la evaluación de tu desempeño como docente?
	Usos	Toma de decisiones	Sentido de utilidad de los resultados	¿Los resultados fueron útiles para mejorar tu desempeño docente?
			Toma de decisiones establecidas a partir de los resultados	¿Qué efectos positivos y negativos obtuviste del proceso de evaluación al desempeño docente, al que has participado?  ¿Qué sugerencias harías respecto al proceso de evaluación

	Identificación de ventajas y desventajas	Relación entre el proceso y los resultados	al desempeño docente, que realizan las diferentes estancias?
Significados	Percepción sobre el proceso de evaluación al desempeño docente	Opinión sobre la evaluación al desempeño docente	¿Cómo definiría la evaluación al desempeño docente? ¿Quiénes, en tu opinión, la deberían hacer la evaluación y con qué grado de libertad para el docente?
	Opinión sobre los responsables en el proceso.	Agentes educativos necesarios en el proceso de evaluación al desempeño docente	¿Quiénes han realizado la evaluación de tu desempeño como docente?

*Nota.* Elaboración propia

➤ *Acercamiento al campo y la muestra de investigación*

El primer acercamiento a la muestra y aplicación del instrumento se pensó a partir de reuniones con directoras y directores; sin embargo, debido a la pandemia, el proceso de acercamiento fue diferente. Como ya se había mencionado, se tuvo la oportunidad y el apoyo para el acceso a docentes y directivos adscritos a la Subdirección de Educación Primaria en la Región Naucalpan, por tanto, el trato se llevó de manera indirecta y por medio de correos, para la presentación y envío del instrumento.

El acercamiento al campo y muestra de investigación se definió desde un trabajo a distancia, con redes de comunicación basada en los medios de comunicación digitales.

### 3. 3 Análisis de la información

El análisis de la información derivado de un enfoque metodológico mixto, que con base en las características del proceso para la recolección de la información correspondiente al diseño transformativo secuencial (DITRAS), se priorizó la etapa cuantitativa caracterizada por una metodología *ex-post-facto*, así como el proceso de análisis e interpretación de la información se desarrolló con base en el sustento teórico abordado; es decir, desde las perspectivas teórica, más que de métodos. Lo anterior, debido a que la investigación conlleva un marco de referencia transformativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Respecto a la información obtenida de los cuestionarios se estableció a partir de un análisis estadístico de los datos, es decir, las respuestas fueron traducidas a datos que puedan representarse en tablas y gráficos. Para este propósito se realizaron bases de datos en el programa Excel para organizar la información, a partir de su categorización y de esta manera se pudiera realizar el análisis de la información de docentes y directivos.

En relación con lo anterior, el desarrollo del análisis se realizó con base en el orden de las preguntas, como guía para la presentación y descripción de las características de los directores y los y las maestras, respecto a su percepción y opinión del proceso de evaluación al desempeño docente, para poder realizar un contraste, complementación y profundización entre las respuestas.

Cabe destacar que, para el análisis de la información derivado de la entrevista semiestructurada aplicada en el grupo de enfoque, se realizó una transcripción de ésta, en la cual, se otorgó el siguiente distintivo a los participantes: Maestro (a) 1, 2, 3...n, con el propósito de distinguir su participación en la reunión.

Así mismo, la propuesta para el desarrollo de un instrumento que sirva de guía para generar y promover prácticas de evaluación para el proceso de evaluación al desempeño docente se sustenta en dos sentidos: a partir de un fundamento teórico abordado y en la práctica de campo. Para este propósito se tomó en cuenta el marco teórico, la información otorgada por las directoras, por los maestros y las maestras encuestados. Para tal propósito, se agruparon las propuestas de maestros, maestras y directoras de acuerdo a la similitud de las mismas, se relacionó con prácticas y característica de la evaluación con base en el autor

Santos Guerra, toda vez que en su análisis establece los elementos que distinguen a una evaluación mecanicista de una evaluación dirigida a la comprensión, diálogo y mejora continua, así mismo, se proponen prácticas encaminadas a responder a dichas funciones de evaluación. Este apartado se aborda en el cuarto capítulo.

➤ *Desarrollo de la estancia de gestión*

Cabe agregar que, aunado al esquema para la propuesta, el análisis se complementó con las actividades realizadas en la estancia de gestión, llevada a cabo en la Subdirección de Educación Primaria en la Región Naucalpan. Debido a que se tuvo la oportunidad de participar en las actividades referentes al cuerpo directivo y de supervisión de los municipios que abarca la Región de Naucalpan, se complementaron actividades como:

- Ampliar la muestra de investigación para la aplicación de encuestas.
- Tener mayor acceso a la forma de trabajo a nivel interno de las escuelas.
- Conocer la forma de evaluación desde una instancia superior de las escuelas.
- La realización de la implementación de un grupo de enfoque con maestros y maestras pertenecientes a la Región Naucalpan.

La información recabada de las encuestas se complementó con las actividades realizadas en la estancia, permitiendo el desarrollo de una propuesta que contempla los procesos internos y externos de las escuelas, pero, sobre todo, que integra la opinión derivada de las experiencias de docentes.

### 3. 4 Alcances y limitaciones en la metodología de investigación

El desarrollo de la metodología de la investigación sufrió diversas modificaciones durante su implementación. Principalmente se modificó en tres etapas porque desde el inicio se planteó una metodología con enfoque cualitativo; sin embargo, debido a la situación de confinamiento por la pandemia de Covid-19, el acceso a las escuelas como se tenía

planeado no se pudo llevar a cabo, toda vez que las clases pasaron de ser presenciales a virtuales, y el contacto con maestros, maestras y directivos no se pudo continuar por diversas razones. En este sentido, se buscaron otros medios de contacto y se logró el acceso a maestros y directores a través del uso de medios digitales; por tal motivo, se cambió el enfoque, éste pasó de ser cualitativa a cuantitativo.

Sin embargo, la muestra que se tenía de 22 maestros y 11 directores, se redujo a 14 maestros y 8 directoras; los participantes restantes desafortunadamente y por razones desconocidas no emitieron su participación, a pesar de las reiteradas invitaciones realizadas a los mismos. Una situación parecida se generó en el grupo de enfoque, como resultado de la estancia.

El tercer momento en que se modificó el enfoque de la investigación, derivó de la oportunidad de realizar la estancia en la Subsecretaría de Educación Primaria, Región Naucalpan, en la cual, se pudo llevar a cabo un grupo de enfoque, permitiendo el cambio de la metodología, que pasó de ser cuantitativo a mixta, toda vez que se identificó con la forma en que se fue desarrollando el trabajo de campo.

Como se mencionó, se realizó un grupo de enfoque conformado por 14 maestras y maestros, con la finalidad de profundizar en algunas preguntas correspondientes al cuestionario aplicado. En dicha reunión se tenía la expectativa de que se generará una participación de todos los implicados, pero, la dinámica de participación se tornó entre seis maestras y un maestro principalmente.

De dicha situación se deduce la posibilidad de que las participaciones giraron en torno a 7 maestros y maestras, debido a las experiencias evaluativas que éstos reflejaron en comparación con los otros participantes; sin embargo, se pudo observar que la mayoría asentían en la mayoría de las participaciones de los maestros, como significado de aprobación o acuerdo.

## Capítulo IV. Análisis de la información

En este capítulo se presenta el análisis derivado de las respuestas obtenidas de los cuestionados por encuesta, aplicados a los docentes y directores de instituciones de educación primaria. Así mismo, se complementa el análisis con la información recabada del grupo de enfoque realizado con maestras y maestros. En un primer apartado, se analiza la información de las directoras referentes al proceso de evaluación docente, como segundo apartado, se encuentra el análisis de la información de los docentes, y como tercer apartado un análisis donde se contrastan las respuestas de las directoras y los docentes.

Los subapartados que guiaron el análisis se componen a partir de la perspectiva de cada agente educativo sobre la evaluación al desempeño docente y la forma de participación de diferentes instancias. Posteriormente se analiza los efectos esperados, obtenidos (positivos y negativos) y las propuestas con base en sus experiencias de evaluación.

En análisis de cada subapartado se desarrolla a partir del marco teórico construido con base en las características de una cultura de evaluación, donde se consideran las características tanto de una evaluación que responde a procesos de medición; aspecto que permitió tener un sentido crítico al análisis de las respuestas, así como un marco basado en una cultura de evaluación que autores como Santos Guerra o Gimeno y Pérez, han identificado como un proceso de comprensión de los procesos.

### 4.1 La evaluación al desempeño docente, desde la perspectiva directiva

El proceso de evaluación al desempeño docente, desde la opinión de las directoras encuestadas, es considerada como un proceso absolutamente necesario; sin embargo, resulta paradójico que, al preguntar sobre las instancias responsables de la evaluación al desempeño docente desde un carácter obligatorio y opcional, se colocaron como los agentes principales y obligatorios en la participación de dicho proceso, seguido de éste, se observa, que se considera en orden de obligatoriedad al supervisor de zona, al Consejo

Técnico Escolar, a las autoridades de la SEP, quedando en quinto lugar el docente, como se puede observar en la Tabla 7.

**Tabla 7**

*Percepción de los directivos respecto al proceso de evaluación al desempeño docente*

<b>Criterio</b>	<b>Frecuencia</b>
Evaluar el desempeño de los docentes es absolutamente necesario	8
Evaluar el desempeño de los docentes es conveniente, pero no necesario	0
Evaluar el desempeño de los docentes es inútil	0
No sé	0

*Nota.* Elaboración propia.

La postura de las directoras respecto a su función en el proceso de evaluación permite el desarrollo de dos interpretaciones. El primero se centra en que consideran a la evaluación como proceso unipersonal y jerárquico. La visión unipersonal en el proceso de evaluación refleja la concepción de que los directores son considerados como responsables de los centros escolares, otorgado por el cargo.

Así mismo, el director, al encontrarse subordinado a un sistema jerárquico, responde a otros cargos superiores, lo cual, se observa al colocar al supervisor como el segundo responsable en el proceso de evaluación al desempeño docente (Bardiza, 1997).

Aunado a lo anterior, el hecho de colocar al docente como uno de los últimos agentes importantes en el proceso de evaluación denota su posición ante las directoras, lo cual otorga un sentido cargado de autoridad y poder. No se puede olvidar que la evaluación es un proceso que conlleva mecanismos de poder, el cual se desarrolla de manera unipersonal cuando se le otorga a una sola persona, en este caso al director, y desde esta posición, éste establece criterios, realiza su propia interpretación y establece los cambios.

Esto puede generar en su conjunto prácticas de evaluación mecanicistas e individualistas, ya que, al asumir la evaluación desde una sola persona, se corre el riesgo de generar

análisis ajenos a las opiniones de los profesores; por el contrario, la evaluación realizada por un equipo permite una diversidad de opiniones antes, durante y al concluir el proceso (Santos, 1993).

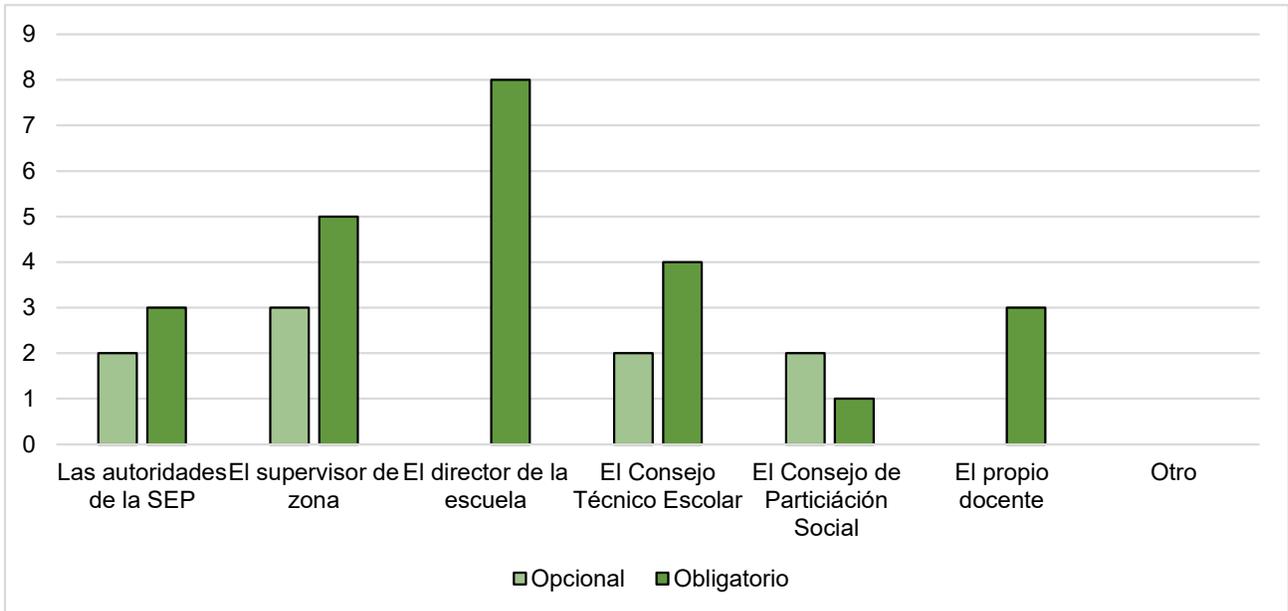
La segunda interpretación, gira en torno a una visión con mayores posibilidades para el desarrollo de una cultura de evaluación, toda vez que, al considerarse (las directoras) como primeras responsables, así como al supervisor, seguido del Consejo Técnico Escolar, permite entender que consideran a los agentes educativos relacionados directamente con la institución escolar, a nivel organización, como los que deberían participar en la realización, la implementación y el desarrollo de una evaluación al desempeño docente. No obstante, cabe aclarar, que no siempre los supervisores escolares poseen los conocimientos y las habilidades para realizar una evaluación, y más para promover una cultura de evaluación diferente.

Aunado a lo anterior, el hecho de dejar al Consejo Escolar de Participación Social (CEPS) como instancias de menor incidencia, indica que la evaluación la conciben meramente interna, donde otros agentes externos se visualizan como ajenos. Retomando a Santos Guerra (1993), se puede recordar que si bien, cualquier proceso de evaluación en una institución educativa, debería establecerse por iniciativa propia o interna, no se debe excluir a la evaluación externa, porque dota, no solo de una colaboración externa, además, otorga perspectivas que complementan el proceso en su desarrollo.

Inclusive, se puede observar en la Figura 3 (p. 101), que la participación del CEPS se piensa como opcional más que obligatoria, lo cual, indica una exclusión de cualquier otro participante externo, ya sea por resistencia, resultado de la misma práctica escolar o por una normalización de la práctica directiva patrimonialista, caracterizada por ser personal, impuesta y jerárquica, donde la colaboración llega a ser simulada (Bardiza, 1997).

### Figura 3

*Instancias responsables de la evaluación al desempeño docente, desde la opinión de las directoras*



*Nota.* Elaboración propia.

En la práctica, se puede observar con la Tabla 8 (p. 102), que las directoras realmente declararon haber realizado una evaluación al desempeño docente en el ciclo escolar 2019-2020, como iniciativa propia. Si se comparan con los resultados declarados en la Tabla 9 (p. 102), sobre el tipo de participación que tuvieron en dicha evaluación, la mayoría realizó revisiones y acompañamientos pedagógicos; sin embargo, no hay gran diferencia con los que declararon haber evaluado con base en las rubricas por las autoridades de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM). De hecho, algunas directoras realizaron una evaluación propia y la correspondiente a la de los SEIEM.

**Tabla 8***Instancias que evaluaron el desempeño de los docentes en el ciclo escolar 2019-2020*

<b>Criterio</b>	<b>Frecuencia</b>
El director de la escuela	7
El supervisor de zona	5
Las autoridades de la SEP	4
El Consejo de Participación Social	1
El Consejo Técnico Escolar	0
El propio docente ha realizado una autoevaluación	0
Otro	0

*Nota.* Elaboración propia**Tabla 9***Participación de las directoras en el proceso de evaluación al desempeño docente*

<b>Criterio</b>	<b>Frecuencia</b>
Se realizan revisiones y acompañamientos pedagógicos	6
Realizan la evaluación sugerida por las autoridades (Contestando la evaluación en línea que envían las autoridades SEIEM)	4

*Nota.* Elaboración propia.

Retomando la Tabla 8, se puede observar que, en la implementación de procesos de evaluación al desempeño docente, se refuerza la estructura jerárquica ya abordada anteriormente, pues en la realización real declarada destacan las tres autoridades más próximas y las que comúnmente se espera que más evalúen a los docentes. Esto podría interpretarse contradictorio, ya que, al no considerar al CEPS como parte necesaria en el proceso de evaluación (Figura 3., p. 101), que, por su función, serían participantes externos, sí se acepta la intervención del supervisor de zona y el de la SEP, que, en esencia, se estaría hablando de una evaluación externa.

Referente al tipo de evaluación que realizaron, se tienen dos observaciones: la realización de revisiones y acompañamientos pedagógicos resulta una respuesta que genera más interrogantes, ya que no se sabe cómo y de qué manera implementaron dichas actividades, si realmente son resultado de un proceso de evaluación o son prácticas que se acostumbran a hacer, sin necesariamente pensarse en la planeación de un proceso de evaluación, donde se encuentran plasmados el objetivo, el objeto, el tipo de evaluación (diagnóstica, formativa o sumativa), el proceso metodológico para la recolección y análisis de la información o resultados, y el uso de éstos; es decir, si todas estas acciones responden a las preguntas: ¿qué?, ¿para quién?, ¿por qué? y ¿cómo? Lo anterior lleva a cuestionar si realmente se trata de un proceso de evaluación.

Por otra parte, las evaluaciones realizadas con base en un conjunto de rúbricas establecidas por estancias externas a los centros escolares advierten que ya se había realizado. Se recae en una evaluación que ya Santos (1996) definía como de dimensión técnica y de medición, con pruebas estandarizadas, con criterios similares y que además se implementan sin considerar los tiempos y el contexto. Los resultados se resumen en números y en la cuantificación de éstos; así todo se vuelve totalmente utilitarista.

#### 4.1.1 Los efectos esperados del proceso de evaluación al desempeño docente

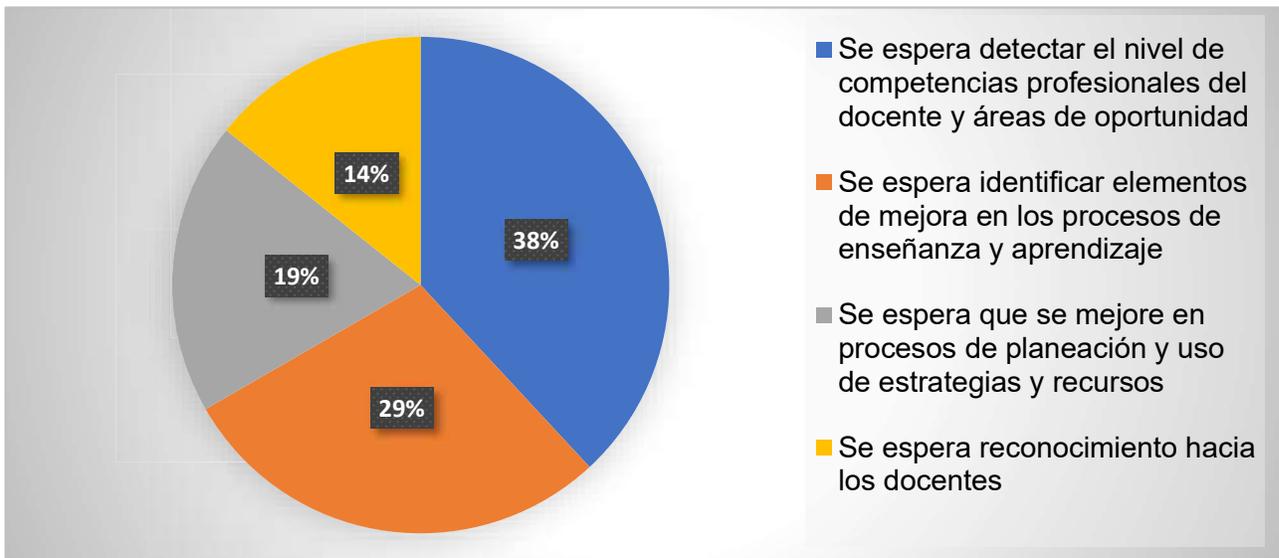
Todo proceso de evaluación, como ya se ha reiterado, responde a un ideal que descansa en juicios de valor, necesarios en el proceso, es por eso que los efectos esperados, en este caso, se podrían equiparar a las expectativas que se tenían de la evaluación, tanto de la evaluación realizada por las propias directoras, como las que se llevaron a cabo por las instancias externas.

Para el análisis de los efectos esperados por las directoras, se tienen dos vertientes. Con base en la Figura 4 (p. 104), se observa con mayor incidencia y reiteración que se esperaba detectar el nivel de competencias profesionales de los docentes y las áreas de oportunidad, seguido de la identificación de elementos para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tan solo con estos dos efectos, basta con decir, que no se tiene claro el

objetivo y el objeto de evaluación, toda vez que, las declaraciones son o muy generales, o muy específicas, además de que ambas refieren a aspectos diferentes.

#### Figura 4

##### *Efectos esperados del proceso de evaluación al desempeño docente*



*Nota.* Elaboración propia.

Así mismo, esperar la mejora de los procesos de planeación y uso de estrategias y recursos, resulta un aspecto muy específico, que tal vez tenga más relación con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero sigue existiendo una desconexión de lo que se espera, y, sobre todo, denota una falta de familiarización e involucramiento con la práctica docente, y aún más con lo que implica un proceso de evaluación. Esto contrarresta y evidencia aún más la forma en que realizaron la evaluación declarada.

En relación con lo anterior, se puede observar un uso perjudicial de la evaluación establecida por Santos Guerra (1993), al esperar que, a partir de la evaluación, se puedan obtener los juicios de valor que permitan saber qué es lo que se está haciendo bien o mal, pues, esos juicios de valor son de hecho los primeros que se deben establecer antes de la implementación de una evaluación.

Sin embargo, y a pesar de lo declarado, un aspecto positivo que se puede identificar es que se considera a la evaluación como un proceso para la mejora, solo que aún no se tienen las bases y las experiencias necesarias para encauzar todo lo que implica el proceso de evaluación, a fin de que permita la toma de decisiones para la mejora de la práctica docente.

Ahora bien, que los docentes esperen algún reconocimiento simbólico o monetario es una práctica totalmente contraria al proceso de evaluación; consecuentemente, contribuye en la promoción de una cultura de evaluación correspondiente a la meritocracia, lo cual, le resta importancia al significado de una evaluación preocupada por la formación, el desarrollo y la mejora continua de la práctica docente. Este es el fin al cual deben enfatizar las evaluaciones y una transición hacia una cultura de evaluación.

#### 4.1.2 Efectos positivos y negativos obtenidos del proceso de evaluación al desempeño docente

Derivado de los efectos positivos esperados, se puede observar que los efectos realmente obtenidos incluso superan las expectativas. Sin embargo, se advierte y se hace hincapié en que estos resultados son desde la perspectiva de las directoras; cabe recordar que son perspectivas de un conjunto de evaluaciones que ellas mismas realizaron, junto con la de las dos instancias externas (el supervisor y la SEP).

