

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN AMÉRICA LATINA: EXPERIENCIAS CHILE Y MÉXICO

CATALINA INCLÁN ESPINOSA

COORDINADORA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ÁNGEL DÍAZ-BARRIGA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ALBERTO GALAZ RUIZ

UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE

MARIELA SONIA JIMÉNEZ-VÁSQUEZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA

TEMÁTICA GENERAL: CURRÍCULUM

RESUMEN GENERAL DEL SIMPOSIO

En este simposio se presenta de manera introductoria un análisis de la vinculación de los organismos Internacionales como la OCDE y el Banco Mundial, entre otros con las Políticas Educativas Nacionales de los países de América Latina y específicamente, su impacto en los sistemas de evaluación al desempeño docente. Posteriormente se presentan los casos concretos del proceso de evaluación de Chile y México mediante investigaciones cualitativas. Se presentan como estudios que se realizaron por separado en cada uno de estos países pero que en su análisis comparten características en sus procesos y etapas, así como en el impacto a las condiciones personales y profesionales de la vida de los docentes.

Palabras clave: Evaluación de profesores, evaluación académica, profesionalización

Semblanza de los participantes en el simposio

COORDINADORA. ALVARADO SÁNCHEZ MARTINA

COORDINADORA. Catalina Inclán Espinosa

Licenciada y Maestra en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de la Licenciatura en Pedagogía desde 1991, ha impartido las asignaturas de Investigación Pedagógica, Pedagogía Comparada y Problemas Educativos de América Latina. Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación IISUE de la UNAM. Sus líneas de investigación son: política educativa, formación de docentes en educación básica y didáctica de los aprendizajes. Está finalizando el proyecto doctoral "Formación y evaluación de docentes en América Latina". Sus publicaciones han sido sobre profesión docente, políticas de evaluación, tecnologías en el aula y metodologías de la investigación.

ÁNGEL DÍAZ-BARRIGA

Maestro y Doctor en Pedagogía, por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigador Emérito del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM. Desde 1987 es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, donde actualmente tiene el nivel III. Es investigador emérito de la UNAM. Ha recibido el doctorado Honoris Causa por cinco universidades nacionales e internacionales. Sus principales aportaciones en el campo de la investigación se ubican en tres ámbitos: la didáctica, el currículo y la evaluación educativa.

ALBERTO GALAZ RUIZ

Doctor en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Rouen, Francia. Actualmente es Director del Master en Educación de la Universidad Austral de Chile. Su área de especialidad se ubica en el campo de la Filosofía y los Estudios Educativos. Como docente, ha concentrado su trabajo en dos niveles educativos: pregrado y posgrado. Ha realizado investigaciones y publicaciones en los temas: Política de producción curricular, Contenidos y significados de las transferencias en el aula y evaluación del desempeño de los profesores de educación básica.

MARIELA SONIA JIMÉNEZ-VÁSQUEZ

Maestra y doctora en educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Ha sido profesora de educación básica y de educación superior. Actualmente coordina la Maestría y el Doctorado en educación de la UATx. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Sus líneas de investigación son los estudios de trayectorias de egresados, mercado de trabajo, procesos de formación de los actores educativos y educación básica. En esta última línea ha realizado proyectos de investigación y publicaciones sobre tutoría, trayectorias docentes, reforma curricular y evaluación docente.



TEXTOS DEL SIMPOSIO

EL INTERÉS POR EVALUAR A LOS DOCENTES. UN ACERCAMIENTO A LA VINCULACIÓN ORGANISMOS INTERNACIONALES Y POLÍTICAS NACIONALES

ÁNGEL DÍAZ-BARRIGA

Introducción

Los organismos internacionales, sin ser los únicos actores en el establecimiento de la nueva agenda para la educación superior, han tenido una lucha ideológica muy fuerte entre la última década del siglo XX y la primera del XXI para mostrar una hegemonía en la conformación de la misma. Aunque en este caso tendríamos que aceptar que el caso chileno marca una excepción en América Latina, pues es con la instauración de la dictadura donde el gobierno militar empieza a aplicar en el plano del desarrollo social una doctrina de corte neoliberal apoyada por el Banco Mundial. No ésta, por demás reiterar que sin los políticos, investigadores y técnicos está agenda no se habría puesto en marcha.

La era global ha tenido diversas expresiones en el mundo. En particular nos interesa destacar el papel que han influido en conformar una serie de políticas hacia la educación, tomando como referencia el caso de América Latina desde la óptica de lo que acontece en México y en Chile. Si bien, debemos reconocer que en sus semejanzas se encuentran también rasgos específicos de los procesos que han caracterizado la historia de ambos países en los últimos cuarenta años.

La globalización ha venido asociada a un intenso intercambio no sólo de productos financieros, sino también del establecimiento de un modelo de estado que vuelca su interés hacia el mercado, en detrimento de la visión que lo caracterizó en los primeros cincuenta años del siglo pasado, y en la acentuación de sus proyectos a partir de la segunda guerra mundial. Convertirse en el granero del mundo, iniciar un proceso de industrialización protegida, desatención a los problemas del campo y, al mismo tiempo generación de una clase media y manutención de una serie de proyectos, en general de carácter asistencialista, bajo la idea de preservar la nación.

Ante los logros educativos de la revolución cubana en los años sesenta del siglo pasado, la UNESCO impulsó inicialmente la expansión del sistema y posteriormente la eficiencia y calidad, a través de varios programas, pero en particular el denominado *Proyecto Principal De Educación En América Latina y el Caribe* (UNESCO 1979) como resultado de la reunión de Ministros celebrada en Ciudad de México. Entre cuyos propósitos iniciales se encuentra:

“Ofrecer una educación general mínima de 8 a 10 años y proponerse como meta incorporar al sistema a todos los niños en edad escolar antes de 1999, de conformidad con las

políticas educativas nacionales [...] Dedicar presupuestos gradualmente mayores a la educación hasta destinar no menos del 7 u 8% del PIB a la acción educativa [...] Promover económica y socialmente a los docentes, a través del establecimiento de condiciones de trabajo que les aseguren una situación acorde con su importancia social y con su dignidad profesional” (UNESCO, 1979: 5)

De esta manera el proyecto Principal iniciaba con el fortalecimiento de una acción que ya se venía realizando en la región hacia lograr la cobertura de la educación, en particular de la educación primaria, impulsando como se desprende de la misma el gasto estatal en educación, así como la atención profesional al trabajo docente. Si bien el desarrollo industrial de la región permitió generar una inversión estatal hacia la enseñanza primaria, para comienzos de los años ochenta “según estadísticas oficiales de la UNESCO, todos menos cuatro países en América Latina reportaron tasas de inscripción [en este nivel educativo] superiores al 95%” (Edwards, 1991:12)

No tardaría mucho el Proyecto principal para dar un giro en el tema de la expansión y cobertura, que ciertamente fue una característica de la educación básica en América Latina desde los años cincuenta, muy pronto en la reunión de Ministros realizada en 1982 (la reunión de Santa Lucía) incorporará los conceptos “Calidad y Eficiencia de los sistemas educativos”, tema que permitiría una correspondencia con la realidad socio-económica de los países, promoviendo creatividad, aprovechando tecnologías diferentes y modificando los programas de formación docente, así como impulsando investigaciones que permitieran conocer las causas de la deserción y repetición escolar (UNESCO, 1982: 7)

No fue sólo el tema de repetición, retención que fue paulatinamente orillando a revisar el discurso de cobertura de la educación y abrir paulatinamente el tema de eficiencia y calidad, sino para América Latina en su conjunto la crisis económica de los años ochenta terminaría con el reconocimiento de la llamada década perdida, con la intervención inicialmente del Fondo Monetario Internacional, bajo la presión de controlar la pérdida de capacidad de pago de la deuda internacional y con ello llevar a un quiebre financiero de las economías de los países del centro, sino para instaurar un discurso en el que se abandonaban las tesis desarrollistas que la CEPAL había impulsado desde la segunda guerra mundial para la región (Ocampo, 1998)

1. La visión del profesional de la docencia se fue modificando paulatinamente en el discurso de estos organismos

En este contexto vale la pena entonces analizar cómo paulatinamente se fue gestando un cambio en la visión que los organismos internacionales tenían sobre el docente para transitar de un profesional al que se le requiere reconocer su labor profesional ante la educación, para paulatinamente ir construyendo un discurso inicialmente en los años noventa que pudiéramos denominar de tímida

desconfianza, para gradualmente irlo colocando como en la situación de responsable de un “fracaso educativo” y, paulatinamente colocar en entredicho su capacidad profesional.

Hemos establecido que la Educación en América Latina siguió entre los años cincuenta y setenta del siglo pasado, los postulados desarrollistas de la CEPAL hasta antes de las crisis económica de fines de los setenta y principios de los ochenta. Posteriormente ya en la era del liberalismo se reemplazó esta visión por la de Estado Benefactor, en realidad tema propio de los países desarrollados lo que no era el caso de la situación de los llamados países del tercer mundo, o en el lenguaje cepalino países en vías de desarrollo.

Al estallar la crisis la CEPAL guardó silencio (Ocampo, 1998), el FMI estableció las reglas de la primera etapa de los programas de ajuste, lo que con la intervención del Banco Mundial y del Fondo del Tesoro de los Estados Unidos permitieron establecer el llamado Decálogo del Consenso de Washington, impulsando las medidas de privatización de empresas públicas, racionalidad del gasto fiscal. (Dallanegra, s/f).ⁱ

En este contexto el Banco Mundial y la Cepal, ahora asociada a la OREALC de la UNESCO elaboraron sendos documentos para ir conformando un nuevo modelo de la relación estado-educación, centrado en un eje de calidad que se expresa en evaluación. Ese es el papel que desempeñó el texto *Educación Primaria. Documento de Política*. Banco Mundial 1992) Sin embargo, una serie de documentos con rasgos en común empezarán a marcar el rumbo de la nueva agenda. En 1992 aparece un documento con el sello CEPAL-UNESCO *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad* que se venía discutiendo con los Ministros de Educación de América Latina desde 1990, en el que se delinean nuevas rutas para la educación en general, incluyendo a la educación superior.

