

**Evaluación del Desempeño Docente: de la desorganización
institucional a la incertidumbre magisterial**
*Teacher Performance Evaluation: from institutional disorgani-
zation to magisterial uncertainty*

“Recibido el 15 de octubre del 2018, aceptado el 18 de noviembre del 2018”

José Alejandro García-Hernández*
Rigoberto Marín Uribe
Isabel Guzmán Ibarra

Resumen

La Reforma Educativa Mexicana del 2013 establece como estrategia la Evaluación del Desempeño Docente con la finalidad de mejorar la calidad educativa del país. La presente investigación arroja como resultados parciales las categorías *Desorganización institucional* e *Incertidumbre magisterial*, elementos emanados del Grupo de discusión Metaevaluación del Desempeño Docente 2018, el cual tuvo como objetivo evaluar la Evaluación del Desempeño Docente. Se empleó como herramienta metodológica la Sistematización de experiencias, vertiente de la Investigación Acción Participativa, que destaca la importancia de los actores que partici-

* José Alejandro García Hernández, Docente de la Licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras. Estudiante del Doctorado en Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Rigoberto Marín Uribe, Doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado de Guanajuato, Profesor de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de Chihuahua, miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Isabel Guzmán Ibarra, Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado de Guanajuato, Profesora de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de Chihuahua, miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

paron en el proceso de evaluación entre el 2015 y el 2017. Las narrativas identifican la desorganización procedimental de las autoridades durante la evaluación del desempeño y se critica la planeación, desarrollo y comunicación de resultados. El grupo de discusión partió del referente teórico de la Evaluación Auténtica y aportó elementos para la realización del comparativo que contrapone las características de esta teoría con la Evaluación del Desempeño Docente, lo cual evidencia las deficiencias que el proceso ha presentado desde su implementación.

Palabras clave: Evaluación docente, Evaluación Auténtica, Reforma Educativa, Investigación Acción Participativa, Sistematización de experiencias.

Abstract

The Mexican Educational Reform of 2013 establishes as a strategy the Teacher Performance Evaluation with the purpose of improving the educational quality of the country. The present investigation shows as partial results the categories Institutional Disorganization and Magisterial Uncertainty, elements emanating from the Discussion Group Meta-evaluation of Teacher Performance 2018, which has the target of evaluate the Teacher Performance Evaluation. The systematization of experiences was used as a methodological tool, a component of Participatory Action Research, which highlights the importance of the actors that participated in the evaluation process between 2015 and 2017. The narratives identify the procedural disorganization of the authorities during the evaluation of performance and criticize the planning, development and communication of results. Starting from the theoretical referent of the Authentic Evaluation, the discussion group contributed elements for the realization of the comparison that contrasts the characteristics of this theory with the Evaluation of Teaching Performance, evidencing the deficiencies that the process has presented since its implementation.

Keywords: Teacher evaluation. Authentic evaluation, Education reform, Participatory Action Research, Systematization of experiences.

Introducción

“El sistema de evaluación es el talón de Aquiles de todo sistema educativo”
Alexandre de Pomposo

La implementación de la Reforma Educativa Mexicana del 2013 generó tensiones entre el magisterio, lo que originó manifestaciones de inconformi-

dad a nivel nacional debido al rechazo por la iniciativa gubernamental. Los maestros exigieron que el proceso de evaluación fuera más justo con los resultados, pues criticaron el manejo de los mismos así como el discurso que amenaza la estabilidad de su plaza laboral. El sistema que los docentes perciben como “punitivo” no promueve el fortalecimiento de la práctica educati-

va, pues expresan que el sistema busca juzgar, etiquetar y desprestigiar la integridad profesional del maestro, acciones distanciadas de los criterios que fortalecen la práctica del sujeto evaluado.

El presente estudio recoge las experiencias de los docentes que participaron en los 3 procesos nacionales de evaluación, y evidencia las constantes que presenta la Evaluación del Desempeño Docente (EDD) instaurada por la Reforma Educativa (RE). El estudio expone que la autoridad evaluadora realizó el proceso con la finalidad de cumplir nominalmente los requisitos políticos del gobierno en turno, lo cual se distanció de las necesidades del docente. El presente proyecto de investigación surge de la necesidad de dar voz a los docentes que ejercen su profesión y que son excluidos de su propio proceso de evaluación.

Bajo el estandarte de proporcionar al país una educación de calidad, se establece el sistema de evaluación docente, el cual, desde hace más de una década, menciona Alba Martínez¹, tuvo como propósito alentar y reconocer los procesos de formación de los maestros, además de desarrollar estrategias para transformar las prácticas educativas hacia una mejora constante. Como herramienta de retroalimentación de los profesores, la evaluación permite co-

¹ Alba Martínez, "Recuento de una década de evaluación docente", en *La evaluación docente en México*, de Gilberto Guevara (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2015), 28.

municar las áreas y prácticas que permitan mejorar el desempeño académico y profesional. De esta forma, el planteamiento de la RE por medio de la EDD se ejecuta como estrategia que, en teoría, fortalece la práctica del profesor.

La revisión supervisada por Ana Aceves² respecto al recorrido de las evaluaciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a docentes, menciona que a lo largo de tres décadas en México se diseñaron prácticas para la evaluación formativa, lo cual representó un reto debido la cantidad de actores educativos por evaluar. Este antecedente evidencia la complejidad para realizar un proceso a nivel nacional que evalúe el desempeño docente. El surgimiento de esta necesidad de carácter procedimental obligó al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) a desarrollar el proceso de evaluación de forma estandarizada, lo que propició la necesidad de cuestionar si esta práctica cumple con la responsabilidad de formar al profesor en su quehacer. Felipe Martínez³ especifica que la evaluación docente contribuye a mejorar la calidad de la educación mexicana si se tiene en consideración el contexto real de los maestros. El discurso de Martínez refiere la importan-

² Ana Aceves, "Evaluaciones de la SEP a docentes de educación básica", en *La evaluación docente en México*, de Gilberto Guevara (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2015), 43.

³ Felipe Martínez, "La evaluación del desempeño docente", en *La evaluación docente en México*, de Gilberto Guevara (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2015), 65.

cia del docente como actor fundamental dentro del proceso educativo, y con ello es pertinente observarlo en su contexto natural. Con este antecedente se denota la necesidad de una valoración fundamentada en la realidad que experimenta el profesor en el aula.

Sylvia Schmelkes⁴ explica que la evaluación de los docentes implica que los contenidos deben dominarse y que se debe interactuar con los alumnos, así como razonar su planeación en relación con el contexto académico. Dentro de la propuesta de la reforma en vigor, la apuesta de la SEP es demostrar que los docentes son capaces de planear su práctica educativa en torno al estudiante. Asimismo, Schmelkes concluye que no existe una teoría firme en torno a la evaluación docente, ya que se encuentra en construcción; asimismo, se cuestiona si los instrumentos de acreditación ayudan a distinguir entre el docente adecuado o el insuficiente. Bajo este referente, se abre el punto de discusión sobre la pertinencia de la EDD con el contexto educativo mexicano a tres generaciones de docentes que presentaron su valoración en los años 2015, 2016 y 2017.

