

Práctica docente en el marco de la evaluación de desempeño. Un estudio de caso

Teaching practice in the framework of performance evaluation. A case study

MEJÍA-CARRILLO, Manuel de Jesús, REYES-IBARRA, Blanca Emilia y CARRILLO-SOTO, Nohemma

Universidad Pedagógica de Durango, Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo, Secretaría de Educación del Estado de Durango

ID 1^{er} Autor: *Manuel de Jesús, Mejía-Carrillo* / **ORC ID:** 0000-0003-3023-3211, **Researcher ID Thomson:** D-9278-2018, **CVU CONACYT ID:** 737260

ID 1^{er} Coautor: *Blanca Emilia, Reyes-Ibarra* / **ORC ID:** 0000-00001-5481-6273

ID 2^{do} Coautor: *Nohemma, Carrillo-Soto* / **ORC ID:** 0000-0003-2438-7994

M Mejía, B. Ibarra y N. Carrillo

chaparritos_2b@hotmail.com

E. Peralta (Dr.). Bienestar social. Proceedings-©ECORFAN-Mexico, 2019.

Resumen

Los objetivos de la presente investigación fueron: a) Identificar las características de la práctica docente de los profesores de educación básica en el estado de Durango; b) Conocer la percepción de los profesores de educación básica que han sido evaluados acerca del proceso establecido por Servicio Profesional Docente; y c) Describir las características de su propia práctica docente que consideran de influencia para obtener buenos resultados en la evaluación de desempeño. Para alcanzar estos objetivos se diseñó una investigación bajo el enfoque cualitativo a partir del método de estudio de caso, en el cual se utilizaron dos técnicas de investigación, la historia de vida y el grupo focal, ambas se aplicaron a partir del guión como instrumento. Los participantes de la investigación fueron ocho docentes de educación básica que fueron evaluados y obtuvieron un nivel destacado en dicho proceso. Los resultados de la investigación permitieron agrupar seis categorías de análisis: 1) decisión de participar en el proceso de evaluación, 2) la preparación para la evaluación, 3) aprendizajes desarrollados en la preparación de la evaluación, 4) percepción sobre las debilidades de la evaluación del desempeño, 5) percepción respecto de los bajos resultados de otros docentes, y 6) Fortalezas en la práctica docente. A partir de esta investigación se concluye que la elaboración del diagnóstico grupal, el diseño de la planeación didáctica, el uso de técnicas e instrumentos de evaluación son aspectos claves que los docentes participantes reconocen como fortalezas de su práctica y lo consideran como elementos que deben mejorarse en el magisterio en general.

Educación básica, Evaluación de profesores, Práctica docente

Abstract

The objectives of the present investigation were: a) to identify the characteristics of the teaching practice of the teachers of basic education in the state of Durango; B) get to know the perception about the process established by SPD that the teachers who have been evaluated have; and c) describe those characteristics found in their own practice which they consider helped them to get good scores in the performance evaluation.. To achieve these objectives, an investigation was designed under the qualitative approach based on the case study method, in which two research techniques were used, the life history and the focus group, both were applied based on the script as an instrument. The research participants were eight teachers of basic education who were evaluated and obtained an outstanding level in this process. The results of the research allowed grouping six categories of analysis: 1) decision to participate in the evaluation process, 2) preparation for the evaluation, 3) lessons learned in the preparation of the evaluation, 4) perception of the weaknesses of the performance evaluation, 5) perception of the low results of other teachers, and 6) Strengths in teaching practice. From this research, it is concluded that the elaboration of the group diagnosis, the design of the didactic planning, the use of evaluation techniques and instruments are key aspects that the participating teachers recognize as strengths of their practice and consider it as elements that should be improved. in the teaching profession in general.

Basic education, Teacher evaluation, Teaching practice

Introducción

Los últimos 30 años han traído consigo una serie de cambios importantes en el ámbito educativo en México. En estos años se observaron distintas modificaciones en la educación preescolar, primaria y secundaria, las cuales incluyen la reformulación de planes de estudio, la actualización y capacitación docente y la incorporación de diversos programas de orden nacional como Escuelas de Calidad, Enciclomedia y Escuelas de Tiempo Completo.

De acuerdo con el Diario Oficial de la Federación (1992):

El protagonista de la transformación educativa de México debe ser el maestro. Es el maestro quien transmite los conocimientos, fomenta la curiosidad intelectual y debe ser ejemplo de superación personal. Es él quien mejor conoce las virtudes y debilidades del sistema educativo. Sin su compromiso decidido, cualquier intento de reforma se vería frustrado. Por ello, uno de los objetivos centrales de la transformación educativa es revalorar la función del maestro.

En este sentido, las últimas reformas educativas han coincidido en la necesidad de fortalecer la función docente a través de ejercicios de evaluación que permitan, por un lado, la consolidación de conocimientos y habilidades en el maestro de educación básica, y por otro lado, la oportunidad de tener un crecimiento horizontal (mejor sueldo) y vertical (ascensos a funciones directivas). De tal manera que programas como Carrera Magisterial y Evaluación del Desempeño han marcado el camino que siguen los docentes en servicio con la intención de participar en dicho crecimiento profesional.

