

# LA EVALUACIÓN PARA LA PERMANENCIA. EXPERIENCIA DE DOCENTES DURANTE EL PERIODO 2015-2016. ESTUDIO DE CASO.

**HERYCA NATALIA COLMENARES SEPÚLVEDA**

*FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN (FES ACATLÁN)*

**TEMÁTICA GENERAL:** POLÍTICA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN Y SU  
EVALUACIÓN, LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA.

## RESUMEN

La evaluación del desempeño docente a partir de la reforma educativa, ha estado enmarcada en tensiones, a su vez cargada de demandas para poder encaminar el sistema educativo hacia la calidad. Para poder comprender el proceso de evaluación, que ha estado signado por posturas críticas, la investigación se centra en la valoración de la experiencia del docente evaluado, mediante un estudio de caso, para determinar su perspectiva y vivencia ante un nuevo modelo de evaluación. La vivencia estuvo signada por la dimensión personal, a su vez por la relación del contexto con el proceso de evaluación, no obstante se rescata de la experiencia las propuestas de los docentes para futuras ediciones de la evaluación, con miras a ser equitativa, integral y donde finalmente su voz participe en el diseño de la misma.

**Palabras clave:** reforma educativa, evaluación docente, experiencia.

## INTRODUCCIÓN

El presente reporte, guarda relación con la temática sobre evaluación educativa, ya que aborda desde la experiencia docente, la implementación de una política pública, como es la evaluación docente a partir de la reforma educativa (Congreso de la Unión, 2012).

La reforma educativa, plantea en la evaluación docente, una herramienta para alcanzar la calidad educativa. Esto trajo consigo cambios, entre ellos; obligatoriedad en la presentación de evaluaciones para el ingreso al Sistema Educativo Nacional, para la promoción a cargos, y la permanencia (docentes en servicio). En especial el proceso para la permanencia, ha estado marcado por una diversidad de posturas encontradas sobre sus fundamentos. Para poder comprender lo que ha significado para el docente, estos cambios, además de ser el protagonista en el proceso de evaluación, la investigación de carácter cualitativo, y a través del estudio de caso, buscó registrar la experiencia de docentes para el periodo 2015-2016, por ser la primera edición y por el escenario controversial presentado.

Las preguntas planteadas fueron: ¿Cómo ha sido la experiencia del docente de Educación Básica frente al proceso de evaluación para la permanencia para el periodo 2015-2016? y ¿Existe relación entre la experiencia del docente evaluado y la calidad de la enseñanza?.

Para efectos del estudio realizados, la experiencia es asumida, como la vivencia que los docentes en evaluación tuvieron durante el periodo 2015-2016, que incluye; saberse sujetos de evaluación, preparación para el proceso y presentación.

En otro orden de ideas, se manejaron dos supuestos; uno corresponde a la experiencia docente, que se entiende es marcada por la tensión y la obligatoriedad de un proceso, donde no cuenta con mayores elementos para acudir preparado a la nueva evaluación, además se genera en él una percepción negativa hacia el proceso. En segundo supuesto, al presentarse el escenario del primer supuesto, la relación entre evaluación formativa para promover la calidad es estrecha.

En consecuencia el objetivo fue: comprender la experiencia del docente de Educación Básica (secundaria), convocado para la evaluación para la permanencia, en el periodo 2015-2016, en el marco de la reforma educativa.

La investigación buscó principalmente visibilizar la voz del docente y su perspectiva frente a un cambio, en el cual él sería el protagonista sin haber participado en el diseño de la evaluación para la permanencia.

## MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

La evaluación docente ha sido motivo de reflexiones y estudios por parte de reconocidos investigadores de este campo. En este sentido Tejedor (2009) afirma que el punto inicial de la evaluación, es la identificación de la práctica docente, por ello establece que las tareas que deben definir sobre la profesionalización de los docentes, se han venido diseñando sin la respectiva discusión teórica, además del escaso debate de lo que significa ser un *buen profesor*. Es decir, por mucho esfuerzo que se ha hecho para investigar o abonar a la respuesta de cómo evaluar al docente, sigue pendiente un debate teórico con respecto a los aspectos involucrados en la profesión docente y en consecuencia en su evaluación.

