

# Evaluación del desempeño desde la experiencia de los docentes



Consulta con docentes que participaron en la primera  
Evaluación del desempeño 2015



Estudios e  
investigaciones

**INEE**  
Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación  
México

**Evaluación del desempeño desde la experiencia de los docentes.  
Consulta con docentes que participaron en la primera Evaluación del desempeño 2015**

Primera edición, 2016

**La redacción del estudio estuvo a cargo de:** Arcelia Martínez Bordón, María Fernanda González Carrillo, Alejandro Reyes Juárez, Treisy Romero Celis, Juan Luis Fernández Valdez, Luis Alfredo Hernández Avendaño, Lorena Sierra Serrato, Óscar Rodríguez Mercado y Eugenia Sánchez Orozco. El trabajo de campo fue realizado por personal de la Dirección General de Directrices para la Mejora de la Educación.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación agradece a todas y todos los docentes que generosamente participaron en la consulta, así como a las autoridades de las secretarías estatales de educación o equivalentes por el interés y las facilidades otorgadas para su realización.

D.R. © Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación  
Barranca del Muerto 341, San José Insurgentes, Benito Juárez, 03900, Ciudad de México.

**Corrección de estilo**

Hugo Soto de la Vega

**Diseño y formación**

Heidi Puon Sánchez

Hecho en México

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Consulte el catálogo de publicaciones en línea: [www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx)

Publicación a cargo de la Unidad de Normatividad y Política Educativa. El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del INEE. Se autoriza su reproducción por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales. Cítese de la siguiente manera:

INEE (2016). *Evaluación del desempeño desde la experiencia de los docentes. Consulta con docentes que participaron en la primera Evaluación del desempeño 2015*. México: autor.

## DIRECTORIO

### JUNTA DE GOBIERNO

Sylvia Irene Schmelkes del Valle  
CONSEJERA PRESIDENTA

Eduardo Backhoff Escudero  
CONSEJERO

Gilberto Ramón Guevara Niebla  
CONSEJERO

Margarita María Zorrilla Fierro  
CONSEJERA

Teresa Bracho González  
CONSEJERA

### TITULARES DE UNIDAD

Francisco Miranda López  
UNIDAD DE NORMATIVIDAD Y POLÍTICA EDUCATIVA

Jorge Antonio Hernández Uralde  
UNIDAD DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

Alberto Navarrete Zumárraga (encargado)  
UNIDAD DE INFORMACIÓN Y FOMENTO DE LA CULTURA  
DE LA EVALUACIÓN

Susana Justo Garza (encargada)  
UNIDAD DE PLANEACIÓN, COORDINACIÓN  
Y COMUNICACIÓN SOCIAL

Miguel Ángel de Jesús López Reyes  
UNIDAD DE ADMINISTRACIÓN

Luis Felipe Michel Díaz  
CONTRALOR INTERNO

José Roberto Cubas Carlín  
COORDINACIÓN DE DIRECCIONES DEL INEE  
EN LAS ENTIDADES FEDERATIVAS

**Dirección General de Difusión  
y Fomento de la Cultura de la Evaluación**  
Annette Santos del Real

**Dirección de Difusión y Publicaciones**  
Alejandra Delgado Santoveña

## Siglas y acrónimos

ATP	Asesor técnico pedagógico
CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C.
CERTIDEMS	Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior
CNSPD	Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente
CONPEE	Consejo Pedagógico de Evaluación Educativa
CURP	Clave Única de Registro de Población
DGETI	Dirección General de Educación Tecnológica Industrial
EB	Educación básica
EI	Entrevista semiestructurada
EMS	Educación media superior
GF	Grupo focal
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
OREALC /UNESCO	Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina
N I	Nivel 1 de Desempeño
N II	Nivel 2 de Desempeño
N III	Nivel 3 de Desempeño
N IV	Nivel 4 de Desempeño
PPI	Perfiles, parámetros e indicadores
PROFORDEMS	Programa de Formación Docente de Educación Media Superior
RIEMS	Reforma Integral de la Educación Media Superior
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior
SEP	Secretaría de Educación Pública
SINADEP	Sistema Nacional de Desarrollo Profesional
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SPD	Servicio Profesional Docente
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

# Índice

7	<b>Introducción</b>
9	<b>1. La Evaluación del desempeño docente: fases y resultados</b>
13	<b>2. Nota metodológica</b>
	2.1. Perspectiva analítica y proceso metodológico
16	2.2. Dimensiones analíticas y sistematización de la información
19	<b>3. La Evaluación del desempeño desde la mirada de los docentes</b>
	3.1. Caracterización de los docentes que participaron en los grupos focales
20	3.2. Educación básica
	3.3. Educación media superior
22	3.4. Percepción general del proceso: un proceso entre la incertidumbre y el estrés
27	3.5. El desarrollo de las fases y las etapas en educación básica
29	3.5.1. Notificación y registro
31	3.5.2. Expediente de evidencias de enseñanza
33	3.5.3. Examen de conocimientos y de competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los estudiantes
36	3.5.4. Planeación didáctica argumentada
37	3.5.5. Informe de Cumplimiento de Responsabilidades Profesionales
39	3.5.6. Informe de resultados de la evaluación
40	3.6 El desarrollo de las fases y las etapas en educación media superior
41	3.6.1 Primera fase: notificación y registro
42	3.6.2. Segunda fase: etapas de la evaluación
46	<b>4. Informe de resultados de la evaluación y oferta de formación continua</b>
47	4.1. Informe de resultados y sugerencias para mejorarlo
49	4.2. Formación continua y profesionalización
50	4.3 Sugerencias en materia de formación continua y desarrollo profesional
53	<b>5. La perspectiva de los docentes con resultado global de insuficiente</b>
	5.1. El desarrollo de las fases y etapas
55	5.1.1. Expediente de evidencias de enseñanza