Con el programa de carrera magisterial, el binomio SEP-SNTE “acuerda el establecimiento de un mecanismo de promoción horizontal” (Diario Oficial de la Federación, 1992, pág. 10). El docente que decidía participar en dicho programa podía acceder a los niveles A, B, C, D y E, lo que generaba un estímulo y posteriormente un salario mayor a lo que ganaba en su plaza inicial. Los niveles de carrera magisterial se obtenían teniendo como base la “preparación académica, la atención a los cursos de actualización, el desempeño profesional y la antigüedad en el servicio” (Diario Oficial de la Federación, 1992, pág. 10).

Una vez terminado el programa Carrera Magisterial, la Secretaría de Educación Pública (SEP), en coordinación con los diversos organismos institucionales como el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) inician un proceso denominado “Evaluación del Desempeño”. La Ley del Servicio Profesional Docente (Diario Oficial de la Federación, 2013) la define, no como un programa, sino como una acción realizada para medir la calidad y resultados de la función docente, directiva, de supervisión, de Asesoría Técnica Pedagógica o cualquier otra de naturaleza académica. En el artículo 55 de la citada Ley se establece que dicha evaluación deberá establecer “niveles de desempeño mínimos para el ejercicio de la docencia” (Diario Oficial de la Federación, 2013, pág. 22).

Para la SEP (2017) la evaluación del desempeño docente tiene tres características. Primero, se define como una evaluación formativa, es decir, dicha evaluación le permite al docente identificar sus logros y dificultades (áreas de oportunidad) con el propósito de establecer mecanismos que le ayuden a la mejora de su práctica educativa. Segundo, debe reconocer los conocimientos y las habilidades de los participantes, los cuales fueron desarrollados a lo largo de su experiencia profesional y que determinan el aprendizaje de los alumnos de educación básica. Tercero, da a conocer las condiciones en las que trabajan los docentes de este nivel educativo, lo que se traduce en las condiciones sociales y culturales, así como las características del aula y la escuela donde se desarrolla la práctica del evaluado.

La SEP (2017) para dar la razón a Martín (2013), quien coordina la publicación “Evaluación de centros y profesores”, y en la cual se presentan 10 temas asociados a la evaluación docente, señala que la teoría y la práctica de la evaluación institucional y del profesorado son la base que debe legitimar las directrices de las políticas educativas, fundamentar las decisiones que se toman en los sistemas educativos, y proveer a los centros y profesores de herramientas y datos que, les permitan profundizar en sus desarrollos institucional y profesional.

La evaluación del desempeño docente se dividía en tres etapas: informe de responsabilidades profesionales, proyecto de enseñanza y examen de conocimientos didácticos y curriculares. La SEP (2017) a través del documento “Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente. Educación Básica”, establecía como propósitos de cada una de las etapas los siguientes: a) identificar el nivel de cumplimiento de las responsabilidades profesionales del docente que son inherentes a su función así como las fortalezas y aspectos a mejorar en su práctica; b) identificar los conocimientos y habilidades que los docentes emplean en la toma de decisiones durante la planeación, intervención y reflexión sobre su práctica; y c) evaluar los conocimientos didácticos y curriculares que el docente pone en juego para propiciar el aprendizaje de los alumnos. Cada una de las etapas hizo uso de distintos instrumentos y momentos de evaluación, lo que incluyó un periodo de cuatro meses desde el inicio hasta el término del proceso de evaluación docente.

Específicamente en la etapa número 2, “proyecto de enseñanza” (SEP, 2017), el docente de educación básica realizaba tres subprocesos importantes: diagnosticar y planear, intervenir y evaluar dicha intervención. En este sentido, se esperaba que el docente no cayera en el “error” que señala Carmona (2015) como la pérdida de la coherencia entre el discurso y la realización en el aula, es decir, haya una carencia de la reflexión y que ésta sea con un sentido crítico.

Se esperaba que con este ejercicio quedara de manifiesto cómo es la práctica docente que se realiza en las aulas de educación básica, ya que se ponen en juego una serie de elementos teórico metodológicos que guían el proceder del profesor y que de acuerdo con Vergara (2016):

Es necesario considerar que (la práctica docente) se trata de un concepto complejo que se constituye en torno al ejercicio de los profesores y que cada práctica es influida por los diferentes significados que estos han construido sobre ella, debido a que en la experiencia cotidiana del trabajo docente coexisten los elementos institucionales y personales del rol que desempeñan; así cada maestro es diferente en su práctica profesional (pág. 77).

Si bien, para la SEP (2017) existe un “perfil docente”, establecido a partir de cinco dimensiones (1) un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender; 2) un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente; 3) un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje; 4) un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos, y 5) un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad), Vergara (2016) señala que es determinante que cada profesor construya los significados de su práctica en torno a su formación y a su historia personal, ya que esta se va construyendo a través del tiempo y de la interacción con otros profesores.