Así entonces, si se aborda la evaluación interna, desde de las directoras, al haber sido una práctica unipersonal, sin la conformación de un equipo, se estaría hablando de un análisis limitado sobre lo que realmente fueron los resultados. Lo mismo se podría decir sobre los resultados de las evaluaciones externas, debido a que siguen siendo percepciones desde lo ajeno, mas no se realizó un trabajo de discusión y comprensión de los procesos, por tanto, significan efectos positivos sin un contraste y sin considerar a los usuarios de ésta.

Profundizando en los primeros dos efectos (Figura 5, p. 107), los cuales tuvieron mayor incidencia en las respuestas, se puede observar que el hecho de reconocer las necesidades, fortalezas y habilidades de los docentes, así como las áreas de oportunidad y orientar hacia el progreso y las áreas de mejora son efectos que podrían ser resultados del proceso de

preparación para la evaluación; esto si se considera que la evaluación realizada por parte de la SEP se caracteriza por ser una evaluación estandarizada y final. El mismo caso se aplicaría para la evaluación que realizaron las directoras con base en las rúbricas establecidas por los SEIEM.

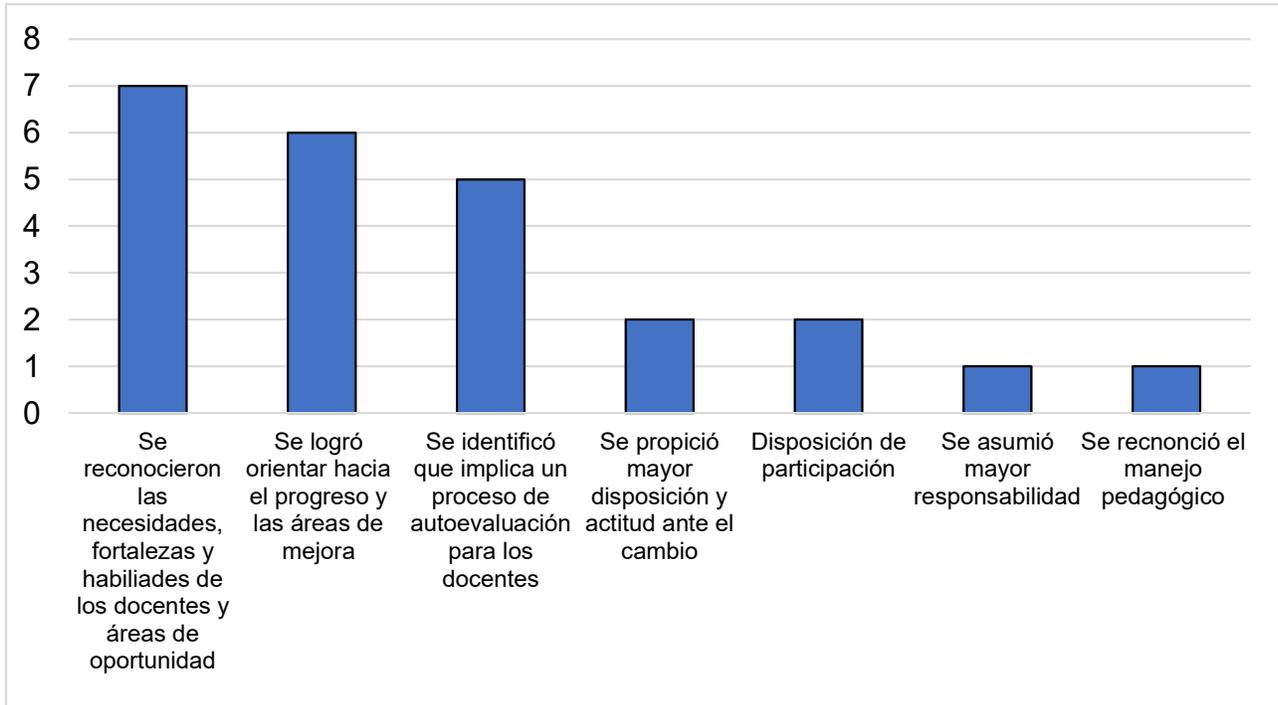
Para el caso de la evaluación implementada por las directoras por iniciativa propia, el análisis podría ser alentador, en el sentido que se podrían vincular los efectos de identificación de áreas de oportunidad, de reconocer las fortalezas y orientar hacia el progreso derivado del acompañamiento pedagógico que declararon haber realizado, toda vez que, se puede observar mayor intervención e involucramiento de las directoras hacia la práctica de los docentes.

Por otra parte, se resalta que, desde la percepción de algunas directoras, se dirigió hacia la identificación de la participación positiva de algunos docentes hacia el proceso de evaluación, al declarar mayor disposición y actitud al cambio y mayor responsabilidad. En este propósito, cabe señalar, que no se puede dejar de analizar que, parte de una cultura de evaluación basada en la medición, los evaluados intentan acomodarse a las exigencias de la evaluación, el cual dependerá de las características de ésta.

Por ejemplo, si la evaluación está sustentada en pruebas objetivas, los evaluados dirigirán sus esfuerzos en obtener buenos resultados, por tanto, y de acuerdo con Santos (1996), la división entre medición y comprensión se establece de manera forzada, debido a que la medición tiene la posibilidad de dirigir a la comprensión, pero si ésta, solo se basa en la medición, se estaría hablando de un proceso limitado, ya que la comprensión se realiza con base en el contraste, sin puntos medios o matices. Es decir, la forma en que maestros, maestras y directoras de Educación Primaria, entienden el proceso de evaluación a su desempeño, depende en su mayoría de los mismos procesos que se plantean desde las instancias gubernamentales responsables, los cuales, comúnmente se centran en los resultados y en determinar a partir de éstos, el desempeño bueno o deficiente.

**Figura 5**

*Efectos positivos obtenidos del proceso de evaluación al desempeño docente*



*Nota.* Elaboración propia.

Como una consideración aparte, se retoma el efecto identificado como que la evaluación es un proceso de autoevaluación para los docentes. Esto es cierto, una cultura de evaluación desde su visión como un proceso de comprensión y diálogo, debe implicar procesos de autoevaluación de los docentes; sin embargo, sólo quedarse en ese nivel, fortalece la idea de una evaluación individualizada, donde el docente se queda con su propio análisis y pareciera que no requiere de la complementación de la heteroevaluación y la coevaluación para que realmente se establezcan prácticas de diálogo y comprensión.

Continuando con los resultados obtenidos, se abordan ahora los resultados negativos, ya que que en las resupestas las directoras hicieron mención de algunas prácticas consideradas negativas desde su perspectiva.

Con base en lo establecido en la Tabla 10 (p. 109), se puede observar que las respuestas con mayor incidencia hacen referencia hacia la disposición o postura observada hacia los docentes, al identificar rechazo y resistencia a la evaluación, e incluso el hecho de haber

observado estrés, presión y angustia en los docentes; estas manifestaciones son un claro efecto de la forma en que se implementó y desarrolló el proceso de evaluación.

Sobre todo cuando se hace hincapié en el rol del evaluador, y la forma en que éste se haya desarrollado antes, durante y al final del proceso de evaluación, es decir, su actuación generará efectos reaccionarios proporcionales. En otras palabras, si la evaluación se caracterizó por ser individual, solamente externa, cuantificable y simplificada, la reacción de los evaluados desvelará actitudes como la resistencia, o se sentirán juzgados por quiénes los evalúan.

En esta misma línea, se reitera que el rol del evaluador no es la de ejercer como un juez, ya que esto conllevaría un rechazo por parte de los docentes. Luego entonces, el evaluador o evaluadores deben servir de acompañantes durante el proceso, debe ser un diseñador de propuestas, mas no figurarse como el experto y única fuente para la proposición de mejoras.

Ahora bien, se hará referencia a las prácticas de simulación que genera una evaluación jerarquizada, toda vez que dentro de los efectos negativos declarados, se encuentran el hecho de pagar por la realización del diseño de planeación por parte de algunos docentes, o sólo para entregar a la estructura educativa superior. Estas prácticas contribuyen a crear una cultura de la simulación, como consecuencia de la evaluación tecnificada, la cual se fundamenta en función del control, selección, comprobación y clasificación con base en los resultados cuantitativos, pues dan el mensaje de que solo se espera que se logren pasar las pruebas, como sinónimo de garantía o como un requisito (Santos, 1996), lo cual se puede comprobar con frases como *“sólo cumplieron para pasar o por compromiso”*.

Así mismo, resulta interesante y esperanzador que una de las directoras hiciera mención de que la evaluación como se realiza no considera a otros sectores sociales, como es la familia, esto indica que existe la disposición por realizar otro tipo de evaluaciones o, al menos, que logren ser más inclusivos en éstas.

**Tabla 10***Efectos negativos obtenidos, desde la perspectiva de las directoras*

<b>Criterios</b>	<b>Frecuencia</b>
Hubo rechazo y resistencia a la evaluación continua.	5
Se generó estrés, presión y angustia en los docentes evaluado.	5
Algunos maestros pagan para el diseño de su planeación y se organizan solo para la supervisión	4
Los tiempos para la supervisión y el proceso general de evaluación no son suficientes	4
Hubo indisposición, inconformidad y apatía en docentes	4
Propició que otros grupos de participación quedarán fuera (familias)	1
Hubo desinterés por el proceso de evaluación	1
Se reconoció que cumplieron para pasar o por compromiso	1

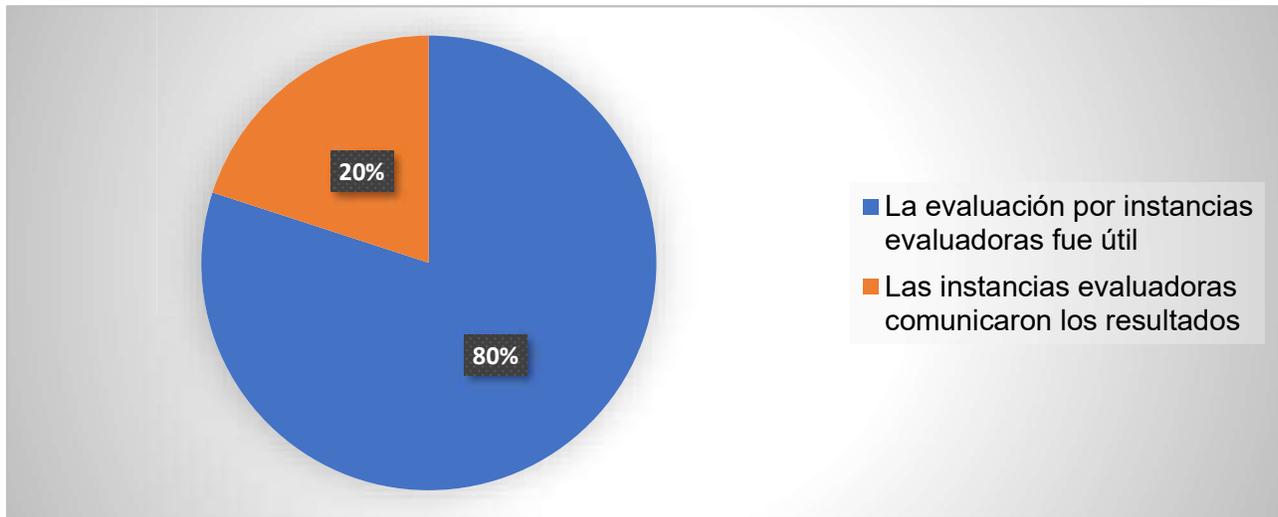
*Nota.* Elaboración propia.

Respecto a la utilidad de los resultados percibida por las directoras (Figura 6, p. 110), la cual sólo hace referencia a la evaluación realizada por instancias externas, como la de la SEP, se pueden observar algunas inconsistencias, ya que, si bien se declaró en su mayoría que la evaluación fue útil, no recibieron los resultados. Ello lleva a concluir que los efectos obtenidos y observados fueron resultado más del proceso de preparación para dicha evaluación, vista como etapa final. Esto es porque en primera, no se contó con los criterios con los que se evaluarían a los docentes, y en segunda, no se recibieron los resultados que sirvieran para ejercer la valoración de la práctica docente.

Efectivamente, no contar con resultados obtenidos significa un proceso de evaluación inconcluso y sin la posibilidad de establecer propuestas de mejora, es decir, no se está realizando un proceso de evaluación, sino un proceso de medición. Esta situación suprime la participación de las directoras, y refuerza una práctica ajena, vista desde su posición jerárquica, ligada al cargo.

## Figura 6

*Consideración sobre la utilidad de los resultados de la evaluación al desempeño docente*



*Nota.* Elaboración propia.

### 4.1.3 Las propuestas para el proceso de evaluación al desempeño docente

Finalmente se tienen las propuestas, las cuales, explicitan la necesidad de mejorar los procesos de evaluación al desempeño docente, como se puede observar en la Tabla 11 (p. 111). Un aspecto positivo es que la mayoría de las directoras consideran que la evaluación debe ser formativa, esto es, dirigida a la mejora del desempeño. Ello es un indicador de que las experiencias que tienen respecto a la evaluación del desempeño de los docentes, no ha funcionado para establecer o desarrollar propuestas de mejora, y que mucho menos hace referencia a la formación continua para los docentes.

Luego entonces, el hecho de sugerir una evaluación continua, durante el desarrollo del ciclo escolar, es una manifestación de inconformidad con las evaluaciones que se realizan solo en ciertos periodos; por tanto, se podría deducir que solicitan una evaluación democrática, es decir, que esté al servicio de los docentes, pues se reitera la necesidad de la contextualización, la formación y el acompañamiento docente.

Por lo anterior, se puede observar que las directoras están abiertas a otros procesos de evaluación, más inclusivos, enfocados en la práctica y que involucren mayor compromiso.

Pero, no se debe obviar que la postura desde la cual se emiten las sugerencias están realizadas desde una posición de solicitud, o desde una iniciativa propia, mas no propositiva. Esta posición pasiva es resultado de los procesos a los que están acostumbradas, pues significan su unica experiencia de evaluación.

Lo anterior, indica que aún no hay una concepción de la evaluación desligada de las prácticas patológicas de las que ya advertía Santos Guerra (1996). Es decir, existe una mayor inclinación por establecer e implementar otros procesos de evaluación; sin embargo, se sigue pensando que éstos deberían promover estímulos o incentivos; con esto se observa que el sentido meritocrático aún se encuentra presente en algunas directoras. Esta situación lleva a pensar en la necesidad de enfocar la evaluación desde las prácticas, para empezar a generar otro tipo de experiencias.

**Tabla 11**

*Propuestas realizadas por las directoras*

<b>Criterios</b>	<b>Frecuencia</b>
La evaluación al desempeño docente debe ser formativa, para la mejora	5
Los resultados de la evaluación al desempeño docente deben estar ligados a sugerencias de actualización/capacitación/para la mejora	4
Se sugiere una evaluación continua durante el ciclo escolar para los docentes	3
Generar estímulos por eficacia ligados al desempeño docente	2
Evaluar más el desempeño dentro del aula del docente y un acompañamiento	2
Ajustar la evaluación a la realidad y contexto	2
Promover la autoevaluación entre los docentes	1
Integrar a otros grupos sociales de participación	1

*Nota.* Elaboración propia.

Por último, se hace referencia a las propuestas como: evaluar el desempeño docente en el aula y un acompañamiento; ajustar la evaluación al contexto; promover la autoevaluación e integrar a otros grupos sociales al proceso de evaluación, ya que, si bien fueron las de menor incidencia, se encuentran presentes, e indican un foco verde para proponer otras estrategias para evaluar el desempeño de los docentes y avanzar hacia una cultura de evaluación diferente.

#### 4.2 La perspectiva de los docentes sobre el proceso de evaluación a su desempeño.

Todos los docentes encuestados han participado en procesos de evaluación de su desempeño, por tanto, el análisis de la información que a continuación se presenta es rescatada desde sus experiencias. Cabe agregar que este apartado de análisis derivado de la información declarada por las maestras y maestros será complementado con el grupo de enfoque realizado, a fin de contrastar o reforzar el análisis respecto a las experiencias evaluativas de los mismos.

La evaluación para los docentes no es una actividad ajena, ellos han participado en varios procesos de evaluación desde el momento en que ingresan al servicio docente; por consiguiente, se han acostumbrado a presentar pruebas de evaluación que consideran son para mejorar su desempeño. De esta forma lo expresó la Maestra 1 durante el grupo de enfoque:

*“es que no es algo nuevo, como que mucha gente, a la mejor la sociedad no lo sabía, o lo desconoce, pero la verdad [...] he sido evaluado por lo menos 23-24 años. Cada año se participa, cada año he tenido la oportunidad de participar, en mi caso ha sido satisfactorio”*  
(Maestra 1).

Un aspecto que podría considerarse positivo es que se ha generado una cultura de evaluación de su desempeño (en un inicio obligatoria) que, sin importar los diversos procesos, los maestros la consideran una oportunidad y un medio de preparación. Ello

podría explicar el hecho que, la mayoría de los maestros encuestados, consideran a la evaluación como un proceso absolutamente necesario, como se presenta a continuación en la Tabla 12 (p. 113).

**Tabla 12**

*Percepción de maestras y maestros respecto al proceso de evaluación de su desempeño*

<b>Criterios</b>	<b>Frecuencia</b>
Evaluar el desempeño de los docentes es absolutamente necesario	8
Evaluar el desempeño de los docentes es conveniente, pero no necesario.	6
Evaluar el desempeño de los docentes es inútil	0
No sé	0

*Nota.* Elaboración propia.

Sin embargo, no se debe perder de vista que, al implementarse un proyecto de evaluación desde la obligatoriedad, como una imposición, realizada por estancias externas, también genera opiniones diversas e incluso contrarias, como el hecho de que seis docentes encuestados hayan declarado que, si bien la evaluación es conveniente, no es necesaria (Tabla 12). Estas declaraciones deben tomarse con precaución, porque se podría decir que las experiencias de evaluación en las que han participado estos seis maestros no han generado en ellos los beneficios que esperaban de una evaluación, entendidos en el sentido de saber identificar sus aciertos y errores que los lleven a generar cambios hacia la mejora continua de su práctica.

Los seis maestros que no consideran necesaria la evaluación (Tabla 12) podrían ser resultado de procesos que se caracterizan, como ya lo decía Santos Guerra (1993), por ser autocrática, mecanicista, que se concibe como un momento final, y, sobre todo, es esencialmente externa, es decir, responde a una cultura de evaluación como medición que reproduce totalmente un modelo basado o ensimismado en la necesidad de clasificar el

éxito y fracaso (Santos, 1996). Una práctica y cultura de evaluación en las escuelas primarias en México que ha llevado, incluso, a clasificar a las escuelas en buenas y malas.

Por otro lado, la diferencia entre los que consideran a la evaluación necesaria y los que no la consideran de tal modo, es significativa. De hecho, esto podría interpretarse como un foco rojo, que está indicando la necesidad de desarrollar otras formas de evaluar el desempeño docente.

➤ *La definición de evaluación*

La percepción de la evaluación como un proceso tanto necesario como conveniente, se reitera y complementa durante la sesión del grupo de enfoque, en el cual los maestros coinciden en definir a la evaluación como un proceso que permite la preparación continua, la cual se traduce, desde su perspectiva, en cursos y actualización, como lo refiere la Maestra 1.

*“te da la oportunidad de irte preparando constantemente, y ver que realmente la experiencia te fortalece, definitivamente, pero el conocimiento es una necesidad, el irte actualizando constantemente, el asistir a los cursos que nos daban, por ejemplo, los centros de maestros, ahorita en línea, yo creo que nunca dejas de aprender [...] personalmente yo creo que es una satisfacción enorme, el sentir que te estas preparando constantemente, y que puedes enfrentarte estas situaciones complejas...” (Maestra 1).*

En esta línea, tomando en cuenta la participación de los maestros en el grupo de enfoque, se puede decir que maestras y maestros conciben el proceso de evaluación a partir de pruebas estandarizadas, supervisiones y cursos de capacitación, debido a que sus propias experiencias evaluativas se basan y resumen en dichas prácticas. Por tanto, el grupo de enfoque permitió comprender y profundizar, desde qué parámetro o visión se está entendiendo y definiendo la evaluación.

Respecto a las instancias que deberían ser las responsables de la evaluación al desempeño docente (Figura 7, p 116), se identifican tanto aspectos positivos como negativos. El hecho de que los docentes se visualicen como los principales responsables en el proceso de

valoración de su desempeño, indica que, derivado de sus experiencias, son ellos los que conocen su práctica, deberían ser los principales usuarios de la evaluación porque es a ellos a quienes debe servir.

La participación de los docentes desde los docentes es una fortaleza de la que se debe partir, para iniciarlos en otras experiencias de evaluación, relacionadas con la comprensión de su práctica, aunque aún existen algunas aclaraciones.

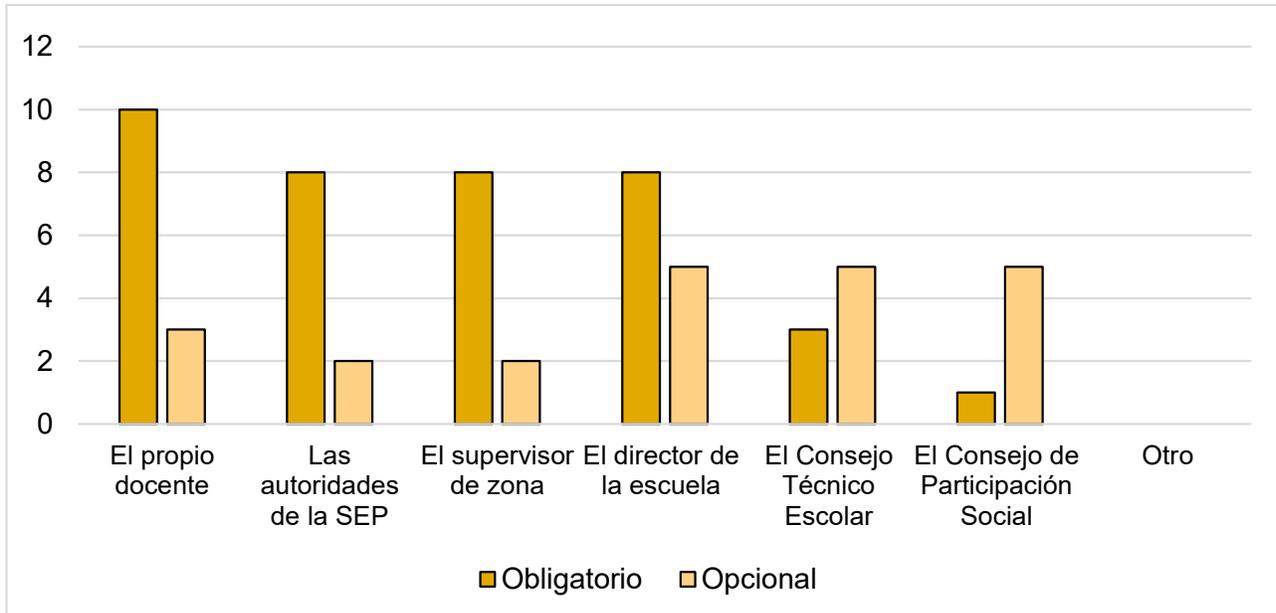
De acuerdo con la Figura 7 (p.116), los docentes colocan al Consejo Técnico Escolar (CTE) y al del CEPS, en niveles por debajo de instancias que de acuerdo con el cargo representan mayor autoridad, como el director, las autoridades de la SEP y el supervisor de zona, e incluso, el nivel de libertad lo establecen como opcional; esta situación genera dos principales contradicciones.