La idea de no aumentar el salario docente por decreto anual, como a todos los funcionarios públicos, sino por resultado de su trabajo se encuentra presente en el mismo, idea que por cierto el Banco Mundial había también externado en su documento *La educación primaria. Documento de Política* publicado en 1990. Ambos documentos con diversos matices impulsarán la eficacia de la educación, a través de reivindicar el concepto calidad y de establecer una nueva perspectiva hacia el trabajo docente. Si bien el BM plantea que es necesario mejorar “la preparación y motivación de los maestros” (Banco Mundial, 1992: 4), también abre la necesidad de mejorar los materiales didácticos. Cuestiona la eficacia de las prácticas de enseñanza que se utilizan en el tercer mundo (Banco Mundial, 1992: 23) señalando que muchas de ellas están centradas en exposiciones del docente. Y finalmente en el tema que nos ocupa señala que un factor de la falta de motivación de los docentes son sus salarios bajos, vinculados a las escalas salariales de la administración pública y a los diplomas que poseen. De ahí su propuesta trabajar por una estructura salarial reformulada (Banco Mundial, 1992:28). Ciertamente no indica el medio pero cuestiona el sistema prevaleciente. El texto muestra preocupación por el bajo rendimiento de los estudiantes.ⁱⁱ

Por su parte el documento de la CEPAL-UNESCO, texto cuyas primeras formulaciones fueron conocidas y comentadas por Ministros de Educación, plantea que existe una “deficiente calidad de la formación de habilidades básicas” (CEPAL-UNESCO, 1992: 44) la que tiene se refleja en tasas de ingreso tardío, repetición, deserción prematura. Y entra las causas de esta situación además de las que emanan del contexto económico plantea “la deteriorada oferta pedagógica (programas de estudios rígidos, escuelas de docente único, sin equipamiento, ni materiales y sin preparación profesional adecuada” (CEPAL-UNESCO, 1992: 45). De esta manera llega a establecer una perspectiva salarial para los docentes vinculada a sus desempeños. Lo expresa en la siguiente forma:

“La reciente recuperación de salarios del magisterio no ha obedecido directamente a cambios en el nivel educativo promedio o en la calidad o el rendimiento de los profesores [...] es importante modificar la estructura de las remuneraciones de los profesores [...] Para aumentar la eficiencia del procesos educacional es necesario introducir un esquema de incentivos que permita atraer personal adecuadamente calificado” (CEPAL-UNESCO, 1992: 216-217)

En este contexto emergen en la región dos tendencias que paulatinamente se articularían: el establecimiento de sistemas nacionales e internacionales para evaluar el aprendizaje de los alumnos a través de exámenes a gran escala y el establecimiento de la evaluación docente, que en su etapa inicial se articuló a un sistema de incentivos.

En la conformación de un sistema de evaluación del aprendizaje, a los esfuerzos internacionales que ya pre-existían desde mediados de los años cincuenta del siglo XX, se creó en la Oficina de la UNESCO CHILE, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), cuyo primer estudio se aplicó en 1997, con un impacto que hoy podríamos reconocer bajo en la región. No fue sino hasta el año 2000 en el que la OCDE a través del consorcio PISA (*Programme for International Student Assessment*) logró tener un impacto significativo en la región.

Un denominador común acentuó la difusión de los resultados que los alumnos latinoamericanos obtenían sucesivamente en todos esos exámenes: los resultados de aprendizaje fueron muy por debajo de los países industrializados y de algunos de las denominadas economías emergentes. Enfrentar la tarea de mejorar esos resultados permitió señalar a un responsable de ellos: el docente. Su trabajo no era satisfactorio a partir de los resultados obtenidos.

La segunda línea de acción avanzó un poco más despacio. Pocos países y, seguramente México a la cabeza, diseñaron en 1993 un sistema de incentivos salariales al docente a partir de un proceso voluntario de evaluación. De esta manera se creó el programa Carrera Magisterial. Un programa estructurado bajo la perspectiva de pago al mérito (Díaz-Barriga, A, 1996). Un programa que en su estructura evaluaba el desempeño docente a partir de dos ejes fundamentales: el factor de aprovechamiento escolar (que se establecía con el resultado que sus alumnos obtenían en un examen

a gran escala) y la preparación profesional (cuyo puntaje se obtenía a partir del resultado que el docente obtenía en la resolución de un examen a gran escala). Otros factores completaban la puntuación total como era: formación profesional, grado académico y antigüedad.

Por su parte en el caso chileno en 1995 se estableció el “Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados” (Ministerio Educación, s/f) por medio del cual los docentes que laboran en establecimientos con mejor desempeño se hacen acreedores a un incentivo económico denominado “Subvención por desempeño de excelencia”. Un sistema relativamente complejo pues parte de homologar las variables contextuales de las escuelas para analizar los resultados que los alumnos obtienen en matemáticas y lenguaje, determinando las diferencias que tienen con respecto a resultados en años anteriores; la realización de diversas actividades escolares, la matrícula que logran, y la forma como enfrentan la discriminación y la atención a alumnos con necesidades especiales.

Estos dos sistemas fueron reconocidos por su funcionamiento por organismos internacionales, de esta manera el BID consignó:

“Particular mención merece aquí la experiencia de Chile con el SNED (Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los Establecimientos Educativos) y de México con Carrera Magisterial. En ambos casos se utilizan metodologías complejas para el otorgamiento de incentivos monetarios a los docentes, de tal forma que los resultados de las pruebas proporcionan información irremplazable para determinar qué docentes han hecho una mejor contribución al aprendizaje de los estudiantes” (Navarro, 2006:452)

Ciertamente debemos reconocer una diferencia fundamental entre el sistema de pago al mérito que orienta la mayor parte de sistemas de incentivos y el sistema de evaluación de establecimientos escolares, pues en los primeros se mide el desempeño individual, mientras que en el segundo se atiende a la escuela como un sistema complejo.

Si bien podemos afirmar que el modelo de incentivos docentes se fue generalizando de alguna manera en la región, aunque no faltó el momento en el que sus resultados fueron puestos en entredicho. Aún con la generalización de los sistemas de incentivos docentes, no se encontraban diferencias significativas en las mediciones de aprendizaje de los alumnos de docentes que participaban en un sistema de incentivos y de los que no están inscritos en ellos.

De esta manera el Banco Mundial (2005), al mismo tiempo que reconoce los esfuerzos de varios países latinoamericanos por establecer un sistema de incentivos salariales a los docentes, dudaba de que este esquema generara el mismo proceso de trabajo en ellos, reconocía las limitaciones, que por otra parte, ya un siglo de literatura estadounidense había mostrado, que el establecimiento de incentivos lleva a los docentes a realizar las tareas que los incentivos juzgan como

relevantes, perdiendo de vista cuáles son los conocimientos y destrezas básicas que tienen que formar en sus estudiantes. En los hechos este documento pone en duda la efectividad que se atribuyó a dicha política.

2. De los incentivos o subvenciones a los establecimientos escolares a un sistema de evaluación del desempeño docente

De alguna forma podríamos afirmar que paulatinamente la profesión docente y el desempeño de los docentes fue puesto en entredicho, entre otras razones: a) por los insuficientes resultados que los alumnos obtienen en las pruebas internacionales a gran escala, en particular la prueba PISA; b) por el fracaso desde el punto de vista de rendimiento escolar de los alumnos de los programas de incentivos y del programa de subvención por desempeño de excelencia, y c) por la cada vez más fuerte asunción de una pedagogía eficientista, cercana al capital humano, donde la primera tarea de la educación es dotar al estudiante de las habilidades y destrezas para desempeñarse eficazmente en el mundo laboral. Lo singular es que la crítica más fuerte no fue hacia el conjunto de políticas educativas, ni hacia la infraestructura escolar, las condiciones laborales de los docentes en la región o la consistencia de los proyectos escolares. Un actor, el docente fue visto como responsable de no lograr los aprendizajes esperados de sus alumnos. Era inevitable generar una nueva era de políticas para elegir a los que tienen mejores capacidades para desempeñar esta tarea, evaluar el desempeño de quienes realizan esta función y en su caso retirar de las aulas a los que se considere docentes que no cumplen con los mínimos satisfactorios. Una respuesta sencilla hubiese sido, separemos a todos, ya que la mayor parte de los alumnos obtienen resultados deficientes en PISA, una respuesta aparentemente más académica fue utilizar la política de evaluación del desempeño docente como un instrumento que por una parte reconociera a esos pocos que se pueden identificar como destacados, sobresalientes y excelentes y retirase del servicio a los que denominó insatisfactorios.

Una nueva era de políticas hacia la profesión docente se conformó en general a principios del siglo XXI.

En 1997 Darling-Hammond reconoce que la evaluación del profesorado ha tenido en la historia de la educación un papel marginal, sin embargo anuncia que la evaluación de docentes van cobrando fuerza y su ímpetu promete extenderse en la primer década del siglo XXI, concediendo a los profesores “papeles más relevantes en la evaluación de sí mismos” (Darling-Hammond, 1997: 23).

En esta realidad la OCDE asume un papel de asesor, orientador, interlocutor con los Ministerios de Educación con la finalidad de que se establezca un sistema de evaluación docente eficaz (en nuestro caso se entiende con consecuencias), que no tenga su centro de atención en el incentivo, sino en la aplicación de normas claramente especificadas.

De esta manera la OCDE empezó a tener un activismo sin precedentes en la elaboración de documentos que impulsaran adecuaciones a los sistemas de evaluación en México. En 2010

publicaron "Recomendaciones de políticas específicas sobre el desarrollo de un marco integral de evaluación de maestros en servicio" (Mancera-Schmelkes, 2010),ⁱⁱⁱ documento que enfatiza mucho la importancia del papel formativo de la evaluación, mientras que en 2011 presentaron el documento *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes Consideraciones para México* en el cual aconsejan "al Gobierno mexicano a emprender las reformas necesarias mediante [...] el fortalecimiento de sus políticas docentes, tales como tomar medidas necesarias hacia la evaluación docente" (Mancera, 2011:5)^{iv} cuyo objetivo sería identificar maestros eficientes y las prácticas eficaces de enseñanza. (Mancera, 2011, 86).

Su activismo no tiene parangón con ninguna otra etapa de intervención de los Organismos Internacionales, un elemento claro de ello es el "Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas" (OCDE 2010). Un texto de apenas 13 páginas pero que contiene las líneas generales de las políticas que se han instrumentado en el país en los últimos años, su punto 4 está dedicado al tema evaluar a los docentes para la mejora, mientras que el siguiente punto considera que el sistema de incentivos y estímulos tiene un uso reciente razón por la cual debe ser revisado.

Ciertamente el modelo diseñado por el INEE para la evaluación del desempeño no se apega estrictamente a estos documentos, pero lo que responde a la injerencia directa de este organismo es la manera como incidió para reformular un sistema de evaluación voluntario de los docentes hacia un sistema de evaluación del desempeño, con consecuencias laborales.

A ello contribuyeron también diversos organismos empresariales "interesados en la educación pública", con el rasgo que ninguno de los empresarios que sostienen dichas organizaciones envía a sus hijos a estas escuelas. Sin embargo, al iniciar el periodo presidencial 2012-2018, el primer proyecto de ley que acordaron los líderes de los partidos con el ejecutivo fue la modificación constitucional por medio de la cual se estableció la obligatoriedad de la evaluación del desempeño docente. Los esfuerzos de la OCDE y de los grupos empresariales se vieron coronados de esta manera.

Hemos desarrollado algunas ideas de cómo el discurso internacional afectó los proyectos educativos chilenos. Dos cuestiones debemos tener en claro. La primera es que a partir del golpe de estado de los años setenta, sobre todo al inicio de la década de los ochenta el Banco Mundial utilizó a ese país como laboratorio de políticas económicas, sociales y educativas. La política educativa fue impuesta bajo la bota militar, una política eficaz como se ha reconocido. Mientras que en segundo término, ya en el periodo de la democracia, pero con los candados establecidos por la constitución aprobada en la dictadura se fue perfilando el sistema de evaluación docente.