En la implementación de la evaluación del desempeño docente hubo incertidumbre en los profesores con respecto a los cambios que debería hacer en su práctica a partir de los resultados de dicha evaluación. Para algunos docentes, este proceso de evaluación conlleva una “generación de estrés”, tanto para docentes que decidieron por sí mismo ser evaluados como para aquellos que fueron seleccionados por la autoridad educativa, ya que se considera que el ejercicio de participación en las tres etapas sugiere un trabajo “extra” al desarrollado cotidianamente en las aulas de educación básica. Por lo anterior, conviene preguntarse ¿cuáles son las características de la práctica docente de los profesores de educación básica en el estado de Durango?, ¿cuál es la percepción de los profesores evaluados con respecto al proceso establecido por servicio profesional docente? y ¿cuáles características de su propia práctica docente consideran los profesores que influye para obtener buenos resultados en la evaluación de desempeño?, ya que mientras las autoridades educativas en el estado presumen los buenos resultados de los docentes, hay profesores que se “quejan” del trato recibido en el proceso y de los resultados obtenidos al finalizar el mismo. Además, no se han presentado investigaciones que indiquen los beneficios que se obtuvieron por parte de los docentes evaluados con un nivel destacado en el desarrollo de su práctica cotidiana.

La presente investigación tuvo como objetivos:

- Identificar las características de la práctica docente de los profesores de educación básica en el estado de Durango.
- Conocer la percepción de los profesores de educación básica que han sido evaluados acerca del proceso establecido por Servicio Profesional Docente.
- Describir las características de su propia práctica docente que consideran de influencia para obtener buenos resultados en la evaluación de desempeño.

Para su presentación se describe el método, los resultados y las conclusiones a las que se llegó, apartados que se describen a continuación.

Método de investigación

Para el desarrollo de este apartado se describen el enfoque, el método, participantes, técnicas e instrumentos y el desarrollo del trabajo de campo.

Enfoque cualitativo.

De acuerdo con Vargas (2012, pág. 17) “la metodología cualitativa de la investigación es aquella cuyos métodos, observables, técnicas, estrategias e instrumentos concretos se encuentran en lógica de observar necesariamente de manera subjetiva algún aspecto de la realidad”.

En este sentido, su principal fuente de análisis es la cualidad presente en el objeto de estudio, interpretada desde la lógica inductiva y que requiere de la presentación de resultados a partir de categorías y la relación entre éstas. Para efectos de esta investigación se usó la metodología cualitativa debido a la naturaleza del objeto de estudio, la práctica docente, que parte de los significados que los propios profesores le atribuyen a esta en el marco del llamado proceso de evaluación del desempeño docente.

Estudio de caso

Tradicionalmente la metodología cualitativa privilegia los estudios basados en la fenomenología, la etnografía, la teoría fundamentada y el interaccionismo simbólico. Sin embargo, y dada la relación que algunos investigadores establecen entre la metodología cualitativa y la cuantitativa, hay método como la investigación acción y el método de estudio de caso que permiten centrarse en una de estas posturas o bien en ambas. El estudio de caso, de acuerdo con Vargas (2012) se orienta a estudios centrados en personas, grupos, comunidad y/o institución, de manera directa y delimitada, donde se busca una construcción de un conocimiento de alguna realidad que es única y concreta, y que puede ser emblemática y representativa de otros casos similares. Para efectos de esta investigación se usó este método dadas las condiciones en las que se trabaja en el estado de Durango y bajo la idea de utilizar técnicas de investigación cualitativa que permitieran una relación directa con los docentes de educación básica.

Participantes

Bravin y Pievi (2008) señalan la existencia de cinco tipos de muestreo para diseño de investigación cualitativa: accidental, por cuotas, intencional, bola de nieve y teórico. A partir de las características de la presente investigación se decidió utilizar una muestra intencional, es decir, “se seleccionan casos que serán incluidos según los consideremos como casos típicos, o casos que por su especificidad, sus características, responden a las necesidades propias de nuestro diseño” (Bravin & Pievi, 2008, pág. 170). Dadas las preguntas y objetivos de investigación, se decidió la conformación de un grupo de profesores que tuvieran dos características: a) docentes de educación básica, b) docentes que presentaron evaluación del desempeño con nivel “destacado”. Los participantes en el estudio fueron ocho docentes: uno de educación preescolar, tres de educación primaria y cuatro de educación secundaria.

Técnicas e instrumentos de investigación

Se utilizaron dos técnicas de investigación cualitativa: historia de vida y el grupo focal. La historia de vida “es una técnica que consiste en obtener narraciones amplias y detalladas sobre la vida de un personaje” (Vargas, 2012, pág. 44), mientras que el grupo focal “es una técnica que se utiliza de forma grupal, es decir, buscando en un grupo respuestas verbales o reacciones no verbales o reactivos de diverso tipo” (Vargas, 2012, pág. 45). En ambos casos se utilizaron “guiones” como instrumentos de investigación.