En primer lugar, el hecho de no contemplar al CTE como espacio obligatorio de generación de una evaluación colectiva, significa que la están entendiendo como un proceso individual, toda vez que el CTE es un espacio de diálogo con otros colegas, director e incluso otras instancias oficiales, lo que podría significar un espacio de aprovechamiento para el desarrollo de una evaluación a su desempeño docente; sin embargo, esto no es, desde lo declarado por los docentes, una opción.

En esta misma línea se retoma al CEPS, debido a que, por ser la última opción de los docentes, refuerza el aspecto individual, ya que es concebido como un tema totalmente concerniente a sus autoridades superiores. Así no existe la integración de otros sectores sociales, que, sin duda, son necesarios si se piensa en un proceso más inclusivo y sobre todo más enriquecedor.

## Figura 7

*Instancias responsables de la evaluación al desempeño docente y el grado de libertad, desde la perspectiva de maestros y maestras.*



*Nota.* Elaboración propia.

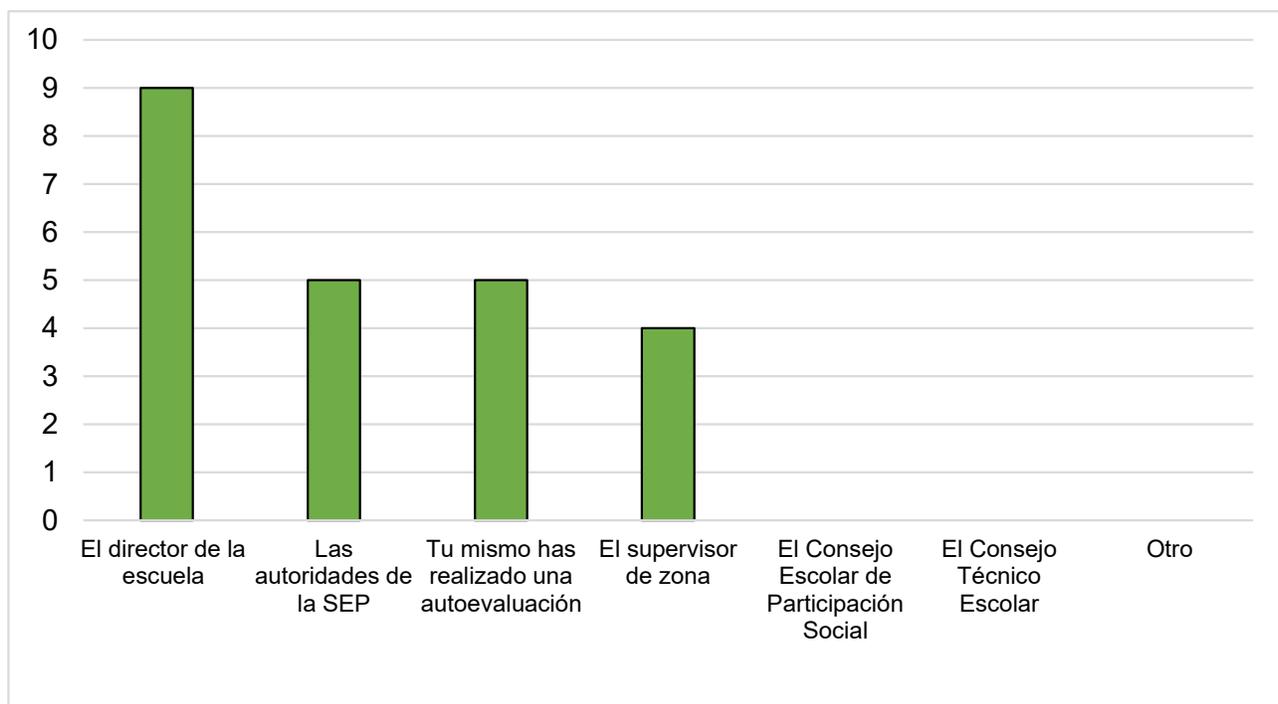
Una segunda consideración se establece en función de que los docentes han colocado a tres de sus autoridades superiores en el mismo nivel de responsabilidad y obligatoriedad. Esto indica que para ellos la evaluación, a pesar de identificar su propia participación como primordial, sigue siendo un proceso que se reproduce bajo una estructura vertical y jerárquica. Ello podría señalar que existe mayor apertura y aceptación por parte de los docentes para reconocer la necesaria participación de estas tres instancias, aunque paradójicamente dejan afuera del proceso a otros sectores de participación social.

En la realidad, en la práctica, se puede observar en la Figura 8 (p.117), que las instancias responsables de la evaluación, desde la perspectiva de los docentes, guarda total relación con quienes realmente la han implementado. Aunque es sorprendente que sea el director el que haya tenido mayor incidencia, se deben tener en consideración que en el ciclo escolar 2019-2020, el proceso de evaluación al desempeño docente quedó incierto, debido a que al entrar en vigor el 30 de septiembre de 2019 la Ley General del Sistema para la Carrera

de la Maestras y los Maestros, se estableció un tiempo de transición en el cual no se sabe si se retomó el curso del proceso de evaluación al desempeño docente, o si fue diferenciado. Bajo este contexto, sólo se retomaron los procesos de admisión, promoción y reconocimiento; sin embargo, aún no se tiene claro desde las autoridades oficiales hacia dónde y cómo se establecerá la evaluación al desempeño docente.

**Figura 8**

*Instancias que han realizado la evaluación al desempeño docente*



*Nota.* Elaboración propia.

Derivado de lo anterior, se puede explicar que en dicho ciclo escolar la evaluación haya sido realizada principalmente por el director, seguido por las autoridades de la SEP, y finalmente por el supervisor de zona escolar.

Sin embargo, durante el grupo de enfoque se pudo puntualizar este aspecto. Las y los maestros han presentado diversas evaluaciones, desde Carrera Magisterial, PLANEA, ENLACE y PISA, así como exámenes para nuevo ingreso, de permanencia y de promoción

derivados de la reforma 2013-2018. Con estos antecedentes saben que a través de dichas pruebas son evaluados a nivel nacional e internacional. Todas estas pruebas las adjudican a la SEP, y la consideran como la única instancia que los ha evaluado, como lo refiere el Maestro 2:

*“Han sido de la SEP, en sí, porque otras instancias no participan, el municipio o el Estado, no. Las que son de reconocimiento para carrera magisterial, cuándo hubo, pues fue la SEP” (Maestro 2).*

Un aspecto importante es que incluso en el grupo de enfoque algunas maestras declararon que sí han sido evaluadas a nivel escuela, es decir, fueron evaluadas por directores. Cabe aclarar, que de acuerdo con la Maestra 3, solo aquellos maestros que entraron durante la reforma de 2013 fueron evaluados por directoras (res):

*“...los que entramos por servicio, la primera evaluación la hacía el director junto con la supervisión y ya de ahí se determinaba en qué nivel estábamos, y ya nos daban algunos cursos, eran de uno a tres cursos dependiendo nuestro resultado, ese fue el que a nosotros nos hicieron” (Maestra 3).*

Lo anterior concuerda con la Figura 8 (p. 117), lo cual refuerza el hecho de que la evaluación al desempeño docente de educación primaria, en la práctica, se caracteriza por ser un proceso que se implementa desde instancias externas, y que responde a una estructura jerárquica.

Por otra parte, además de las evaluaciones realizadas por las autoridades superiores, los maestros han declarado haber realizado una autoevaluación. En tal caso, cabría profundizar en la forma en que la desarrollaron, toda vez que no se aleja de ser un proceso meramente individual, en la que seguramente no existió la retroalimentación de otra persona, así mismo, no se sabe a qué valoraciones y conclusiones llegaron aquellos docentes.

A manera de complementación, y analizando la Figura 8 (p.117), se puede concluir que en el proceso de evaluación docente la participación se determina y se reproduce en función

de las tres instancias que significan una autoridad jerárquica, en su sentido tradicional y no etimológico; además, que en la práctica son realmente éstas las que comúnmente se encargan de la aplicación de la evaluación.

#### 4.2.1 Los efectos esperados del proceso de evaluación al desempeño docente

Desde una perspectiva general sobre los efectos o expectativas que tenían los docentes antes de presentarse a una evaluación de su desempeño, se podría decir que tienen presente que la evaluación es una herramienta para identificar áreas de mejora, significa un proceso ligado a la mejora de su práctica, específicamente relacionada a las habilidades para su proceso de enseñanza. Dichas declaraciones también se presentaron en el grupo focal, como lo refiere la Maestra 1:

*“Las expectativas eran buscar información, este, ver qué herramientas me hacían falta, precisamente para aplicarlas. Hay mucha frustración en la práctica y ahí es donde se da una cuenta que nace la necesidad de prepararse. Para mí esas fueron mis expectativas, tener las herramientas para enfrentar los problemas tan grandes en la práctica, que realmente cualquier herramienta que uno pueda hacerse no está de más” (Maestra 1).*

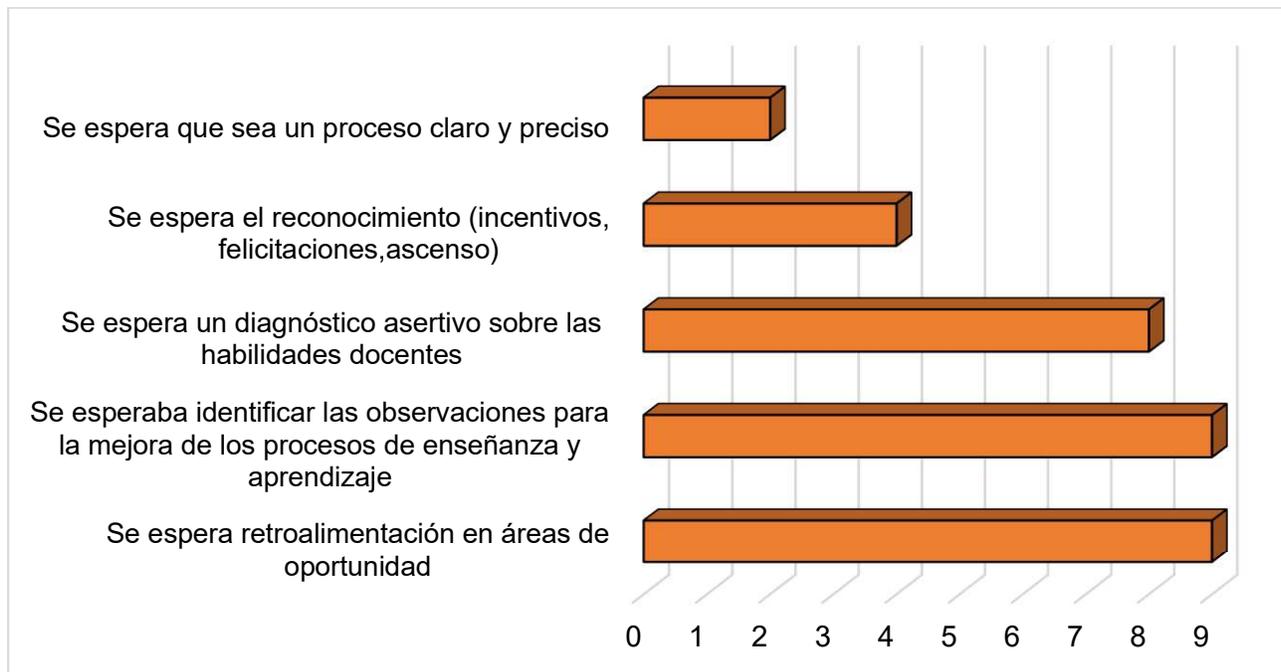
Esta expresión refleja una preocupación o interés por parte de maestras y maestros, por saber o querer identificar formas nuevas para el desarrollo de su práctica; desafortunadamente, aunque no es posible generalizar, este interés no es una iniciativa propia y mucho menos es una iniciativa colectiva al interior de las escuelas, donde colegas y directores en primera instancia identifiquen la necesidad en un principio propia y después colectiva para desarrollar procesos de evaluación internos con participación externa para evaluar las prácticas docentes.

Consecuentemente, una evaluación que se realiza mediante pruebas estandarizadas, aplicadas por igual a todos los docentes, sin considerar el contexto de éstos, de las escuelas y el entorno donde se encuentran, que se aplica en los mismos tiempos, diseñadas bajo

similares criterios de valoración, promueve que la evaluación sea asociada a la meritocracia, donde se espera obtener algo a cambio derivado de los resultados de acreditación basados en una escala. En tal caso, la medida de los resultados traducidos en números se convierte en el indicador principal; tal es el ejemplo de los efectos relacionados con cualquier tipo de reconocimiento, declarado por algunos docentes en la Figura 9.

**Figura 9**

*Efectos esperados de la evaluación al desempeño docente*



*Nota.* Elaboración propia.

En esta línea, la percepción de recibir algún tipo de reconocimiento dependiente de los resultados de evaluación quedó más explícito durante el grupo de enfoque, ya que, en éste, maestras y maestros aceptaron que para ellos sí es importante recibir un reconocimiento principalmente económico, tal como lo expresó la Maestra 1.

*“...no vamos a mentir, era porque queríamos mejorar nuestra situación económica, que decíamos: pues, es una gran oportunidad, ¿no? Para poder mejorar tu situación económica,*

*que pues sí te vas a esforzar y vas a hacer mucho trabajo y vas a brindar mucho de tus sábados por tratar de mejorar...” (Maestra 1).*

*“...yo creo que las expectativas siempre son grandes porque siempre se busca una mejora personal, profesional y económica, y a su vez, con esa preparación, una mejor formación en la sociedad, en nuestros alumnos, que venga a impactar” (Maestra 1).*

Estas declaraciones, tanto en las encuestas como en el grupo de enfoque, son un reflejo de que la evaluación se entiende desde la aprobación de un examen, cursos de capacitación y el reconocimiento de cualquier tipo. Sin embargo, esto depende de los mismos procesos en los que han participado, toda vez que se logró entender que, cualquier evaluación, traducido o presentado en examen estandarizado, ha sido usado como parte de otros procesos relacionados con la promoción (horizontal y vertical) y el reconocimiento. Ello lleva a maestros, maestras e incluso directivos a entender que una promoción, por ejemplo, es una evaluación. Y por eso, es importante cambiar los procesos de evaluación, para que también cambien las experiencias, y contribuir a fortalecer la perspectiva que los maestros tienen respecto a que están preocupados por encontrar formas de mejorar su práctica mediante los procesos de evaluación.

Por otro lado, aunque con menos incidencia el hecho de externar que se esperaba que fuera un proceso claro y preciso, es también un efecto relacionado con un proceso de evaluación autocrático, individualista y mecanicista, que como ya se ha mencionado en reiteradas ocasiones, responde a una evaluación donde los docentes no son contemplados para la etapa de valoración de los procesos y resultados de su desempeño; tampoco se contempla la opinión de éstos en otros aspectos; así entonces, el diseño, implementación y desarrollo de la evaluación se realiza solamente de manera externa y se pone al servicio de una toma de decisiones basadas en cuantificación y no para la comprensión y análisis de los docentes.

En síntesis, los efectos esperados, como se puede observar en la Figura 9 (p. 120) responden a un proceso donde los docentes desconocen sus etapas por el hecho de no formar parte de éste, por tanto, ellos esperan un proceso más claro, dentro de la función o

rol que se le es dado, a decir, sujetos que son puestos a prueba, limitados a un rol pasivo dentro de la evaluación.

#### 4.2.2 Efectos positivos y negativos obtenidos del proceso de evaluación al desempeño docente

Si se opta solamente por comparar los efectos positivos obtenidos del proceso de evaluación al desempeño docente, con los esperados, podría derivarse una observación obvia. Esto es, la relación entre la mayoría de las respuestas presentadas en la Tabla 13, que tendieron hacia la retroalimentación de áreas de mejora, identificar mejoras en los procesos de enseñanza u obtener un diagnóstico respecto a sus habilidades, comparado con los efectos realmente obtenidos, da pie a concluir en que se cumplieron estos factores, ya que la mayoría coincidió en que se logró identificar áreas de oportunidad de mejora, seguido por declaraciones relacionadas con la obtención de nuevos aprendizajes y conocimientos e incluso que algunos generaron mayor interés en la búsqueda de estrategias para mejorar.

**Tabla 13**

*Efectos positivos declarados del proceso de evaluación al desempeño docente*

<b>Criterios</b>	<b>Frecuencia</b>
Se logró identificar las áreas de oportunidad de mejora	7
Se obtuvieron nuevos aprendizajes y conocimientos para poner en práctica	2
Óptimos resultados (puntaje favorable en la cédula de desempeño)	2
Se obtuvo mayor interés por buscar estrategias para continuar mejorando	2

*Nota.* Elaboración propia.

De lo anterior, se tienen dos observaciones que coadyuvan a un análisis más profundo. El primero, se basará en la reproducción y reforzamiento de una cultura del individualismo que de por sí ya caracteriza e identifica a la identidad y la práctica docente de educación primaria (Bardisa, 1997). La segunda, se dirige a una cultura de la competitividad, de la cuantificación, la inmediatez y a la simplificación (Santos, 1996).

➤ *Cultura del individualismo*

Hablar del individualismo en la práctica de la evaluación no solo remite a que se caracterice por ser un proceso a cargo de una sola persona; aterrizando al proceso específico de evaluación al desempeño docente, conduce a declarar que se genera o en su caso refuerza un individualismo en éstos, toda vez que los efectos positivos obtenidos refieren a una percepción y utilidad personal, derivado de una autoevaluación o autorreflexión, del cual resultaría necesario cuestionar si se realizó de manera personal o es resultado de un análisis compartido con algún colega u otro agente educativo interno o externo al centro escolar.

Estas aseveraciones se pueden ejemplificar con lo expresado en el grupo de enfoque. Maestras y maestros, al preguntar si tuvieron algún proceso colaborativo entre colegas para presentarse a la evaluación, todos contestaron que no; sin embargo, interesan las respuestas en las que algunos consideran la preparación y participación en la evaluación como un proceso personal, como lo ha expresado el Maestro 2:

*“No, no ha habido tiempo para ello, casi cada quien ha sido individualizado, particularizado a su situación personal. Yo pensaría que no tuvimos oportunidad de prepararnos” (Maestro 2).*

*“...no hay tiempo para reunirnos con los compañeros y menos ahora [...] pero yo pensaría, para finalizar de que es nuestra autorregulación, nuestra autonomía la que nos ha permitido participar en los exámenes” (Maestro 2).*

En cambio, algunas maestras compartieron que solían encontrar un espacio para compartir dudas en los cursos de capacitación a los que asistían, invitadas por los Centros de Maestros, tal como lo refiere la Maestra 2.

*“...tenemos la oportunidad de comentar acerca de los cursos, entonces también esto sí llega a fortalecer porque entonces ya tenemos una visión completa de lo que está sucediendo en la escuela y observamos cómo ese curso nos puede apoyar o de qué forma se puede implementar u observar qué es lo que estamos haciendo positivo con respecto en ese curso [...] es positivo esas reuniones porque ya lo ves hacia dentro de tu área de trabajo y a veces ya lo aplicábamos en la escuela” (Maestra 2).*

A pesar de ser momentos no formales o institucionalizados, resultan significativos porque indican una práctica común en los maestros que es reunirse y compartir experiencias y opiniones; ello podría ser un escenario positivo que se podría tomar como referencia para el desarrollo de procesos diferentes de evaluación: un proceso de autoformación.

Con base en lo anterior, se puede observar que al presentarse a un proceso de evaluación como el caracterizado por las autoridades de la SEP, o el realizado por las directoras, que han declarado basarse en rubricas de valoración por instancias superiores, reduce la evaluación a prácticas de preparación para la hora de la verdad, que es la presentación a los exámenes, o para el cumplimiento de una lista de criterios. En ambos casos, y con base en lo que sostiene Santos (1996), se tiene el riesgo de que se olvide lo aprendido durante el proceso de preparación, porque al ser una etapa final, que remite a un momento final y específico, los conocimientos que los maestros declararon haber obtenido, sin ahondar en ellos, pueden llegar a olvidarse.

Aunado a lo anterior, también se observa que, para ambos procesos de evaluación, los docentes quedan en una situación donde ellos son los que deben adecuarse a la evaluación tal como se les presenta (Santos, 1996). En este sentido, son evaluaciones cargadas de poder y control, debido a que el proceso de preparación es un intento de acomodarse a los criterios con los que van a ser evaluados, a pesar de estar en desacuerdo o considerarlos injustos, como se puede observar en la Figura 10 (p. 126), sobre los efectos negativos obtenidos.

➤ *Cultura de la competitividad, de la cuantificación, la inmediatez y la simplificación*

Respecto a la competitividad que generan las experiencias evaluativas de los docentes, solo basta con recordar que han remitido a la obtención de óptimos resultados, referidos al puntaje favorable en la cédula de desempeño. Es esto un efecto secundario y no esperado de lo que realmente significa un proceso de evaluación. Los docentes se visualizan como rivales y no como colegas necesarios para retroalimentar la evaluación, debido a que todos buscan obtener ciertas distinciones.

Dentro de este marco se desarrolla una cultura de la cuantificación, ya que todo el proceso de preparación se resume a un número, una palabra o frases correspondientes a una escala: aprobado, no aprobado, notable, sobresaliente, entre otros. Son resultados que llevan a generar un sentido de éxito y fracaso ligado a ese momento específico de evaluación; sin embargo, este sentimiento se produce cada vez que se tenga que volver a presentar a una evaluación respondiente a la medición. Incluso, maestros y maestras declararon sentir confusión al no aprobar dichos exámenes, como lo expresó la Maestra 1:

*“la verdad sí era triste a veces, cuando decías: oh no, me faltó una décima, por una décima no logré pasar al siguiente nivel. Y decías: ni modo, al otro año voy de nuevo” (Maestra 1).*

*“...cuando te dan esos resultados de PISA dices: ay no es posible, estamos en qué lugar, le estamos echando tantas ganas, por qué, algo está sucediendo, de qué otra forma podemos impactar, buscamos otras preguntas y dar respuesta a la mejor...” (Maestra 1).*

Esto, a su vez, desplaza la práctica docente a otras cuestiones, a lo que se le denomina cultura de la simplificación, debido a que todo el interés se centra en los resultados más que en los procesos, se tiende a omitir la profundización a otros aspectos de la práctica docente, como pueden ser los obstáculos a los que se enfrentan, las características de los grupos que atienden, el contexto y entorno en el que trabajan, entre muchos otros. Estos temas quedan olvidados, ya de por sí, desde la misma forma en que se ha decidido evaluar.