En relación con el desempeño docente y sus condiciones institucionales, Miguel Nava⁵ expone que es importan-

te hacer un alto y considerar la urgencia de atender a la enorme disparidad del Sistema Educativo y dotar de mínimos necesarios a los contextos donde se desempeña el docente, como requisito previo a la evaluación. De no atenderlos, la evaluación no contribuye a mejorar la práctica docente y puede dar lugar a exclusión, señalamientos, hasta toma de decisiones inadecuadas. Argumenta Nava que la evaluación debe estar diseñada para considerar la diversidad de perfiles, contextos socioculturales y económicos, condiciones de infraestructura y equipamiento, así como situaciones laborales en las que se ejerce la docencia. El investigador manifiesta que el proceso de evaluación debe considerar el contexto natural de los profesores como evidencia de la práctica en el aula.

La EDD generó tensiones dentro del magisterio mexicano, debido a que los profesores la perciben como un sistema evaluador punitivo que busca su perjuicio profesional y económico. Los resultados del proceso de metaevaluación que realizamos en enero del 2018 evidencian las perspectivas de los profesores de Educación Media que fueron evaluados. Las narrativas docentes expresan su inconformidad respecto a la desorganización que presentó el Servicio Profesional Docente (SPD), organismo evaluador, durante las respectivas etapas del proceso. Las perspectivas coinciden con el estudio de Celia

⁴ Sylvia Schmelkes, "Desempeño docente: estado de la cuestión", en *La evaluación docente en México*, de Gilberto Guevara (Ciudad de México:Fondo de Cultura Económica, 2015), 99.

⁵ Miguel Nava, "La evaluación docente en la agenda pública," *Revista Electrónica de*

Investigación Educativa, no. 23 (Marzo 2013): 1-11.

Villalpando y Claudio Hernández⁶, quienes indican que la evaluación para la permanencia representa un ejercicio descontextualizado de la realidad donde se desarrolla el quehacer docente, y que además ofrece escasos elementos para retroalimentar y mejorar el trabajo de los maestros. El referente teórico que interviene críticamente dentro de nuestro estudio refiere a la aplicabilidad de la Evaluación Auténtica en contraste con la EDD. La teoría destaca, entre otros criterios, la necesidad de retroalimentación para el fortalecimiento efectivo del sujeto evaluado. Nuestro estudio evaluó al proceso de evaluación, del cual dependen los resultados de los profesores que depositan su confianza en la autenticidad de dicho procedimiento.

Referente teórico

El entramado teórico que sostiene nuestra investigación reúne los criterios que conforman la Evaluación Auténtica (EA): contexto y retroalimentación, así como acercamientos conceptuales sobre la incertidumbre. Las guías conceptuales permitieron que el grupo de discusión expresara las narrativas basadas en la experiencia personal en conjunto con la asesoría teórica, lo que resultó

en las evidencias parciales que presentamos: *Desorganización e Incertidumbre*.

La EA la define Carlos Monereo⁷ y señala el imperativo por valorar el proceso de decisión necesario para resolver un problema, en el cual se aplican habilidades y competencias. Esta acepción protagoniza el papel de la valoración del proceso, puesto que en dicha situación el evaluado pone a prueba sus habilidades. La EA toma en consideración procedimental el evidenciar una valoración natural del proceso. La EA no toma como verdad el resultado de un examen estandarizado, debido a que esta forma no valora el proceso durante el cual se desenvuelve el individuo. En el caso docente, una evaluación auténtica valora el entorno natural y el contexto en donde se encuentra el maestro al momento de realizar su práctica profesional, al igual que las decisiones que toma dentro de su quehacer profesional.

Ahumada⁸ expone que la EA está destinada a mejorar la calidad y el nivel de los aprendizajes, y que esta misma genera una necesidad de retroalimentación. Ahumada menciona que los planeamientos de este método evaluativo no se cumplen o son ignorados debido a normas administrativas y condiciones laborales. La comunicación de los resultados facilita la mejora de la calidad

⁶ Celia Villalpando y Claudio Hernández, "Evaluación para la permanencia: una visión desde la experiencia docente," *Revista de investigación educativa de la Rediech*, no. 7 (Noviembre 2017): 31-44.

⁷ Carlos Monereo, *La autenticidad de la evaluación* (Madrid: Edebé, 2009), 17.

⁸ Pedro Ahumada, "La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes," *Perspectiva Educativa*, no. 45 (Junio 2005): 11-24.

del aprendizaje, asimismo, el empleo de la retroalimentación es sustancial para el fortalecimiento del individuo evaluado. Sin la existencia de esta comunicación durante el proceso de evaluación, no es posible considerar que sea auténtica, ni mucho menos que tenga los criterios adecuados para realizar una retroalimentación óptima para la mejora de la formación del evaluado.

La EA centra su análisis en el proceso de decisión y acción del sujeto evaluado y proporciona una retroalimentación pertinente a su contexto. El antecedente conceptual de la EA permite problematizar si la EDD, a través de sus tres implementaciones, es un proceso auténtico. La EA es coherente entre el contexto natural y la tarea, considerando la pertinencia del desarrollo que llevó al evaluado a un resultado. La tarea empleada debe tener la característica de ser útil en relación con una situación acorde a la realidad del individuo, destacando el procedimiento que realiza para cumplir con el objetivo definido. La EA considera todo pormenor que una evaluación estandarizada no tiene contemplado, puesto que el resultado evidencia la realidad del sujeto evaluado.

María Vallejo y Juan Molina⁹ explican que la EA organiza de una manera más racional y eficaz las actividades de enseñanza y aprendizaje, tratando de mejorarlas. El proceso de evaluación será auténtico en la medida que conecte

la experiencia educativa con asuntos relevantes de la vida. Los docentes pueden evidenciarse a sí mismos por medio de la EA, y los criterios empleados por los instrumentos facilitan la comprensión de dicha experiencia educativa, como una experiencia humana.

Es pertinente evaluar de forma adecuada una experiencia humana, pero debido a la complejidad de comprensión, los procesos técnicos de valoración pueden distanciarse de la realidad. Edgar Morin¹⁰ establece que el ser humano es un conglomerado de actividades naturales y sociales. Dentro de sus reflexiones acerca del Pensamiento Complejo, establece que “somos resultado del cosmos, de la naturaleza y de la vida, pero debido a nuestra humanidad misma, a nuestra cultura, a nuestra mente y a nuestra conciencia nos hemos vuelto extraños a este cosmos que nos es secretamente íntimo”. Debido a las actividades sociales, requerimientos administrativos y necesidades del siglo XXI, es posible que se aparte esta reflexión en torno a lo que es el ser humano a partir de su propia condición. Para Morin, el ser humano está compuesto a partir del entramado de las relaciones sociales y de la intervención biológica de la naturaleza. Por tal motivo, la persona no puede desprenderse de lo que le es natural. De igual forma, el docente no puede desprenderse del contexto educativo por el cual es valo-

⁹ María Vallejo y Juan Molina, “La evaluación auténtica de los procesos educativos,” *Revista Iberoamericana de Educación* (2014): 11-25.