En la historia de vida se buscó que los docentes participantes narraran su historia a partir de las siguientes preguntas: ¿cómo fue su formación inicial?, ¿cómo fueron sus primeros años de servicio? y ¿cómo ha sido evaluado? Para el grupo focal se les preguntó: ¿por qué decidieron evaluarse?, ¿cómo fue su preparación para la evaluación?, ¿prepararse para la evaluación contribuyó a mejorar su práctica docente?, ¿cuáles son sus fortalezas en la práctica docente?, ¿qué creen que no están haciendo los maestros que obtienen bajos resultados en la evaluación del desempeño? y ¿cuáles son las áreas de oportunidad del proceso de evaluación del desempeño?

Desarrollo del trabajo de campo

El primer contacto que se tuvo con los participantes se dio por medio de una llamada telefónica, donde se acordó el primer acercamiento de los investigadores con ellos y permitió la firma de la carta de autorización para participar en el proceso de investigación y la entrega del guion de la historia de vida. Con esa llamada se logró que la mayoría de los participantes recibieran a uno de los investigadores en su escuela o en su domicilio particular para la entrega de los documentos señalados. En general, los docentes se mostraron entusiasmados por ser parte de la investigación.

Al cabo de un mes, se recibieron las historias de vida en las oficinas de la Coordinación Estatal del Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo (CIIDE), lo que permitió realizar el análisis de estas y establecer las pautas para la realización del grupo focal, mismo que se llevó a cabo el día 27 de octubre de 2018 en la sala de juntas de la Unidad del CIIDE Profesora Francisca Escárzaga.

Resultados y discusión

Decisión de participar en el proceso de evaluación

La participación en el proceso de evaluación del desempeño docente fue un tema controversial, que algunos docentes participaron por decisión propia por la expectativa de una mejora salarial:

(...) todos tenemos necesidades y no nos cae mal algo más pero más bien fue porque tengo el mes que entra si Dios quiere el mes que entra cumple 27 años de servicio y tengo catorce horas, entonces dije, no me quiero jubilar con poquitas horas (docente 3).

Siempre yo dije, yo no me voy a evaluar hasta que me digan verdad, pero luego la necesidad familiar eso fue lo que me motivo a mí, mi hijo acaba de entrar a la universidad y dije yo ocupo más, entonces lo voy a hacer por él y lo hice y pues fue mucho trabajo, pero por eso me decidí, por lo económico (docente 5).

La institucionalidad es otro factor que incidió en que los docentes decidieran evaluarse, cumplir con la norma, al recibir la notificación de haber sido seleccionados para participar en el proceso, a pesar del supuesto de ser voluntario, deciden evaluarse porque es la norma “lo mío fue voluntario y a la vez circunstancial (...) más bien fue que como por cumplir porque ya me quería quitar el estrés la verdad, eso fue” (docente 1).

(...) salgo seleccionada, se me notifica a través de un correo electrónico, posteriormente se me notifica a través de supervisión de la escuela en la que laboro (...) que estoy seleccionada para la evaluación del ciclo anterior, el correo viene del órgano de evaluación, posteriormente (...) llega notificación a través del Sindicato donde me dicen que no estoy obligada a participar, en su momento yo valoro esta situación, yo hago caso omiso a esa información porque me parece que no es oficial por lo tanto tomo la decisión de iniciar el proceso y pues presentamos (docente 6).

El reconocimiento social fue un tercer factor que influyó en la decisión de ser evaluados, si bien los docentes manifiestan que no buscaron por ellos mismos ser evaluados, mencionan haber recibido una invitación de alguna autoridad quien, al dar argumentos sobre la capacidad del docente, le pide inscribirse al proceso para mejorar su situación laboral “tú haces muy bien tu trabajo, me gustas para evaluadora y sé que lo harás muy bien, pero debes evaluarte primero el biología” (docente 2). El reconocimiento es un tema ampliamente estudiado, Salluca (2012) menciona que cualquiera que sea el grado de satisfacción del docente, los que mejor se desempeñan tienen más probabilidades de seguir en la organización porque reciben reconocimiento, elogios, y otras recompensas que les dan más razones para no irse, en este caso, les dio una razón para participar en la evaluación.

La preparación para el proceso de evaluación

Independientemente de la razón por la que los docentes participaron en la evaluación del desempeño, su testimonio deja claro el compromiso y responsabilidad que asumieron, ante lo que consideraron un reto, las manifestaciones coinciden con una conclusión de Martínez y Guevara (2015, pág. 122) “los docentes asumen con responsabilidad el reto que, a partir de la publicación de la Ley del Servicio Profesional Docente, le ofrece la sociedad misma a través del aparato legislativo”. Horas de estudio, desvelos, sacrificio de otras actividades en pro de su preparación caracterizaron a los docentes. Sin embargo, la preparación se vivió de forma diferente, mientras que los maestros que participaron en el primer grupo manifiestan haberse sentido perdidos, quienes se evaluaron en el tercer grupo contaron con gran cantidad de apoyos como guías, tutoriales y la experiencia de quienes habían pasado por la experiencia “yo anduve perdida, (...) porque cuando a mí me tocó evaluarme no había guías, no había documentos rectores, no se como les llamen, no había nada” (docente 1).