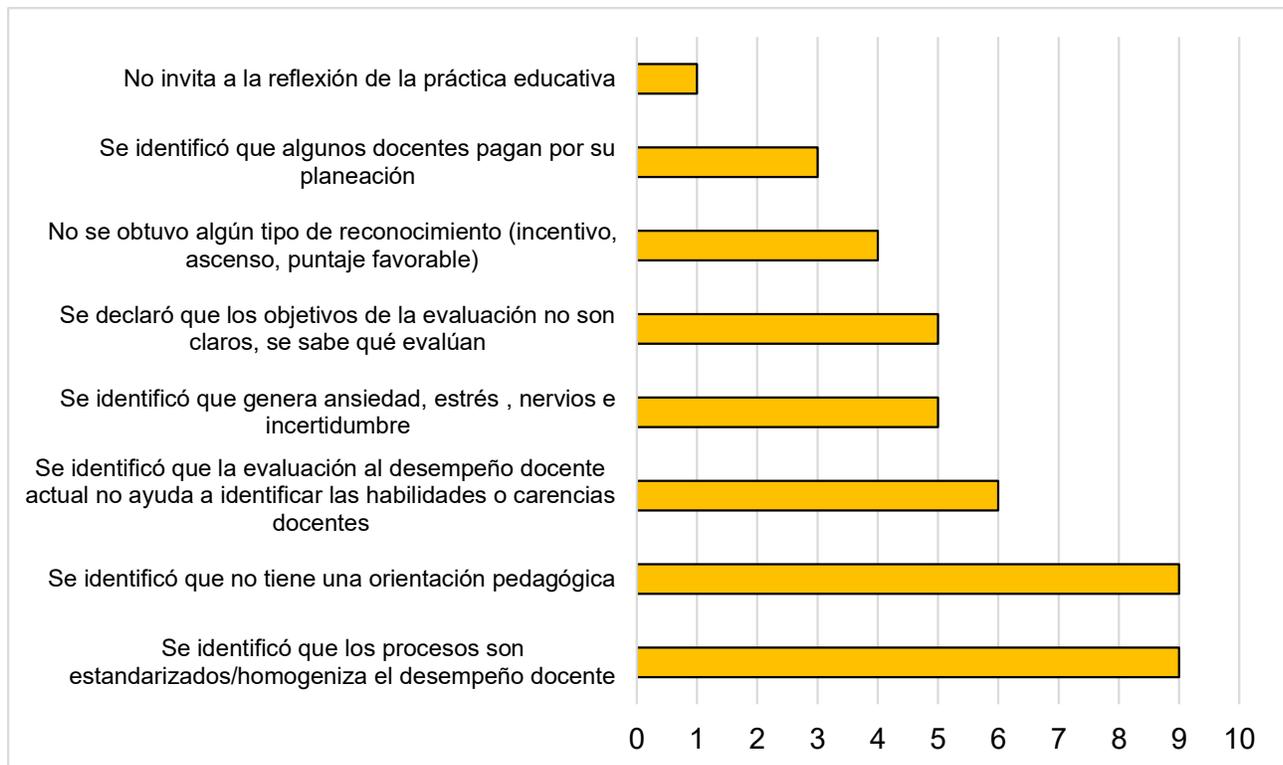
Estas subculturas de las prácticas de evaluación son solo un reflejo de la forma en la que los maestros están acostumbrados a ser evaluados, porque responden a ciertos objetivos, formas de hacer y de pensar la evaluación. No por nada se concuerda con Gimeno y Pérez

(2008) en que “las consecuencias que se derivan de las prácticas de evaluación [...] conforman uno de los apartados más relevantes del currículum oculto de la escolarización” (p. 337). O complementando con Vargas-Porras (2001), se confirma la existencia de una cultura de evaluación implícita, que se expresa a través de un devenir entre los intereses propios de los sujetos y los de la institución.

Pasando a la segunda observación, que refiere al análisis respecto a los efectos negativos obtenidos, las declaraciones de los docentes se dirigen al hecho de que son más los efectos negativos, y más específicos. Así, al analizar la Figura 10, los efectos positivos obtenidos quedan en un nivel de tal generalidad que llevaría a pensar que no son tan claros como han declarado los docentes; en cambio, podría considerarse que los efectos negativos se han identificado mejor, lo cual sería un indicador de que los docentes se enfrentan a un proceso que representa una imposición y un requisito, como se ha declarado con anterioridad y que incluso las directoras también han declarado.

**Figura 10**

*Efectos negativos obtenidos del proceso de evaluación al desempeño docente*



*Nota.* Elaboración propia.

Con base en lo declarado en la Figura 10 (p. 126), se puede observar que los efectos negativos con más incidencia remiten a la estandarización del proceso de evaluación en los que han participado, que no tiene una orientación pedagógica y, sobre todo, que no ayuda en la identificación de habilidades o carencias de los docentes. Estos tres efectos comunes en los docentes indican que se requiere un proceso que tenga por objetivo un análisis más complejo de su práctica, se refuerza la cultura de la simplificación, de la cual los docentes son conscientes, como muestran los efectos negativos.

Otro aspecto que cabría mencionar es que el hecho de tener mejor identificados los efectos negativos, es una respuesta común y esperada cuando se habla de procesos de evaluación donde los docentes ni son incluidos para establecer (o al menos dar a conocer) los parámetros con los que serán evaluados en las pruebas finales, ni mucho menos están dirigidos hacia un análisis de su práctica con fundamento en los resultados. Declaraciones en las cuales se denote que no conocen los objetivos de la evaluación y que no invitan a una reflexión, obliga a hablar de un proceso de medición, ya ni siquiera un proceso de evaluación.

De nuevo, se declaran efectos de ansiedad, estrés, nervios e incertidumbre, que, como ya se había aclarado, responden a un proceso concebido y aplicado como una etapa final de un proceso de evaluación entendido como medición, y en el cual los evaluadores externos ejercen bajo el rol de juzgadores, como ya lo mencionaba Scriven.

Siguiendo con el análisis de la Figura 10 (p. 126), se puede decir que los efectos más preocupantes refieren a la necesidad de un reconocimiento y a las prácticas de corrupción que genera una evaluación mecanicista. No se exige a los docentes de estos actos, pero tampoco se puede afirmar que todos reducen su participación o toma de decisiones a estas formas de proceder; sin embargo, no se debe perder de vista que son prácticas arraigadas a esta evaluación que clasifica con base en resultados. En suma, se puede decir, que es el control que se ejerce a partir de esta evaluación la que también genera objetivos o efectos negativos que no se tenían contemplados y que distorsionan el significado de evaluación en maestros y maestras.

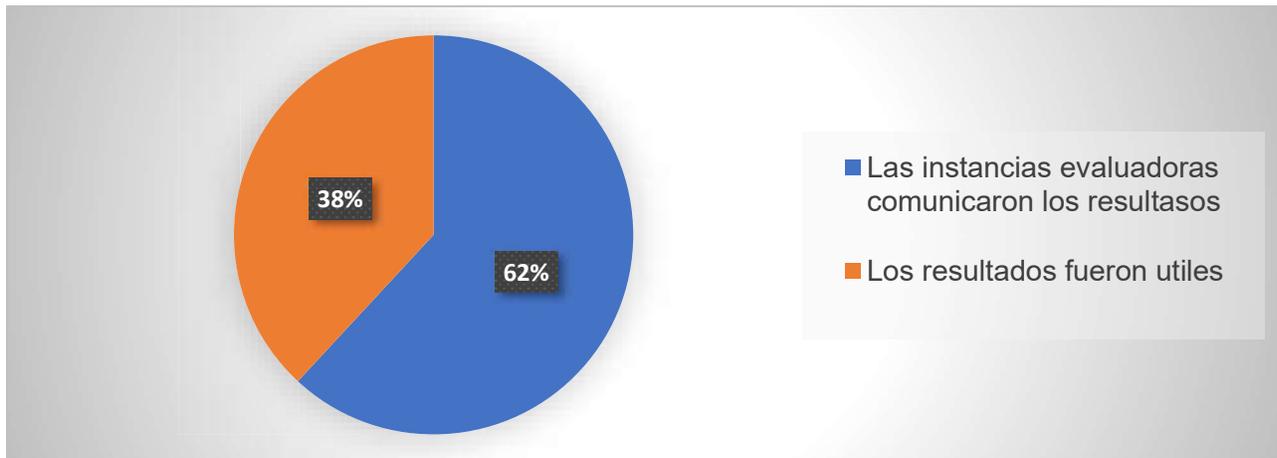
➤ *Algunas aclaraciones*

Se recalca que tanto los efectos esperados, los obtenidos positivos y negativos, que refieren a áreas de mejora, habilidades y fortalezas, o una retroalimentación hacia la práctica docente, son modos que hacen inútil a la evaluación. Es decir, esperar que los evaluadores sean los que indiquen lo que está bien y lo que no, así como las indicaciones específicas para la mejora, inhabilita el proceso y suprime el objetivo de transformación y aprendizaje que significa o debería significar la evaluación.

Con base en las observaciones referentes a los efectos negativos obtenidos, se puede decir que guardan relación con la Figura 11, respecto a la percepción de utilidad de los resultados de la evaluación, toda vez que son pocos las maestras y los maestros que han declarado que fueron útiles los resultados, sobre todo si se considera que a la mayoría les fueron comunicados con mucha posteridad. Es decir, sólo 8 de los 13 maestros a quienes se les otorgaron resultados, los consideraron útiles.

**Figura 11**

*Sentido de utilidad de los resultados de evaluación*



*Nota.* Elaboración propia.

Los resultados comunicados no significan un referente de valoración para que los docentes puedan tomar decisiones para cambiar o mejorar su práctica. Por tanto, los efectos positivos

obtenidos que declararon derivan del proceso que desarrollan para prepararse y tener resultados óptimos en las pruebas de evaluación, pero al contrastarse con los efectos negativos, se llega a una contradicción, toda vez que se declara que no es un proceso con orientación pedagógica, lo que, además, se complementa con las propuestas realizadas.

#### 4.2.3 Las propuestas para el proceso de evaluación al desempeño docente

Las propuestas realizadas por los docentes, presentadas en la Figura 12 (p. 130), giran en torno a la necesidad de cambiar la estructura de los procesos de evaluación. Las experiencias evaluativas de los docentes, les han permitido identificar las áreas de mejora necesarias en la evaluación de su desempeño; sin embargo, dichas propuestas parten de lo que conocen como evaluación, a partir de los procesos a los que se han sometido.

Por tanto, es de esperarse que tanto los efectos esperados, obtenidos y las propuestas, descansen en la reproducción de una evaluación de autoridad jerárquica, porque es lo que conocen y es el grado de participación que se les ha permitido. Las propuestas, si bien exigen un proceso más comprometido, contextualizado y de continuidad, se siguen visualizando como agentes ajenos al proceso, siguen siendo los sujetos observadores y sujetos objeto.

## Figura 12

### *Propuestas de los docentes hacia el proceso de evaluación de su desempeño*



*Nota.* Elaboración propia

Con base en la información de los cuestionarios, resulta claro que el hecho de pedir otros procesos, métodos e instrumentos de evaluación por parte de los docentes significa seguir reproduciendo una evaluación externa y jerárquica a su desempeño, entendida como una responsabilidad total de quien evalúa; en otras palabras, el hecho de establecer criterios, aplicar pruebas, hasta decidir las formas de corrección, o las propuestas de cambio (Santos, 1996), son prácticas y usos de una evaluación con un enfoque mecanicista.

Esto implica también dejar al docente bajo un rol pasivo, y continuar visualizando a los docentes como los sujetos que serán puestos a prueba. Este rol pasivo los limita a solamente recibir y aceptar la evaluación de tal forma y bajo los modos que instancias externas y de autoridad realicen. Estas sugerencias también se presentaron en el grupo de enfoque, toda vez que esperan que las instancias evaluadoras les indiquen qué es lo que deben mejorar. Como ejemplo se cita lo referido por la Maestra 7:

*“Que exista una retroalimentación a esa evaluación que estamos haciendo, ¿no? Que tuviéramos esa oportunidad de bueno, de aprender de nuestros errores” (Maestra 7).*

En otros casos se remitió a la necesidad de recibir una retroalimentación directamente sobre los exámenes presentados, como lo declarado por la Maestra 1:

*“...por lo menos tener la oportunidad de revisar tu examen, que dijeran, estas son las repuestas con las que te evaluamos, tus errores son estos [...] en qué estoy fallando, entonces no te das cuenta si realmente era la parte legislativa, la parte de la normatividad, la parte en la que estás fallando, o era la otra parte, hacia los conocimientos, realmente, qué parte era realmente la que teníamos que fortalecer más. Eso sí estaría bien que hubiera una retroalimentación que se nos diera esa oportunidad” (Maestra 1).*

Sin embargo, el escenario no es siempre negativo, ya que existieron sugerencias en torno a la promoción de la participación voluntaria y no por obligación, lo cual es alentador porque significa que los maestros y las maestras tienen la disposición y el interés de participar en otro tipo de evaluaciones; así lo comenta la Maestra 1:

*“También otra sugerencia sería, que todos pudieran participar, no que fuera por asignación, sino que fuera por convicción” (Maestra 1).*

De la experiencia del grupo de enfoque surgió una visión no considerada con anterioridad, que permite aterrizar la particularidad del proceso de evaluación al desempeño docente centrado en las prácticas en el aula, así como la necesidad de profundizar en ello.

➤ *¿Cómo van a evaluar a los docentes? si ya estamos preparados.*

Ya se ha reiterado que la definición y aplicación de la evaluación depende directamente de las experiencias que se tengan, por eso, maestras y maestros suelen confundir la evaluación con procesos de profesionalización y capacitación. Sin embargo, durante el desarrollo del grupo de enfoque, surgieron reflexiones en los maestros, respecto a qué es lo que se busca con la evaluación, ya que, desde su perspectiva, su implementación cuestiona la profesionalización y el nivel de preparación con el que ellos cuentan, con

preguntas como lo refiere el Maestro 2: *¿Estás preparado? ¿Estás capacitado? ¿Estás profesionalizado?*

*“...en el contrato pedagógico que tenemos, nos comprometemos a estar preparados y profesionalizados para enfrentar un grupo...” (Maestro 2).*

La evaluación como se ha implementado, en este sentido, más que servir como medio para la identificación de mejora de la práctica docente, genera un sentir de cuestionamiento sobre la misma profesión y preparación de los maestros. Derivado de esto, las sugerencias tienen o remiten continuamente hacia enfocarse a los procesos de capacitación, porque, el cuerpo docente, se siente comprometido como profesionales de la educación, sin embargo, también reconocen que requieren una guía que ayude a mejorar su práctica de manera continua y enfocada en las aulas, como lo expresó el Maestro 2:

*“...la capacitación acompañada, ya estás preparado y profesionalizado, te serviría para reconocer que estás al corriente, estás permanentemente preparado para seguir al frente de un grupo [...] Y no solamente a través de un examen que es frío, que es numérico, que tiene un valor cuantitativo y no cualitativo” (Maestro 2).*

*“Sabemos que, si no estás preparado y no tienes un título, no puedes estar frente a un grupo, ¿cómo te estás profesionalizando? Ya lo dijeron las demás compañeras, tienen un título determinado” (Maestro 2).*

Los maestros son y se sienten capacitados profesionalmente, así que sólo demandan procesos de evaluación que promuevan aprendizajes sobre las prácticas y de manera continua, como lo es la capacitación acompañada, mencionada por el Maestro 2. La reflexión que se generó en el grupo de enfoque, también obliga a entender que las prácticas en el aula son complejas, por tanto, se requieren de procesos de evaluación que sirvan para analizar y entender qué están haciendo, qué deben mejorar y cómo lo podrían hacer.

### 4.3 La evaluación al desempeño docente: un contraste entre docentes y directores

Un tercer apartado del análisis de la información está enfocado en contrastar las repuestas de docentes y directoras, a fin de identificar similitudes o diferencias que permitan mayor profundización en las experiencias evaluativas desde ambos agentes educativos.

La incidencia común de las directoras sobre la necesidad de evaluar el desempeño docente, frente a la opinión de los docentes (Tablas 14 y 15, p. 134), podría indicar que la diferencia en las respuestas corresponde al tipo de participación que ambos agentes educativos tienen en el proceso. Es decir, las directoras desde su posición y su cargo han quedado como las observadoras del proceso, mientras que los docentes son los sujetos de evaluación, puestos a prueba. A pesar de que las directoras han declarado haber participado en el proceso de evaluación, ésta queda o bien limitada a rubricas, o bien a una participación empírica denominada como acompañamiento pedagógico.

El hecho de que sólo haya una diferencia de dos docentes, entre los que consideran absolutamente necesaria la evaluación, y aquellos que la creen solo conveniente pero no necesaria, es un indicador que podría estar ligado a las experiencias evaluativas de las maestras y los maestros.

**Tabla 14**

*Percepción de las directoras respecto al proceso de evaluación al desempeño docente*

<b>Criterios</b>	<b>Frecuencia</b>
Evaluar el desempeño de los docentes es absolutamente necesario	8
Evaluar el desempeño de los docentes es conveniente, pero no necesario	0
Evaluar el desempeño de los docentes es inútil	0
No sé	0

*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 15**

*Percepción de maestras y maestros al proceso de evaluación de su desempeño*

<b>Criterios</b>	<b>Frecuencia</b>
Evaluar el desempeño de los docentes es absolutamente necesario	8
Evaluar el desempeño de los docentes es conveniente, pero no necesario.	6
Evaluar el desempeño de los docentes es inútil	0
No sé	0

*Nota.* Elaboración propia

Un aspecto positivo es que directores y docentes en su mayoría, tienen una opinión positiva de la evaluación al desempeño docente; sin embargo, la tarea ahora es generar en ellos mismos el interés por establecer un proceso interno en que no sólo docentes y directivos estén implicados en la evaluación, sino que además se incluyan a expertos externos y otros grupos sociales. Pero lo más importante, que se logre rebasar incluso el hecho de ser necesaria, sino que sea un ejercicio continuo de mejora de la práctica docente.

En relación con lo anterior, al analizar quiénes desde la opinión de docentes y directoras, deberían ser responsables del proceso de evaluación al desempeño docente, se observan dos variantes. Ambos agentes educativos se colocaron como los principalmente responsables, desde la perspectiva directiva esto, como ya se mencionó, es un reflejo de su autoridad basada en el cargo que descansa y responde a una estructura jerárquica común en la organización del sistema educativo, que se caracteriza por una estructura en cascada.

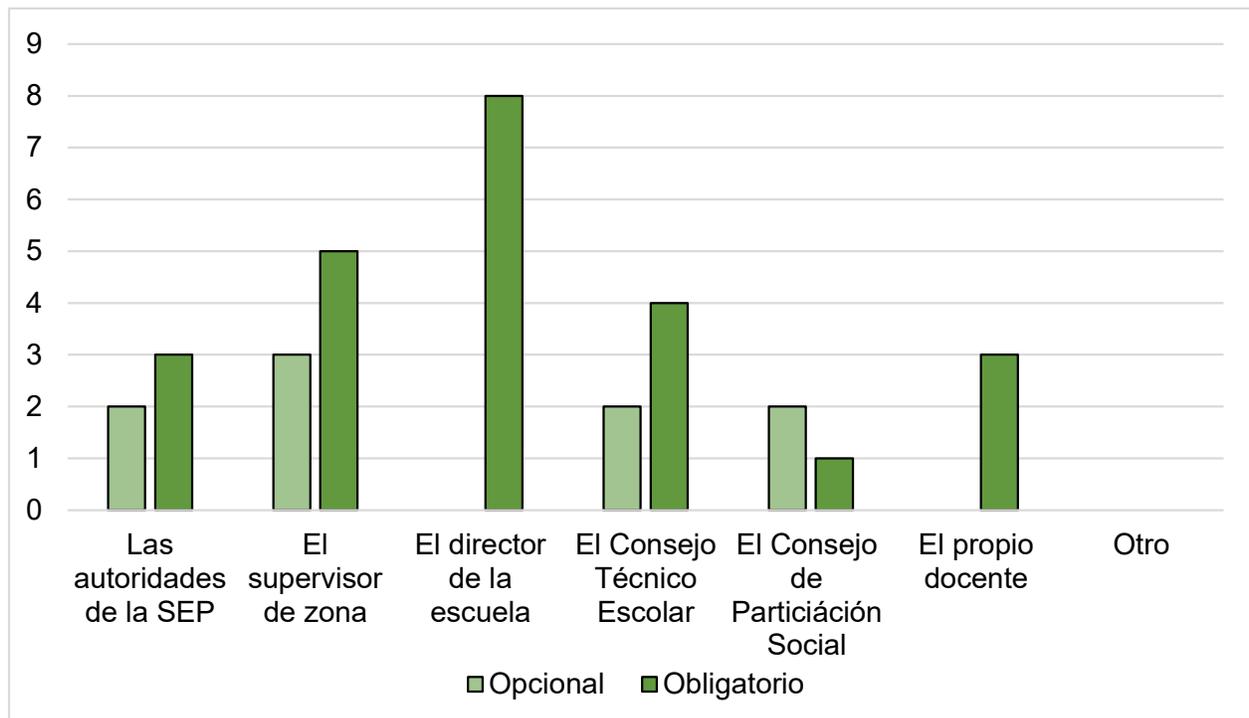
Sin embargo, es considerado un aspecto positivo que los docentes se hayan posicionado y se consideren los principales responsables de la evaluación de su desempeño, porque se puede identificar la disposición por parte de éstos para establecer un proceso diferente, donde se les otorgue mayor participación y responsabilidad al respecto.

Por otro lado, se puede observar en la Figura 13 (p. 135), que las directoras han reforzado aún más que los docentes la estructura jerárquica de autoridad, toda vez que el nivel de

responsabilidad (seguido de ellas), se centra en el supervisor de zona y las autoridades de la SEP, dejando en cuarto lugar a los Consejos Técnicos Escolares y los docentes. En cambio, los docentes, colocan a estas tres instancias en un mismo nivel de responsabilidad, lo cual podría indicar que las consideran importantes, pero en un mismo nivel de participación, obviamente remarcando la diferencia entre la responsabilidad de éstos con los docentes.

**Figura 13**

*Instancias responsables de la evaluación al desempeño docente, desde la opinión de las directoras*



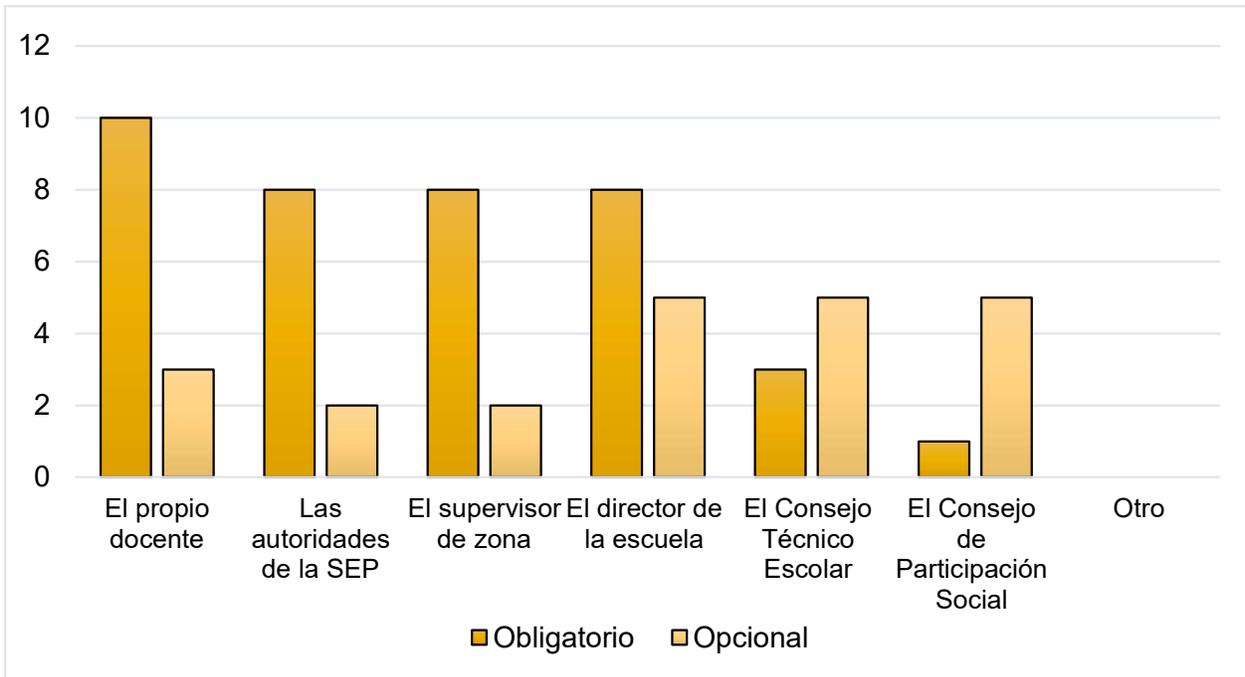
*Nota.* Elaboración propia.