Es así, que se deduce la importancia de tener claridad conceptual o acuerdos, frente a la concepción de un buen profesor, de allí se deriva lo complejo que podría ser la definición de la evaluación docente. Tejedor y García-Valcárcel (citado en Tejedor, 2009), califican a la evaluación como un problema de marcadas limitaciones, tanto de aspectos teóricos (diversidad de finalidades, limitados modelos de profesor ideal), como de aspectos práctico, es decir ante el resultado de la precariedad los fundamentos teóricos, se presenta la dificultad de seleccionar la estrategia evaluativa válida.

Por su parte, Mario Rueda y Díaz-Barriga (2011), coinciden con lo expresado por Tejedor. Establecen que existe todavía camino por recorrer, para consolidar una teoría sobre la evaluación; no obstante, ratifican la relevancia de identificar la finalidad de la evaluación, en especial asumir si ésta será abordada desde la postura de control, sumativa o formativa.

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

Cabe agregar, que en la revisión teórica, se fue pertinente abordar los planteamientos de Silva (2007), frente a la posible burocratización de los procesos de evaluación docente, ya que desde el inicio, el modelo del INEE, ha presentado diversas posturas en contra, por tanto las acciones de los docentes, podrían relacionarse con una posible burocratización de la evaluación.

Silva, ha hecho esfuerzos por reseñar cómo algunas formas de evaluación docente, pueden convertirse en instrumentos burocráticos, que desencadenan en el docente un comportamiento de simulación, y este actuar docente de *simulación*, es una forma de cumplir con la norma o de resistencia a la misma. (Silva, 2007).

Esta breve mención sobre la evaluación docente, permite visibilizar su complejidad, la claridad teórica que se requiere para poder diseñar un modelo que se adecue a los objetivos y necesidades de un sistema educativo, y en especial la multiplicidad de factores involucrados para poder valorar el ejercicio docente y que no termine en burocratización, en detrimento de los resultados esperados sobre la calidad de la educación.

## EVALUACIÓN DOCENTE EN LA REFORMA EDUCATIVA

La reforma educativa (Congreso de la Unión, 2012), le otorga un rol protagónico a la evaluación para alcanzar la calidad en la educación, para ello focaliza sus acciones sobre el docente y su desempeño. Dentro de las propuestas en la reforma educativa, en materia de evaluación, se tiene: otorgamiento de la autonomía del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la evaluación docente pasa de ser voluntaria (Carrera Magisterial), a ser obligatoria para el ingreso, promoción y permanencia, dando así inicio al Servicio Profesional Docente.

El modelo de evaluación del INEE, en especial para la permanencia docente, indica que los docentes tendrían diferentes instrumentos y momentos para ser evaluados, y esto sucede mediante diferentes etapas.

En efecto, en la etapa uno, se encuentra el informe emitido por el directivo. Tiene como objetivo identificar el cumplimiento por parte del docente, acerca de sus responsabilidades y participación en el funcionamiento de la escuela. En la etapa dos, el docente demuestra su práctica, mediante las evidencias de enseñanza, para ello recupera el trabajo en el aula. Debe contemplar además la identificación del contexto educativo, descripción de las estrategias aplicadas, análisis de los resultados de aprendizaje de los alumnos. (SEP, 2015).

La etapa tres, se refiere al examen de conocimientos y competencias didácticas. El docente debía aplicar un examen, y éste es basado en la resolución de casos hipotéticos. La etapa cuatro, es la planeación didáctica argumentada, y

es un documento elaborado por el docente, que refleja la estructura de la planeación que éste realiza. La etapa cinco, es una evaluación complementaria, presentada solo por los docentes de la asignatura de Inglés. (SEP, 2015).