¹⁰ Edgar Morin, *Siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Madrid: Paidós, 2011), 29.

rado y al que dedica su vida profesional.

Un aspecto criticado de la EDD fue la descontextualización que tienen las herramientas en torno a la valoración real del profesor. Los resultados que enunciaremos en el apartado correspondiente, detallan el distanciamiento que presentó la autoridad evaluativa con respecto al magisterio nacional, que dio lugar a la relación desorganización-incertidumbre.

La incertidumbre responde a uno de los cuestionamientos existenciales de la humanidad, como lo son la finitud del tiempo y del espacio. El individuo experimenta la sensación del desconcierto respecto a la estabilidad y orden de la vida propia cuando no percibe un panorama seguro en el porvenir. La sensación es relacionada íntimamente con la condición de la muerte debido al enigma sobre la supervivencia. Josué Manzano profundiza sobre la incertidumbre y su relación con el término de la vida física: “la consideración de no saber ni cómo ni cuándo, simplemente sobresale por encima de todo y de todos”¹¹. La apropiación que realizamos respecto a este concepto está ligada con la incertidumbre de la inestabilidad laboral. El estudio derivó como resultado preliminar que los docentes no perciben certeza en los resultados de la evaluación, lo que dio origen a la consideración de perder su estabilidad laboral. Así como refiere Manzano sobre el “no saber ni

cómo ni cuándo”, los docentes experimentan la misma situación al ver arriesgada su vida profesional debido al desconocimiento procedimental de las autoridades evaluadoras.

Metodología

La consideración de sujetos humanos dentro del proceso de investigación obliga al presente proyecto a ubicar el desarrollo metodológico dentro del paradigma cualitativo, pues el objetivo es acercarse a la comprensión de los docentes que participaron en la EDD. Las primeras aproximaciones describen que el proceso excluye la práctica contextualizada del maestro y los resultados del proceso llegan a conclusiones sesgadas, distanciadas de la intención de fortalecer la práctica profesional del maestro.

El método seleccionado para realizar la investigación es la Sistematización de Experiencias (SE), tendencia que alimenta a la Investigación Acción Participativa (IAP) de sujetos. El empleo de este método implica una revisión crítica y la aportación intelectual de los actores que participan contextualmente en el problema analizado, como lo es la evaluación de la docencia.

La investigación cualitativa de sujetos comprende un desafío para la comunicación objetiva de los resultados. Como menciona Oscar Jara¹², estos

¹¹ Josué Manzano, “El sentido de la muerte en Ser y Tiempo de Heidegger,” *Pensamiento. Papeles de Filosofía*, no. 2 (Julio 2012): 78-108.

¹²Oscar Jara, “La sistematización de experiencias: un enfoque para enriquecer

procesos tienen que ver con la necesidad de una visión integradora que oriente y conduzca la globalidad de los procesos de formación. Asimismo, lo metodológico tiene que ver con los criterios y principios que dan unidad y coherencia estratégica a todos los elementos que intervienen en un proceso. Desde el momento en que se delimita la problemática de la investigación cualitativa debe evidenciarse claramente la estrategia para unificar la información que sea obtenida, es decir, el método o forma de realizar el proceso debe planificarse de forma puntual y específica.

Para la justificación de la SE hacia el enriquecimiento teórico de las prácticas, Jara fundamenta que lo esencial reside en que se trata de un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica, que se realiza con base en la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que han intervenido en esa experiencia para extraer aprendizajes y compartirlos. Si bien resulta complicado integrar las distintas percepciones de los sujetos que participan en el proceso, la SE permite ordenar dichas percepciones a partir de la reconstrucción crítica sobre la problemática y comunicar el conocimiento desde la colectividad que participa en el proceso.

La SE está estructurada en seis pasos que relacionan los contenidos de forma exhaustiva, lo que permite sinte-

tizar los resultados durante cada etapa de forma sistematizada:

1. El punto de partida
2. Las preguntas iniciales
3. Recuperación del proceso vivido
4. La reflexión de fondo
5. Los puntos de llegada
6. Completar y elaborar conocimiento

El punto de partida responde a la sensibilización inicial, cuando los sujetos entran en el proceso de concientización con el cual se definen como partícipes de la investigación. Los docentes se autodefinen como sujetos con argumentos y experiencia, además, con capacidad para aportar los resultados que posteriormente serán discutidos. Las preguntas iniciales fueron las siguientes: ¿Cuál fue la experiencia del proceso?, ¿es una evaluación contextualizada con la realidad del docente?, y ¿el proceso fomenta la mejora de la práctica docente? Dichos cuestionamientos encauzaron a los participantes a observar críticamente, a partir de la experiencia, las percepciones en torno a la EDD. La recuperación del proceso vivido consistió en el diálogo y relatoría de experiencias mediante la guía de las preguntas iniciales; los docentes compartieron sus inquietudes y coincidieron en las premisas que más adelante serán detalladas. La reflexión de fondo estuvo compuesta por las discusiones que cada docente analizó de forma colaborativa junto con el grupo. Los puntos de llegada condujeron a las conclusiones a las que llegó el grupo de

teóricamente nuestras prácticas,” *Decisio*, no 27 (Junio 2015): 46-51.

discusión después de analizar a profundidad la reflexión de fondo en torno a la experiencia vivida durante la EDD. La última etapa de la SE, “Completar y elaborar conocimiento”, consistió en la propuesta y primera categorización de resultados, los cuales arrojaron en primer término los siguientes términos: *Desorganización gubernamental* e *Incertidumbre magisterial*.

El proyecto de investigación se desarrolló en dos fases, considerando dentro de la primera los puntos de partida y la reflexión inicial en torno a la Evaluación del Desempeño Docente. En la segunda fase se fundamentaron los elementos conceptuales y procedimentales para la realización de la propuesta evaluativa.

Dentro de la caracterización del universo, se consideró a un grupo de discusión conformado por docentes del Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios Número 86, institución de Educación Media-Superior del estado de Chihuahua, México. Los veinte sujetos presentan perfiles de las siguientes áreas disciplinares: Educación y Humanidades, Ciencias Exactas, así como las especializaciones en Programación y Electrónica que forman parte del perfil profesional de la institución educativa. Los profesores contribuyeron con sus experiencias y aportaciones críticas para delimitar y categorizar las características de la EDD.

El entramado metodológico de la SE permitió conjuntar de forma sistematizada cada elemento de la EDD, así como las observaciones pertinentes que cada docente aportó al grupo de discu-

sión. La SE responde metodológicamente a las primicias de la IAP que introduce John Elliott en los estudios educativos. Elliott¹³, argumenta que el objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La definición primigenia de este concepto implica que el proceso de auscultación sobre un fenómeno social refiere a un proceso de transformación del mismo, pues si se especializara en la llana comunicación de resultados no se daría solución a un problema real. Es precisamente la praxis el elemento que da fundamento a la IAP.