Una opinión que comparten y que se puede observar en las Figura 13 y 14 (p. 136), es que el Consejo Escolar de Participación Social no figura como una instancia necesaria en el proceso de evaluación, lo cual indica que, tanto para docentes como directivos, solo las instancias directamente relacionadas con la organización institucional y las autoridades directas tienen implicación en la evaluación al desempeño docente; sin

embargo, el hecho de considerarla opcional, abre paso a la inclusión de otros grupos de participación para una evaluación más holística.

**Figura 14**

*Instancias responsables de la evaluación al desempeño docente y el grado de libertad, desde la perspectiva de maestras y maestros*



*Nota.* Elaboración propia.

En la práctica y con base en las Tabla 16 y la Figura 15 (pág. 138), quienes realmente implementan la evaluación al desempeño docente, siguen siendo las mismas instancias ya mencionadas; sin embargo, un dato interesante, es que tanto las directoras como los docentes concuerdan en que son las primeras las que más realizan la evaluación. Esta situación presenta dos formas de abordarla, retomando que las directoras han declarado realizar una evaluación basada en un acompañamiento pedagógico y/o la aplicación de rubricas de instancias superiores de la SEP, esto indicaría que la evaluación se está entendiendo como un proceso de medición para el caso de las rubricas e incluso de las pruebas de la SEP.

Aunado a lo anterior, se establece otra perspectiva ante el hecho de que las directoras son las que más realizan la evaluación al desempeño docente, más allá de que reafirmen su función como directoras encargadas y responsables de dicho proceso, podría ser un indicador positivo, si se considera que es un proceso que forma parte de sus prácticas, lo importante es que se tienen bases desde donde iniciar otras propuestas de evaluación.

Cabe agregar que, el hecho de que el director, el supervisor y las autoridades de la SEP figuren en las instancias que han realizado la evaluación (Tabla 16, p. 138 y Figura 15, p. 138), lleva a pensar si se refieren a tres evaluaciones diferentes, ya que, de acuerdo con las respuestas de las directoras, se puede entender que son procesos aislados, es decir, se trata de tres evaluaciones que podrían no estar relacionadas.

Por otro lado, se puede observar una gran diferencia entre las respuestas referentes a la autoevaluación por parte de los docentes, en el sentido que han declarado haberla realizado; sin embargo, las directoras no tienen en cuenta dicho proceso.

Esto puede ser interpretado como que la autoevaluación que declararon los docentes es un proceso que solo se queda en el nivel individual; es decir, que los docentes no la socializan, y esto queda reflejado en el hecho que las directoras desconocen esta información, así mismo, indica una falta de comunicación entre ambos agentes educativos, y sobre todo, que la evaluación se concibe como un proceso propio, y no es un proceso que fomente un trabajo colegiado.

**Tabla 16**

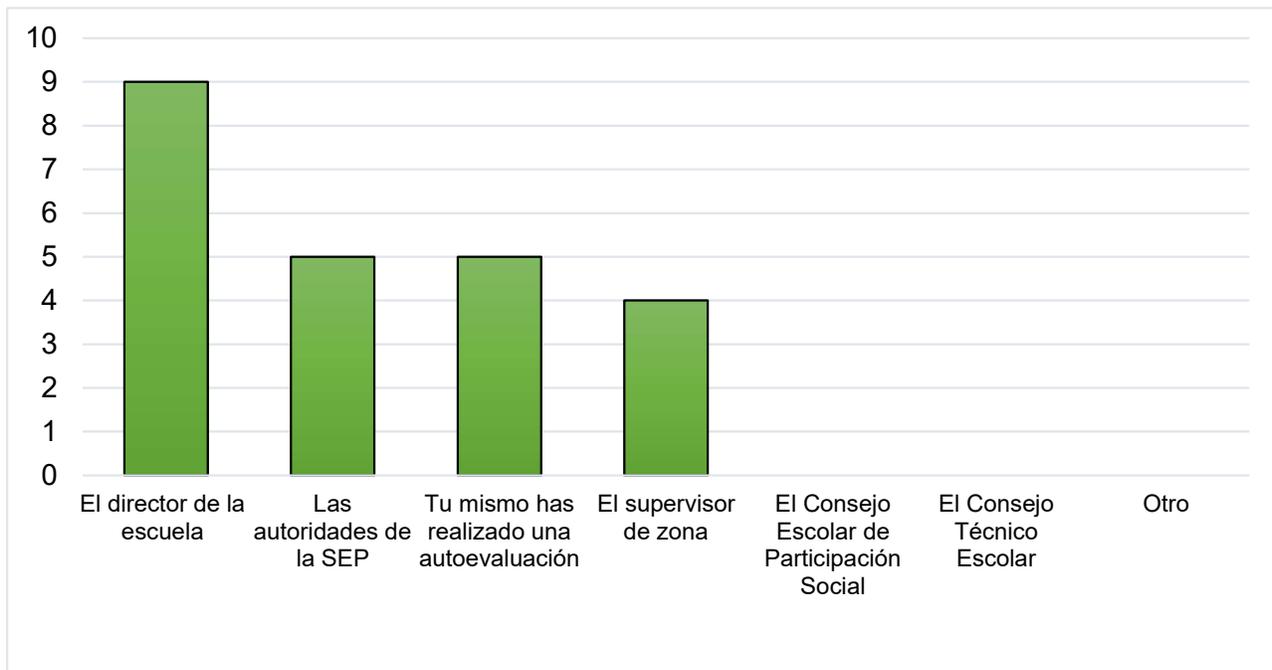
*Instancias que evaluaron el desempeño docente en el ciclo escolar 2019-2020, desde la perspectiva de las directoras*

Criterios	Frecuencia
El director de la escuela	7
El supervisor de zona	5
Las autoridades de la SEP	4
El Consejo de Participación Social	1
El Consejo Técnico Escolar	0
El propio docente ha realizado una autoevaluación	0
Otro	0

*Nota.* Elaboración propia.

**Figura 15**

*Instancias que han realizado la evaluación al desempeño docente, desde la perspectiva de maestras y maestros*



*Nota.* Elaboración propia.

En cuanto a los efectos esperados y los efectos positivos esperados presentados en la Figura 16 (p. 140), que realmente son las expectativas de docentes y directoras antes de presentarse a la evaluación, se puede observar que, para ambos, se espera que el proceso de evaluación sea un medio por el cual se puedan identificar áreas de mejora y oportunidad, aunque es ambiguo, junto con otras declaraciones como: identificar las habilidades docentes o mejorar los procesos de planeaciones didácticas, denotan que esperan que la evaluación sea un proceso que permita o guíe a establecer mejoras.

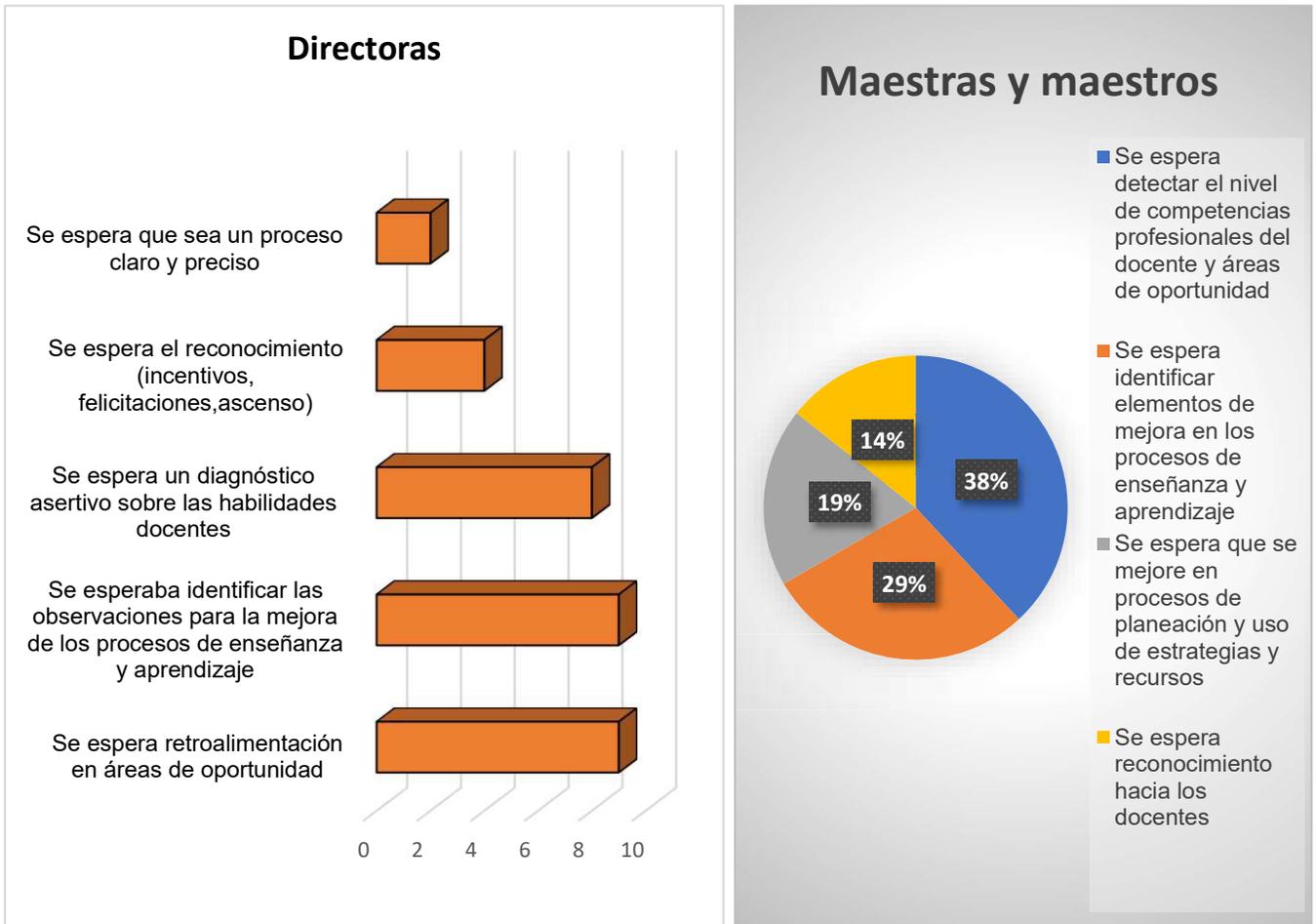
Sin embargo, como ya se ha mencionado, debido a las características de las evaluaciones que han presentado los procesos, se está tratando de un uso desvirtuado del mismo, toda vez que, los responsables de la evaluación no deberían indicar las mejoras que deberían establecerse.

Un indicador positivo derivado de las respuestas de directoras y docentes otorga una guía para establecer un proceso de evaluación al desempeño docente, ambos, dejan claro que esperan de la evaluación, poder identificar áreas de mejora para su proceso de enseñanza, es decir, lo que esperan es tener indicios de cómo mejorar su planeación y su implementación, que a través de la evaluación se aterrice a la práctica en el aula.

Por tanto, se podría decir que el objetivo de evaluación al desempeño docente debe dirigirse a la práctica docente, que se logre incidir en la forma en que planean sus clases, así como los resultados de ésta, con la retroalimentación de diferentes grupos, estudiantes, colegas, directores, supervisores, familias y sin dejar de lado, el necesario acompañamiento de un experto en evaluación.

**Figura 16**

*Comparación de los efectos esperados del proceso de evaluación al desempeño docente*



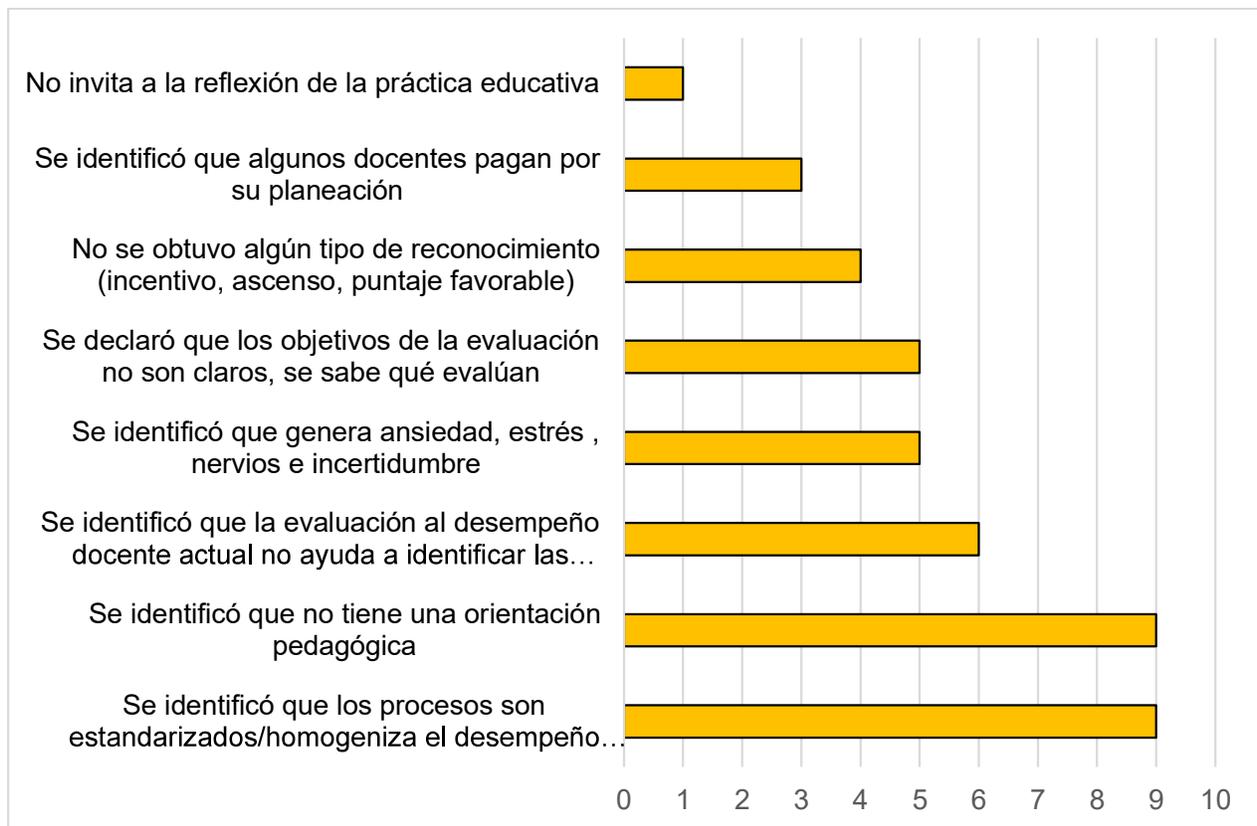
*Nota.* Elaboración propia.

Ahora bien, si se comparan los efectos negativos obtenidos desde la perspectiva de los docentes y de las directoras (Figura 17, p. 141 y Tabla 17, p. 142), se puede observar que la visión de estas últimas indican su postura como sujetos observadores del proceso, ya que sus respuestas se dirigen hacia la forma en que ellas percibieron a los docentes durante el proceso de preparación para las pruebas, por tanto, enfatizan hacia las actitudes de los docentes, al declarar que observaron rechazo, estrés, presión e incluso son conscientes de que algunos maestros pagan para la realización de la planeación, en este efecto negativo, los docentes también coinciden.

Las prácticas de simulación declaradas tanto en la Figura 17 y la Tabla 17 (pág. 142), son efectos secundarios visibles para docentes y directoras, ya que, al declararlas, permiten fundamentar que la evaluación al desempeño docente que hasta la fecha se ha implementado, es vista como una imposición y una forma de juzgar más que de mejorar. De lo contrario, no se habría declarado que la evaluación es solo un compromiso con el que se tiene que cumplir.

**Figura 17**

*Efectos negativos obtenidos, desde la perspectiva de maestras y maestros*



*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 17***Efectos negativos obtenidos desde la perspectiva de las directoras*

<b>Criterios</b>	<b>Frecuencia</b>
Hubo rechazo y resistencia a la evaluación continua.	5
Se generó estrés, presión y angustia en los docentes evaluado.	5
Algunos maestros pagan para el diseño de su planeación y se organizan solo para la supervisión	4
Los tiempos para la supervisión y el proceso general de evaluación no son suficientes	4
Hubo indisposición, inconformidad y apatía en docentes	4
Propició que otros grupos de participación quedarán fuera (familias)	1
Hubo desinterés por el proceso de evaluación	1
Se reconoció que cumplieron para pasar o por compromiso	1

*Nota.* Elaboración propia.

En relación con los efectos obtenidos, se hace referencia al sentido de utilidad declarado. Las respuestas de las directoras comparadas con las de los docentes en la Figura 18 (p. 143), determinan el tipo de participación de ambos grupos, es decir, las directoras declararon que los resultados de la evaluación fueron útiles, siendo que no recibieron dicha información, por el contrario, los docentes como los sujetos de las pruebas, al tener una participación más directa, aunque limitada, tienen mayor referencia del proceso de evaluación, por tanto, sus respuestas inciden hacia las expectativas no cumplidas durante y después de la evaluación, declarando que no fueron útiles los resultados a pesar de haber sido informados.

**Figura 18**

*Comparación del sentido de utilidad declarado por maestras, maestros y directoras*



*Nota.* Elaboración propia.

Las respuestas de los docentes y las directoras respecto al sentido de utilidad de los resultados reflejan dos situaciones. La primera se refiere a la falta de comunicación entre ambos agentes educativos, toda vez que, al considerar útiles los resultados sin haber consultado a los docentes, refuerzan y legitiman el individualismo de éstos, ya que no existe un liderazgo que promueva un diálogo para establecer tomas de decisiones derivadas de los resultados, no se promueven prácticas en las cuales se incentive a los docentes a compartir sus opiniones sobre la evaluación y sus resultados. Por el contrario, se deja a consideración de cada maestro y maestra la forma en que cada uno decida establecer cambios o no.

La segunda situación, ligada a la primera, es que las directoras no se involucran en el proceso de evaluación después de las pruebas, su participación igual que la de los docentes se limita al proceso de preparación para la presentación de las pruebas de evaluación. Así mismo, la toma de decisiones que deriven del proceso de evaluación es sesgada, al solo considerar sus percepciones desde su rol como sujetos observadores.

#### 4.3.1 Las propuestas de docentes y directoras al proceso de evaluación al desempeño docente

Las propuestas declaradas por las directoras y los docentes en la Figura 19 ( p. 145) y Tabla 18 (p. 146), a pesar de sus diferentes niveles de participación en la evaluación, coinciden en que se requiere un cambio de estructura; sin embargo, la visión de las directoras referente a que la evaluación debe estar ligada a sugerencias de actualización y capacitación, indica que se debe tener mayor atención, ya que los cambios para mejorar la práctica docente no pueden solamente resumirse en cursos de actualización y capacitación que deriven de una prueba estandarizada, de ser este el caso, se estaría hablando de una simplificación de los resultados, o del análisis para la toma de decisiones.

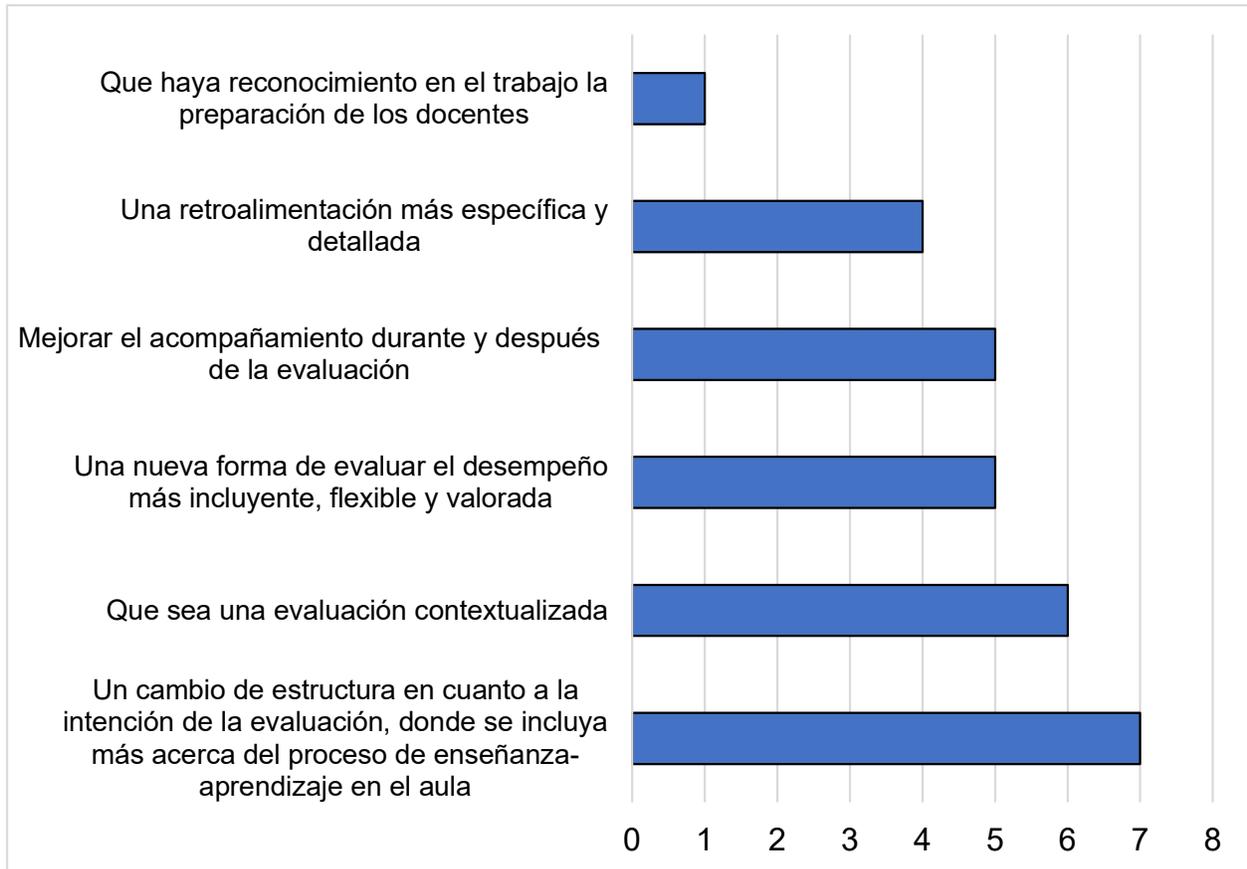
De lo contrario, si las sugerencias o estrategias giran en torno a un curso de capacitación, debe asegurarse que esta toma de decisiones esté acompañada de un proceso de evaluación más completo y formativo y, sobre todo que se relacione y responda a los objetivos y necesidades del mismo.