La etapa reciente de este proyecto se puede ubicar en el año 2000 en donde a través de un acuerdo firmado entre el presidente Lagos y el Colegio de Profesores firmado denominado "Bases para un compromiso para el fortalecimiento de la educación y de la profesión docente" (Manzi,

González y Sun, 2011:16). Se estableció el modelo actual de evaluación docente. Un rasgo diferente al caso mexicano, es que el Colegio de Profesores dedicó un año para analizar lo que denominó “Buenas prácticas docentes”, para posteriormente establecer un sistema de evaluación centrado en un trabajo de pares docentes. La página docente más permite percibir varias diferencias. El número de docentes evaluados en cada ocasión iniciando con experiencias de 1500 a 4500 docentes para estar evaluando en estos últimos años cerca de 16 mil docentes en cada promoción, de igual manera sobresale la especificidad de los instrumentos, el conocimiento de las rúbricas con las que se juzga su trabajo o del guion de la entrevista que les hará el par evaluador. La determinación de que un examen sólo lo presentan los docentes destacados cuando desean una promoción. Varios de estos aspectos son dignos de ser resaltados

El desenlace de todos estos acontecimientos en el país es objeto del trabajo en este simposio

Referencias

- Banco Mundial. (1992) Educación primaria. Documento de Política. Washington
- CEPAL-UNESCO (1992) Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile
- Dallaniegra, L (s/f) “El consenso de Washington de 1989. [<http://luisdallanegra.bravehost.com/Amlat/conswash.htm>]
- Darling-Hammond, L “Evolución en la evaluación de los profesores: nuevos papeles y métodos” en Millman, J. L Darling-Hammond Manual para la evaluación del profesorado. Madrid, La Muralla pp 23 -45
- Díaz-Barriga, A (1997) “Los académicos ante los programas merit pay” en Díaz-Barriga-Pacheco, T Universitarios: institucionalización académica y evaluación. Pensamiento Universitario no 86, México, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Edwards, V (1991) El concepto calidad de la educación. Santiago de Chile. UNESCO/OREALC [<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000884/088452SB.pdf>]
- Mancera, C, S. Schmelkes (2010) Recomendaciones de políticas específicas sobre el desarrollo de un marco integral de evaluación de maestros en servicio” OCDE [<https://www.oecd.org/edu/school/48599568.pdf>]
- Mancera, C (Coord) (2011) Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes Consideraciones para México

- Manzi, J, R. González y Y Sun (2011) La evaluación docente en Chile. Ministerio de Educación/Pontificia Universidad Católica de Chile
- Ministerio de Educación (s/f) Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados y de los Regidos por el Decreto Ley N° 3166 [file:///C:/Users/Angel/Downloads/SIST_NAC_EV_DES.pdf]
- Navarro, J.” Las reformas educativas como reformas del Estado: América Latina en las dos últimas décadas” en Lora, E (Ed) (2006) El estado y las reformas del Estado en América Latina [http://www.iadb.org/WMSfiles/products/research/books/b-616/files/cap12.pdf]
- Ocampo, J (1998) “Cincuenta años de la CEPAL” en Revista de la CEPAL. Santiago de Chile, Número Extraordinario, Octubre 1998 pp – 11-16
- OCDE (2010) “Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas” [https://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf]
- UNESCO. (1979) Declaración de Ciudad de México. Orealc/1979/PI/H1 [http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001599/159987S.pdf]
- UNESCO (1982) Boletín 2. Proyecto Principal de Educación En América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. [http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001468/146868s.pdf]
- Vargas, E (Ed) (2005) Incentives to improve teaching. Lessons from Latin America. Washington, World Bank

EVALUACIÓN DOCENTE EN CHILE. IMPACTOS ESPERADOS, ESTRATEGIAS PROFESIONALES DESPLEGADAS

ALBERTO GALAZ RUIZ

Introducción

Las políticas y sistemas de evaluación del desempeño para profesores en América Latina se han diseñado mayoritariamente sobre el supuesto de que la rigurosa definición de un conjunto de competencias o estándares, sumado a la aplicación de instrumentos objetivos y a consecuencias de diversa índole (desde incrementos salariales al despido) pueden asegurar el nivel de desempeño profesional que permitirá lograr la tan esquiva calidad educacional (OCDE, 2009; Barber y Mourshed, 2008).

Una evaluación concebida bajo tales supuestos no ha estado ajena a cuestionamientos. En una dimensión epistemológica se alude particularmente a su racionalidad técnico-conductista subyacente (una racionalidad que se daba por superada) y en un nivel político, a la evidente adopción a-critica que las autoridades educativas han hecho del enfoque de competencias, lo que puede ser atribuido a la presión por evaluarse bajo parámetros internacionales con el objetivo de alinear los sistemas y actores educativos a intereses externos.

Estos antecedentes invitan a desarrollar una postura comprensiva que busque superar teórica y metodológicamente las limitaciones de aproximaciones político deterministas u objetivas sobre la educación en virtud de una apertura y consideración de todas las variables que permitan dar cuenta de la compleja naturaleza de sus procesos.

Particularmente tomamos distancia de miradas reduccionistas sobre el quehacer docente, aquellas que conciben las resistencias como predecibles disrupciones conservadoras, o por el contrario, a las adhesiones como incontestable reconocimiento de ventajas.

Con este estudio hemos querido situarnos en un territorio menos explorado de la política de evaluación, aquel cuyas coordenadas remiten a dimensiones inter-subjetivas, posicionamientos y estrategias identitarias. Es decir, de cómo la construcción de una determinada concepción de su rol puede dotar al profesor de un discurso legitimante que activa y orienta estrategias de articulación (Day et al, 2005 y Dubar, 2000).

En este sentido buscamos responder a las siguientes interrogantes ¿Cuáles son las estrategias que desarrollan los profesores en el proceso de evaluación de sus desempeños? ¿De qué forma estas estrategias se asocian a los resultados de evaluación obtenidos? ¿Con qué consecuencias?

1. Evaluación docente en Chile

La evaluación del desempeño posee como hitos el diseño de un Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2003) y la posterior aprobación del Reglamento N°192 de evaluación (Mineduc, 2004). En el Reglamento la Evaluación se define como un sistema con carácter formativo cuyos objetivos originales apuntan a mejorar la práctica.

En la organización del sistema se identifican tres niveles (ver figura N°1). En el primero de ellos, denominado Central, el Mineduc a través de su Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) asume una función indirecta vinculada al financiamiento y desarrollo de normativas (Manzi, et al. 2011). El segundo nivel es el comunal. Posee por función principal la recepción y distribución de los materiales evaluativos (instrumentos) e informes de resultados. Finalmente, el tercer nivel es la escuela y posee solo una función de espacio de aplicación.

El proceso de evaluación tiene una duración de aproximada de 8 meses, que va desde el registro y notificación de los profesores (abril – Mayo) hasta la entrega de los reportes. Durante este transcurso de tiempo los profesores responden a los instrumentos evaluativos (Portafolio individual de evidencia, una Pauta de Autoevaluación, una Entrevista con un par evaluador y el Reporte de Terceros que emite el Director de la escuela).

Las repercusiones que conlleva ser evaluado dependen de la categoría que haya obtenido el profesor como consecuencia de su resultado (Destacado, Competente, Básico e Insatisfactorio). Al respecto, oportunidades de incremento salarial (destacados y competentes), oportunidades de formación (básicos e insatisfactorios) y despido o abandono del cargo para aquellos profesores que resulten evaluados como básicos o insatisfactorios en más de una oportunidad. Cabe advertir asimetrías en las repercusiones. En tanto el abandono aparece como una fórmula directa y extrema, los beneficios económicos son otorgados solo en forma posterior a una nueva evaluación denominada como Asignación Variable de Desempeño Individual (AVDI). Por su parte, que las repercusiones tengan un marcado acento contractual y económico contradice el principio formativo del sistema. Otras debilidades y contradicciones del sistema han sido informadas por las propias agencias u organismos internacionales que lo promueven.

Resistencias a la evaluación del desempeño

Los estudios referidos a los actuales sistemas de evaluación de profesores se han dirigido a describir y comparar los principios y contenidos que configuran diversas aproximaciones evaluativas (Murillo, 2006) y a establecer, por ejemplo en el caso de Chile, su incidencia en los resultados académicos de los estudiantes (Vega y Galaz, 2015; Alvarado, 2012; Bravo et al 2008; entre otros). La gestión escolar de las escuelas también ha sido un foco de atención aunque particularmente la incidencia de la cultura o tradición escolar mediada por el rol de actores que son considerados clave para el éxito del proceso de evaluación tales como el Director de escuela (Galaz, 2013).

Tomando distancia de estructuras objetivas, otra vertiente de estudios ha configurado un núcleo de investigación enfocado en la compleja dinámica inter-subjetiva de los procesos. Es en este último grupo que se han analizado las resistencias de los profesores a los sistemas de evaluación. Cabe mencionar al respecto los análisis realizados por Sánchez y Corte (2015) y por Darling-Hammond (2012) en Estados Unidos. Ambos estudios concuerdan que la razón de las resistencias obedece a las insuficiencias de una política más interesada en premiar y castigar. Una política que en México los profesores estiman les responsabiliza casi exclusivamente de los resultados de aprendizaje, que restringe su autonomía y que endurece sus condiciones de trabajo (Márquez, 2016).

2. Profesores: actores con identidad

Estimamos que los profesores al ser parte de una comunidad educativa son actores y no sólo agentes - objetos de una política. En los estudios de Ketelaar, Beijaard, Boshuizen y Perry (2012), Day (2005) y Bernoux (2004) es posible encontrar antecedentes que permiten establecer cómo los profesores experimentan y se articulan con las demandas de innovación. Ellos guardan un relativo margen de autonomía que les permite re-crear sus propias lógicas, co-construir acuerdos implícitos y explícitos sobre los fines estratégicos u operacionales y, en particular, asumir modalidades específicas para alcanzarlos.

Es decir, a pesar de circunstancias que perciben adversas, los profesores encuentran el espacio necesario para maniobrar y hacer frente a las demandas o circunstancias difíciles. En esta misma línea, otros autores han referido a las nociones de *agency* y *active localisation* (Coldron & Smith, 1999 y Avalos, et al. 2010). La primera permite describir como los profesores pueden entrar en control de sus propias acciones. La segunda alude a las relaciones que se pueden movilizar o co-construir como base de los acuerdos en un contexto de demandas de cambio.