El papel práctico dentro de un proceso de investigación involucra a su vez la reflexión y el cuestionamiento de lo que se está realizando. Shirley Grundy¹⁴ explicita sobre la praxis lo siguiente: “si volvemos a lo dicho respecto a que la praxis involucra la acción y la reflexión, aparecerá claro que la praxis no consiste sólo en hacer algo y pensar sobre ello, supone la libre elección para actuar de manera informada”. Grundy, a su vez, profundiza sobre la condición humana dentro del proceso práctico, puesto que en la reconfiguración individual del sujeto que participa en la investigación-acción, reside la transformación de su propia concepción a partir de un cuestionamiento argumentado. Nuestro grupo de

¹³ John Elliott, *El cambio educativo desde la investigación-acción* (Madrid: Morata, 2005), 27.

¹⁴ Shirley Grundy. *Producto o praxis del currículum* (Madrid: Morata, 1994), 158.

discusión caracterizó los resultados a partir de la reflexión inicial de la condición humana del docente como partícipe de la educación.

El conocimiento producido por la investigación-acción es la comprensión de los sujetos que participan dentro del problema de investigación, acordes a un contexto social. Este método permite acercarse a los individuos, respetando su unicidad para realizar una transformación en el ámbito profesional y personal de su actividad. De esto emana la propuesta de la SE como tendencia emancipadora de la investigación-acción, ya que considera la comprensión del *ser* de los sujetos. De ahí el aspecto cualitativo del proceso.

La SE permitió categorizar los siguientes dos resultados: *Desorganización* por parte de las autoridades evaluadores, e *Incertidumbre* generada en las percepciones de los docentes evaluados. Los resultados que presentamos evidencian las narrativas de los sujetos que percibieron estos resultados dentro del proceso de evaluación. Nuestros resultados fueron discutidos con investigadores que participaron en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, lo que evidenció, desde los distintos estados que conforman la República Mexicana, que la problemática se percibe de similar manera en contextos geográficos distintos.

Discusión de resultados

Desorganización

El profesor que se ve sometido al proceso de evaluación espera un proce-

so auténtico y apto para cubrir las necesidades del sujeto, tales como la información correcta de las etapas por transcurrir y las dinámicas a realizar. De igual forma, el maestro espera que el desarrollo administrativo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) represente un procedimiento adecuado y organizado. Sin embargo, la impresión manifiesta la evidencia de desorganización por parte de la autoridad evaluativa:

SF130MIN4¹⁵. Lo que yo viví en el proceso estuvo muy desorganizado, muchos errores. Fui convocada como técnico docente y soy de Inglés, ahí fue uno de los conflictos, también observé que había muchas incidencias. Yo pienso que el proceso no es tan nuevo, sí es muy piloto, verdad, pero no es tan nuevo como para seguir presentándose tantos errores de esa índole.¹⁶

La narrativa evidencia que el docente percibe la desorganización no solamente durante su proceso de evaluación en noviembre 2017, sino que está consciente que en los anteriores se manifestaron diversas fallas que truncan el desarrollo administrativo del profesor que se evalúa. La observación que realiza el sujeto discurre respecto a que el proceso tuvo un antecedente de desor-

¹⁵ Sujeto femenino 1, 30 años, turno matutino, Inglés, Contratación por hora-clase.

¹⁶ Anónimo, *Metaevaluación del Desempeño Docente*, Transcriptor: José Alejandro García, 11 de enero 2018, Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

ganización y que en la tercera implementación no se solucionó el problema. El sujeto expresó que su fortaleza pedagógica radica en la asignatura de inglés, pero su convocatoria se presentó sobre bases de Técnico Docente, una disciplina distinta a su formación profesional y distanciada de su contratación. La autoridad evaluativa requiere manifestar el apoyo al docente a partir de la consideración de su tiempo profesional y personal. La investigación de Luis Badillo, Wenceslao Jardón y Margarita Gutiérrez arrojó como resultado que la dinámica de la autoridad evaluativa fue discordante a las necesidades administrativas del profesor:

En las reformas el tiempo se asume como una variable física con base en la que se planea y se desarrollan las actividades propuestas. Se omiten los aspectos vivenciales y de interacción. Se plantea la existencia de un solo tiempo: el institucional. De esta manera quedan fuera los tiempos de la escuela, de los grupos, de los alumnos, de los docentes, etc.¹⁷

El establecimiento de una práctica evaluativa centralizada, como lo es la EDD, evidencia la intención de las instituciones para cumplir los requisitos administrativos instituidos por la re-

¹⁷ Luis Badillo, Wenceslao Jardón y Margarita Gutiérrez, "Organización y gestión de la jornada y oportunidades para el aprendizaje en el marco de la normalidad escolar mínima en la Educación Básica", *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (San Luis Potosí, Noviembre, 2017).

forma, dejando de lado los intereses y el tiempo que el docente dispone para cubrir sus actividades tanto profesionales como personales. La investigación de Badillo, Jardón y Gutiérrez expone que las instituciones responsables de la evaluación realizan una práctica no contextualizada entorno del profesor. La relación de estas observaciones junto con las experiencias presentadas en nuestro grupo de discusión, es posible referir que los docentes perciben que la EDD es un proceso desorganizado que no considera el tiempo profesional, administrativo y personal del docente, y que, debido a la dinámica centralizada, las instituciones evaluativas desconocen el contexto real del docente, permitiendo que los sujetos se sientan ajenos a su propia institución educativa.

El siguiente episodio expone la experiencia de un docente que percibió una carencia de interés por parte de la institución evaluadora hacia su persona: "*SM258MF12*¹⁸ *El día del evento (el examen) había un reburujo. En lo personal, se equivocaron en mi apellido y yo sentí que desde ese momento tenía un problema fuerte*"¹⁹. El maestro manifiesta, sumando al comentario del profesor anterior, que durante la aplicación del examen de conocimiento, además de citarlo temprano y retenerlo hasta la tarde, experimentó dos situa-

¹⁸ Sujeto masculino 2, 58 años, turno matutino, Física, Contratación por medio tiempo.

¹⁹ Anónimo, *Metaevaluación del Desempeño Docente*, Transcriptor: José Alejandro García, 11 de enero 2018, Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

ciones: en primer término, al aludir que había un *reburujo*²⁰, se evidencia la desorganización por parte de los responsables de aplicar el examen de conocimiento en materia del manejo de tiempo y espacio entre los docentes; asimismo, el docente se sintió carente de importancia al ser referido con un apellido distinto.

Se manifiesta entre estos primeros testimonios que el proceso de la EDD, al ser implementado de manera centralizada, excluye los aspectos vivenciales, personales, administrativos y profesionales de los docentes. Este proceso carece de una apertura al contexto del docente, pues la administración de sus etapas prioriza el cumplimiento de las actividades en tiempo y forma, pero desconoce o se distancia de la realidad en la que se desenvuelve el docente, lo que genera las tensiones sociales que se han presentado a partir de la Reforma Educativa.

La EDD presentó modificaciones debido a las experiencias administrativas que motivan los ajustes necesarios. Los docentes tenían la certeza que, durante los posteriores procesos evaluativos, la autoridad establecería una dinámica funcional que facilitaría las actividades del sujeto. No obstante, el grupo de discusión, complementado por las tres generaciones evaluadas, observó que la EDD no modificó satisfactoriamente su dinámica, pues se presentaron atropellos en el manejo de tiempos.