Por lo anterior, se sostiene la propuesta respecto a generar otras experiencias de evaluación, pues tanto docentes como directivos, establecen determinadas propuestas y expresan prácticas derivadas de lo que conocen que es evaluación.

Es decir, nuevas experiencias de evaluación dirigidas realmente a un proceso de formación y más comprometido con el propósito de mejorar la práctica docente, permitirá a ambos agentes educativos cambiar su significado de la evaluación. Se habla de un proceso largo, que en la medida que se vaya teniendo mayor participación, se espera que, prácticas referidas al reconocimiento tengan menor incidencia.

**Figura 19**

*Propuestas de maestras y maestros al proceso de evaluación del desempeño docente*



*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 18**

*Propuesta de las directoras al proceso de evaluación del desempeño docente*

<b>Criterios</b>	<b>Frecuencia</b>
La evaluación al desempeño docente debe ser formativa, para la mejora	5
Los resultados de la evaluación al desempeño docente deben estar ligados a sugerencias de actualización/capacitación/para la mejora	4
Se sugiere una evaluación continua durante el ciclo escolar para los docentes	3
Generar estímulos por eficacia ligados al desempeño docente	2
Evaluar más el desempeño dentro del aula del docente y un acompañamiento	2
Ajustar la evaluación a la realidad y contexto	2
Promover la autoevaluación entre los docentes	1
Integrar a otros grupos sociales de participación	1

*Nota.* Elaboración propia.

Si bien, los procesos de evaluación en los que han participado los docentes, y de forma más indirecta las directoras, denotan la necesidad de generar otras prácticas de evaluación, en las que se logre llegar al análisis, a la reflexión y crítica de la práctica docente, que guíen a la toma de decisiones para mejorarla. Con esto se tiene un doble propósito, generar otras formas de evaluar que cambien el significado en todos los implicados, pero, sobre todo, que se establezcan procesos que realmente estén dirigidos a ayudar a las maestras y maestros principalmente, y a identificar por sí mismos los cambios necesarios. Para dicho propósito, se requiere empezar a incidir en las experiencias, empezar a practicar otros procesos de evaluación para que entonces exista una transformación en los significados, prácticas y usos de la evaluación.

Derivado del análisis anterior, y a manera de síntesis, se puede observar que la cultura de evaluación vigente, que determina el significado, las prácticas y usos de los maestros respecto al proceso de valoración a su desempeño, responde a un enfoque de medición, toda vez que presentan las siguientes características:

- **Estructura vertical.** La percepción respecto a las instancias que deberían ser responsables de la evaluación responde a una estructura vertical, basada más en los cargos (jerárquica), toda vez toda vez que en la práctica son los principales responsables de la evaluación y son quienes la realizan; por ejemplo, la SEP, directores (ras) y supervisores.
- **Evaluación externa.** Porque surge de las demandas de instancias superiores y externas a los centros escolares. No es una iniciativa propia ni de docentes, ni de directoras. Así entonces, en lo posterior la necesidad de evaluación debe partir de una iniciativa interna.
- **Mecanicista e individualista.** Mecanicista porque las evaluaciones en las que han participado las han realizado a partir de instancias externas y además, ya están definidas y determinadas, y esto hace que la evaluación sea un proceso de preparación individual, es decir, depende de cada maestro y maestra estar listos para dichas pruebas.
- **Rol pasivo.** Se genera un rol pasivo tanto en los docentes como en los directores, porque el proceso de evaluación está diseñando con sus procesos e y los instrumentos ya establecidos. La participación se limita a ser sujetos que se ponen a prueba y/o se ajustan a éstas.
- **Es una etapa final.** La evaluación a la práctica docente se resume a un momento único y final, que es la asistencia a la aplicación de una prueba estandarizada o a una supervisión. Esto limita la comprensión de lo que realmente va sucediendo en la práctica docente, por parte de los implicados.
- **Prácticas de simulación.** Como la evaluación significa ese momento final al que se tienen que presentar los docentes, se visualiza como un proceso en el cual, solo se debe cumplir. Ejemplo de esto, es la declaración referente a que algunos docentes compraban las planeaciones que tenían que entregar. Así mismo, genera estrés, preocupación y angustia.
- **Uso de la evaluación y los resultados.** Docentes y directores demandan a las instancias que evaluaron, las recomendaciones de mejora, que se les indique de

manera precisa sus áreas de oportunidad, que si bien, es una respuesta a la misma dinámica del proceso al que están acostumbrados y de los cuales derivan sus experiencias, se requiere principalmente, que sean las maestras y los maestros quienes logren identificar dichas áreas de mejora, para que no solo sea una actividad dependiente de las autoridades externas que evalúan, más bien, podría ser una valoración de sugerencias de diferentes participantes que sirvan para la toma de decisiones por parte de los principales sujetos de evaluación.

- **Procesos de evaluación, inclusivos, contextualizados y continuos.** Un aspecto positivo, es que estas mismas prácticas de evaluación, han permitido que los docentes y directivos demanden otras formas de evaluación, que sean más inclusivas, que respondan al contexto institucional y sobre todo que sea un proceso continuo, con fines a impactar en la mejora de la práctica en el aula de maestras y maestros.

Con base en la síntesis de los resultados, la propuesta que se desarrolla en el siguiente capítulo, toma en consideración los siguientes elementos:

- *Propuestas declaradas:* Toda propuesta debe tener como base y construirse a partir de las opiniones de los participantes y principales sujetos de evaluación, por tanto, para la construcción de un instrumento que promueva otras prácticas de evaluación, se consideran las propuestas realizadas por maestros, maestras y directoras, que contribuyan al cambio de la cultura de evaluación vigente.
- *Funciones de la evaluación:* Con base en el fundamento teórico, respecto a qué es evaluación, y las funciones de ésta, se tomaron de guía las características correspondientes al proceso de diálogo, comprensión y mejora continua, para definir hacia qué enfoque debe guiarse un proceso de evaluación, y sobre todo procurando el aprendizaje, el consenso y la innovación respecto al proceso de valoración del desempeño de maestras y maestros de Educación Primaria.

- *Prácticas propuestas:* Derivado de la relación entre las propuestas y los elementos y funciones de la evaluación, se propone un instrumento que además de incluir prácticas que promuevan al cambio de cultura de evaluación, se integran tres procesos de evaluación que se consideran necesarios para que las funciones mencionadas puedan asegurarse en la participación de los diferentes agentes educativos. Así mismo, se rescatan las prácticas vigentes que tienen que fortalecerse para que contribuyan a cambio de una cultura de evaluación.

## Capítulo V. Propuesta para la construcción de una cultura de evaluación

En este apartado se presenta la construcción de un instrumento integrado por prácticas evaluativas dirigidas a la construcción de una cultura de evaluación ligada a la generación de espacios de diálogo y debate para la mejora de la práctica docente en el salón de clases. Esta propuesta rescata las opiniones de las y los maestros y las directoras encuestadas, así como los que participaron en el grupo de enfoque, resultado de una relación entre las propuestas, las características de las funciones de evaluación (diálogo, comprensión y mejora continua) y las prácticas propuestas.

En primer orden se presenta la siguiente relación de la información, en donde se agrupan las propuestas que guardan similitud en sus demandas y solicitudes de cambio al proceso de evaluación al desempeño de maestras y maestros. Como segundo elemento, se incluye el fundamento teórico desde las características de la evaluación retomadas de Santos (1996), donde se define hacia dónde se debe dirigir una cultura de evaluación con base en sus tres fuentes: el diálogo, la comprensión y la mejora, en relación con las propuestas declaradas. Y como tercer elemento, se presenta una propuesta en el cambio de las prácticas para contribuir una cultura de evaluación con un enfoque formativo, con el fin de aterrizar las propuestas tomando en consideración el fundamento teórico.

Es importante resaltar que las propuestas declaradas han sido analizadas en el capítulo anterior, por tanto, se toman de base y fundamento para la propuesta de prácticas positivas que guíen y coadyuven al cambio de cultura de evaluación. Cabe agregar que, como distintivo, la letra *M* en las propuestas hacen referencia a las declaradas por maestras y maestros, mientras la letra *D*, refiere a las directoras. Dichas propuestas se presentan a continuación:

1. Propuestas declaradas: Estas propuestas se identifican como una práctica correspondiente a una cultura de evaluación de medición y mecanicista que

caracteriza a la mayoría de los procesos en los que maestras y maestros han participado.

- ✓ M: Que haya un reconocimiento en el trabajo y preparación de los docentes.
- ✓ D: Generar estímulos por eficacia ligados al desempeño docente.

El hecho de esperar de la evaluación, o como resultado de ésta, un tipo de reconocimiento es una práctica patológica del proceso, por ende, estas propuestas no se contemplan en el instrumento, toda vez que es contraria al cambio que se propone realizar.

2. Propuestas declaradas: Las propuestas incluidas se agruparon en función de la similitud relacionada con la demanda de una evaluación más específica.

- ✓ M: Una retroalimentación más específica y detallada
- ✓ D: Los resultados de la evaluación al desempeño docente deben estar ligados a sugerencias de actualización/capacitación/para la mejora
- ✓ D: Si bien se requiere una retroalimentación específica por parte de los maestros y maestras

Fundamento teórico:

- La evaluación debe permitir la reorientación de la planificación de la enseñanza, a la modificación del contexto y la manera de trabajar de los profesionales.
- La evaluación permite a maestras y maestros reflexionar y analizar respecto a si la metodología empleada es adecuada, si los contenidos son pertinentes y si, el aprendizaje es significativo y relevante.

Propuesta: Para que el aprendizaje sea específico y centrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se requiere que la evaluación al desempeño de maestras y maestros, se dirija a la identificación de principales aciertos y dificultades en su práctica en el aula, desde un análisis individual hasta uno compartido con colegas y otros participantes interesados.

3. Propuestas declaradas: Las siguientes propuestas se agruparon en función de la solicitud por una evaluación continua y con el refuerzo de un acompañamiento.

- ✓ M: Mejorar el acompañamiento durante y después de la evaluación.
- ✓ D: Evaluar más el desempeño dentro del aula del docente y un acompañamiento.
- ✓ D: Se sugiere una evaluación continua durante el ciclo escolar para los docentes.

Fundamento teórico:

- La evaluación es procesual y no final, se refiere a un proceso continuo, que esté presente durante el mismo desarrollo y no como una etapa final.

Propuesta: En el caso de la evaluación al desempeño de maestras y maestros, el factor de continuación es importante para generar un cambio de cultura de evaluación a largo plazo, introducir procesos continuos para que la evaluación signifique un elemento necesario para maestras y maestros en la toma de decisiones para la mejora del proceso de enseñanza. Así mismo, la evaluación ya sea una autoevaluación, heteroevaluación o coevaluación deben ser compartidas; los participantes deben generar actitudes abiertas para saber escuchar las opiniones de otros participantes en los procesos de evaluación, sobre todo en la evaluación del proceso de enseñanza, que, al ser complejo, puede enriquecerse a partir de las miradas de colegas u otros agentes participantes.

4. Propuestas declaradas: La agrupación de estas propuestas responde a la demanda de que la evaluación al desempeño de maestros y maestras sea un proceso más flexible y se dirija a ser formativo.

- ✓ M: Una nueva forma de evaluar el desempeño más incluyente, flexible y valorada.
- ✓ D: La evaluación al desempeño docente debe ser formativa, para la mejora.

Fundamento teórico:

- La evaluación es independiente y comprometida, es decir, que debe contener ya unos objetivos presupuestos o intencionados, así mismo, la

postura por parte del evaluador debe desarrollarse desde la imparcialidad, pero no por eso desinteresada.

- También debe ser cualitativa y no meramente cuantitativa, los procesos educativos son complejos y reducirlos a números puede desvirtuar el objetivo mismo de la evaluación.
- La evaluación permite el perfeccionamiento de los profesionales, al hacer que éstos interroguen, dialoguen y entiendan lo que sucede con el objeto de evaluación.

Propuesta: Para que la evaluación se considere como un proceso más flexible, se debe partir del hecho de que existen diferentes formas de planear e implementar una evaluación al desempeño de maestras y maestros, desde los objetivos hasta los instrumentos para la recolección de información es variada, por tanto, el proceso y la planeación debe quedar abierta a acuerdos y consensos de los sujetos de participación, siempre en función del objetivo u objetivos de evaluación.

Lo anterior va de la mano con el hecho de asegurar que la evaluación sea formativa, ya que maestras y maestros principalmente tendrán que desarrollar habilidades que les permitan mejorar no solo su práctica en el aula, sino además el mismo proceso de evaluación en el que participen. Otro aspecto a considerar, es que, para cumplir con la función formativa, se requiere que los documentos que integren las estrategias de mejora, las opiniones y sugerencias derivadas del proceso de evaluación, serán para uso exclusivo de maestras y maestros, no pueden tener ningún otro uso o utilidad externa.

5. Propuestas declaradas: Las propuestas presentadas tiene en común que solicitan la necesaria contextualización en los procesos de evaluación al desempeño de maestras y maestros.
  - ✓ M: Que sea una evaluación contextualizada
  - ✓ D: Ajustar la evaluación a la realidad y contexto

Fundamento teórico:

- La evaluación debe ser entendida como un proceso de análisis, donde se identifiquen: tropiezos, dificultades y logros.
- La evaluación permite el perfeccionamiento de los profesionales, al hacer que éstos interroguen, dialoguen y entiendan lo que sucede con el objeto de evaluación.
- La evaluación debe permitir la reorientación de la planificación de la enseñanza, a la modificación del contexto y a la manera de trabajar de los profesionales.

Propuesta: Para que la evaluación al desempeño de maestras y maestros logre ser contextualizada, se requiere que el salón de clases se convierta en el principal espacio para implementarla. Es decir, los procesos de evaluación que se realicen, deben procurar que se centren en lo que sucede en el aula y con los estudiantes, así como los elementos internos y externos que influyen en la práctica docente.

En este propósito, se proponen las observaciones de clases donde participen colegas y otros agentes educativos interesados en el proceso. Así mismo, se propone potencializar a los Consejos Técnicos Escolares como un espacio de continuación para la evaluación al desempeño de los y las maestras.

6. Propuesta declarada: Aquí solo se hace mención de una propuesta realizada por maestras y maestros, donde se solicita un cambio en la estructura, desde su intencionalidad hasta el objetivo de ésta.

- ✓ M: Un cambio de estructura en cuanto a la intención de la evaluación, donde se incluya más acerca del proceso de enseñanza- aprendizaje en el aula.

Fundamento teórico:

- La evaluación debe ser democrática y no autocrática, es decir, que debe servir a los sujetos implicados en los procesos y no a las intenciones particulares de unos cuantos, se habla de que no debe ser tendenciosa y servir a objetivos ligados al control o al castigo.

- Así mismo, debe ser práctica y no especulativa, rebasar la intención de generar informes o solo generar conocimiento académico y teórico, sino que realmente se consideren las experiencias para la comprensión y se logre una real utilidad de los resultados.
- La evaluación debe permitir la reorientación de la planificación de la enseñanza, a la modificación del contexto y a la manera de trabajar de los profesionales.
- La principal característica de la evaluación es que debe permitir la comprensión de lo que sucede en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- La evaluación debe servir como un espacio de debate sobre el proceso de enseñanza.

Propuesta: Para que el cambio de estructura de la evaluación al desempeño sea posible, se requiere entender: qué es la evaluación educativa y su implicación e importancia para el cambio de las prácticas en el aula. Es decir, priorizar el análisis del proceso de enseñanza y plantearse en función de que sea útil para maestras y maestros, siempre teniendo en cuenta que el principal objetivo es mejorar no sólo sus prácticas en el aula, además, es impactar en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

7. Propuesta declarada: Sólo se presenta una propuesta realizada por las directoras, que, a diferencia de las anteriores, hace referencia a la autoevaluación como práctica necesaria en maestras y maestros.

- ✓ D: Promover la autoevaluación entre los docentes

Fundamento teórico:

- La evaluación es externa e interna, aunque al inicio interna, no se niega la necesidad de evaluadores externos, sin embargo, la necesidad de evaluación debe partir de una iniciativa interna y promover un trabajo de colaboración entre los agentes implicados y los evaluadores.

- Un proceso de evaluación ha de plantearse y planearse desde el interés de aquellos a quienes les servirá la información y valoración obtenida, a fin de mejorar el objeto de evaluación.

Propuesta: Considerando que la evaluación al desempeño de maestra y maestras, tiene como uno de sus objetivos, servir a éstos, es necesario generar o promover el interés de realizar un análisis y revisión del trabajo implementado en el aula y de su forma de enseñar, es decir, una autoevaluación que permita concretar en toma de decisiones hacia el cambio de mejora. Dicha evaluación se plantea como un primer acercamiento al proceso de evaluación de la práctica docente.

8. Propuesta declarada: Al igual que la propuesta anterior, esta propuesta es presentada por las directoras, que, a pesar de no tener incidencia en las repuestas de maestros y maestras, es considerada como necesaria para el cambio de cultura de evaluación.

- ✓ D: Integrar a otros grupos sociales de participación

Fundamento teórico:

- La evaluación debe ser colegiada y no individualista, el proceso debe asumirse como equipo, porque permite mayor diversificación no sólo en las estrategias sino en los diversos enfoques en que pueden analizarse los procesos y la información.
- Así mismo, es participativa y no mecanicista, se debe considerar la opinión y percepción de los implicados, ya que son éstos los que tienen las experiencias de primera mano sobre los procesos.

Propuesta: Si bien, la evaluación al desempeño docente debería iniciarse como un análisis propio de la práctica docente, ésta debe necesariamente complementarse y compartirse con la opinión y participación de otros agentes educativos, con el fin de promover también un espacio de aprendizaje desde las aportaciones de otros participantes. Ello, lleva a plantearse la inclusión de procesos de coevaluación y heteroevaluación para que la valoración al desempeño docente se fortalezca.

Una vez que se realizó la relación entre las propuestas declaradas por maestras, maestros y directoras, el fundamento teórico y la propuesta para el cambio de las prácticas de evaluación, se enlista las prácticas positivas que han formado parte de las experiencias al presentarse a una evaluación al desempeño docente:

- Las maestras y maestros acostumbran a reunirse en reuniones no formales para hablar de sus experiencias tanto de los procesos de evaluación como de los cursos de capacitación.
- Es parte de su actividad docente asistir a cursos de capacitación para la mejora de su práctica.
- Los Consejos Técnicos Escolares son espacios de reunión en las escuelas, por tanto, un proceso de evaluación al desempeño docente centrado en el contexto y características de las escuelas no es algo nuevo.
- Tienen la disposición de preparación.
- Una práctica común de evaluación es que llegue la supervisión y observe su práctica en el salón de clases, con base en una planeación realizada por ellos mismos, además revisada por el responsable de la supervisión escolar.
- Participar en procesos de evaluación al desempeño docente es una práctica común.
- Han participado en tres procesos de evaluación: PISA, ENLACE y PLANEA, aunado a la correspondiente a Carrera Magisterial.

Derivado de las prácticas vigentes identificadas de maestras, maestros y directoras, así como las sugerencias compartidas, se propone el siguiente instrumento de prácticas para la construcción progresiva de una cultura de evaluación entendida y aplicada como un proceso de diálogo, comprensión y mejora continua (Tabla 19, p. 158). Cabe agregar que, parte de la propuesta, se encuentra la inclusión de tres procesos de evaluación considerados necesarios para que la evaluación al desempeño de maestras y maestros cumpla en la medida de lo posible, con las funciones de diálogo, comprensión, mejora continua, aprendizaje, consenso e innovación, descritas más adelante.