Cuando los profesores se enfrentan a una política educativa como la evaluación éstos son interpelados a ajustar sus rutinas de trabajo en función de los modelos subyacentes. La fuerza de esta interpelación, entendida como apertura o clausura, influirá en el tipo de respuesta (adaptación-resistencia) en virtud de que ésta se experimente como reconocimiento o des-conocimiento del "sentido de identidad". El sentido de identidad puede constituirse en un predictor importante del desempeño laboral dado el nivel de compromiso que puede generar en los profesores. Como se plantea y representa en la figura N°2, la identidad profesional del profesor es una síntesis, representación o definición de sí que se desarrolla en las interacciones cotidianas pero también nos re-envía a su historia personal y a las demandas que, como la evaluación, buscan redefinir y regular su actuar.

La identidad profesional permite al profesor guardar conciencia de sí y de su unidad-continuidad. También permite evaluar los márgenes de maniobra que se posee para hacer frente a las

divergencias y contradicciones en las estructuras. La identidad profesional constituye por lo tanto una base sobre la cual los profesores proyectan su desempeño cotidiano.

3. Estrategias identitarias: la defensa profesional del profesor

La existencia de capacidades y márgenes de acción como señala Puchain-Avril (1995) permite establecer que el desarrollo de una identidad de profesor o de lo que significa ser profesor no es un simple juego de reflejos. Por el contrario, se entiende que existen importantes cuotas de incertidumbre. Dubar (1991), Gohier (2000) y Day (2011) refieren a estas estrategias como dinámicas de negociación inter-subjetiva. Day y Hadfield (1996) observaron que los profesores podían movilizar al menos tres “yo” simultáneamente dentro de su contexto de trabajo; el real (asociado a prácticas concretas en trabajo en contextos actuales), el ideal (lo que ellos sintieron que significaba ser un profesor) y el de transición (que mediaba entre las posibilidades de lo real y lo ideal). En un terreno más concreto Woods y Jeffrey (2002) en Inglaterra referían a las estrategias de rechazo, simulación y adaptación que éstos empleaban para articularse o distanciarse de las finalidades o tareas evaluativas involucradas.

Por su parte Dubar (1991) ha propuesto distinguir entre estrategias de transacción objetiva y subjetiva activadas en función de la vivencia de contradicciones o diferencias a nivel de los contenidos de definición identitaria. Para dar cuenta de las posibilidades y estrategias de articulación se han sintetizado en la Tabla N°1 los aportes de los autores hasta aquí referenciados.

4. Metodología

El objeto específico de análisis para el presente estudio han sido las estrategias identitarias que despliegan los profesores durante la evaluación de sus desempeños y los impactos que estas tienen sobre el proceso y sus resultados. La investigación fue de tipo cualitativa en razón de que los principios que inspiran este paradigma son coherentes con el propósito de establecer una aproximación compleja, rigurosa y cercana con los profesores evaluados (Bernal, 2006; Gordo y Serrano, 2008).

La muestra es discrecional y la selección (Tabla N°2) obedeció a criterios como que se tratara de profesores titulados y que impartieran las asignaturas o cursos de Lenguaje y Matemática.

Cómo técnica de recolección se optó por la entrevista en profundidad, siguiendo los lineamientos de un enfoque biográfico-narrativo. La entrevista constaba de preguntas abiertas y clasificadas en virtud de la trayectoria profesional en relación a las etapas del proceso de evaluación.

5. Análisis de resultados

Estrategias identitarias desplegadas

Los análisis nos permiten confirmar en primer lugar la existencia de estas estrategias, en segundo lugar que estas estrategias son activadas por las tensiones provocadas por la experiencia de ser evaluados y, en tercer lugar, que estas están referidas esencialmente a la necesidad de Defensa o Resistencia y a la Adaptación o Confirmación de las identidades construidas.

La figura N°3 muestra como los profesores Jorge, Hugo y Gloria en sus respuestas refieren a que ante el proceso de evaluación han desarrollado una estrategia de **Reafirmación** de su identidad. Por reafirmación debemos comprender la visualización de amenazas sobre la identidad profesional construida y vivenciada subjetivamente como positiva o satisfactoria.

El profesor Hugo señala *“Yo tengo 37 años de servicio y me siento preparado para enfrentar a los alumnos todos los días con mi metodología, a lo mejor no será del agrado de algún erudito o del sistema, pero es mi manera. Hoy en día el sistema nos llena de papeles y está quedando poco tiempo para el trabajo pedagógico que es realmente lo que debemos hacer”*.

La figura N°4 expresa la magnitud de las referencias de los profesores hacia la forma en que se articulan o des-articulan del proceso de evaluación. Establecida la importancia de la resistencia o defensa de la identidad para los profesores señalados, cabe visualizar en segundo lugar aquellas que identifican una estrategia opuesta de aceptación de los principios identitarios presentes en la evaluación. Esta estrategia es propia de los profesores más jóvenes y corresponde al último segmento de la figura. La etiqueta dada a dicha categoría refleja perfectamente el sentido estratégico de concebir a la **Evaluación como una Oportunidad**.

Los rasgos particulares de esta estrategia son propios de una dinámica que podríamos denominar como conservación porque aluden a una percepción de concordancia entre identidades construidas y asignadas, aun sentimiento de satisfacción personal y a la obtención de reconocimiento social.

Identificación de los impactos sobre el proceso de evaluación del desempeño

Los análisis realizados (figura N°5) permiten establecer que todos los profesores entrevistados desarrollan un sentido de identidad profesional. Pero es en 4 casos (figura N°6) que este sentido adquiere un carácter positivo asociado a la **Confianza en Sí**. Los restantes aluden más bien a una percepción de **Inseguridad** y **Desconfianza**.

Al respecto *“yo estaba totalmente inseguro porque venía de una primera evaluación donde salí básico y eso me produjo mucho nerviosismo, preocupación y ansiedad”*(Cristian).

Por su parte, y en una perspectiva positiva, el profesor Juan, admite *“Confío en lo que sé, en lo que aprendí en la Universidad y confío en mi trabajo. Tenía toda la confianza en mis competencias”*.

De esta forma el sentido de identidad identificado tiende a agruparse en torno a un sentido positivo (+) y negativo (-) de la identidad. El primero alude a factores tales como la confianza, seguridad y productividad, el segundo a desconfianza e inseguridad.

Un posterior análisis de relación por similitud del conjunto de referencias de los profesores nos permite apreciar (figura N° 7) como el sentido (+) o (-) de la identidad profesional tiende a agrupar apreciaciones significativas sobre Si. Por ejemplo, el sentido (+) se relaciona o vincula a **Confianza en Sí**, en tanto el sentido (-) a **Escasa Confianza**. Cabe advertir además como el **Compromiso** del profesor se articula a ambos sentidos de identidad pero en formas opuestas (factores que permiten aumentarlo o disminuirlo) según nos informan los profesores Hugo y Juan (ambos destacados).

Adoptando similar tipo de análisis hemos hecho un cruce a nivel de la similitud y significatividad de las relaciones de referencias entre el sentido de identidad profesional construidos y los resultados que obtienen los profesores en su evaluación del desempeño profesional (figura N°8). Destaca en primer lugar la relación entre **Compromiso** y su relación con la **Escasa Confianza**. En este sentido, según informan los profesores y confirman las evidencias de otras investigaciones se trataría de una relación en la cual los niveles de confianza tienen una incidencia directa en el aumento o disminución del compromiso. Cabe destacar como el resultado de **Destacado** en la Evaluación se asocia a la **Seguridad** del profesor y como esta relación tiene una condición opuesta a nivel de un resultado **Básico - Inseguridad**. Finalmente un profesor que obtiene una evaluación de **Competente** refiere a **Confianza en sí** y a la **Proactividad**.

Terminado el proceso de evaluación hemos preguntado a los profesores por los impactos o consecuencias personales experimentadas. Al respecto, los resultados permiten evidenciar impactos de naturaleza favorable y desfavorable. Los primeros se asocian a resultados positivos en la evaluación e identifican categorías tales como aumento de la **Confianza, Satisfacción** y **Oportunidades** (que se abren). Por su parte, los resultados negativos en la evaluación se asocian a **Desgaste, Frustración, Presión de los Colegas** y **Familia**. Nos ha llamado profundamente la atención esta última categoría, no solo por su asociación primaria o principal a los profesores con un resultado **Básico**, sino porque también recoge referencias de los profesores con resultados positivos en la evaluación. **La Familia** surge como un ámbito de impacto personal negativo no detectado o no visualizado en ningún diagnóstico o análisis de la política de evaluación del desempeño docente en Chile. Las referencias aluden al sacrificio

del tiempo familiar para responder la evaluación, al abandono o suspensión de actividades del hogar e inclusive a la vivencia de conflictos con la pareja.

Conclusiones

En base a los casos estudiados en este artículo se argumenta que las competencias profesionales definidas como buen desempeño por el sistema evaluación y el propio proceso de ser evaluado proyectan una imagen que pueden tensionar el concepto o identidad que los profesores construyen de Sí. También hemos evidenciado que el desarrollo del sentido de identidad profesional incide en el desempeño y rendimiento.

Al respecto, una opinión esencial que hemos recogido de nuestras entrevistas es que los profesores están de acuerdo con ser evaluados pero establecen una distancia crítica con su actual forma de evaluación. De esta forma, el núcleo de articulación de ambos frentes identitarios (el asignado oficialmente por la política y el construido biográficamente) se torna complejo y dinámico dejando en evidencia claras disonancias epistemológicas, específicamente entre una racionalidad de carácter científica-técnica que fundamenta el diseño de una política pública de evaluación para la asignación-sustitución y otra de lo cotidiano, que a diferencia de la primera, se fundamenta bajo criterios de biográficos de cooperación, legitimidad y factibilidad.

También hemos confirmado y argumentado los recursos o estrategias con que se cuenta para mantener los principios que otorgan coherencia. El sistema de evaluación por ejemplo ha optado por endurecer condiciones y repercusiones. Los profesores en tanto activan y despliegan estrategias identitarias fundamentalmente de resistencia de su identidad o aceptación en virtud de sus experiencias e historias personales. Para ambos casos las consecuencias no son ajenas, los profesores lo evidencian en términos de un no reconocimiento y en impactos en sus proyectos profesionales. La política y el sistema en términos de un debilitamiento de su legitimidad y representación.