²⁰ Expresión regional del norte de México que refiere a confusión y desorden.

SF246MIN3²¹. Así fue también en el de desempeño del segundo año, me enviaron un correo veinticuatro horas antes de la evaluación diciéndome que me iban a evaluar en un aspecto. Me habían estado mandando correos con tiempo, pero veinticuatro horas antes me envían que se me va a evaluar en otro aspecto también, para el cual no tuve tiempo de buscar bibliografía ni nada, en ese momento hasta le perdí interés, credibilidad y respeto a la evaluación. Ya no sentía que era algo serio.²²

El docente percibe una desorganización por parte de la administración evaluadora, pues como se expresa en la narrativa, el profesor confía en que se le evalúe en coherencia con su formación. Sin embargo, la disfuncionalidad en materia de organización hizo evidente la falta de interés por parte de la institución evaluadora hacia el profesor. Este testimonio coincide con la investigación de Mario Gutiérrez y Mayela Legaspi, quienes exponen que al maestro se le impide formar parte de su propia gestión administrativa:

Las maestras y maestros, tienen un rol secundario en el proceso de aplicación de la normatividad laboral, la posición alejada en la que se encuentran les impide establecer co-

²¹ Sujeto femenino 2, 46 años, turno matutino, Inglés, Contratación por tres cuartos de tiempo.

²² Anónimo, *Metaevaluación del Desempeño Docente*, Transcriptor: José Alejandro García, 11 de enero 2018, Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

municación con los tomadores de decisiones, de modo que dependen de los directivos y de los representantes sindicales para ser tomados en cuenta en asignaciones y apoyos laborales a los que tienen derecho.²³

Esta dinámica percibida por los profesores evaluados evidencia los obstáculos procedimentales que enfrentan durante su proceso de evaluación. El testimonio expresa que no le fue posible confiar en la institución debido al incorrecto manejo de las vías de comunicación, lo que lo llevó a desinteresarse por el proceso. El problema generado por esta implementación consiste en que la condición física y afectiva del docente se ve frustrada al observar un proceso evaluativo que no evidencia interés en la persona, ni en su práctica. En consecuencia, las narrativas de los profesores que participaron en el presente grupo de discusión muestran que la implementación de la EDD se desarrolló de manera desorganizada y que esto propició que los profesores rechacen su veracidad.

Es justificable, por ejemplo, que el proceso del 2015 tuviera desaciertos debido a los factores pertenecientes a una dinámica nueva, implementada de manera masificada, a un nivel nacional. No obstante, las experiencias anteriores no fueron el punto de apertura para modificar el procedimiento hacia su

²³ Mario Gutiérrez y Mayela Legaspi, "Implementación de la política laboral: desigualdad en Educación Normal", *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (San Luis Potosí, Noviembre, 2017).

propia mejoría. Los profesores expresaron que en la tercera versión de la evaluación del desempeño aún se experimentaron dichos inconvenientes:

SF348MHU2²⁴. Si ya tienen el antecedente de las evaluaciones anteriores ya era para que tuvieran bien definido qué hacer en cada momento, en esta evaluación (2017) también se modificaron fechas, quiere decir que realmente no tienen bien claro el cómo debe de ser la evaluación. Siento que siguen experimentando, seguimos siendo parte de un experimento para ver qué funciona, a ver qué no funciona.²⁵

En el testimonio del profesor se expresa la crítica sobre la evolución del proceso de evaluación. Es evidente que la institución evaluadora no modificó elementos que favorecieran el procedimiento administrativo con respecto a los mecanismos de información hacia los docentes, quienes se perciben a sí mismos como parte de un experimento para mejorar al proceso a coste del tiempo y administración del cuerpo magisterial.

Además de la tensión percibida por los docentes al referir una evaluación ajena a la administración del tiempo, se experimentó otra situación administrativa que en materia de organización

²⁴ Sujeto femenino 3, 48 años, turno matutino, Humanidades, Contratación por medio tiempo.

²⁵ Anónimo, *Metaevaluación del Desempeño Docente*, Transcriptor: José Alejandro García, 11 de enero 2018, Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

perjudica la integridad del profesor, como lo es el trámite burocrático para acceder a la información previa a la evaluación. Los maestros acudieron a su institución educativa para aclarar dudas respecto al procedimiento; posterior a ello, se les informó que debían referirse personalmente al Servicio Profesional Docente para solucionar sus inquietudes. Sin embargo, la narrativa de los profesores expresa obstáculos en la obtención de información oportuna:

SF130MIN4. Yo fui a que me solucionaran varias situaciones que tenía con la evaluación porque de cierta manera me siento víctima de las circunstancias, de la desorganización de ellos y de la búsqueda de información y el estrés que me causó, no sabían mis directivos ni ellos, del Servicio Profesional Docente, llamé y tampoco me resolvían.²⁶

El docente expresa su intención para realizar el proceso de evaluación de manera organizada. Sin embargo, el obstáculo que percibe es la desorganización, en primera instancia, por parte de su institución educativa, seguido de la autoridad evaluadora, como lo es el Servicio Profesional Docente (SPD), organismo encargado de asignar lineamientos y tiempos durante la evaluación. La desorganización que evidencian ambas instituciones lleva a que el

²⁶ Anónimo, *Metaevaluación del Desempeño Docente*, Transcriptor: José Alejandro García, 11 de enero 2018, Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

docente se sienta *víctima de las circunstancias* en la resolución de sus dudas, lo que origina estrés y tensión en la integridad del profesor evaluado. La desorganización institucional evita que el docente fortalezca su aprendizaje del proceso; es decir, la forma en que se llevó a cabo la evaluación no mejora la práctica profesional del maestro. En este sentido, la investigación de María Nava y Carlos Estrada evidencia que este fenómeno administrativo rebasa la capacidad del docente: “la gestión escolar y la intervención y que dicha relación no les está permitiendo enfrentar con éxito sus prácticas profesionales ya que consideran que las exigencias laborales rebasan los aprendizajes de su formación inicial”²⁷. La narrativa presentada manifiesta que el proceso administrativo generado por la EDD perjudica el desarrollo profesional del profesor debido a la incorrecta comunicación por parte de los organismos evaluadores, lo que produce incertidumbre dentro de la afectividad de los maestros.

El sistema de evaluación necesita basarse en un modelo que satisfaga las necesidades procedimentales de los docentes, pues con ello se facilitará su desarrollo administrativo durante el proceso de evaluación. La investigación de Monserrath Contreras, Cristina Espinoza y Jesús Santiago concluye

²⁷ María Nava y Carlos Estrada, “La gestión escolar en la formación docente ante las exigencias laborales desde la práctica profesional”, *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (San Luis Potosí, Noviembre, 2017).

que las instituciones requieren implementar un proceso que fortalezca a los sujetos evaluados: “Una institución que desee aproximarse a la excelencia, es importante que se base en un modelo de calidad que permita la mejora continua de los procesos, los productos o los servicios”²⁸. Con este ejemplo se desprende que, si la EDD busca en su futuro fortalecer la práctica docente, es necesario que se establezca bajo un estándar de calidad que permita promover mejoras partiendo desde su implementación, una correcta comunicación del proceso y el seguimiento pertinente para con el profesorado.