Precisamente, los docentes del caso, fueron los primeros en experimentar la operacionalización de estas etapas, diseñadas para el nuevo modelo de evaluación, a partir de la reforma educativa.

## PRECISIONES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN.

El estudio de caso, representa la metodología de la investigación aplicada, con diseño particularista y descriptivo (Stake, 1999), para analizar cómo se vivió por parte del docente el proceso de evaluación para la permanencia, en el marco de la reforma educativa durante el periodo 2013-2016 y su vinculación con la calidad educativa.

El caso, estuvo conformado por siete docentes. Cuatro docentes de una escuela secundaria del Estado de México y para efectos de la triangulación, tres docentes de la Ciudad de México y una de Chiapas.

Durante el trabajo de campo, se aplicaron entrevistas a profesores y directores. Del análisis de las entrevistas, surgieron cuatro categorías que aglutinaron la experiencia docente: acciones que el docente y directivo realizaron para prepararse ante la evaluación, factores que obstaculizaron el proceso para el docente, burocratización del proceso y por último la dimensión personal, ésta última fue la que ejerció mayor influencia en el docente, para tener una percepción negativa hacia la evaluación para la permanencia.

## RESULTADOS

Los resultados obtenidos, no buscan generalizar, pero si se pretende dar cuenta de la voz docente ante esta primera edición de evaluación para el periodo 2015-2016. Se pretendió describir la vivencia del docente evaluado, donde se vincula la práctica y los planteamientos de cada una de las etapas de la evaluación para la permanencia, así conocer del protagonista del proceso, la pertinencia o no de este nuevo modelo surgido a partir de la reforma educativa.

### *Acciones realizadas por docentes y directivos.*

Los docentes reciben un comunicado de haber sido seleccionado para la evaluación, allí inicia un camino que denominan de incertidumbre, y les surgen las preguntas: ¿qué me van a preguntar, qué debo estudiar?, ¿qué pasa si no apruebo la evaluación?. Las preguntas detonaron un proceder para prepararse ante el reto. Las acciones, se pueden agrupar en dos bloques, uno correspondiente a las iniciativas docentes y otro hacia el rol del directivo.

Dentro de las iniciativas docentes se encuentran; reunión en forma de grupos colegiados para intercambiar experiencias en la elaboración del portafolio (expediente de evidencias), leer y estudiar la bibliografía recomendada, y en especial encontraron apoyo por medio de las redes sociales, donde intercambiaron información con docentes de otros estados, aunque también fue elemento perturbador al encontrar en ocasiones información falsa o poco confiable, que les causaba estrés, es así que observaban en las redes sociales, el llamado a no presentarse en la evaluación, o que serían despedidos si no se presentaban.

El directivo por su parte, se organizó para acompañar a los docentes en su preparación y dar respuesta a sus preguntas, de manera de disminuir la incertidumbre. El directivo asistió a cursos para luego preparar a los docentes el material necesario. Les entregó a los docentes que serían evaluados, un CD con información sobre los artículos de ley que debían estudiar, así como temas pedagógicos de acuerdo a la bibliografía recomendada de manera oficial.

Esta preparación, llevó al docente a presentarse a la evaluación con menos incertidumbre, y con mayores elementos que les permitiera tener probabilidades de obtener un resultado de por lo menos *suficiente*.

### *Factores obstaculizantes*

Fueron los elementos que perturbaron el proceso de evaluación para los docentes del caso, entre ellos se encuentran; manejo de la información, los elementos técnicos, medios de comunicación y el contexto que envolvió el proceso de evaluación docente en su primer periodo de aplicación.

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. Se entiende que se les proporcionó una guía, pero esta solo indicaba orientaciones generales para

prepararse, bibliografía, e indicaciones logísticas, como de no llegar al a hora de la cita del examen se cerraría la puerta sin opción de presentar.