Referencias

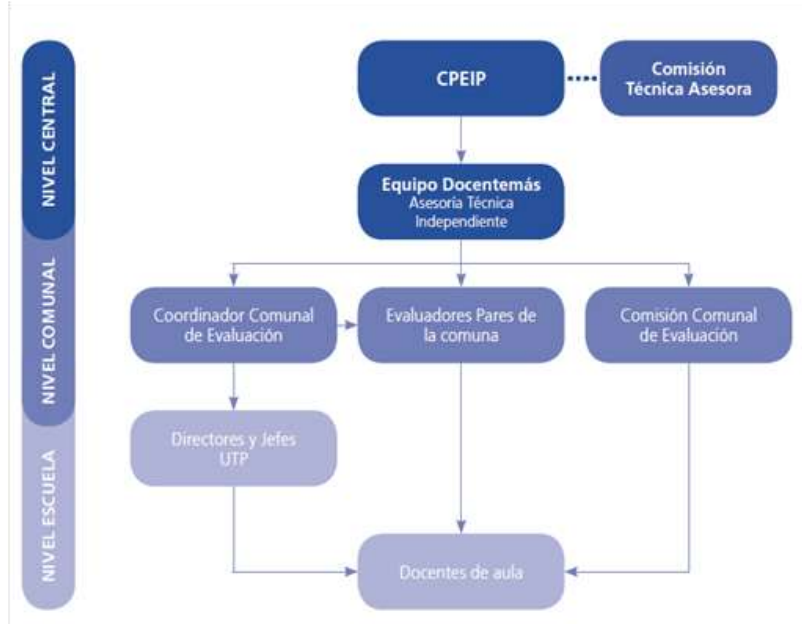
- Alvarado, M. Cabezas, G.; Falck, D.; Ortega, M. E. (2012). La evaluación docente y sus instrumentos: discriminación del desempeño docente y asociación con los resultados de los estudiantes. Santiago de Chile: Centro de Estudios Mide UC, 2012. Disponible en:
- Avalos, B.; Cavada, P.; Pardo, M.; Sotomayor, C. (2010). "La profesión Docente: Temas y Discusiones en la Literatura Internacional". Estudios Pedagógicos Vol.1, N° 36, 235-263.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Documento 41. Chile: PREAL.

- Bernal, C. (2006). Metodología de la investigación. México: Pearson.
- Bernoux, P. (2004). Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations. Editions du Seuil: Paris.
- Bravo, D. (2008). La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: evidencia para el caso de Chile. Santiago de Chile, Centro de Microdatos Universidad de Chile.
- Coldron, J. y Smith, R. (1999). "Active Location in Teachers' Construction of their Professional Identities". *Journal of Curriculum Studies*, 19(6), 711-726.
- Darling-Hammond, L. (2012). "Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz". *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. 49(2), 1-20.
- Day, C. (2011). Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid: Narcea.
- Day, C; Elliot, B; Kington, A. (2005). "Reform, standards and teacher identity: challenges of sustaining commitment". *Teaching and Teacher Education*. 21. 563-577.
- Day, C., & Hadfield, M. (1996). "Metaphors for movement: Accounts of professional development". In M. Kompf, R. T. Boak, W. R. Bond, & D. H. Dworek (Eds.), *Changing Research and practice: Teachers' professionalism, identities And knowledge*, 149-166. London: Falmer Press.
- Dubar, C. (2000). Construction identitaire. *Cahier pédagogiques*, N°380, 11-12.
- Dubar, C. (1991). La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles. Paris: Armand Colin.
- Galaz, A. (2013). "Directores y evaluación del desempeño de profesores: Configuración de condiciones para su articulación con las Identidades profesionales". En Arriaga, J. Galaz, A. y Castillo, D. *Nuevos escenarios y desafíos para los sistemas educativos de América Latina*. Monterrey: ECE, 158-173.
- Galaz, A. (2007). Desarrollo profesional docente y (re) construcción de la identidad profesional de los profesores de enseñanza media: el caso de los grupos profesionales de trabajo. Tesis Doctorado en Educación Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Gohier, C. y Alin, C. (2000). Enseignant-Formateur. La construction de l'identité professionnelle. *Recherche et Formation*. Paris : L'Harmattan :

- Gordo, A. y Serrano, A. (2008). Estrategias y Prácticas cualitativas de investigación social. Madrid: Pearson .
- Gutnik, F. (2002). « Stratégies identitaires, dynamiques identitaires ». Recherche et Formation N°41, 119-130.
- Kaddouri, M; Lespessailles, C; Maillebouis, M y Vasconcellos, M. (2008). La question identitaire dans le travail et la formation. Paris: L'Harmattan.
- Kaddouri, M.(2002). "Le projet de soi entre assignation et authenticité". Recherche et formation. N°41, 31-48.
- Ketelaar, E; Beijaard, D; Boshuizen, H Brok, P. (2012). "Teachers' Positioning Towards an Educational Innovation in The Light of Ownership, Sense-Making and agency". Teaching and Teacher Education, 28 (2), pp. 273-282.
- Manzi, J; González, R y Sun, Y. (2011). La evaluación docente en Chile. Santiago, Chile: MIDE UC.
- Márquez, A. (2016). "¿Qué podemos esperar de la evaluación docente? Perfiles Educativos | vol. XXXVIII, N. 152, IISUE-UNAM, 3-11
- Ministerio de Educación Chile (2004). Reglamento N°192. Evaluación de los Profesionales de la Educación.
- Ministerio de Educación Chile (2003). Marco para la Buena Enseñanza.
- Murillo, J. (2006), Evaluación y carrera docente: una panorámica de América y Europa. UNESCO: Santiago.
- OECD (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from Talis (Teaching and Learning International Survey).
- Pouchain-Avril, C. (1995). « La formation continue des enseignantes du second degré et assignations identitaires ». Revue Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, N°5, 75-96.
- Sánchez. M y Corte, F. (2015). "La evaluación a la docencia. Algunas consecuencias para América Latina". Revista mexicana de investigación educativa, vol. 20, núm. 67, 2015, 1233-1253.
- Vega, J. y Galaz, A. (2015). "Evidencias para una transformación y complejización del modelo chileno de evaluación docente". Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 41, n. 1,171-183.
- Woods, P. & Jeffrey, B. (2002). "The reconstruction of primary teachers' identities". British Journal of Sociology of Education, Vol. 23, N°1, 89-106.

Figuras y Tablas

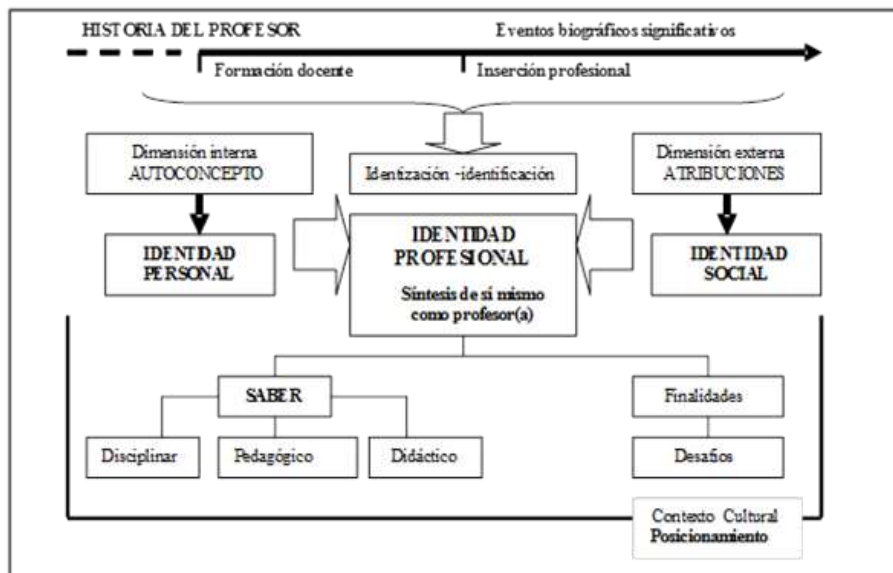
Figura N°1. Niveles de organización del sistema chileno de evaluación



Fuente. Manzi, 2011

Figura N°2

Representación del proceso de construcción de la identidad profesional



Galaz, A., 2007

TABLA N°1 ESTRATEGIAS IDENTITARIAS

Estrategias	Motivada por	Objetivo	Transacciones
Transformación	Sentimiento de insatisfacción personal con la IP	Desarrollo de una nueva IP	Transacción objetiva Aceptación de la IP atribuida, dada su concordancia con el proyecto identitario Transacción subjetiva Ruptura con la IP promovida a fin de rescatar la particularidad de un proyecto identitario
Conservación	Sentimiento de satisfacción personal y social con la IP	Prolongar la existencia de la actual	Transacción mixta Existencia de una fuerte adecuación entre proyecto identitario y atribución institucional Elementos de la IP del profesional son promovidos y el profesional es un movilizador de la IP institucional
Preservación	Visualización de amenazas sobre la IP actual vivenciada subjetivamente como positiva	Preservar o defender la actual IP, sobre todo cuando sus diferencias con la IP atribuida son extremas	Transacción objetiva En casos extremos se acepta la IP atribuida a fin de mantener el puesto, pero con sus consiguientes consecuencias personales Transacción subjetiva Preservación o defensa de la IP personal, con el riesgo de no ser reconocido o legitimado e inclusive de perder el puesto de trabajo
Confirmación	Ausencia de reconocimiento de una nueva o antigua IP	Obtener reconocimiento de los otros significativos, sean directivos o pares	Transacción subjetiva Si se poseen los recursos y una posición jerárquica expectante, se puede tomar el riesgo de hacer reconocer la IP personal Cuando los recursos son interpretados como insuficientes, cabe la posibilidad de esperar o de modificar elementos de la IP
Reconstrucción	Percepción de la existencia de obstáculos institucionales que impiden el desarrollo profesional	Reconstrucción de la IP	Transacción objetiva Cuando los obstáculos identificados responden a una efectiva insatisfacción de la institución, el profesional puede volver a una IP anterior a fin de buscar concordancia con la IP promovida. El profesional puede además redefinir su identidad en otra institución o área de trabajo
Redefinición	Período de profundas interrogantes existenciales, dado que aún no se tiene una idea clara sobre el devenir	Búsqueda de elementos que permitan la definición o redefinición identitaria	Transacción objetiva Los elementos de definición identitaria son tomados exclusivamente de las atribuciones que definen la IP socialmente deseada Transacción subjetiva Cuando los elementos de definición son tomados en virtud de la historia personal, imágenes o modelos considerados como significativos Transacción mixta Combinación de elementos de definición

Construida a partir de los aportes de Gohier, 2000, Kaddouri, 2002 y 2008; Dubar, 1991 y Gutnik, 2002

Tabla N°2 Composición de la muestra de estudio

N	Profesor	Asignatura	Experiencia	Evaluación	Comuna
1	Gloria	Lenguaje	26	Básica	Panguipulli
2	Hugo	Matemáticas	25	Destacado	Panguipulli
3	Jorge	Matemáticas	24	Competente	Panguipulli
4	Pamela	Lenguaje	12	Competente	Valdivia
5	Yasna	Lenguaje	10	Competente	Panguipulli
6	Cristian	Matemáticas	6	Básico	Valdivia
7	Juan	Matemáticas	8	Destacado	Panguipulli