Los testimonios de nuestra investigación exponen que las autoridades evaluadoras como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y el Servicio Profesional Docente implementaron el proceso de la Evaluación del Desempeño Docente de manera desorganizada y con deficiencias en la comunicación de contenidos y asistencia al profesorado mexicano. Asimismo, las narrativas muestran que durante las tres generaciones del proceso, no se vio mejorada la implementación, la cual sigue mostrando fallas que perjudican la condición humana de los maestros que presentan la evaluación. Con ello, otra consecuencia que se

origina desde la afectividad del docente, es la incertidumbre que percibe durante el proceso de evaluación.

Incertidumbre

Los episodios verbales extraídos de la Metaevaluación arrojan que la *incertidumbre* fue generada debido a la información deficiente presentada tanto por el INEE, el SPD y la institución educativa a la que están adscritos los docentes. Los testimonios que a continuación se interpretan pertenecen a las tres generaciones evaluadas respectivamente. Dentro de sus experiencias se percibe la mención de incertidumbre respecto a lo que las autoridades evaluativas exigen durante la evaluación. Coincidiendo con la investigación de Villalpando y Hernández²⁹, el sentimiento que se vive es incertidumbre, porque al ser un proceso obligatorio, automáticamente se liga a la tradición examinadora y de control, pues el maestro es forzado a ser evaluado y de ello dependerá su estabilidad laboral. Aunado a la sensación de inestabilidad laboral, el docente se ve obligado a cumplir los requisitos exigidos para presentar su evaluación, un proceso que, como podrá observarse adelante, es incierto. Como referimos en el apartado teórico de la investigación, consideramos la incertidumbre como aquella sensación de desconocimiento sobre

²⁸ Monserrath Contreras, Cristina Espinoza, y Jesús Santiago, “Perspectiva del personal académico y administrativo sobre la organización, documentación e informe del desarrollo de una comisión, el caso de una institución de Educación Superior”, *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (San Luis Potosí, Noviembre, 2017).

²⁹ Celia Villalpando y Claudio Hernández, “Evaluación para la permanencia: una visión desde la experiencia docente,” *Revista de investigación educativa de la Rediech*, no. 7 (Noviembre 2017): 31-44.

proceso evaluativo que recae en la integridad emocional, profesional y laboral del docente.

Uno de los profesores evaluados en el 2015 evidenció, junto con sus compañeros de generación, que existió una total incertidumbre respecto al proceso, para lo cual se organizaron para asesorarse mutuamente durante las etapas de la evaluación:

SF649MMA2³⁰. Al avisarnos que íbamos a ser evaluados, no sabíamos qué, tuvimos que investigar qué significaba cada cosa para poder entender y luego nos reuníamos para ver qué entendíamos, pero realmente nosotros recibimos la información por medio de internet y de los grupos de WhatsApp de apoyo.³¹

Los docentes recurrieron a informarse mutuamente, debido a que algunos conocían por otros medios las acciones a realizar. Como parte de la primera generación los docentes acudieron a maestros de otras Identidades del país que tenían conocimiento sobre el tema. Se destaca dentro de los episodios verbales que la información fidedigna surgió entre ellos mismos y las redes que construyeron, mas no por parte de las autoridades. Nuestra narrativa coincide con la investigación de Eryca Colmenares, donde reporta que

³⁰ Sujeto femenino 6, 49 años, turno matutino, Matemáticas, Contratación por Medio tiempo.

³¹ Anónimo, *Metaevaluación del Desempeño Docente*, Transcriptor: José Alejandro García, 11 de enero 2018, Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

las instituciones evidenciaron un manejo de información deficiente: “Con respecto al manejo de la información, los docentes reportaron la poca comunicación adecuada para comprender todo el proceso. Reciben el comunicado que han sido convocados, sin mayor precisión de los pasos a seguir, generándose en ellos una sensación de incertidumbre”³². Las distintas interpretaciones sobre las percepciones docentes respecto a la evaluación del desempeño coinciden en que las autoridades involucradas en manejar la información respecto al proceso lo realizan de manera deficiente, lo cual es motivo de incertidumbre en el ánimo de los profesores evaluados. Esto desprestigia el carácter administrativo y organizacional del INEE, el SPD y las instituciones educativas, pues carecen de elementos que beneficien a los docentes durante la evaluación.

El primer testimonio referente a la incertidumbre compete a los contenidos que los docentes deben cubrir durante su evaluación. La vertiente a la que daremos seguimiento a continuación refiere al aspecto técnico sobre los contenidos que deben ser cubridos. Los profesores desconocen específicamente qué aspectos pueden ser evaluados y cómo:

³² Eryca Colmenares, “La evaluación para la permanencia: Experiencia de docentes durante el periodo 2015-2016”, *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (San Luis Potosí, Noviembre 2017).

SF836MLE2³³. También aquí el problema es que no sabemos cómo nos están evaluando, nosotros pensamos que no nos están evaluando la creatividad, pero en realidad no sabemos, no tenemos la rúbrica. No dieron todos los criterios, en realidad no lo sabemos.³⁴

Durante el grupo de discusión, los maestros coincidieron en que percibieron incertidumbre respecto a la forma en que serían consideradas sus evidencias y respuestas. Para ello, especifican que no existió una guía que orientara sus actividades hacia la obtención del resultado. El testimonio anterior pertenece a una maestra evaluada en la segunda generación, y, parte de la crítica que se expresó, reside en que este error en materia de manejo de la información no debió haberse presentado puesto que ya existió un antecedente durante la primera etapa. Aún así, los docentes expresaron incertidumbre a pesar de contar con una generación ya evaluada.

Se sostuvo diálogo con la investigadora Lilia Antonio y las observaciones se centraron en la incertidumbre generada desde elementos operacionales hasta aspectos de finalidad de los resultados:

El itinerario recorrido por estos docentes en la evaluación, da cuenta

de un proceso que fue vivido con mucha incertidumbre: Desde aspectos de carácter operativo (¿cómo subir las evidencias a la plataforma?, ¿en qué sede me toca presentar el examen?), hasta cuestiones de fondo que nunca fueron del todo respondidas: (¿para qué me van a evaluar?, ¿qué me van a evaluar y cómo?), siendo condiciones necesarias para poder participar en un proceso de carácter obligatorio y de cuyos resultados dependía su estabilidad laboral y sustento económico.³⁵

Las manifestaciones de incertidumbre expresadas por los docentes están ligadas con elementos socio-afectivos de sus vidas personales como trabajadores de la educación. La inquietud se debe a que sienten amenazada su estabilidad laboral y que la evaluación, por lo demás, dista de la mejora de su práctica y, en cambio, se perfila como una herramienta que coloque en un lugar crítico su futuro laboral.