**Tabla 19**

*Guía de prácticas de evaluación para la construcción de una cultura de evaluación*

	Etapas de evaluación	Funciones de la evaluación	Prácticas
<b>Prácticas</b>	<b>Autoevaluación</b>	<b>Diálogo</b>	<p>Garantizar la participación de maestras, maestros y otros agentes educativos en el proceso de evaluación.</p> <p>Promover la autoevaluación como primer paso permite a maestros y maestras analizar sus procesos de enseñanza, contrastando lo planeado con lo que realmente sucedió.</p> <p>Establecer y ofrecer espacios para el debate sobre la práctica docente a partir del proceso de reflexión.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La directora o director escolar junto con el ATP y la necesaria guía de un experto en evaluación pueden invitar a maestras y maestros a participar en sesiones de evaluación, otorgando diferentes instrumentos y explicando el enfoque y el objetivo del proceso que englobará; la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.</li> </ul> <p>La elección de los s instrumentos de evaluación depende del tipo de información que se quiere recoger y sobre todo, de los fines que se persiguen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Es importante debatir y acordar sobre los instrumentos a utilizar para la autoevaluación.</li> </ul>
		<b>Comprensión</b>	<p>Las maestras, maestros también aprendan a cuestionarse y reflexionar sobre sus propias prácticas.</p> <p>Promover el análisis y reflexión sobre la práctica y las experiencias en el aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Se requiere identificar de manera personal los errores, tropiezos, dificultades y logros en la aplicación de la planeación, metodología para los contenidos.</li> <li>Es importante identificar los factores externos que intervinieron en su práctica.</li> </ul> <p>Los instrumentos de evaluación deben elegirse en función del tipo de información que se quiera recoger y en función de los fines que se persiguen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Es importante resaltar que el objetivo es mejorar continuamente las prácticas de maestros en el aula, pensando en el aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>Permitir el uso de herramientas de autoevaluación de elección, pero enfatizar la importancia de identificar los problemas, dificultades y logros en el proceso de enseñanza.</li> </ul>

Continúa en la siguiente página

<b>Prácticas</b>	<b>Autoevaluación</b>	<b>Mejora continua</b>	<p>Desarrollar propuestas de mejora a partir de la identificación de los principales logros y dificultades. Dichas propuestas no deben ser para entregar a la autoridad educativa superior.</p> <p>Tomar decisiones válidas, para reajustar y mejorar el proceso de enseñanza Estas decisiones pueden ser una herramienta y medio de mejoramiento profesional permanente.</p> <p>La toma de decisiones referentes a los cambios, son una síntesis de un trabajo y acuerdo entre los diferentes participantes en los procesos de evaluación, en los tres momentos de evaluación. Por ello es importante realizar lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es importante sintetizar las observaciones, propuestas y opiniones derivadas de la coevaluación y heteroevaluación para el desarrollo de estrategias de cambio sobre el proceso de enseñanza: la planeación, la metodología y la aplicación.</li> <li>• Se requiere el acompañamiento de un experto en evaluación, para la toma de decisiones referente a los cambios que han de desarrollarse.</li> </ul>
		<b>Diálogo</b>	<p>La evaluación es compartida y un proceso de comunicación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se requiere de la participación con actitud abierta y dialogante.</li> </ul> <p>Compartir la autoevaluación entre colegas de la institución en espacios que generen confianza para compartir experiencias de la práctica docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentar la autoevaluación, a fin de expresar la forma de trabajo en el aula; su planeación, metodología y los resultados de la aplicación.</li> </ul> <p>Compartir la autoevaluación tiene el fin de abrir espacios que permitan a maestros y maestros, compartir sus experiencias, conocer otras formas de trabajo y construir o modificar estrategias para la mejora.</p>
		<b>Comprensión</b>	<p>Compartir las experiencias de las prácticas en el aula entre colegas, genera interrogantes, autocuestionamiento sobre la forma en que se está trabajando.</p> <p>Expresar y enfatizar los logros y principales dificultades identificadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se requiere recibir observaciones y sugerencias de otros compañeros, enfatizando las prácticas de éxito y los principales problemas a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué problemas presentaron? ¿Qué les funcionó? ¿Cómo lo hicieron? ¿Qué cambios observaron?</li> </ul>
	<b>Coevaluación</b>	<b>Mejora</b>	<p>Establecer estrategias conjuntas para aquellos casos que requieren cambios y mejoras.</p> <p>Acordar los cambios a partir de la integración de las diferentes propuestas u observaciones realizadas entre colegas de la escuela.</p>

Continua en la siguiente página

<b>Prácticas</b>	<b>Heteroevaluación</b>	<b>Diálogo</b>	<p>La evaluación es compartida y un proceso de comunicación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se requiere de la participación con actitud abierta y dialogante.</li> </ul> <p>Asignar espacios que permitan el diálogo en confianza con padres, con directores y con otros agentes de participación social.</p> <p>Integrar la opinión de padres de familia sobre la forma de trabajo de maestras y maestros, para complementar las estrategias de mejora.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es importante que se explique la forma de trabajo en el aula: la planeación y los métodos y la forma en que se abordan los contenidos, a padres, directores y otros participantes.</li> <li>• Se pueden optar por la aplicación de cuestionarios sobre la opinión de todos los padres, o realizar sesiones para la comunicación directa. Para este propósito se deben establecer las líneas de discusión que se abordarán para que las sesiones coadyuven al proceso de evaluación desde agentes externos. Dichas líneas de discusión se establecerán entre el cuerpo docente y el experto en evaluación encargado de guiar el proceso, los cuales deberán ser expuestos a los padres.</li> </ul> <p>Integrar la opinión y sugerencias de directoras (res), ATP's y otros agentes de participación social.</p>
		<b>Comprensión</b>	<p>La evaluación está guiada hacia la comprensión de la situación actual de la práctica docente en el aula.</p> <p>Directores (ras) en conjunto con maestros, maestras y el o la experta en evaluación de las escuelas, deberán acordar los instrumentos y criterios bajo los cuales, van a evaluar la práctica de los maestros en el aula, siempre en función del objetivo de evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta evaluación no debe guiarse hacia la cuantificación de la información, ni priorizar instrumentos que se basen en la ausencia o presencia de algún criterio.</li> </ul> <p>Aceptar sugerencias, opiniones y observaciones de las y los directores, de los ATP's, y otros agentes de participación social.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los participantes deben expresar los aciertos, dificultades y tropiezos en la práctica observada en el aula.</li> <li>• Es importante no sólo conformarse con los cuestionarios hacia los padres, se requiere la implementación de grupos de enfoque con la guía del experto en evaluación para mayor profundidad a las sugerencias. Los grupos de enfoque pueden realizarse con los padres y con el director (a) de la escuela.</li> </ul>

Continúa en la siguiente página

<b>Prácticas</b>	<b>Heteroevaluación</b>	<b>Mejora</b>	<p>Los cambios o modificaciones establecidas deberán ser resultado de un trabajo conjunto entre maestros, maestras, directores y los otros participantes. Pero deben surgir de los propios maestros, a fin de desarrollar la toma de decisiones en ellos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para este propósito, maestras y maestros podrán sintetizar las sugerencias u opiniones obtenidas de las reuniones entre colegas, de los padres, directores y otros agentes de participación.</li> </ul> <p>Acordar compromisos de acuerdo con las capacidades de cada agente participativo, en los casos en que las estrategias establecidas por los maestros no dependan de ellos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las directoras o directores, ATP's, padres de familia y otros participantes; podrán establecer las medidas, y estrategias de cambio que les competen de acuerdo con su cargo, dirigidas a coadyuvar y derivadas del diálogo establecido en la revisión y retroalimentación de la autoevaluación de los docentes.</li> </ul> <p>El documento que contenga las estrategias de mejora, sugerencias u opiniones, que se generen durante el proceso debe servir para uso exclusivo de maestras y maestros.</p>
------------------	-------------------------	---------------	---

*Nota.* Elaboración propia.

La propuesta está integrada con prácticas generales y específicas que guían el enfoque hacia el cambio de cultura de evaluación, se puede observar que tiende hacia la descripción de un proceso de evaluación, el cual es imprescindible, porque, para cambiar las prácticas se requiere de nuevas experiencias, que solo se lograrán a partir de la implementación de procesos más flexibles; en conjunto, generar otras experiencias de evaluación está ligado al cambio o complementación de significados, que determinarán tanto las prácticas como los usos. Se está hablando de un proceso de evaluación que busca impactar en el cambio de significado sobre el mismo.

Si bien se podría decir que son prácticas muy específicas o concretas, o por el contrario que se establece un proceso de evaluación muy particular, ello se debe a las mismas características de las escuelas de Educación Primaria. Luego entonces, debido al tamaño de su personal se puede trabajar de formas más específicas, y, sobre todo, atendiendo las propias sugerencias de maestras, maestros y directoras; que la evaluación sea contextualizada y se enfoque en la mejora del trabajo en el aula.

Teniendo claro lo anterior, se explica que la propuesta está conformada a partir de la integración de los tres procesos de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, toda vez que se requieren para desarrollar un proceso de evaluación más abarcador, y que responda a tres momentos necesarios para la evaluación del desempeño docente enfocado en la mejora de las prácticas en el aula.

*La primera etapa o el primer momento de evaluación, es la autoevaluación, está dirigida a promover en maestras y maestros prácticas relacionadas con la reflexión de la práctica, si bien es un proceso que en un inicio es individual, ésta debe cumplir con el acompañamiento de un experto de evaluación, además de contar con una capacitación en el que a todos se les explique el objetivo de la autoevaluación de su práctica, se acuerden los elementos que deberán integrar en la autoevaluación y los diferentes instrumentos que pueden utilizar.*

Las siguientes dos etapas o momentos de evaluación están dirigidas a integrar las participaciones de otros agentes educativos, tanto externos a las escuelas como internos. Ello, para construir una cultura de evaluación que promueva prácticas de comunicación, colaborativas y participativas.

La *coevaluación*, promueve espacios entre colegas para compartir experiencias sobre su práctica. La importancia de destacar las principales dificultades, éxitos y problemas está dirigida a que los docentes logren conocer, contrastar, dialogar, indagar, argumentar y razonar de la práctica docente (Álvarez, 2004). Sin embargo, los objetivos de comprender y establecer cambios de mejora deben estar guiados por un experto en evaluación.

Respecto a la *heteroevaluación*, es la etapa de participación de agentes educativos tanto internos como pueden ser las y los directores, así como externos: padres de familia, Asesores Técnicos Pedagógicos o algún otro agente de participación social. En este sentido, la participación de directores y padres de familia se puede realizar mediante cuestionarios sobre una evaluación a las clases de los docentes, complementada con reuniones, donde se soliciten las observaciones en relación con los elementos positivos y principales problemas identificados. Esto, con el fin de establecer acuerdos para la toma de decisiones sobre las mejoras a establecer, así mismo, existen estrategias que

requieren de la intervención de directores y de padres de familia, los cuales, también deben comprometerse con los cambios.

Es necesario advertir que la participación de los directores y otros actores externos debe tener como requisito necesario, una capacitación o formación seria, sistemática sobre procesos de evaluación; una evaluación que rebase el paradigma de la aplicación de exámenes escritos o formularios.

Aunado a los tres momentos necesarios para una evaluación al desempeño docente que responda a las necesidades y sugerencias de maestras y maestros, se integran las funciones que debe cumplir la evaluación: el diálogo, la comprensión y la mejora. Dichas funciones se presentan en cada momento de evaluación, toda vez que, al estar integrado por diferentes participantes, se está haciendo referencia a tres procesos que van ligados, pero no pueden ser los mismos, en este sentido, es necesario cumplir con las funciones como parte del proceso.

Cabe aclarar que las funciones de evaluación incluidas en la propuesta tienen sustento en algunas aportaciones teóricas de Santos Guerra (1993) que, de acuerdo con el mismo autor, es una evaluación centrada en los procesos, que responde al servicio de los usuarios y busca ser democrática.

Respecto a la función de *diálogo*, éste es necesario debido a que significa un medio para el aprendizaje relevante y valioso, mediante la evaluación compartida; es decir, “el diálogo se vuelve en recurso epistemológico y en fuente de conocimiento que se construye mediante procesos de deliberación” (James, 1990; Bélair, 2000, citados en Álvarez, 2004). Para establecer espacios de diálogos como parte del proceso de evaluación, es importante que exista una actitud participativa, abierta, que propicie espacios flexibles y con la libertad para expresarse, sobre todo se demanda un compromiso ético con el proceso, para garantizar el respeto.

La finalidad de integrar espacios de diálogo es contrastar opiniones entre las maestras y los maestros, principalmente, si se considera que la práctica docente es compleja y está determinada por diferentes factores, no solo de planeación, además intervienen factores que los maestros no pueden controlar, ya que dependen de la dinámica en las aulas. Así

mismo, es una práctica que realizan sin ser guiada, como lo refirió la Maestra 1, en el grupo de enfoque:

*“...es positivo esas reuniones porque ya lo ves hacia dentro de tu área de trabajo y a veces ya lo aplicábamos en la escuela. Entonces es positivo eso de reunirse, aunque no seamos solamente de la escuela, sino que seamos de otras escuelas cercanas [...] Ya cuando salimos era de comentar, fortalecer a la hora de comer, en la media hora de comida, y pues sí, de que son positivas ese tipo de colegiados es muy positivo” (Maestra 1).*

La segunda función presente, es la *comprensión*. La evaluación está dirigida a entender la situación vigente del objeto de evaluación (aquello que se evaluará), en este caso, la práctica docente en el aula. Esto significa comprender el proceso de enseñanza en su contexto, así como los resultados obtenidos, es decir, en este proceso se enfatiza el proceso, qué se hizo, cómo se hizo y qué resultados se observaron. Dichos elementos abarcan el análisis y reflexión de la planeación, la metodología, los contenidos y los resultados en los tres momentos de evaluación; lo individual, en pares y con participantes externos al proceso.

La tercera función es la *mejora*; la finalidad de toda evaluación es establecer mejoras a partir de la toma de decisiones derivadas de las etapas que la componen. En la propuesta se integra la mejora como la función de la evaluación a partir de la cual se deben establecer cambios, a partir de un trabajo de análisis individual y grupal a nivel de pares y de agentes externos a la práctica docente. Así mismo, se sostiene que la mejora debe establecerse sobre la misma dinámica del proceso de evaluación, donde se consideran expectativas, intereses y valores de los participantes (Santos, 1993).

Por lo anterior, en la función de mejora de los tres momentos de evaluación propuestos, se promueven prácticas que conlleven el trabajo conjunto hacia la síntesis de observaciones, sugerencias y opiniones (recolección de información), que, con ayuda de un experto en evaluación, logren reflejarse en cambios de mejora. En este sentido, se espera que la mejora de la práctica docente conlleve de trasfondo, entender a la misma, a partir de un enfoque de aprendizaje.

## 5.1 Otras funciones implícitas en la propuesta de evaluación al desempeño docente.

Con base en la estructura que conforma la propuesta, se aclara que se ha plasmado que la elección de criterios e instrumentos mediante los cuales se realizará la recolección de información, depende de un proceso de consensos en los cuales, no se puede olvidar que deben responder al objetivo u objetivos de evaluación acordados, ello con el fin de atender la función de aprendizaje en todos los sentidos. Es decir, parte de la construcción de una cultura de evaluación, implica que los participantes en el proceso aprendan a elegir y establecer los objetivos, las finalidades, metodologías, instrumentos y mejoras para el análisis de las prácticas docentes, basados en consensos o acuerdos. En este sentido, la propia evaluación sirve de aprendizaje sobre cómo se va estructurando el mismo proceso, así mismo, se busca aterrizar al análisis, reflexión y mejoramiento del objeto de estudio: las prácticas docentes en el aula.

El hecho de esperar qué y cómo se debe realizar una evaluación, desde instancias externas y superiores, es continuar con una cultura de evaluación tecnicista y de medición. Por ello, la propuesta tiene la finalidad de cumplir con tres funciones de la evaluación, las cuales no suelen mencionarse, éstas son: la función educativa, la función de consenso y la función de prospectiva o innovadora (Álvarez *et al*, 2014).

La *función educativa* de la evaluación se cumplirá en la medida en que se lleve a cabo de manera participativa, mediante una evaluación que comunique y logre ser compartida, se permitirá el aprendizaje no sólo de la situación vigente y los elementos de la práctica docente en el aula, además, se promueve el desarrollo de habilidades relacionadas con solución de problemas, y, además, fortalece la confianza de las personas participantes (Álvarez *et al*, 2014).

Aunado a la función educativa, es importante rescatar la *función de consenso*, que ya se había mencionado, éste se logra y se hace presente en los momentos en que se acuerdan los objetivos, medios y criterios que conformarán el proceso de recolección de información.

Respecto a la *función prospectiva o innovadora*, podría generarse en las funciones de mejora de los tres momentos de evaluación, toda vez que, de acuerdo con Álvarez *et al* (2014), en esta función se plantean cambios en futuro, para cambiarlo y transformarlo, en esta línea coincide con Casanova (1992, citado en Santos, 1993) respecto a considerar que la evaluación educativa “es una reflexión sistemática sobre la acción docente y organizativo/funcional tiene que ser la base de las innovaciones que se introduzcan” (p. 32).

## 5.2 Limitaciones a la propuesta de evaluación al desempeño docente

La presente propuesta podría identificarse o calificarse como un número de pasos que han de seguir los participantes en ella; sin embargo, se han integrado prácticas generales necesarias que guíen a los implicados, pero a la vez se han incluido de manera puntualizada las características o las actividades que podrían realizarse, con el mismo fin: guiar. Además, la propuesta se estructura de dicha manera considerando la advertencia de Santos (1993), la cual refiere a la importancia de atender a las estrategias que hagan realmente posible la evaluación, de lo contrario, el hecho de sólo prescribir sobre la evaluación, sin atender las realidades de su implantación crea confusión, ya que se corre el riesgo de ser contradictorio.

La evaluación entendida como un proceso que permite el aprendizaje puede crear cinismo respecto a su funcionamiento, sobre todo si se propone su puesta en marcha centrado en la escuela. Por ejemplo, Álvarez *et al* (2014) con su propuesta de *formulación y evaluación de alternativas*, advierte que ésta tendrá mayor consolidación si se implementa en interrelaciones que sean de carácter horizontal; sin embargo, en relaciones de carácter jerárquico, vertical, “el proceso tiende a bloquear la posibilidad de cambio” (p. 72).

En esta misma línea, Santos (1993) describe que, en las instituciones públicas, los profesionales difícilmente tendrían el interés y el estímulo para llevar a cabo procesos de evaluación que demanden reflexión, entendimiento y cambios, debido a su condición de

funcionarios. Agrega que, además este tipo de evaluación exige tiempo, dedicación intensiva de profesionales especializados y la sensibilidad de los responsables políticos. Situación que complica el compromiso por la implementación de programas de evaluación de dicha naturaleza.

Considerando lo que ambos autores advierten, podría desilusionar la intención de querer cambiar la forma de entender y practicar cualquier proceso de evaluación, pero en especial el referente al desempeño de maestras y maestros, justamente porque las instituciones de Educación Primaria responden a una estructura jerárquica y al pertenecer al sector de la Educación Pública, algunos agentes educativos podrían compartir el desinterés por el cambio. Sin embargo, la propuesta presentada se está planteando en tal sentido que responda a dicha situación, debido a que difícilmente se podrá plantear un proyecto de evaluación desvinculado de la estructura gubernamental que la sostiene (aunque se podría), se opta por considerar la participación e inclusión de otros grupos como el Asesor Técnico Pedagógico u otro agente que represente alguna autoridad superior, para que la evaluación en un inicio incentive a la participación y el compromiso por realizarla.

En relación con lo anterior, es importante aclarar que dicha participación también tendrá que estar sujeta a consideraciones como: que debe asegurarse que los participantes con dichas características cuenten con las habilidades que propicien el desarrollo de procesos de evaluación con un enfoque formativo, así mismo, demuestren interés por participar desde el compromiso y la responsabilidad por coadyuvar a generar espacios de aprendizaje en el proceso de valoración al desempeño de maestras y maestros.

Lo anterior se sustenta, en el hecho de que las experiencias evaluativas para que tengan un impacto de cambio, dependerán de un proceso a largo plazo y continuo, donde éstas sean adoptadas y adaptadas por maestros, maestras, directivos y otros grupos de participación, hasta que formen o cambien sus significados sobre evaluación, que se reflejen en sus prácticas y en los usos, es decir, hasta que impacten a tal grado que en conjunto se logre transformar la cultura de evaluación hacia una que implique aprendizaje y formación.

Con base en lo anterior, la construcción o transformación de una cultura de evaluación se centra en la importancia de ir generando pequeños cambios en la forma de valorar el desempeño docente a partir de su práctica en el aula.

*Condiciones de operación:*

El instrumento que se propone, en el cual se integran y sugieren prácticas, que sirven de guía para promover un cambio de cultura de evaluación respecto al desempeño de maestras y maestros, requieren de ciertas condiciones necesarias para que dichas prácticas realmente puedan llevarse a cabo, es decir, que sean factibles. En este propósito se presentan los siguientes elementos que tienen por objetivo complementar, enriquecer y hacer posible el instrumento de prácticas de evaluación.

- ✓ Es necesario ofrecer espacios de formación sobre los aspectos teóricos y metodológicos de la evaluación, dirigido a todos los participantes en la evaluación al desempeño docente, que incluya no sólo a maestras y maestros, sino también a directivos y personal correspondiente a cargos jerárquicos superiores, con el fin de cambiar el significado de evaluación desde un referente teórico, para que éste influya en las prácticas y usos de la misma, y de esta forma se entiendan y refuercen las prácticas propuestas.
- ✓ Estos espacios de formación podrían ser desde proyectos de capacitación que antecedan cualquier puesta en práctica de la evaluación. O en el mejor de los casos, actualizar la formación en temas de evaluación educativa de maestras y maestros desde sus estudios de licenciatura, esto referido a los que estudian carreras relacionadas con el ámbito educativo.
- ✓ Otro elemento necesario por considerar es enfatizar en el rol del evaluador que han de adoptar todos los participantes. En primer lugar, se puede considerar la participación del personal educativo con cargos jerárquicos superiores a las y los maestros, como los directores, supervisores o Asesores Técnicos Pedagógicos; su participación se definirá como agentes externos a la práctica docente, que compartirán opiniones y sugerencias desde su perspectiva respecto al trabajo de

maestras y maestros, en ningún momento se podrá externar hacia un juez de la práctica de éstos. Pero para este propósito, se tendrá que contar con las habilidades y conocimientos referente a los procesos de evaluación educativa, centrada en la valoración del desempeño de maestros y maestras.

En segundo lugar, la participación de maestros y maestras bajo el rol de observadores o quienes emitirán opiniones o sugerencias, también se determinará como agentes que aportarán a la mejora de las prácticas en el aula entre colegas, pero, además, tendrán la responsabilidad de identificar tanto las principales dificultades como los logros o fortalezas de las otras maestras y maestros.

## Conclusiones

El análisis realizado en la investigación, derivado de la información obtenida de los cuestionarios, permitió comprender que la cultura de evaluación concerniente al desempeño de maestras y maestros, responde a una evaluación centrada en resultados, autocrática, unilateral y mecanicista, características de la cultura de evaluación vigente en las instituciones de Educación Primaria. Toda vez que las experiencias evaluativas de los y las encuestadas, en su mayoría dependen de los procesos de evaluación implementados por las instancias gubernamentales educativas correspondientes, las cuales, a su vez, responden a las políticas educativas en evaluación enfocadas en la medición.

Derivado de lo anterior, los mismos maestros y maestras han denotado que los resultados derivados de los procesos de evaluación están ligados a procesos administrativos o de reconocimiento. Si bien es explícito que dentro de sus intereses por ser evaluados son actualizarse y prepararse más, también conlleva un interés respecto a recibir algún tipo de incentivo. Pero al hablar de resultados en la práctica, sólo remiten a los cursos de capacitación y actualización en los que han participado; sin embargo, no ha sido un proceso sistemático y acompañado que concrete en toma de decisiones bien planeadas en relación con aquello que habrá que mejorar o cambiar, o en su caso no cambiar, de su práctica. Es decir, cada cambio que los maestros y maestras han establecido queda a entendimiento propio, lo cual no está mal; pero, para que los cambios sean realmente positivos o logren tener impacto, requieren de un proceso acompañado, situación ausente en las escuelas primarias.

Así entonces, se asume que la evaluación no puede ser una receta, no puede ser impositiva y por supuesto no se pueden dar las soluciones de manera externa. Parte del proceso de evaluación conlleva una ética de la responsabilidad, en la cual, los propios agentes educativos de cada centro escolar deben desarrollar las habilidades que le permitan mejorar y cambiar los mismos procesos de evaluación. Son los agentes implicados los que deben adquirir actitudes de participación sobre los procesos de

evaluación, y es hacia este objetivo que se deben plantear y desarrollar los procesos de evaluación en educación.

En relación con lo expuesto, parte del aprendizaje personal durante el desarrollo de la presente investigación, es que permitió comprender que un punto delicado de la evaluación es que ésta se va entendiendo en la medida en que se pone en práctica, y es en esa práctica y ese entendimiento que se puede modificar el mismo proceso. Es decir, no solo se entiende que es a través de la evaluación se pueden establecer mejoras continuas a aquello que se quiere evaluar (objeto de evaluación), sino, además, el propio proceso de evaluación va cambiando y mejorando a la propia evaluación en la medida en que se pone en práctica.

En este sentido, son los mismos participantes los que deben proponer los métodos y los instrumentos para el proceso de evaluación, dependiendo de cómo observan los avances y sus experiencias. Aunado a lo anterior, también se advierte que es más importante el uso de los resultados obtenidos por los instrumentos, más que al instrumento mismo.

Pero lo anterior, no podrá ser posible, en la medida en que se continúen reproduciendo procesos basados en pruebas estandarizadas, o que los procesos de asesorías o supervisión se realicen sin acuerdos respecto a qué se va a valorar y bajo qué indicadores y condiciones.

Ahondar en las prácticas y las experiencias evaluativas de maestros, maestras y directivos de educación primaria, ha permitido el desarrollo y entendimiento de un panorama, respecto del cual se debe partir para generar propuestas; éstas están encaminadas en dos líneas: que la evaluación en su planeación y en su práctica tenga siempre presente que es un proceso de formación, y que la evaluación tiene una dimensión ética.

Por otra parte, las experiencias evaluativas de los maestros y directivos han llevado a la premisa de que pareciera que es necesaria la existencia de un decálogo ético de la evaluación, toda vez, que todos los que lleven a cabo proyectos de evaluación, deben actuar desde la responsabilidad, la honestidad y el compromiso respecto al uso de la

evaluación, de lo contrario, siempre estará presente la posibilidad de desvirtuar el proceso.