Figura N°3. Reafirmación



Nodos comparados por cantidad de referencias de codificación

Estrategias	Conformidad	Distancia	Evaluac. como G
Reafirmación			

Figura N°5

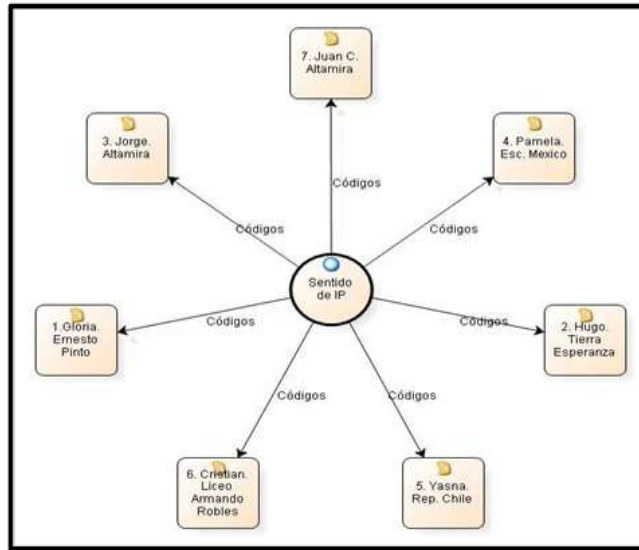


Figura N°6

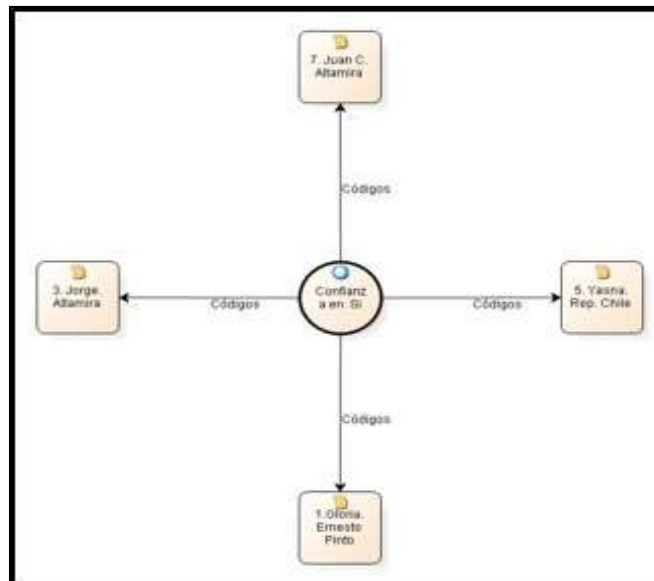
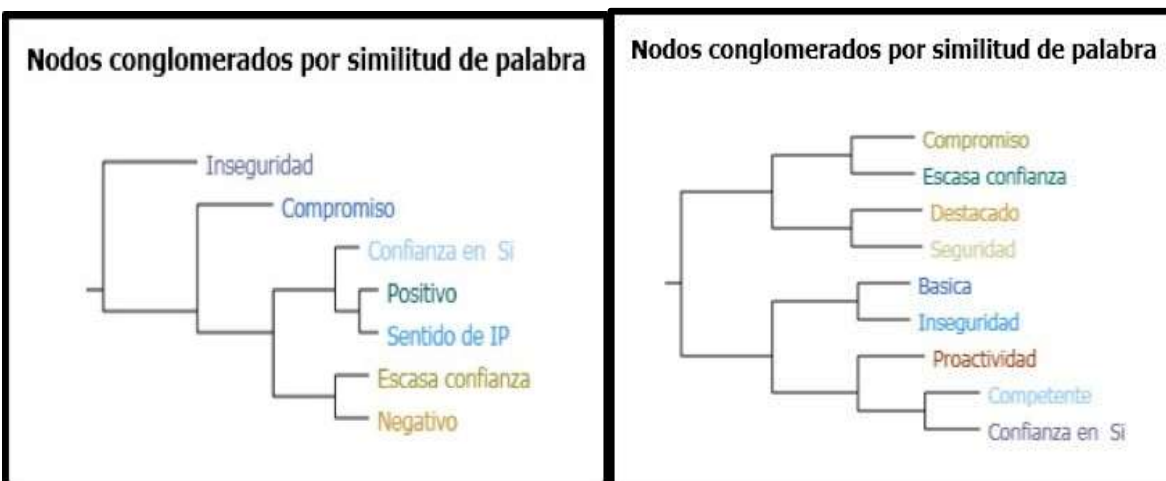


Figura N°7

Figura N°8





ENTRAMADOS EN LA EXPERIENCIA MEXICANA DE LA EVALUACIÓN AL DESEMPEÑO DOCENTE EN 2015

MARIELA SONIA JIMÉNEZ-VÁSQUEZ

Introducción

En el año 2015 derivado de la Ley del Servicio Profesional Docente se realizó una primera etapa de evaluación a nivel nacional en educación básica y media superior a docentes de distintos niveles educativos. Cifras emitidas por la SEP muestran que fueron convocados 153,086 docentes participando 134,140; de los cuales el 15.3% obtuvo el nivel de insuficiente, 36.2% suficiente, 40.5% bueno y el 8% se distribuyó entre los niveles de destacado o excelente. Las condiciones en que fue realizado el proceso de evaluación docente en todas sus etapas, tanto administrativas como académicas, distaron ampliamente en ser las adecuadas dando a este ejercicio de evaluación docente características inusuales para el gremio docente. La evaluación al desempeño docente expresó un campo de indagación amplio, para el cual se realizó una investigación con enfoque cualitativo en la que participaron docentes de educación básica y educación media superior de 8 entidades federativas.

La ponencia se encuentra organizada en 4 apartados, un breve análisis de los sistemas de evaluación docente en educación básica en México; algunas características de la evaluación docente en 2015, la estrategia metodológica y una síntesis del análisis de resultados^v.

Los sistemas de evaluación docente en educación básica: del reconocimiento a la vulnerabilidad de la profesión docente

La evaluación docente para la educación básica ha tenido tres etapas atendiendo distintos propósitos. La primera, promocionaba jerárquicamente a los profesores en servicio, denominado *Sistema de escalafón vertical*, de 1933 hasta agosto de 2015. La segunda etapa inició en 1992 concluida en 2014, de escalafón horizontal con el programa *Carrera magisterial* que buscó estimular, reconocer y arraigar a los docentes en el aula. La tercera etapa, *Evaluación del desempeño docente* inició en 2015, caracterizada a diferencia del carácter voluntario de las anteriores por su obligatoriedad.

De manera paralela funcionaron otros programas como el *Esquema de educación básica* (1987), o los programas de *Evaluación universal de docentes* y *Estímulos a la calidad docente* (2012). En 2009 el *Concurso Nacional para el otorgamiento de Plazas Docentes*.

La evaluación al desempeño docente se establece en 2013 con la “Reforma Educativa” desde una visión pragmática y eficientista de la educación, fundamentada en las recomendaciones de la OCDE ante los resultados de los alumnos mexicanos en la prueba PISA (2000, 2003, 2006, 2009). Se estableció en 2010 el “Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación: “construir un sistema sólido para seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los mejores docentes para sus escuelas”, “abrir las plazas docentes a concurso”, “evaluar para mejorar”, entre otras recomendaciones, “México necesita con urgencia un sistema de evaluación docente basado en estándares [...] que los docentes con bajo desempeño sean excluidos” (OCDE, 2010: 6).

Para el sexenio 2012-2018 en el marco del “Pacto por México”, ante la presión de la OCDE, sin un claro diagnóstico sobre su significado pedagógico, con la inclusión de actores del mundo empresarial, se realizan modificaciones constitucionales al artículo 3º generándose dos leyes regulatorias: la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE-Cámara de Diputados, 2015). Se concedió autonomía al INEE, se le asignó, “aprobar los criterios, métodos y procedimientos” para que la SEP, a través de la Coordinación Nacional del Servicio Docente (CSPD) evaluara a los docentes de educación básica y de media superior. La evaluación pasó de voluntaria a obligatoria estableciéndose la posibilidad del despido. No hubo debate entre investigadores ni expertos sobre las alternativas para establecer un sistema nacional de evaluación y construir un modelo adecuado.

La evaluación al desempeño docente 2015

Se estableció como la acción para medir la calidad y resultados de la función docente, directiva, de supervisión, de Asesoría Técnica Pedagógica o cualquier otra de naturaleza académica en la educación básica y en la educación media superior (SEGOB, 2015), aprobándose una legislación que obligaba a evaluar a 1'359,293 docentes en 4 años (SEP, 2017). El SPD y el INEE denotaron poco conocimiento de sus docentes, no reconociendo estadios y trayectos formativos, ni las evaluaciones a lo largo de casi tres décadas. Se generaron acciones improvisadas e incoherentes desde la perspectiva del objeto asignado a la evaluación: el desempeño docente.

La evaluación se organizó en 5 etapas, vinculadas a los Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de educación básica y media superior (SEP-SPD. 2014ª, 2014b). El perfil docente se conformó a partir de 5 dimensiones de su actuar profesional: 1) Conocimiento de sus alumnos, 2) Organización, intervención y evaluación de la práctica educativa, 3) Mejora profesional, 4) Responsabilidad legal y ética, 5) Colaboración con la escuela y la comunidad.

Estrategia metodológica

Se realizó un estudio cualitativo con la técnica de entrevista a profundidad, participaron docentes de educación básica y educación media superior. Se conformó una muestra discrecional, posteriormente tipo “bola de nieve”, el caso se cerró con 53 docentes, de 8 entidades federativas. Los núcleos temáticos del guion de entrevista fueron: a) Datos profesionales y sociodemográficos, b) Proceso de selección c) Conocimiento de la convocatoria, d) Etapas e instrumentos, e) Resultados y f) Opiniones acerca de la evaluación. Las entrevistas se etiquetaron, ver tabla 1, transcritas en Word, analizadas con ATLAS.ti.

Análisis de resultados

Los datos del contexto, así como el perfil socioprofesional de los participantes se muestran en la tabla 2. Los testimonios expresan las características del proceso de evaluación en sus distintas etapas, así como reflexiones y emociones vividas. El bagaje acumulado en la investigación es muy amplio. Para este reporte se presentan de manera sucinta 3 temas: La evaluación un proceso incierto, tenso y complejo, Problemas técnicos ¿Medir conocimientos o evaluar desempeño?, La opinión ante la evaluación: Impactos en los docentes.

La evaluación: un proceso incierto, tenso y complejo

Los criterios de selección de los participantes no fueron establecidos (DOF, 2015), cada subsistema lo realizó con criterios diversos. En las escuelas se indicó 5 a 20 años de antigüedad, sin embargo, se dieron casos de profesores con 2 años de servicio, o en estadios muy avanzados de hasta 45 años. Hubo amplio desconocimiento e incomunicación entre las mismas instancias que seleccionaban y coordinaban el registro de profesores.

“Nos dijeron que la primera etapa era para docentes de 6 a 20 años, yo no cumplía los dos años, sin embargo debía ser evaluada; fui y quien recibe mi documentación me dice *usted no es candidata porque no cumple los dos años*. Regreso con mi director y me dice: *usted debe de ser evaluada, ya salió a nivel federal en el listado, si no automáticamente es su renuncia*” (TTSMB)

En educación básica, la elección de docentes se deslindó desde las jefaturas de departamento a Supervisores y Directores. Los mecanismos de selección y notificación fueron diversos, creándose situaciones de incertidumbre, enojo y desconcierto por desconocer los criterios. La selección fue percibida con tintes de arbitrariedad por los docentes.