Dentro de los elementos técnicos, los docentes encontraron problemas en la plataforma utilizada donde debían adjuntar los documentos de las evidencias, aunado al límite de tiempo que se tenía para esto. El punto más álgido estuvo representado el día del examen, ya que en varias ocasiones el sistema fallo y retraso el examen en el caso de los docentes de ingles la gran falla estuvo al no contar con audífono para los espacios de traducción del examen complementarios (etapa cinco).

El mayor obstáculo para los docentes del caso, estuvo dado por el manejo informativo que para ellos los medios de comunicación, dieron al proceso. Los docentes manifestaron sentirse señalados, ya que se generó una imagen pública negativa y con momentos de confusión acerca la información, en especial al tema de las consecuencia de la evaluación (si serían despedidos o no, si debían presentarse o no). Los medios también se hicieron eco de los puntos de vistas encontrados de diferentes actores (sindicatos, INEE-SEP, académicos especialistas), esto hizo que los docentes se sintieran agobiados ante tanta información y la cual no disipaba sus dudas acerca del proceso al que se tenían que enfrentar.

*Burocratización del proceso de evaluación:* este aspecto descansa en la vivencia del docente en cada etapa, donde se puede observar que el docente se preparó para presentar una evaluación y aprobarla, y no precisamente reflexionar sobre su práctica que conllevaría a su vez a mejoras en su ejercicio.

Etapa uno: evaluación del directivo: los docentes entrevistados, presentaron un testimonio que arrojaba cierta seguridad en ésta etapa, por las características del liderazgo del directivo, esto se exprese mediante la valoración de su trabajo en presencia de otros miembros del equipo, bajo un ambiente cordialidad y donde se le expresó sus fortalezas y aspectos por mejorar. Cabe destacar que la evaluación del directivo, de acuerdo a las preguntas que debía llenar en un sistema, se basan en los elementos administrativos del ejercicio docente y no tanto hacia la práctica en el aula, no obstante el directivo del caso como se mencionó, al expresar las fortalezas y aspectos por mejorar, contribuye a la evaluación formativa que se espera de este proceso. En general, los docentes calificaron como positiva ésta práctica de valoración del directivo, en particular con este tipo de gestión democrática, aludiendo que en otras escuelas donde habían ejercido profesionalmente en el pasado, no hubiese sido posible este ambiente, ya que estaba minado por la corrupción.

Etapa dos. Expediente de evidencias: para el docente del caso, no fue fácil esta etapa, ya que manifiestan no contar con el tiempo ni la práctica de llevar el registro de ésta manera. La limitante principal radicó en encontrar material de los estudiantes en tiempo de vacaciones, ya que la convocatoria para ser evaluados no coincidió con el tiempo de clases. Esta dinámica afectó en poder recabar la información adecuada para elaborar el expediente. Sin embargo los docentes, manifestaron que esta etapa contribuyó a darse cuenta, del poco tiempo que tienen para poder registrar todas las actividades realizadas con los estudiantes. La información que lograron conseguir por el tiempo de vacaciones, permitió reconstruir un poco la experiencia del ejercicio docente, sin embargo hay que destacar, que esto fue realizado con el número de expedientes solicitados para la etapa, y no como una práctica común de elaborar los informes del alumnado. Es decir que el expediente de evidencias (portafolio), representa cerca del 3% de los estudiantes que se atiende por docente, y fue elaborado con el material que se puede obtener y/o recuperar para la fecha de vacaciones, es decir no se reflejando en su totalidad el ejercicio docente.

Etapa tres. Examen de conocimiento y competencias didácticas. Esta etapa representó el momento de mayor tensión para los docentes, puesto las dos etapas anteriores eran realizadas desde un espacio más personal (escuela o casa), aquí se tenía que dirigirse a una sede distinta a su escuela y presentar un examen. Con respecto a las preguntas que les realizaron, expresaron que efectivamente fue muy largo (cerca de cuatro horas) y que si bien las preguntas eran sobre situaciones hipotéticas, estas no correspondían a su contexto inmediato. Indicaron además, que a pesar de la cantidad de preguntas del examen, no se estaba recabando o dando cuenta realmente, de la información pertinente sobre el ejercicio docente, en su respectivo contexto.