“A mí me tocó en el segundo grupo y ya estaba todo en internet, entonces yo me agarré a un profe, me puse ya tenía yo casi todo lo que iba a poner en el proyecto entonces me puse a ver videos de YouTube de un profe para tratar de completar los detallitos que faltaban” (docente 2).

La Secretaría de Educación en el estado, así como el Sindicato, promovieron cursos con la finalidad de ayudar a los docentes en su preparación, sin embargo, la opinión del los participantes respecto a estos cursos esta polarizada, mientras que unos opinan que fue de utilidad “la asesora persona que es capaz muy preparada, lógicamente nos da herramientas y nos orienta un poquito más” (docente 6), otros coinciden en que no les fue de utilidad “yo la verdad al curso iba solo a cumplir para que no dijeran nada, pero pues a mí no me sirvió, más bien como que me sirvió para tener los documentos aunque yo ya los había bajado de internet” (docente 4), “para mí fue pérdida de tiempo” (docente 7).

Esta situación es una alerta para la Autoridad Educativa, la literatura nacional e internacional ha documentado una serie de críticas respecto a la oferta de formación del sector público identificando cinco problemas prioritarios: alejamiento de los procesos de profesionalización docente, orientación esencialmente teórica, oferta segmentada, mala calidad de los cursos y carácter de inadecuada frente a las exigencia que se le hacen al maestro (Villegas-Reimers y Reimers, 1996; Torres, 1996 citado por Camargo, Vergara, Calvo, Londoño, Franco, Zapata y Prieto, 2004, p. 84). Con este antecedente, y con los testimonios de los docentes, se reflejan los problemas de mala calidad de los cursos y su orientación teórica a pesar de que el foco de atención fue el desarrollo de habilidades para la elaboración de los productos solicitados en el proceso de evaluación.

Por otro lado, se encuentra la oferta formativa de carácter privado, aquella por la que los docentes pagan y tienen una alta expectativa respecto a sus resultados; al respecto, en el grupo de participantes una maestra tomó esta opción:

(...) juntamos un grupo de maestros de primaria, (...) éramos muchos, pero yo me basé en la información que ellos nos dieron, ellos no nos dijeron esto es para esto, esto para esto, nos llevaron a eso, a los productos, y poco ocupaba yo de una asesoría directa, decían para la próxima sesión hagan esto y ya traigan su planeación y vamos a ver si tiene estos elementos en la planeación y cada quien chéquelo y poco a poco se va dando cuenta qué es lo que uno hace, que a lo mejor no le estaba llamando por ese nombre o no lo estaba evidenciando pero lo hace uno, ya sea de forma consciente o inconsciente, solamente es sistematizar lo que hace, y hacerlo un poquito más exhaustivo, a mí la asesora me revisaba y me hacía correcciones mínimas (docente 5).

Si bien algunos docentes asistieron a cursos, la mayoría manifiesta haber estudiado por su cuenta, apoyado de herramientas ofrecidas por la instancia evaluadora o encontrados en la red, esta actitud coincide con uno de los elementos integrados en el perfil, parámetros e indicadores del desempeño de los docentes, se espera de ellos que “consideren al estudio y al aprendizaje profesional como medios para la mejora de la práctica educativa” (SEP, 2018, pág. 20).

Yo solita, solita, solita yo no tuve acompañamiento de ningún tipo ni de nada yo le di una leída a la Constitución, a la Ley General de Educación o sea a los documentos que debemos de leer y en la planeación, pues nada más a mi criterio enriquecer un poquito mi planeación y todo, pero no así sola (docente 1).

Aprendizajes desarrollados en la preparación para el proceso de evaluación

La evaluación de desempeño tenía los propósitos de valorar el desempeño, identificar áreas de oportunidad y regular la función docente (SEP, 2018), sin embargo, el proceso de preparación llevó a los docentes a reflexionar sobre su práctica “entendí lo que me falta, no respecto a los demás sino respecto a mí misma” (docente 2) y a mejorarla a partir de su realidad. En general, los docentes manifestaron actitudes de aceptación respecto a la evaluación y de los aprendizajes que adquirieron, se rescatan de sus aportaciones los siguientes elementos:

- Uso de técnicas y herramientas de evaluación,
- Elaboración y uso de la evaluación diagnóstica,
- Diseño y aplicación de rúbricas,

- Uso del encuadre antes de sesión en preescolar, explicar a los niños qué y para qué lo harán,
- Información a los alumnos cómo y con qué instrumento serán evaluados, para que sepan lo que de ellos se espera,
- Uso de la autoevaluación, coevaluación entre alumnos y al propio docente,
- Uso de la evaluación formativa y sumativa,
- Conceptos de desarrollo infantil,
- Aplicación de test para la evaluación diagnóstica del grupo,
- Identificación de estilos de aprendizaje de los alumnos.