“Me mandó a llamar el director para decirme que había sido seleccionada para la evaluación y le pregunté *¿por qué?*, me dijo que *así había sido la selección* y yo le dije me

niego, me respondió voy a levantar un oficio para "acusarla", dije: entonces si la voy a hacer". (9TSMD).

"Estaba fuera de la escuela, me llevaron un oficio para firma, ni siquiera nos convocaron, nada, el impacto me lo comí sola" (18HPMB).

En el caso de la educación media superior la selección se realizó de manera oficial, por medio de las direcciones generales de cada subsistema.

"Primero me enteré en un comentario de pasillo, posteriormente mi jefe de departamento me hizo entrega de un documento donde me informaba que iba a ser sujeta a evaluación, lo recibí toda espantada," (3TMSME).

"Nos notificaron mediante un oficio de nuestra subdirección de las que tenemos aquí en Oaxaca, nos mandaron la notificación vía la dirección del plantel, que fuimos seleccionados para esta evaluación" (40OMSHS)

Sin embargo el desconcierto fue general en todos los niveles, en varios casos la selección se atribuyó a revanchismo o al desconocimiento de las propias autoridades.

"Algunos compañeros del sindicato argumentaban que la evaluación les fue impuesta por no tener buena relación con los directivos y otros mencionaban que si se les pidió su opinión". (2TSHS)

"Se nos decía que los directivos eran quienes habían seleccionado a los maestros que iban a ser evaluados" (28EMSMS)

Los docentes sintieron una situación de indefensión ante la amenaza a su estabilidad laboral, atrapados en los sesgos que habían convertido a la evaluación en punitiva y amenazante.

"Fui al Servicio Profesional Docente, a preguntar que podía hacer para no ser evaluado me dijeron *la única manera de que no seas evaluado es que te mueras*" (1TPHD)

"Fui con un abogado para solicitar un amparo, me dijo qué no, que la única manera era evaluarme" (25EMSMS)

Mucho más caóticos fueron los momentos y las instrucciones que se dieron a los docentes convocados. En muchos casos, la notificación fue totalmente a destiempo.

"En junio me notifican, no me dijeron en qué consistía la evaluación, no podíamos preparar nada" (18HPMB).

“Nos notificaron un mes antes, nuestra evaluación fue a fines del mes de noviembre del año” (40OMSHS).

En ningún caso se les hizo saber en qué consistía esa evaluación, contraponiéndose a los lineamientos de la evaluación. Se estableció comunicación telefónica o por correo electrónico para darles instrucciones para su proceso de evaluación.

“Fui convocada por llamada telefónica del INEE, me dijeron que tenían mis datos y mi correo electrónico, que me iban a monitorear y que la información proporcionada se quedara entre nosotras” (8CSPMS).

A diferencia de otros procesos de evaluación, por ejemplo carrera magisterial, la evaluación al desempeño docente generó estrés, miedo y enojo desde la notificación:

“me dio mucho temor y enojo, asimilar este proceso fue difícil, fueron días que no podía ni dormir” (41OMSMD).

“De susto, entré en *shock* de decir *¿Cómo? ¿Por qué yo?* (44CAPMB)

De la misma manera que el proceso de selección y notificación adoleció de claridad, equidad y legalidad, en las etapas de la evaluación se percibieron situaciones similares.

Problemas técnicos y humanos en la evaluación ¿Medir conocimientos, valorar desempeños?

En un primer momento el INEE (2014) manifestó apertura hacia la evaluación del desempeño docente estableciendo la diferencia que subyace en dos enfoques complementarios: los exámenes y otras tareas evaluativas. Una evaluación integral considera evidencias indirectas (portafolios, encuestas, autoevaluación) y directas (observación de pares, entrevistas), que hubieran permitido realizar una evaluación real en el aula y de las tareas fuera de ella.

Ante la dificultad de una evaluación construida desde una visión profesional, el número de docentes a evaluar, el tiempo y el costo implicado, el INEE cedió a construir un modelo de evaluación/medición a partir de evidencias indirectas de desempeño docente en la que los instrumentos/etapas fueron: 1) Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales, 2) Expediente de evidencias de enseñanza, 3) Examen de conocimientos y competencias didácticas 4) Planeación didáctica argumentada, 5) Examen complementario (inglés y tecnologías).

El informe de cumplimiento, una escala estimativa valorada por los directores, no se consideró para los resultados de la evaluación. Se señaló que no afectaría la calificación y que tenía

el propósito de obtener información sobre el cumplimiento del docente en sus funciones (SEP-INEE, 2016).

Para la segunda etapa, el portafolio de evidencias, se les pidió construir 4 expedientes de alumnos con altos y bajos resultados, respondiendo a diversas preguntas que enfatizaban el conocimiento de su escuela, el entorno socioeconómico de los estudiantes, las acciones pedagógicas a partir del desempeño de cada alumno. Este instrumento, con tantos indicadores y trabajo previo, implicó demasiado tiempo en su preparación.

“Lo hice [el portafolio] nada más por justificarme, si no cumplías te iban a despedir, por eso fui, no porque estuviera de acuerdo, a mí no me parece”. (34GPMB).

Sin embargo, se reconoció su riqueza pedagógica, al externar que es un instrumento que utilizan para contextualizar los contenidos a la vida cotidiana.

“Elaboré unos ejercicios de matemáticas donde contextualicé un problema acerca de unas hortalizas para la resolución de problemas por medio de fracciones, mis evidencias fueron reales” (30CSPMB).

En varios casos, los docentes se enteraron de este instrumento cuando ya no tenían a sus alumnos por fin de semestre o curso escolar, desarrollando estrategias para las incongruencias del proceso.

“Me piden evidencias de un grupo que ya había egresado, recolectar libretas y fotografías, utilicé mis planeaciones, pedí a unos estudiantes que hicieran apuntes y experimentos, les pagué, les sacaba fotos y describía los procedimientos” (11TMSHS).

Para la tercera etapa, el examen de conocimientos y competencias didácticas la CSPD emitió una serie de guías por asignatura que se fundamentaron en algunos autores que trabajan el concepto competencias como Frade o Tobón sin considerar que se reconocen al menos 7 enfoques de competencias y que se puede ejercer la docencia desde múltiples perspectivas: Freinet, Freire, Meirieu, Tardiff.

El diseño y aplicación del examen fue solicitado al CENEVAL, siendo muy cuestionado su contenido por la poca claridad de los ítems. Los profesores o profesionales que son invitados tanto para diseñar los exámenes como para calificar el proceso, en su mayoría adolecen de una preparación sólida y experimentada en la docencia.

“Me sorprendió la invitación del CENEVAL, mi antigüedad y experiencia es poca, acepté, no me hicieron examen para saber si era apto” (31TPH).

“Los evaluadores, capacitados en 2014 o 2015, eran jóvenes: psicólogos, trabajadores sociales y de otras profesiones [...] calificaban rápido para cobrar \$110.00 por expediente... [Poco ético]“(37CAUM).

Hubo una intención clara en el diseño de los exámenes para que los profesores tuvieran problemas para contestarlos.

“El coordinador dijo: *Hagan los reactivos lo más confuso posible. Ustedes deben de hacer que el sustentante este titubeando en lo que va a hacer, si tiene el conocimiento él ya debe de saber, no se lo den peladito y en la boca*”(31TPH).

Desde la experiencia de los diseñadores de reactivos, el CENEVAL marca el procedimiento a seguir, sin criterios pedagógicos pero no tienen otra opción o son retirados de esta tarea y por ende, no reciben pago alguno.

“Se levantaron como 15 docentes a criticar la estructura y ambigüedad del examen. La respuesta del coordinador fue: *Maestros, fueron seleccionados para venir a realizar las preguntas, no para que opinen sobre la manera en que trabaja CENEVAL, si no están de acuerdo cancelamos el contrato, los regresamos a su estado, no pasa nada, ocupamos a otras persona y olvidense de volver a participar*” (31TPH).

La experiencia vivida el día de la presentación del examen y de la planificación argumentada fue inusual para los docentes. Sin excepción, todos los entrevistados manifestaron opiniones negativas ante distintos aspectos del proceso: la militarización en las sedes, los profesores disidentes, las fallas de los equipos, el tiempo, la desconfianza de los evaluadores, entre otros.

“Los compañeros bloqueando la calle, los policías. Yo nerviosa, mi corazón decía *no vayas, rebélate*, pero también me decía *¿y si pierdo mi trabajo?*” (32GPMB).

“Termina uno con dolor de cabeza, primero cuatro horas, sin tomar agua ni ir al baño porque el tiempo corre, después otras cuatro horas, cargas el estrés de todo el proceso que vives *¿por qué?*” (43OPMB)

“Llegamos a las 9, nos dicen que nos esperemos, que había muchos maestros por el cambio de sedes, estuvimos esperando y nos trajeron de un lado a otro, no había equipos, no llegaba el internet, nos dieron hasta las doce del día, empezamos doce y media...terminé a las diez de la noche” (9TSMD).

“Había dos personas monitoreándonos, atrás y enfrente todo el tiempo” (20HPPH).

El examen no fue calibrado técnicamente, en su mayoría se fundamentó en análisis de casos que no respondían a los distintos contextos de las escuelas y que dependía en gran medida en su respuesta de la subjetividad del elaborador de reactivos. Poco evaluó las competencias didácticas enunciadas.

“La mayor parte del examen fue resolución de situaciones y de casos, síndromes o problemas de educación; de lineamientos y aprendizajes fue muy poco, enfocada a un protocolo de actuación, ¿qué hacer en situación de riesgo? si entran delincuentes, si hay temblor o inundación”. (25EMSMS).

“Había una que si en tú salón había un niño contagiado de *chinkungunya*, me da mucha risa pero... [Ríe] ¡Si no soy doctora!, que hasta de eso la hago pero, [Ríe] ¿Qué acciones harías?... voy a ser muy sincera porque decía: campañas, otra decía platicar con los papas y yo contesté y dije: *pues gobierno te voy a contestar como tu quisieras ¿no? que el maestro de más de su tiempo*” (34GPEMB)

La cuarta etapa planeación argumentada, fue definida con distintos criterios, para educación básica fue obligatoria, para educación media superior se eximía sí los profesores estaban certificados.

“Hicimos la certificación con CERTIDEMS, como estoy certificada no presenté la planificación argumentada” (3TMSME).

Si no estaban certificados la planificación que se evaluó en sus instituciones fue la que realizan a lo largo del semestre.

“La planificación se evaluó a nivel plantel, no hubo ningún problema porque fueron las actividades que hacemos normalmente, la planeación didáctica, los instrumentos de evaluación” (40OMSNI).

Contrariamente, para los docentes de educación básica fue un instrumento nuevo, implicándoles desconcierto por las cuestiones técnicas y pedagógicas que no les fueron explicitadas, ni para las cuales recibieron capacitación en su mayoría.