Etapa cuatro. Planeación argumentada. Esta etapa se presó en la misma jornada del examen de conocimiento, y tenía una duración de tres horas aproximadamente. El docente debía describir el contexto, diagnóstico del grupo, planificación y fundamentar las estrategias aplicadas. La información que debían suministrar docentes, no era ajena a su dinámica diaria de trabajo, sin embargo calificaban la jornada como agotadora, al haber presentado el mismo día el examen de conocimientos.

Etapa cinco. Evaluación complementaria: una de las docentes del caso, imparte la asignatura de inglés, por lo tanto presentó al día siguiente de las etapas tres y cuatro (día domingo), por lo tanto le fue aún más larga la jornada de evaluación. Los docentes de inglés se vieron en una situación de mayor presión, al presentar tres etapas consecutivas. A esta docente en particular, le afectó aún más por estar embarazada para el momento de la evaluación.



### *Dimensión personal*

Por último y no menos importante, se encuentra la dimensión personal, que resulta un eje transversal en toda la experiencia docente. El haber presentado la evaluación, enfrentarse a un modelo nuevo, ser obligatoria, y estar en el medio de la información y la controversia de la propia reforma educativa, generó en los docentes tensión y estrés. Esto les llevó inclusive a tener malestares físicos y en especial a la docente de la materia de inglés, que se encontraba embarazada. Esto podría no ser importante, pero enfrentar un evaluación con niveles de estrés, incertidumbre y con tensión del contexto, no es un ambiente propicio para tan importante proceso.

Los aspectos revisados de la experiencia del docente y la vivencia de cada etapa de la evaluación para la permanencia, podrían ofrecer información valiosa sobre la práctica docente, en especial la etapa dos, sin embargo surgen más preguntas que respuestas al analizar los testimonios del caso, entre ellas se encuentra ¿si las preguntas del examen de competencias describe la práctica o el perfil del docente que se encuentra en ejercicio?, ¿eran necesarias tantas preguntas de examen y descontextualizadas?, ¿el expediente de evidencias se podría valorar el esfuerzo de los docentes por atender grupos de 57 estudiantes en una misma aula? ¿está equilibrado el proceso de evaluación con las condiciones de la práctica educativa?.

Es decir la experiencia de los docentes del caso, dan cuenta de las limitaciones de la evaluación para la permanencia, para valorar de manera objetiva práctica docente y en consecuencia impactar en la calidad educativa. Dentro otras las limitaciones de evaluación frente a la experiencia de los docentes, se encuentra el hecho, que los docentes se prepararon para obtener un resultado satisfactorio, es así presentó cada etapa para cumplir con los requisitos exigidos y por tanto no se evidencia en la vivencia, una reflexión profunda acerca de los aspectos por mejorar en su práctica, salvo en la etapa uno, donde el directivo retroalimentó el trabajo de los docentes, no obstante esto no fue la constante en otros espacios. Descrito esto, se podría decir que la evaluación cayó en un proceso de burocratización y muy cercano a lo que Silva (2007) define como de simulación.

## **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

Los dos supuestos reseñados al inicio, son disipados a lo largo de la descripción de la experiencia de los docentes del caso. En primer lugar, el docente efectivamente se vio envuelto en una serie de pasos para enfrentar una evaluación de la cual contaba con información confusa. El segundo supuesto de igual forma es confirmado, ya que la experiencia descrita, permite ver que la evaluación para la permanencia, si bien se planteó fines formativos y reflexivos con miras a la calidad, esto no se cumplió al cien por ciento en la práctica, ya que los docentes tuvieron que librar varios obstáculos primero para comprender lo que enfrentaban, segundo para prepararse para aprobar y

además generando en ellos una visión y sentido negativo hacia la evaluación, dejando poco margen de influencia en la mejora de la práctica que conlleve a la calidad educativa.