Los aspectos manifestados por los docentes en relación con lo aprendido se engloban en las preguntas ¿por qué evaluar?, ¿qué evaluar? y ¿cómo evaluar? dos elementos que conforman el modelo de evaluación propuesto por Stiggins (Stiggins, Arter, Chappuis & Chappuis 2007, citados por García, Aguilera, Pérez & Muñoz, 2011, p. 16) y que representan aspectos centrales para que la evaluación sea una herramienta verdaderamente útil para la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

Además del aprendizaje, los docentes llegan a la conclusión de que en la evaluación se les solicitaron elementos de su práctica, no se incorporó nada que ellos no realizaran, este es el motivo por el que coinciden en que el proceso les fue útil, pues les permitió mejorar su propia práctica y los resultados de la evaluación coinciden no con lo aprendido durante su preparación, sino con su propio desempeño al frente de sus grupos.

(...) te das cuenta de realmente lo que piden es lo que haces, o bueno, lo que se supone que todos deberíamos hacer, o sea no tiene nada fuera de lo común y si lo haces o medio lo haces la verdad no necesitas cursos ni nada (docente 2).

Percepción sobre las debilidades de la evaluación del desempeño

Los docentes manifestaron actitudes positivas respecto a la evaluación del desempeño, reconocen en ella debilidades o áreas de oportunidad que deberían considerarse para mejorar el proceso y que tenga realmente un enfoque formativo. El principal factor que identifican es el hecho de que no se considera la observación directa en el aula, debido a que sólo ahí se manifiesta la práctica docente, mientras que en las etapas y procedimientos de evaluación no se considere la observación, los resultados seguirán siendo parciales, incluso equívocos; los comentarios coinciden con la propuesta de Guzmán (2016) quien incorpora a la evaluación de la práctica como un elemento importante de la evaluación, además, menciona que la observación debe realizarla un docente experto en evaluación docente y con amplia experiencia, al requerirse su juicio experto para juzgar si lo realizado es adecuado o no, si es pertinente para alcanzar los fines de la enseñanza, entender el momento en que se encuentra la clase observada y justificar su valoración.

La posibilidad de prácticas corruptas de quienes fueron evaluados es otro elemento significativo para el grupo participante, quienes consideran que se dio mucho tiempo de preparación y ello influyó en que se compraran los proyectos, “hay quienes pagaron para que les hicieran los proyectos, entonces no es real” (docente 3). Además, productos de los alumnos fabricados solo para la evaluación, prácticas corruptas que mancharon lo que pudo haber sido un proceso productivo.

Considerar el contexto en el examen de conocimientos ayudaría a que los resultados tuvieran mayor validez, los docentes consideran que se deberían hacer ajustes a los instrumentos pues hay preguntas que pueden ser respondidas correctamente según el contexto, o simplemente que en algunos lugares no aplican las situaciones que se manejan. Al respecto, Martínez, Guevara y Valles (2016) encontraron opiniones de desacuerdo de la evaluación de desempeño a través de exámenes estandarizados, por considerar que no considera las necesidades del contexto donde se labora.

Problemas en la logística de la aplicación del examen en línea fue un tema abordado por todos los participantes, poco tiempo para contestar, modificaciones de última hora en el orden de los aspectos a evaluar, y que al momento de realizar la planeación no pudieran revisarse algunos materiales bibliográficos:

¿Qué te están evaluando?, ¿qué te sepas de memoria una planeación?, ¿o que sepas hacer una planeación? porque no te están evaluando que sepas hacer una planeación y desarrollarla, porque yo puedo hacer y desarrollar una con ayuda de muchos libros y me va a quedar muy bien y me va a servir muy bien, pero en esos momentos pues te evalúan que tú te sepas de memoria una planeación (docente 7).

El compromiso de la instancia evaluadora respecto al carácter formativo de la evaluación fue que habría retroalimentación para el docente, donde se le indicaría sus áreas de oportunidad para que siguiera preparándose, pero nunca sucedió, la expectativa de conocer los resultados no correspondió con lo sucedido en la realidad, los resultados no dieron oportunidad de identificar debilidades. Este elemento es el que con mayor énfasis fue tratado por los docentes quedando de manifiesto cierto grado de desaprobación a pesar de haber obtenido un resultado sobresaliente “nunca voy a saber qué es específicamente en lo que me va mal, la retroalimentación ahí en el examen falla todavía más” (docente 5).

Percepción respecto a los motivos de los bajos resultados de otros docentes

Resulta interesante conocer las explicaciones de los participantes respecto al porqué otros maestros obtienen resultados insatisfactorios en la evaluación, considerando la premisa de que se enfoca en aspectos del quehacer docente; el grupo manifestó diversas opiniones que pueden agruparse en tres aspectos centrales establecidas en términos de carencias, el primero es la falta de disciplina, el segundo es la carencia de compromiso y el tercero es la poca reflexión sobre la práctica.