“Lo que nosotros hacemos que es una planificación por competencias, no nos la piden argumentada, nos la van a pedir para el siguiente ciclo escolar, es mucho trabajo fuera del aula” (5TSMB).

En contraparte a lo explicitado en las reformas educativas de las últimas décadas: no privilegiar el aprendizaje memorístico, el docente de educación básica tuvo que hacerlo para registrar la planificación argumentada en la plataforma.

“Tienes un listado de temas de reflexión enorme, te tienes que aprender todas las competencias y tienes que desarrollar todas las estrategias y todo eso te piden que lo lleves de memoria, no te permiten ningún tipo de material” (21HPMB).

Finalmente, la quinta etapa, el examen complementario también estuvo plasmado de desaciertos, los docentes aducen irregularidades y fallas en el audio.

“Hicieron un test hecho por Cambridge, nosotros estamos más apegados a la pronunciación y a la gramática de Estados Unidos no a la de Londres, tiene otra pronunciación, es diferente. Me fue mal en la parte de *Listening* porque sólo tres veces se podía escuchar el audio, perdí 10 preguntas porque no se escuchaba y se trababa la máquina” (5TSMB).

La emisión de resultados ocasionó grandes dudas a los docentes porque el proceso de conversión de los resultados no tuvo claridad. De acuerdo al INEE la calificación se integra por dos momentos: la calificación por instrumento y la evaluación global.

Para el primer momento, se estableció una escala para ubicar a los sustentantes en cuatro niveles de desempeño por instrumento, de 60 a los 170 puntos: Nivel I, II, III y IV; para el segundo momento, la evaluación global, se empleó una escala de 800 a 1600 puntos para ubicar a los docentes en tres grupos de desempeño: suficiente, bueno y destacado. En el caso de educación media superior además se dieron resultados de excelente.

De acuerdo con la SEP y el INEE (2016) esta operación permitiría homologar puntuaciones y determinar puntos de corte para establecer los grupos de desempeño, comunicando de forma “sencilla” las calificaciones a los sustentantes. Sin embargo, la manera en que se “vinculan” pero a la vez “no se corresponden” los resultados de la calificación por instrumento y la evaluación global fue desconcertante para los maestros, no entendiéndose la lógica con la que hicieron la conversión de resultados.

“La asignación del puntaje es muy compleja, porque es a través de un algoritmo matemático y es complejo entenderlo, aunque ya lo revisé no me quedó claro, hasta el momento no sé cómo se evalúan esos puntajes” (1TPHD).

Los resultados para muchos de los docentes no reflejan lo que viven con sus alumnos, muestran algunos aspectos de la práctica docente, pero no aquellos aspectos que solamente podrían ser percibidos en una observación.

“Los resultados no dicen si realmente eres una buena docente, yo puedo ser muy buena en conocimientos pero a lo mejor me falta humanidad, ¿Cómo le hago con eso?,

¿Cómo en un examen me pueden evaluar la humanidad? ¿Cómo pueden saber si yo me acerco con mis alumnos o no me acerco?, ¿Cómo pueden saber que les doy algo más?, Eso no sale” (3TMSME).

La opinión ante la evaluación: el impacto a los docentes

La evaluación fue percibida de manera general por la mayoría de los participantes con aspectos negativos, aduciendo más a una reforma de tipo laboral que educativa, que vivieron además de forma traumática y estresante por todas las situaciones ocurridas.

“No es una reforma educativa, ya que al parecer todo lo que se busca es desacreditar la imagen del docente” (40OMSNI).

“Me da la impresión que el sistema educativo mexicano está utilizando la evaluación como una forma de desprestigiar al gremio docente, como la justificación perfecta para adelgazar el estado, para despedir a maestros y para disminuir las oportunidades de ascenso” (1TPHD).

“Fue la situación más traumática, estresante que he vivido en toda mi vida, nunca había vivido algo así” (9TSMD).

“La evaluación fue incompleta, truqueada, obligada” (34GPEMB)

“Fue mucha presión, de la escuela, de los medios de comunicación bombardeándonos que somos tontos, que no sabemos; somos gente capaz, tenemos bastante tiempo en el servicio y nos han tratado como tarados” (28EMPMS).

Si se pusieran en la balanza las vivencias de los profesores en el proceso de evaluación el peso se inclinaría en mayor medida a los aspectos negativos del proceso, al contexto en el que se desarrolló la evaluación. Sin embargo, en respuesta los profesores asumieron la evaluación como un reto, desarrollando procesos de reflexividad hacia su práctica docente.

“La evaluación nos ayuda a conocer nuestras fortalezas y debilidades como docentes, a saber que tan bien o que tan mal estamos” (7CSPMS).

“Me reta a ser mejor siempre, a competir conmigo, con nadie más” (9TSMD).

“La evaluación me deja mucho compromiso, me tengo que seguir preparando, tengo que seguir leyendo” (19HPMB).

Conclusiones

El análisis de los testimonios permite comprender que esta primera experiencia de evaluación al desempeño docente realizada en 2015 estuvo plagada de errores tanto humanos (en la toma de decisiones en todas las etapas de la evaluación), como errores técnicos (en el funcionamiento de las plataformas, los equipos, el diseño de instrumentos, la conversión de resultados). Estas situaciones en su conjunto desvirtuaron el sentido de la evaluación dándole rasgos dolosos que hicieron percibir a los docentes una evaluación más de tipo laboral que educativa. La evaluación fue valorada por los docentes mayormente en sentido negativo manifestando afectaciones en su salud, su familia y sus derechos laborales. Sin embargo, también se observaron efectos positivos de la evaluación en los procesos de interiorización y reflexividad que desarrollaron los docentes, asumiendo compromisos y reconociendo carencias y fortalezas en su práctica docente.

Tablas y figuras

IDENTIFICADORES DE ENTREVISTAS Y CLAVES					
No. entrevista	Entidad federativa	Nivel educativo	Sexo	Resultados	
1-53	Chiapas	(CS)	Preescolar (PE)	Hombre (H)	Excelente (E)
	Chihuahua	(CA)	Primaria (P)	Mujer (M)	Destacado (D)
	Edo de Mex	(EM)	Secundaria (S)		Bueno (B)
	Guerrero	(G)	Media superior		Insuficiente (I)
	Oaxaca	(O)	(MS)		No informó (NI)
	Tlaxcala	(T)			
	Zacatecas	(Z)			

Tabla 1

PERFIL Y TRAYECTORIA PROFESIONAL DE LOS DOCENTES PARTICIPANTES N=53						
PARTICIPACIÓN POR ENTIDAD FEDERATIVA		NIVELES EDUCATIVOS	CONTEXTO		TIPO DE PARTICIPACIÓN	
Chihuahua	6%	Educación superior (20%) Educación básica (80%), -Secundaria 32% -Primaria 39% -Preescolar 8% -USAER 2%	Urbano	51%	Docente evaluado 96% Evaluador 2% (CENEVAL) Diseñador de reactivos (CENEVAL) 2%	
Tlaxcala	34%		Rural	42%		
Hidalgo	7%		Semiurbano	4%		
Zacatecas	7%		No informó	3%		
México	12%					
Chiapas	7%					
Oaxaca	23%					
EDAD		SEXO	PROGRAMA DE ESTÍMULOS		FORMACIÓN PROFESIONAL	
20 a 29 años	6%;	Mujeres 68% Hombres 32%	Carrera magisterial (30%),		1 Licenciatura	75%
30 a 40 años	51%;		Desempeño docente (6%);		2 Licenciaturas	19%
41 a 50 años	21%		Sin estímulos (45%)		No informó	6%
>50 años	13%		No informó (19%)		Tipo de licenciatura	
No informó	9%				Pedagogía	49%
				Otras disciplinas	32%	
				Sin información	19%	
ESTUDIOS POSGRADO DE		TRAYECTORIA PROFESIONAL (estadios)	ASIGNATURAS EVALUADAS		RESULTADOS	
Sin estudios	40%	Novel (1-5 años)	Español y matemáticas		Excelente 2% Destacado	
Con estudios	36%	Intermedio (6 a 15 años)	Una asignatura		11% Bueno 43%	
No informó	24%	Avanzado (16 a 25 años)			Suficiente 23%	
		Salida (> 25 años)			Insuficiente 6%	

Tabla 2

Referencias

- INEE (2014) "Posibles tareas e instrumentos para la evaluación del desempeño docente" [https://entremaestros2014.files.wordpress.com/2014/06/instrumentos_eval_desempec3b1o_1806.pdf]
- OCDE (2010) Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas [www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf] 30/04/2017
- SEGOB (2015) Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia, dirección y supervisión en educación básica y media superior en [http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5388001&fecha=07/04/2015]
- SEP (s/ab) Antecedentes de otros Sistemas de Estímulo y Promoción, en [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/cncm_antecedentes#.WOkE2itH6Uc] Fecha de consulta 15/04/17
- SEP-SPD (2014a) Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de la educación media superior Servicio Profesional Docente –Secretaría de Educación Pública. México

[http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ms/docs/2014/permanencia/PPI_DES_EMPENO_EMS.pdf]

SEP-SPD (2014b) Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de la educación básica Servicio Profesional Docente –Secretaría de Educación Pública. México
[http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2014/ba/PPI/Docente_Tecdocente.pdf]

SEP-SPD-INEE (2016) Comunicado para explicar el procedimiento para obtener la calificación global que se refiere a la calificación nivel en el Informe Individual de Resultados.

Notas

ⁱ El autor enuncia que ya para esos años Chile era considerado un país modelo de eficacia económica, aunque con falta de democracia en la región. “Hay países que según el BM son modelo de eficiencia y transformación en la administración pública, como Chile. Sin embargo, un país en el que no se puede juzgar a Pinochet, que a su vez logró modificar la constitución para obtener un cargo de Senador vitalicio; un país en el que las fuerzas armadas tienen el control de un porcentaje de los ingresos por exportación de cobre para compra de armamento, independientemente del presupuesto nacional para fuerzas armadas; donde el poder judicial es controlado por las fuerzas armadas ya que los temas de derechos humanos no pueden ser revisados” (Dallanegra, p 4).

ⁱⁱ Más adelante señala “Si un país no puede separar las escalas salariales de los maestros de las equivalentes de los funcionarios públicos...” (Banco Mundial, 1992: 30).

ⁱⁱⁱ Documento que en los hechos guarda relación con alguna de las primeras formulaciones del INEE en 2013, pero que es completamente diferente a lo realizado en la evaluación 2015 y en la propuesta 2017

^{iv} Entre los expertos que participaron encabezados por Mancera se encuentran Lucrecia Santibáñez y Margarita Zorrilla

^v Agradecemos la participación de investigadores del Seminario de Didáctica del IISUE UNAM y de docentes en la realización de entrevistas en algunas entidades federativas, así como a las auxiliares de investigación del Posgrado en Educación de la UATx que transcribieron las entrevistas.