La dimensión personal fue la más afectada, al presentarse situaciones de tensión y estrés ante el nuevo modelo, esto a su vez los llevó a generar acciones para prepararse para el proceso. Estas acciones van desde la creación de cuerpos colegiados hasta la búsqueda de apoyo en las redes sociales. La inconformidad de los docentes hacia la evaluación radicó principalmente en puntos como: difusa información sobre las etapas de la evaluación, fallas técnicas y logísticas en la presentación de las etapas del proceso y en especial el señalamiento negativo de los medios de comunicación al gremio docente. Se observó que los docentes, a pesar del contexto marcado por la tensión, lograron sobreponerse y asumir el reto de la nueva evaluación. Los docentes del caso, reiteraron que no estaban en contra de la evaluación, por ello consideran que deben ser parte del diseño, contemplar la realidad de cada región, además del contexto social, cultural, educativo y económica donde se ejerce.

La suma de las acciones de los docentes, para prepararse a la evaluación para la permanencia y las limitaciones técnicas de la propia evaluación, conllevó de alguna manera a una simulación de la evaluación, cayendo en un proceso burocrático, que tal vez no abone el camino hacia la calidad educativa. No obstante el docente rescata de la evaluación el hecho de poder reflexionar acerca del registro real de sus acciones educativas y de la creación de las redes de apoyo entre los docentes.

Los resultados y las conclusiones, llevan a la necesidad de consolidar una cultura de evaluación, para esto se requiere de tiempo y esfuerzo, y en el que participen activamente los involucrados, en este caso los docentes, para definir de manera conjunta qué, cómo y para qué evaluar, además de considerar el contexto, en lo cultural y estructural. Partiendo de la experiencia revisada y de las conclusiones, se proponen las siguientes recomendaciones:

- Considerar los estándares mínimos, para la implementación de un sistema tan amplio y complejo, para el que se requiere una planificación que incluya todos los recursos: humanos, financieros, tecnológicos y técnicos, con suficiente tiempo y momentos de implantación, especialmente con una clara comunicación para el docente de cómo va a ser evaluado, para qué y por qué, así evitar situaciones que le generen incertidumbre e insatisfacción.
- Favorecer la continua evolución de la evaluación, hasta lograr un modelo que permita evidenciar el crecimiento profesional del docente de forma justa y equitativa. El futuro de la evaluación docente, podría estar en manos de la misma escuela, ya que si se prepara al directivo para un acompañamiento profesional de sus docentes, se promoverá la reflexión



continua de la práctica, la evaluación puede convertirse en parte de la dinámica de su quehacer diario.

## REFERENCIAS

- Congreso de la Unión (2012). *Iniciativa de reforma*. Ciudad de México, 10 de diciembre de 2012, en línea] [consultado el 20 de marzo 2015] <http://www.presidencia.gob.mx/wp-content/uploads/2012/12/Reforma-Educativa.pdf>.
- Rueda Beltrán, M., & Díaz-Barriga, F. (Coords) (2011). *La Evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: CESU-Plaza y Valdés.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015). *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente. Educación básica*. Recuperado de [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/etapas aspectos/VERSION\\_FINAL\\_dmj\\_docentes\\_190515.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/etapas aspectos/VERSION_FINAL_dmj_docentes_190515.pdf)
- Silva, M (2007). Evaluación y burocracia: medir igual a los diferentes, en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVI (3), núm. 143, julio-septiembre. México. pp. 7-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60414301>
- Stake, Robert E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tejedor, F.J. (2009). Evaluación del profesorado universitario. *Estudios sobre Educación*, vol (16),pp.79-102. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9169/1/16%20Estudios%20Ed.pdf>