El siguiente testimonio pertenece a una maestra que presentó el proceso de evaluación en el 2017. La narrativa expone la incertidumbre debido a que las anteriores generaciones lo presentaron también. Aunado a esta observación, se comenta que el tiempo para presentar los exámenes de conocimiento docentes y disciplinares fueron excesivos.

³³ Sujeto femenino 8, 36 años, turno matutino, Lectura, Contratación por medio tiempo.

³⁴ Anónimo, *Metaevaluación del Desempeño Docente*, Transcriptor: José Alejandro García, 11 de enero 2018, Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

³⁵ Lilia Antonio, “¿Y después de todo esto soy o no un buen maestro? Experiencias docentes sobre la evaluación del desempeño”, *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (San Luis Potosí, Noviembre 2017).

SF130MIN4. El día de la evaluación honestamente yo percibí que la gente tenía actitud de fastidio, de miedo, de incertidumbre, muy estresados. La cita fue temprano a las siete de la mañana y salimos como hasta las seis de la tarde. Estás frente a una evaluación en la que sólo Dios sabe quién dirige, sólo Dios sabe a quién preguntarle, nunca hay a quién preguntar información. Nada, totalmente inaccesible.³⁶

Se evidencia en el testimonio la tensión percibida entre los profesores evaluados, expresando su inquietud respecto al empleo innecesario del tiempo excesivo para realizar dicha etapa. La incertidumbre respecto al proceso y sobre los responsables de procesar la información yace en la expresión “Sólo Dios sabe quién dirige” denotando un alejamiento de la autoridad evaluativa con los maestros. La narrativa evidencia también que la información respecto al proceso, a los responsables y a los resultados fue inaccesible. En comparación con las dos evaluaciones anteriores, el proceso continúa presentando deficiencias respecto a la falta de información oportuna y a la incertidumbre que percibieron durante las etapas correspondientes al examen de competencias disciplinares y pedagógicas, así como el tiempo excesivo que se requirió para cumplir con el requisito asignado.

³⁶ Anónimo, *Metaevaluación del Desempeño Docente*, Transcriptor: José Alejandro García, 11 de enero 2018, Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

Sostuvimos un diálogo con la investigadora Eilén Oviedo, quien en sus resultados evidenció que las autoridades educativas proporcionaron información deficiente, además de prestar poca resolución a las dudas que surgieron durante las distintas etapas:

En términos de la información por parte de la Autoridad Educativa Local, con frecuencia es poca e insuficiente con relación a las sedes de aplicación, resolución de dudas, así como los constantes cambios por parte de la Coordinación del Servicio Profesional de fechas, ha hecho que se pierda el interés y la seriedad del mismo.³⁷

La organización deficiente por parte del INEE, el SPD y las distintas Instituciones Educativas motivó que los docentes presten bajo interés al proceso. Esta afirmación de Oviedo coincide casi textualmente con uno de los testimonios que presentamos anteriormente, ya que la maestra expresa: “en ese momento hasta le perdí interés, credibilidad y respeto a la evaluación, ya no sentía que era algo serio”. Los profesores pierden el interés debido a una evidente deficiencia en el manejo de la información respecto a las actividades a realizar durante las etapas de la evaluación. Asimismo, el bajo soporte que perciben respecto a la aclaración de

³⁷ Eilén Oviedo, “Percepciones docentes en torno a la evaluación del desempeño docente en el nivel Medio Superior”, *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (San Luis Potosí, Noviembre 2017).

dudas ocasiona la incertidumbre manifestada por los docentes, que a su vez conduce a las tensiones que los medios de comunicación han transmitido en los últimos meses.

Otro profesor evaluado en la tercera versión del proceso expresó que a pesar de haber existido el antecedente y con el apoyo de los docentes evaluados, percibió desconcierto debido al bajo apoyo por parte de las autoridades educativas:

SM350MIN2³⁸. Nosotros no tenemos un referente de lo que ellos quieren, como quien dice fuimos a ciegas, sobre todo en el proyecto de enseñanza porque no tenemos un referente, en las competencias debe de haber un referente.³⁹

Las expresiones de los maestros generalmente encierran, al designar a los evaluadores, en “entes” de la tercera persona en plural, debido a que no existe un rostro o una imagen específica a la cual acudir para la resolución de dudas. Expresiones como “lo que ellos quieren” “no sabemos cómo nos están evaluando” “me siento víctima de la desorganización de ellos”, presentes durante nuestro análisis, manifiestan un distanciamiento físico entre los docentes y los organismos responsables del proceso. Este estilo de expresiones

³⁸ Sujeto masculino 3, 50 años, turno matutino, Inglés, Contratación por Medio tiempo.

³⁹ Anónimo, *Metaevaluación del Desempeño Docente*, Transcriptor: José Alejandro García, 11 de enero 2018, Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

denota, a partir del discurso de los profesores, una sensación de abandono con respecto al organismo que propone evaluarlos para mejorar su práctica. No obstante, durante nuestra interpretación de resultados, se percibe la crítica del profesorado con respecto a sus organismos evaluadores.

Los apuntes de María Peredo⁴⁰ exponen que la Evaluación del Desempeño representa para los profesores una vivencia traumática que provoca una posible deslocalización de sí mismo en el sentido de perder la confianza en sus decisiones pedagógicas, en la estabilidad laboral y emocional. Los resultados que se han presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa refieren que la tensión generada en el magisterio de Educación Básica y Media nacional se debe a la organización deficiente de las autoridades evaluadoras. Después de las primeras discusiones respecto a nuestros resultados, procedemos a entregar las reflexiones finales.

Reflexiones finales

Los docentes de Educación Media Superior fueron valorados un proceso evaluativo que no expone una información oportuna respecto a los objetivos.

⁴⁰María Peredo, “La experiencia de los profesores evaluados en el marco de la Reforma Educativa”, *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (San Luis Potosí, Noviembre 2017).

El deficiente manejo de la información por parte de las autoridades evaluativas genera que el magisterio mexicano entre en una situación de incertidumbre respecto a su papel profesional y laboral. La presente investigación muestra que el Instituto para la Evaluación de la Educación, en el afán por implementar un proceso de auscultación a nivel nacional, descuida el manejo de tiempos y espacios. Esta falla administrativa origina que el docente se sienta excluido de su propio proceso de evaluación, y que, por consiguiente, perciba hostilidades hacia su desempeño.

El profesorado manifestó que las acciones de las autoridades fueron realizadas con la intención de cumplir requisitos o estándares propios del partido político en poder, ya que la iniciativa no muestra un sustento teórico o pedagógico que fortalezca la práctica educativa, sino más bien, se vislumbra como una iniciativa para “cumplir” con los movimientos establecidos por el gobierno y evidenciar que las acciones se realizaron.

La politización de la educación, específicamente la evaluación, produce que la resolución de conflictos se detenga y provoque la generación de problemáticas mayores que superan la capacidad de los directivos y docentes. Uno de nuestros docentes expresó que la ruptura de este seguimiento de mejora se debe a los intereses administrativos de cada cambio de gobierno, descartando los avances que se generó en la gestión anterior. Este problema en materia educativa rebasa las categorías y propuestas que una promesa de campaña o reforma legal pueda intervenir.