Respeto a la disciplina, Gardner (2011) menciona que una de las mentes que son necesarias si se quiere conseguir la prosperidad en el futuro es la mente disciplinada, considerada como aquella capaz de utilizar el modo de pensar de las diferentes áreas del conocimiento y llevarlo a su vida personal y profesional, un docente que desarrolla una mente disciplinada se autoevalúa, se actualiza, se sienten responsables de su entorno y de sus decisiones, amplía su necesidad de comprensión y de seguir aprendiendo a través de la autorregulación.

El compromiso docente generalmente es asociado con el profesionalismo definido como el vínculo psicológico que tiene implicancias tanto en la actitud como en el comportamiento de las personas y que les permite realizar considerables esfuerzos en pos de beneficiar aquello que es objeto del compromiso, lo que en el caso de la docencia se traduce en maestros que están dispuestos voluntariamente a entregar recursos (esfuerzo) a favor de sus alumnos, como reflejo de una preocupación auténtica por ellos (Choi y Tang, 2009). Un docente comprometido es aquel convencido de que puede hacer la diferencia en el aprendizaje de sus alumnos y se esfuerza cada día en ello (Day, 2007, citado por Fuentealba & Imbarack, 2014). Vale la pena enfatizar el concepto de profesionalización como elemento central del compromiso, Guzmán y Leyva mencionan que para llegar a este concepto se requiere el tránsito de la apelada vocación como elemento fundamental del quehacer docente, al nuevo esquema que demanda el dominio de competencia y demostración de resultados (2015).

Finalmente, la reflexión sobre la práctica es un aspecto ampliamente estudiado y reconocido como una condición del mejoramiento docente, Bausela (2004) la considera como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa; incluso es parte del perfil, parámetros e indicadores de evaluación docente, documento que determina la necesidad de que el docente reflexione sistemáticamente sobre su práctica como una contribución para la toma de decisiones para la mejora del trabajo cotidiano (SEP, 2018).

Fortalezas en la práctica docente

El grupo de docentes hizo énfasis en ciertas fortalezas que los llevaron no solo a obtener buenos resultados en la evaluación del desempeño, sino que les ayudan en el trabajo con los alumnos, a acompañarlos en su proceso de aprendizaje y a sentirse satisfechos con su labor. El primer aspecto, sin atribuir orden de importancia, es el hábito de la lectura y el estudio, los docentes coinciden en que leer es fundamental para aprender y mejorar, quien no lee simplemente no es capaz de comprender el mundo.

El segundo aspecto es la planeación, la consideran una herramienta indispensable en el trabajo frente a grupo, “es la base del éxito” (docente 1), mencionan además que el tiempo que se dedica a la planeación es bien invertido porque facilita el trabajo frente a grupo, da certidumbre y evita que se pierda el rumbo. El tercer aspecto es el conocimiento del grupo a través del diagnóstico, partir de la realidad del alumno, de sus intereses, de sus expectativas, de lo que sabe y quiere saber, de su vida familiar y social garantiza que las actividades que se le propongan sean significativas.

El cuarto aspecto es la autodeterminación para realizar las tareas que consideran importantes; ser autodeterminado implica poseer motivación intrínseca, autorregulación, autoevaluación y compromiso:

Le tienes que invertir tiempo y también tienes que tener dedicación y también tienes que realizar ciertos esfuerzo y trabajo extra, si no te alcanza el tiempo levántate más temprano, yo por mí quisiera que el día tuviera 50 horas porque hay muchas cosas que hacer, pero programándonos lo podemos hacer (docente 4).

Por último, hay un factor no menos importante que los anteriores, es transversal a cada una de las actividades que realizan, es el amor al trabajo, aspecto que se pone de manifiesto en frases como: “a mí me encanta lo que hago, lo disfruto yo no lo tomo como un trabajo, y a parte, hasta se ríen mis hijos porque les digo, me dan un *billetón* por hacerlo” (docente 1); “sobretudo el hecho que debemos querer nuestra profesión, lo que es y lo que nos hace ser” (docente 7); “es que se enamora uno, se mete uno de lleno a algo y dice quisiera ponerlo en práctica” (docente 3).

Soy maestra comprometida porque lógicamente por los tiempos no llegan, si en tu trabajo estas comprometida contigo misma siempre trato de dar un poquito más soy muy activa en cuestión de trabajo no ser tan pasiva, el hecho de como experiencia esa parte me hace diferente, a compartir lo que yo sé lo que tengo” (docente 6).

Conclusiones

Existen diversas posturas respecto a la desaparecida Ley del Servicio Profesional Docente y la evaluación del desempeño derivada de ella, las voces académicas manifiestan su opinión con base en la teoría o como resultado de procesos investigativos, los docentes que no fueron evaluados hablan desde su sentir, sus expectativas, sus supuestos o desde la información derivada de las normas; sin embargo, los docentes evaluados son quienes pueden hablar desde su experiencia, y como esta es distinta para cada persona, son múltiples las interpretaciones de lo sucedido durante el corto tiempo de vida de la Reforma Educativa del 2013.