Otro aspecto importante, es que la evaluación, mejor dicho, el desarrollo y construcción de una cultura de evaluación formativa y con responsabilidad ética en su práctica y en sus funciones, se encuentra vinculada necesariamente a la construcción de otro elemento no considerado: una cultura organizacional. Las escuelas primarias en México tendrían también que desarrollar una cultura organizacional para que, a partir de este, los agentes educativos que conforman las escuelas se integren a la comprensión de qué es y cómo participan en ellas, que al final son organizaciones educativas. Una cultura organizacional diferente, será el eslabón para la construcción de una cultura de evaluación diferente también.

Sin embargo, lo anterior desata un sinfín de problemáticas particulares de estudio, que bien valdría desarrollar en la práctica, más que en lo teórico.

Finalmente, el desarrollo del presente trabajo de investigación permite entender que si no se interviene en el desarrollo e implementación de procesos de evaluación más flexibles, entonces el significado, las prácticas y los usos que deriven de la evaluación tal cual se caracteriza hasta la actualidad, continuará reproduciendo una cultura de evaluación del desempeño docente mecanicista y de medición, donde los maestros seguirán visualizándose como los sujetos pasivos que han de ponerse a prueba para medir sus conocimientos y habilidades, y esas mismas prácticas se reflejarán en su práctica docente.

Algo siempre es claro, la forma en que se realice la evaluación dependerá de una carga teórica, conceptual y práctica que se tenga, y hasta que esto no cambie y se flexibilice, no se podrán llevar a cabo evaluaciones que realmente permitan la toma de decisiones y la mejora continua de aquello que se quiera evaluar, llámese desempeño docente o un programa educativo. Lo anterior, es una tarea que establece un compromiso por el cual se debe apostar, sobre todo en la práctica, ya que, con cambios continuos y comprometidos con la implementación de procesos con fines de aprendizaje, a largo plazo la cultura de evaluación vigente podrá transformarse.

## Sugerencias para futuras investigaciones

Derivado del trabajo de investigación y sobre todo del análisis sobre las experiencias evaluativas de maestros, maestras y directoras, se presentan algunas sugerencias para la realización de trabajos que podrían contribuir al desarrollo de estudios de evaluación que aterricen no solo en el aspecto teórico, sino en lo práctico.

- Al identificar que la cultura de evaluación para la valoración del desempeño docente responde a un enfoque de medición y tecnicista, resulta importante incidir en la formación de maestros, maestras y otros agentes educativos interesados en la evaluación educativa. Ello, a través de cursos continuos, mediante los cuales se contribuya a la conformación conceptual y metodológica de la evaluación de dichos sujetos educativos. Así mismo, fortalecer la formación de futuros profesionistas de la educación al respecto, para que en su contexto laboral tengan las habilidades y conocimientos que contribuyan al cambio de una cultura de evaluación.
- Si bien, el presente trabajo de investigación enfatizó en el rescate de las experiencias de evaluación de maestras y maestros, así como la participación de las directoras. Sería un gran aporte profundizar en el rol de los directores de las instituciones de Educación Primaria en relación al fomento y puesta en práctica de proyectos de evaluación, toda vez que se pudo observar la importancia de éstos para que se implementen y se acepten otras formas de evaluación como iniciativa a nivel centro escolar.
- Finalmente, se considera importante que se realicen estudios de investigación-acción, que documenten la puesta en práctica de procesos de evaluación encaminados al cumplimiento de las funciones de diálogo, comprensión, mejora, de consenso, educativa y de innovación, como un trabajo de metaevaluación que permita identificar aciertos y debilidades de los diferentes procesos implementados. Lo anterior, con la finalidad de contribuir en el cambio de la cultura de evaluación no solo concerniente al desempeño de los maestros y maestras, sino que logre escalar al entendimiento de lo que significa la evaluación educativa.

## Referencias

- Aboites, A. H. (2012). La disputa por la evaluación en México: historia y futuro. *El Cotidiano*, (176), 5-17. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=325/32525230002>
- Aguirre, X.; Botero, I.; Loredó, J.; Magaña, L.; Montano, A.; Rigo, M. y Vargas, J. (2000). Evaluación integral de la docencia: Una propuesta formativa y humanista. En Loredó, E. J. (coord.). *Evaluación de la práctica docente en Educación Superior*. México: Porrúa.
- Álvarez, G., Romay, M., Chávez, M., De los Santos, Q., Gómez, O., León, H., Ramírez, L. y Villegas, Q. (2014). *Cultura de Evaluación y desafíos para el desarrollo de las instituciones educativas*. México: Limusa.
- Álvarez, M. J. M (2004). "La evaluación educativa al servicio de quien aprende: el compromiso necesario con la acción crítica." En Álvarez, M. J. M., et al. (1° ed.). *La formación docente: evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. (pp. 11-22). Santa Fe. Argentina: Universidad Autónoma del Litoral. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=KaaW2brEonMC&pg=PA11&dq=la+evaluaci%C3%B3n+educativa+al+servicio+de+quien+aprende:+el+compromiso+necesario+con+la+acci%C3%B3n+cr%C3%ADtica+juan+manuel+%C3%A1lvarez+m%C3%A9ndez&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwj4zsSUqZHwAhVNba0KHQ-nDPgQ6wEwAHoECAEQAQ#v=onepage&q=la%20evaluaci%C3%B3n%20educativa%20al%20servicio%20de%20quien%20aprende%3A%20el%20compromiso%20necesario%20con%20la%20acci%C3%B3n%20cr%C3%ADtica%20juan%20manuel%20%C3%A1lvarez%20m%C3%A9ndez&f=false>
- Bardisa, R. T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. En *Revista Iberoamericana de Educación*. (15). 13-52. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a01.pdf>

Bertoni, A., Poggi M. y Teobaldo M. (2009). Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja. En Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). *Hacia una cultura de la evaluación*, (pp. 7-14). Recuperado de [file:///C:/Users/ivan\\_/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/hacia\\_una\\_cultura\\_evaluacion\\_argentina%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ivan_/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/hacia_una_cultura_evaluacion_argentina%20(1).pdf)

Bisquerra, A. Rafael. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Bolseguí, M. y Fuguet, S.A. (2006). Cultura de evaluación: una aproximación conceptual. *Investigación y Postgrado*, 21(1),77-98. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=658/65821104>

Buendía, A., García, Salord, S., Grediaga, R., Landesmann, M., Rodríguez-Gómez, R., Rondero, Rueda, M. Vera, H. (2017). Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico. *Perfiles Educativos*, 39(157), 200-219. doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.157.58464>

Cámara de Diputados. (2013a), *DECRETO por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013)

Cámara de Diputados. (2013b). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Recuperado de: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_servicio\\_profesional\\_docente.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf)

Cámara de Diputados. (2019c). Artículo 3º. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_090819.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_090819.pdf)

Cámara de Diputados. (2019d). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de*

*los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.* Recuperado de [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019)

Cámara de Diputados. (2019e). *Ley General de Educación.* Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf)

Cámara de Diputados. (2019f). *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.* Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf)

Cámara de Diputados. (2019g). *Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación,* Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LRArt3\\_MMCE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LRArt3_MMCE_300919.pdf)

Cano, E. (2009). "Tema 1. Marco teórico de la evaluación institucional". En Cano, E. *Evaluación Institucional.* (pp. 3-22). Barcelona: Universidad de Barcelona.

Casanova, C. H. (2018). "Pensar la educación hoy". En Casanova, C. H. (coord.). *La educación y los retos de 2018: una visión académica.* (pp. 13-44). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Domínguez-Ríos. V. A., y López-Santillán. M. A. (2016). Teoría General de Sistemas, un enfoque práctico. *Tecnociencia Chihuahua.* 10(3), 125-132. Recuperado de [file:///F:/MAGDE/Segundo%20semestre/Seminario%20Metodológico%20II/Marco%20conceptual/Teoria\\_General\\_de\\_Sistemas\\_un\\_enfoque\\_practico.pdf](file:///F:/MAGDE/Segundo%20semestre/Seminario%20Metodológico%20II/Marco%20conceptual/Teoria_General_de_Sistemas_un_enfoque_practico.pdf)

Fernández, S. A, y Vanga, A. M.G. (2015). Proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para caracterizar el comportamiento estudiantil y mejorar su desempeño. *Revista San Gregorio,* 9(1). 6-15. Recuperado de [file:///C:/Users/ivan\\_/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Dialnet-ProcesoDeAutoevaluacionCoevaluacionYHeteroevaluaci-5225628%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/ivan_/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Dialnet-ProcesoDeAutoevaluacionCoevaluacionYHeteroevaluaci-5225628%20(3).pdf)

Flores, C. P., García, G. C. (2014). "La Reforma Educativa en México. ¿Nuevas reglas para las IES?" *Revista de la Educación Superior,* 43 (172), 9-31. Recuperado de

<http://publicaciones.anuies.mx/revista/172/3/1/es/la-reforma-educativa-enmexico-nuevas-reglas-para-las-ies>

- Flores, M. G. (2019). La evaluación del desempeño docente en educación primaria, *Voces de la Educación*, 4(8), 139-153. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7017235>
- Galaz, Ruíz, A., Jiménez-Vásquez, M. S., Díaz-Barriga, Á. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México Antecedentes, convergencias y consecuencias. *Perfiles Educativos*, 41 (163), 156-176. Recuperado de [file:///C:/Users/ivanr/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/2019-163-156-176%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ivanr/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/2019-163-156-176%20(1).pdf)
- Gimeno, S, J. y Pérez, G. A.L. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- González, S. C. (2017). Evaluación e incentivos docentes: ¿zanahoria o garrote? *Nexos*. [Entrada de Blog]. Recuperado de <https://educacion.nexos.com.mx/?p=703>
- Guzmán, M. F. (2018). La Experiencia de la Evaluación Docente en México: Análisis Crítico de la Imposición del Servicio Profesional Docente. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 135-158. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.008>
- Hernández, S. R.; Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: MacGrall-Hill. Recuperado de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Horbath, J. E., Gracia, M. A. (2014). La evaluación educativa en México. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 9(1), 59-85. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92731211003>
- Instituto Mexicano para la Competitividad A.C. (2019). *Mejora tu escuela*, México. Recuperado de <http://www.mejoratuescuela.org/>
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona, España: Paidós.

- Lorenzo, G. A.; Ruiz C. A., y García M. B. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad*. Madrid, España; NARCEA.
- Lucero, M. Ma. R. (2017). "Capítulo I. Los valores y la educación", en Luna, M. A. B., Jiménez-Vásquez, M. S. (coord.). *Fundamentos para la acción tutorial y de formación en valores*, Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Martínez, R. F. y Blanco, E. (2010). "La evaluación educativa: experiencias, avances y desafíos". En A. Arnaut, y S. Giorguli, *Los grandes problemas de México, Tomo VII Educación*. (pp. 89-123). México: El Colegio de México.
- Martínez, C. G I., y Guevara, A. A. (2015). La evaluación del desempeño docente. *Raximhai*, 4 (11), 113-124. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596007.pdf>
- Martínez, N. (2010). Una aproximación a la cultura de evaluación. *Diálogos*, 6(4). 7-20. Recuperado de <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2042/1/1.%20%20Una%20aproximacion%20a%20la%20cultura%20de%20evaluacion.pdf>
- Monje, Á. C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Presidencia de la República. (2013a). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Recuperado de [https://www.snieg.mx/contenidos/espanol/normatividad/MarcoJuridico/PND\\_2013-2018.pdf](https://www.snieg.mx/contenidos/espanol/normatividad/MarcoJuridico/PND_2013-2018.pdf)
- Presidencia de la República. (2019b). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Recuperado de [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019)

Presidencia de la República. (2019c). *Primer Informe de Gobierno 2018-2019*. Recuperado de <https://presidente.gob.mx/wp-content/uploads/2019/09/PRIMER-INFORME-DE-GOBIERNO-2018-2019.pdf>

Presidencia de la República. (2018d). *Sexto Informe de Gobierno 2017-2018*. Recuperado de [http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2018/09/asun\\_3730635\\_20180901\\_1535843813.pdf](http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2018/09/asun_3730635_20180901_1535843813.pdf)

Rodríguez, G. David y Valldeoriola, R. Jordi. (2009). Metodología de la investigación. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de [https://www.upn162-zamora.edu.mx/plan/archivos/c144b4\\_Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n\\_M%C3%B3dulo%201%20David%20Rodr%C3%ADguez.pdf](https://www.upn162-zamora.edu.mx/plan/archivos/c144b4_Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n_M%C3%B3dulo%201%20David%20Rodr%C3%ADguez.pdf)

Santos, G. M. A. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *En Investigación en la escuela*. (20). 23-25.

\_\_\_\_\_ (1996). Evaluar es comprender: de la concepción técnica a la concepción técnica. *En Investigación en la escuela*. (30). 5-13. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/IE.1996.i30.01>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019a). *Orientaciones para Elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua*. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa. Recuperado de <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-jMPI5xCRGJ-OrientacionesPEMCOK.pdf>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2013b). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Recuperado de [https://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa\\_sectorial\\_de\\_educacion\\_13\\_18](https://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18)

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2020c, 6 de julio). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa\\_Sectorial\\_de\\_Educacion\\_2020-2024.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf)

- Sierra, B. R. (1994). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Editorial Paraninfo. Recuperado de <https://abcproyecto.files.wordpress.com/2018/11/sierra-bravo-tecnicas-de-investigacion-social.pdf>
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Tamayo, C. R. L. (2011). La autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida en la evaluación de la integralidad en educandos del preuniversitario cubano. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. 3 (28). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/28/rllc.htm>
- Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires. Argentina: Editorial Troquel.
- USICAMM (2019a). *Disposiciones generales del proceso de selección para la admisión del personal con funciones docente y técnico docente en Educación Básica y en Educación Media Superior. Ciclo Escolar 2020-2021*. Recuperado de <https://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/compilacion-normativa.html>
- USICAMM (2019b). *Disposiciones específicas del proceso de selección para la admisión en Educación Básica. Ciclo Escolar 2020-2021*. Recuperado de <https://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/compilacion-normativa.html>
- USICAMM (2019c). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión. Ciclo Escolar 2020-2021*. Recuperado de <http://file-system.uscmm.gob.mx/2020-2021/compilacion/Perfiles,%20Criterios%20e%20Indicadores%20EB%202020-2021.pdf>
- Valenzuela G. J. R., Ramírez, M. Ma. S., y Alfaro, R. J. A. (2011). Cultura de evaluación en instituciones educativas. Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes. *Perfiles Educativos*, 33 (131), 42-63. doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2011.131.24223>

Vera, H., González-Ledesma, M.A. (2018). Calidad y Evaluación: matrimonio del cielo y del infierno. *Perfiles Educativos*, 40, 53-97. doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59180>

Von Bertalanffy, L. (1986). *Teoría General de los Sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.

# ANEXOS

## Anexo 1. Instrumento de evaluación: Encuesta de aplicación a docentes



Instituto Politécnico Nacional

Escuela Superior de Comercio y Administración Sto. Tomás  
(ESCA)

Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la  
Educación (MAGDE)



### Instrumento de aplicación

El documento que se proporciona a continuación es parte de una investigación relacionada con el proceso de *evaluación al desempeño docente*, dirigido a docentes, con el fin de conocer su opinión de manera anónima. ¡Gracias por tu tiempo!

#### Datos de identificación

Grado escolar en el que imparte clases:

Sexo: Hombre (\_\_\_)    Mujer (\_\_\_)

Edad:

Se ha presentado a un proceso de evaluación: SI (\_\_\_) NO (\_\_\_)

**Instrucciones:** Subraya la respuesta que mejor represente tu opinión sobre tu experiencia en el proceso de evaluación al desempeño docente, teniendo cuidado de hacerlo en el espacio correcto.

1. Con cuál de las siguientes afirmaciones estarías de acuerdo. Selecciona solamente una opción
  - Evaluar el desempeño de los docentes es absolutamente necesario
  - Evaluar el desempeño de los docentes es conveniente, pero no necesario.
  - Evaluar el desempeño de los docentes es inútil
  - No sé
2. En el caso de que consideres que la evaluación del desempeño docente es necesaria o al menos conveniente, ¿quiénes, en tu opinión, la deberían hacer y con qué grado de libertad para el docente? (selecciona con una X, una o varias opciones)

Responsable	Obligatorio	Opcional
Las autoridades de la SEP		
El supervisor de zona		

El director de la escuela		
El Consejo Técnico Escolar		
El Consejo de Participación Social		
El propio docente		
Otros: especifique		

3. En tu caso particular, ¿se ha realizado en este ciclo escolar alguna evaluación a tu desempeño como docente?:
  - Sí
  - No
  
4. En caso afirmativo, ¿quiénes han realizado la evaluación de tu desempeño como docente? (selecciona una o varias opciones)
  - Las autoridades de la SEP
  - El supervisor de zona
  - El director de la escuela
  - El Consejo Técnico Escolar
  - El Consejo de Participación Social
  - Tú mismo has realizado una autoevaluación
  - Otro: especifique
  
5. En caso de haber sido evaluado tu desempeño docente por ti mismo o por otras instancias, menciona hasta tres efectos positivos que esperabas obtener:
  
6. En caso de haber sido evaluado tu desempeño docente por ti mismo o por otras instancias, menciona hasta tres efectos positivos que efectivamente hayas obtenido:
  
7. En caso de haber sido evaluado tu desempeño docente por ti mismo o por otras instancias, menciona hasta tres efectos negativos que hayan sucedido:
  
8. Si la evaluación de tu desempeño la realizó una instancia oficial, ¿te comunicaron los resultados?
  - 8.1 ¿Te fueron útiles para mejorar tu desempeño docente?
  - 8.2 ¿Qué fue lo que más te gustó?
  - 8.3 ¿Qué fue lo que no te gustó?
  
9. En caso de haber sido evaluado tu desempeño docente por ti mismo o por otras instancias, menciona hasta tres sugerencias para mejorar la evaluación del desempeño docente en tu escuela.

9.1 Sugerencias para la SEP e instancias oficiales.

9.2 Sugerencias para el Director de la escuela.

10. Escribe algún comentario adicional respecto a la evaluación del desempeño docente.

*¡Gracias por tu participación!*

## Anexo 2. Instrumento de evaluación: Encuesta de aplicación a directivos



Instituto Politécnico Nacional

Escuela Superior de Comercio y Administración Sto. Tomás  
(ESCA)

Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la  
Educación (MAGDE)



### Instrumento de aplicación

El documento que se proporciona a continuación es parte de una investigación relacionada con el proceso de *evaluación al desempeño docente*, dirigido a directores y directoras, con el fin de conocer su opinión de manera anónima. ¡Gracias por tu tiempo!

#### Datos de identificación

Tiempo con el cargo como director (a):

Sexo: Hombre (\_\_\_)    Mujer (\_\_\_)

Edad:

**Instrucciones:** Subraya la respuesta que mejor represente tu opinión sobre el proceso de evaluación al desempeño docente, teniendo cuidado de hacerlo en el espacio correcto.

1. Con cuál de las siguientes afirmaciones estarías de acuerdo. Selecciona solamente una opción
  - Evaluar el desempeño de los docentes es absolutamente necesario
  - Evaluar el desempeño de los docentes es conveniente, pero no necesario.
  - Evaluar el desempeño de los docentes es inútil
  - No sé
2. En el caso de que consideres que la evaluación del desempeño docente es necesaria o al menos conveniente, ¿quiénes, en tu opinión, la deberían hacer y con qué grado de libertad para el docente? (selecciona con una X, una o varias opciones)

Responsable	Obligatorio	Opcional
Las autoridades de la SEP		
El supervisor de zona		
El director de la escuela		

El Consejo Técnico Escolar		
El Consejo de Participación Social		
El propio docente		
Otros: especifique		

3. En tu caso particular, ¿se ha realizado en este ciclo escolar, o en los últimos cuatro años, alguna evaluación al desempeño docente en tu escuela?:
  - Sí
  - No
  
4. En caso afirmativo, ¿quiénes han realizado la evaluación del desempeño docente? (selecciona una o varias opciones)
  - Las autoridades de la SEP
  - El supervisor de zona
  - El director de la escuela
  - El Consejo Técnico Escolar
  - El Consejo de Participación Social
  - El propio docente ha realizado una autoevaluación
  - Otro: especifique
  
5. En caso afirmativo, ¿de qué manera has participado en el proceso de evaluación al desempeño de los docentes evaluados de tu escuela?
  
6. En caso de haber realizado una evaluación al desempeño de los docentes de tu escuela, ya sea de manera interna o por otras instancias oficiales, menciona hasta tres efectos positivos que se esperaba obtener:
  
7. En caso de haber realizado una evaluación al desempeño de los docentes de tu escuela, ya sea de manera interna o por otras instancias oficiales, menciona hasta tres efectos positivos que efectivamente se hayan obtenido:
  
8. En caso de haber realizado una evaluación al desempeño de los docentes de tu escuela, ya sea de manera interna o por otras instancias oficiales, menciona hasta tres efectos negativos que hayan sucedido:
  
9. Si la evaluación al desempeño la realizó una instancia oficial, ¿te comunicaron los resultados?
  - 9.1 ¿Te fueron útiles para la mejora del desempeño docente en la escuela?
  - 9.2 ¿Qué fue lo que más te gustó?

9.3 ¿Qué fue lo que no te gustó?

10. En caso de haber realizado una evaluación al desempeño de los docentes de tu escuela, ya sea por iniciativa propia o por otras instancias oficiales, menciona hasta tres sugerencias para mejorar la evaluación del desempeño docente en tu escuela.

10.1 Sugerencias para la SEP e instancias oficiales.

10.2 Sugerencias para los docentes de la escuela.

11. Escribe algún comentario adicional respecto a la evaluación del desempeño docente.

*¡Gracias por tu participación!*

### Anexo 3. Entrevista semiestructurada para grupo de enfoque



Instituto Politécnico Nacional

Escuela Superior de Comercio y Administración Sto.  
Tomás (ESCA)



Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la  
Educación (MAGDE)

Guion para grupo de enfoque

1. ¿En qué programas de evaluación al desempeño docente han participado?
2. ¿Cuántas veces han participado en el proceso de evaluación al desempeño docente?
3. ¿Qué instancias educativas fueron las responsables de la aplicación al proceso de evaluación del desempeño docente?
4. ¿Qué efectos esperaban antes de ser evaluado?
5. ¿Cómo se preparan para presentarte al proceso de evaluación al desempeño docente?
6. ¿Existe algún proceso de colaboración entre compañeros de preparación para participar en el proceso de evaluación al desempeño docente? ¿Cómo es?
7. ¿Existieron espacios de diálogo entre colegas para una retroalimentación sobre los resultados? ¿Por qué?
8. ¿Cómo se sintieron cuando recibieron los resultados de tu evaluación?
9. ¿Cómo ha influido el proceso de evaluación y sus resultados en tu práctica docente?
10. ¿Hacia dónde consideran que deberían dirigirse los objetivos de una evaluación al desempeño docente?
11. Durante la pandemia ¿Existió algún proceso de evaluación/autoevaluación o de seguimiento a la práctica de las clases a distancia?
12. ¿Qué sugerencias harían respecto al proceso de evaluación al desempeño docente?