La impresión docente del presente estudio evidencia que la visión política de la Reforma Educativa repercute de forma negativa con el verdadero desempeño docente, puesto que los criterios desvían la concentración de los profesores, quienes se ven sometidos a cumplir lo que establece la ley, en vez de evidenciar auténticamente su práctica educativa. La narrativa del docente manifiesta la voluntad propia de involucrarse con su profesión y con la mejora de las condiciones educativas del país. Sin embargo, las excesivas tareas administrativas que enfrenta debido a los perfiles que instauró la Reforma, lo alejan de su cometido, guiando los intereses de mejora hacia el cumplimiento de requisitos políticos.

La Evaluación del Desempeño Docente es una estandarización que dista del contexto del profesor, puesto que no considera puntualmente la realidad y se limita a escenarios supuestos que no pertenecen al docente. Esto argumenta que el proceso no es una evaluación, sino una simulación que desconoce criterios y rúbricas auténticas. Otra característica recurrente en los comentarios del comparativo consistió en que el proceso fue incoherente entre los objetivos y las actividades que se realizaron, puesto que no se especificaron oportunamente, lo que dio origen a la sensación de incertidumbre en el profesorado. El proceso no brindó retroalimentación, puesto que la información se limitó a entregar el resultado sin especificar los errores que se presentaron. La EDD presenta una carencia de instrumentos de evaluación, limitándose al portal donde el docente sube evi-

dencias de forma parcial. La experiencia de la evaluación evidencia que no se presentó una retroalimentación oportuna para auxiliar al profesor en sus necesidades de mejora. Los docentes indicaron la importancia de la retroalimentación dentro de su preparación como profesionistas, y que este proceso, como se ha señalado, no brinda la preparación requerida.

La EDD desconoce los objetivos reales de una evaluación, que son evidenciar el contexto del profesor y con ello indicar las áreas de mejora en su práctica. El proceso que experimentaron los maestros no presentó la retroalimentación oportuna que informara los aspectos contextuales de su desempeño. De igual forma, la EDD no presenta un objetivo específico, lo cual dista de la propuesta orientada hacia la mejora de las habilidades. Asimismo, lo que la autoridad evaluadora presenta como “retroalimentación” son los resultados sin explicación alguna para los docentes, quienes critican la falta de acompañamiento durante dicha etapa. Se concluye que el proceso no apoya las necesidades del evaluado, puesto que se limita a señalar los errores y no a entregar guías para la mejora de la práctica.

Los docentes han etiquetado a la Reforma Educativa de “improvisada” y

“sin visión a la mejora de la Calidad”, objetivo que ha sido especificado en su discurso legislativo. Esta situación se enfrenta a otra problemática que vive la educación en Chihuahua, que es la aprobación desmedida de los estudiantes al ingreso a otro nivel escolar. Los docentes enfrentan el reto de mejorar las habilidades de los estudiantes que presentan distintas carencias en su formación. Desafortunadamente, los requerimientos que exige la evaluación superan las habilidades administrativas y físicas de los profesores que ya se encuentran en mejoras de su propia práctica. Los resultados que arroja la presente investigación concluyen que, debido a la inconsistencia presentada por las autoridades evaluadoras, ligadas a la finalidad política del proceso, no permiten medir ni mejorar auténticamente el desempeño docente, puesto que los criterios distan de la formación auténtica que debería caracterizar un proceso verdadero de evaluación con miras a la mejora de habilidades profesionales. Con ello, la Reforma Educativa en su afán de cumplir con requisitos administrativos y políticos, desatiende las necesidades de mejora de la calidad educativa del país.

Referencias

- Aceves, Ana. "Evaluaciones de la SEP a docentes de educación básica". En *La evaluación docente en México*, de Gilberto Guevara, 40-63. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2015.
- Ahumada, Pedro. "La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes". *Perspectiva Educacional*, no. 45 (Junio 2005): 11-24.
- Anónimo, *Metaevaluación del Desempeño Docente*, Transcriptor: José Alejandro García, 11 de enero 2018, Universidad Autónoma de Chihuahua, México.
- Antonio, Lilia. "¿Y después de todo esto soy o no un buen maestro? Experiencias docentes sobre la evaluación del desempeño". *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, Noviembre 2017.
- Badillo, Luis, Wenceslao Jardón, y Margarita Gutiérrez. "Organización y gestión de la jornada y oportunidades para el aprendizaje en el marco de la normalidad escolar mínima en la Educación Básica". *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, Noviembre, 2017.
- Colmenares, Eryca. "La evaluación para la permanencia: Experiencia de docentes durante el periodo 2015-2016". *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, Noviembre 2017.
- Contreras, Monserrath, Cristina Espinoza, y Jesús Santiago. "Perspectiva del personal académico y administrativo sobre la organización, documentación e informe del desarrollo de una comisión, el caso de una institución de Educación Superior". *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, Noviembre, 2017.
- Elliott, John. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 2005.
- Grundy, Shirley. *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata, 1994.
- Gutiérrez, Mario, y Mayela Legaspi. "Implementación de la política laboral: desigualdad en Educación Normal". *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, Noviembre, 2017.
- Jara, Oscar. "La sistematización de experiencias: un enfoque para enriquecer teóricamente nuestras prácticas." *Decisio*, no 27. (Junio 2015): 46-51.
- Manzano, Josué. "El sentido de la muerte en Ser y Tiempo de Heidegger". *Pensamiento. Papeles de Filosofía*, no. 2 (Julio 2012): 78-108.
- Martínez, Alba. "Recuento de una década de evaluación docente." En *La evaluación docente en México*, de Gilberto Guevara y et al, 27-39. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2015.
- Martínez, Felipe. "La evaluación del desempeño docente". En *La evaluación docente en México*, de Gilberto Guevara, 64-95. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2015.
- Monereo, Carlos. *La autenticidad de la evaluación*. Madrid: Edebé, 2009.
- Morin, Edgar. *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Paidós.

- Nava, Miguel. "La evaluación docente en la agenda pública". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, no. 23 (Marzo 2013): 1-11.
- Nava, María, y Carlos Estrada. "La gestión escolar en la formación docente ante las exigencias laborales desde la práctica profesional". *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, Noviembre, 2017.
- Oviedo, Eilén. "Percepciones docentes en torno a la evaluación del desempeño docente en el nivel Medio Superior". *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, Noviembre 2017.
- Peredo, María. "La experiencia de los profesores evaluados en el marco de la Reforma Educativa". *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, Noviembre 2017.
- Schmelkes, Sylvia. "Desempeño docente: estado de la cuestión". En *La evaluación docente en México*, de Gilberto Guevara, 96-115. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2015.
- Vallejo, María, y Juan Molina. "La evaluación auténtica de los procesos educativos". *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 25 (Junio 2014):11-25.
- Villalpando, Celia, y Claudio Hernández. "Evaluación para la permanencia: una visión desde la experiencia docente". *Revista de investigación educativa de la Rediech*, no. 7 (Noviembre 2017): 31-44.