La evaluación del desempeño fue uno de los temas centrales, sus procedimientos, sus consecuencias y su propósito, los docentes que participaron en la investigación dejan claro su cambio de percepción al respecto de esta evaluación; comenzaron con algo de temor e inseguridad, ya sea por el interés económico, por el cumplimiento de una norma o como consecuencia de un reconocimiento manifiesto por alguna autoridad, a medida que avanzaron en su preparación entraron en una dinámica de reflexión de su práctica que desembocó en su mejora. Estudiar para una evaluación se convirtió en prepararse para sus alumnos, para su desempeño y al final, mencionan con orgullo que su amor por su labor es lo que los hace ser destacados, siendo esta etiqueta mucho más que el resultado de un examen, es una forma de ejercer su profesión; además, conjugan esta vocación con el cumplimiento de normas y funciones, con disciplina y con sistematicidad.

Elaboración del diagnóstico grupal, planeación didáctica, uso de técnicas e instrumentos de evaluación son aspectos clave que los docentes reconocen como fortalezas de su práctica y se consideran, además, retos para el sistema educativo, no como un aspecto por evaluar sino como elementos que deben mejorarse en el magisterio.

Actualmente, la evaluación con fines de permanencia desapareció, no desaparece la evaluación pues se reconoce como un proceso indispensable para la mejora; sin embargo, se irán determinando los mecanismos de ingreso, reconocimiento y promoción del magisterio.

Convertir la experiencia adquirida con la Reforma del 2013, en conocimiento que se traduzca en aprendizajes aplicables en las nuevas formas de evaluación será un ejercicio constructivo para el Sistema; no todo fue malo ni todo fue bueno, la perspectiva de los docentes participantes en el estudio prioritariamente hace énfasis en una faceta positiva de la evaluación del desempeño, pero también mostró deficiencias en su instrumentación: combatir la corrupción, evitar los problemas de logística, pero sobretodo cumplir con el compromiso de hacer de la evaluación un ejercicio formativo brindando retroalimentación a los docentes para que ellos usen esa información para la mejora de su práctica.

Referencias

- Bausela H, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 1-9. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2871>
- Bravin, C. y Pievi N. (2008) Documento metodológico orientador para la investigación educativa. Argentina: Ministerio de educación.
- Camargo A., M.; Vergara A., M.; Calvo M., G.; Londoño C., S.; Franco A., M. C.; Zapata J., F. y Garavito P., C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y educadores*, (7), 79-112. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2041051>
- Carmona R. (2015). *Concepciones de práctica pedagógica en docentes en ejercicio de la ciudad de Pereira (Tesis de Maestría)*. Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/5510/344078C287.pdf;jsessionid=24872962EB6D277CB6B031C6B77F7D45?sequence=1>
- Diario Oficial de la Federación (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Consultado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4666809&fecha=19/05/1992
- Diario Oficial de la Federación (2013) Ley General de Servicio Profesional Docente. Consultado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Fuentealba Jara, R., & Imbarack Dagach, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(ESPECIAL), 257-273. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052014000200015&script=sci_arttext&tlng=e
- García M., A. M.; Aguilera G., M. A.; Pérez M., M. G. y Muñoz A., G. (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula*. México: Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE). Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/410/P1D410.pdf>
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro: un ensayo educativo* (No. L1546). Paidós.
- Guzmán A, A.; Leyva A., M. J. y Rodríguez L., J. J. (2015). Perfil docente idóneo: valoraciones de profesores de educación básica en servicio. *Memoria electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1279.pdf>
- Guzmán, J. C. (2016). ¿Qué y cómo evaluar el desempeño docente? Una propuesta basada en los factores que favorecen el aprendizaje. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 285-358. Recuperado de <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/124>
- Martín R., E. (coord.) (2013) *Evaluación de centros y profesores*. España: UNED.
- Martínez Ch., G. I. y Guevara A, A. (2015). La evaluación del desempeño docente. *Ra Ximhai*, 11(4), 113-124. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596007.pdf>
- Martínez Ch., G. I.; Guevara A., A. y Valles O., M. M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 12(6), 123-134. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194007.pdf>

Salluca Salluca, L. (2012). Relación entre niveles de satisfacción laboral y desempeño docente en instituciones educativas del cercano Callao. Perú: Universidad San Antonio de Losoya. Recuperado de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1306>

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente. Educación básica*. México: Autor. Recuperado de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2017/ba/EAMI/EAMI_DOCENTES_EB_2017.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnico docentes. Ciclo escolar 2018-2019*. México: SEP. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI_EB_INGRESO_16_01_2018.pdf

Vargas B. X. (2012). *¿Cómo hacer investigación cualitativa?* México: ITESO.

Vergara F., M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. En *Revista CUMBRES*.