55	5.1.2 Examen de conocimientos y de competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los estudiantes
	5.1.3. Planeación didáctica argumentada
	5.1.4. Informe de Cumplimiento de Responsabilidades Profesionales
56	5.1.5. Informe de resultados y formación continua
57	<b>6. Propuesta de mejora</b>
	6.1. Propuestas para la mejora del proceso
58	6.1.1. Informar de manera oportuna y formal
59	6.1.2. Definir con claridad y transparentar los procesos
	6.1.3. Mejorar la coordinación institucional
60	6.1.4. Establecer un espacio de atención a dudas
	6.1.5. Informar y capacitar a las Autoridades Educativas locales y escolares
	6.1.6. Proporcionar acompañamiento y capacitación para la evaluación
61	6.1.7. Capacitar para el manejo de las tecnologías de información
62	6.1.8. Impulsar la creación de grupos de apoyo
	6.1.9. Considerar las particularidades de los distintos niveles
63	6.2. Propuestas para la mejora de las etapas de la evaluación
	6.2.1. Etapa 1. Informe de Cumplimiento de Responsabilidades Profesionales
	6.2.3. Etapa 2. Expediente de evidencias de enseñanza
64	6.2.4. Etapa 3. Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos
66	6.2.5. Etapa 4. Planeación argumentada
67	6.3. Otros aspectos a considerar en las etapas de evaluación
68	6.3.1. Observación en el aula
	6.3.2. Valoración de los estudiantes y padres de familia
	6.3.3. Experiencia y formación continua
69	<b>Conclusiones</b>
72	<b>Bibliografía</b>
74	<b>Anexos</b>

# Introducción

El desempeño docente y su evaluación constituyen uno de los ejes de la reciente Reforma Educativa en México. En 2014 con la implementación de los concursos de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD), tanto en educación básica (EB) como en media superior (EMS), se pusieron en marcha los procesos de evaluación en los términos establecidos por la nueva legislación producto de la reforma constitucional. En 2015, además de los concursos de oposición para la promoción a cargos de dirección y supervisión, así como de la evaluación diagnóstica en la que participaron los docentes que un año antes ingresaron al SPD, se realizó por primera vez la Evaluación del desempeño de un primer grupo de docentes de educación obligatoria.

La Evaluación del desempeño docente tiene como objetivo contribuir a garantizar la idoneidad de los docentes en servicio. Ésta, sin embargo, constituye uno de los grandes retos del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, tanto por las dificultades técnicas, operativas y de coordinación que implica su desarrollo, como por los cuestionamientos que han planteado algunos sectores de la sociedad mexicana.

En el marco de sus atribuciones, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), realizó en abril de 2016 una consulta con docentes de EB y EMS que participaron en el primer grupo de Evaluación del desempeño, en noviembre de 2015. El propósito fue conocer tanto su opinión respecto al desarrollo del proceso de evaluación, las dificultades y las áreas de oportunidad que identifican, como las acciones de formación continua que en su opinión se requieren para su desarrollo profesional.

Para el INEE es muy importante recoger las opiniones de los maestros y de otros actores educativos y sociales, para tener una mejor comprensión de los distintos problemas educativos y de sus posibles soluciones. Esta consulta busca aportar elementos que ayuden a mejorar los futuros procesos de evaluación docente. La consulta comenzó los días 11 y 12 de abril del presente año, de manera simultánea, en los estados de Baja California y Quintana Roo, y concluyó en el estado de Tabasco los días 25 y 26 de abril.

Reconociendo los distintos contextos sociales y culturales que existen en nuestro país, y que se reflejan en las opiniones y percepciones de los docentes, se seleccionaron diez entidades federativas para formar parte de este ejercicio de consulta, dos por cada una de las regiones educativas del país: i) Noroeste: Baja California Sur y Sonora; ii) Noreste: San Luis Potosí y Nuevo León; iii) Occidente: Colima y Zacatecas; iv) Centro: Hidalgo y Puebla; y, v) Sur-sureste: Quintana Roo y

Tabasco. Esta selección también considera los niveles de satisfacción con el proceso de evaluación, a partir de una encuesta previa y los resultados de desempeño obtenidos a nivel estatal.

En cada entidad federativa se realizaron un total de cuatro grupos focales, uno por cada nivel educativo evaluado —preescolar, primaria, secundaria y educación media superior— con docentes que obtuvieron resultados globales de Suficiente a Destacado, para el caso de los niveles educativos que integran la EB, o de Suficiente a Excelente, para la EMS. Además, se realizaron entrevistas individuales con maestros y maestras que obtuvieron un resultado global de Insuficiente. Los docentes que participaron en esta consulta se seleccionaron de manera aleatoria y para su convocatoria a este ejercicio se contó con el apoyo de las Autoridades Educativas Locales.

El presente informe sistematiza los principales hallazgos de la consulta. En el primer y segundo apartado, se presenta, a manera de marco contextual, una revisión breve de los aspectos que integran la Evaluación del desempeño docente y su implementación, así como de los resultados generales. En el tercer apartado se presenta la estrategia metodológica desarrollada para recopilar la opinión de los maestros. En los apartados cuatro, cinco y seis se presentan las opiniones de los docentes, respecto a los siguientes tres rubros: cómo vivieron el proceso de evaluación y qué problemas enfrentaron en cada una de sus etapas; cuáles son sus propuestas a partir de sus experiencias para mejorar los procesos de evaluación docente; y qué acciones de regularización o formación continua les han sido ofertadas luego de recibir sus resultados y cuáles son sus expectativas y necesidades en este sentido.



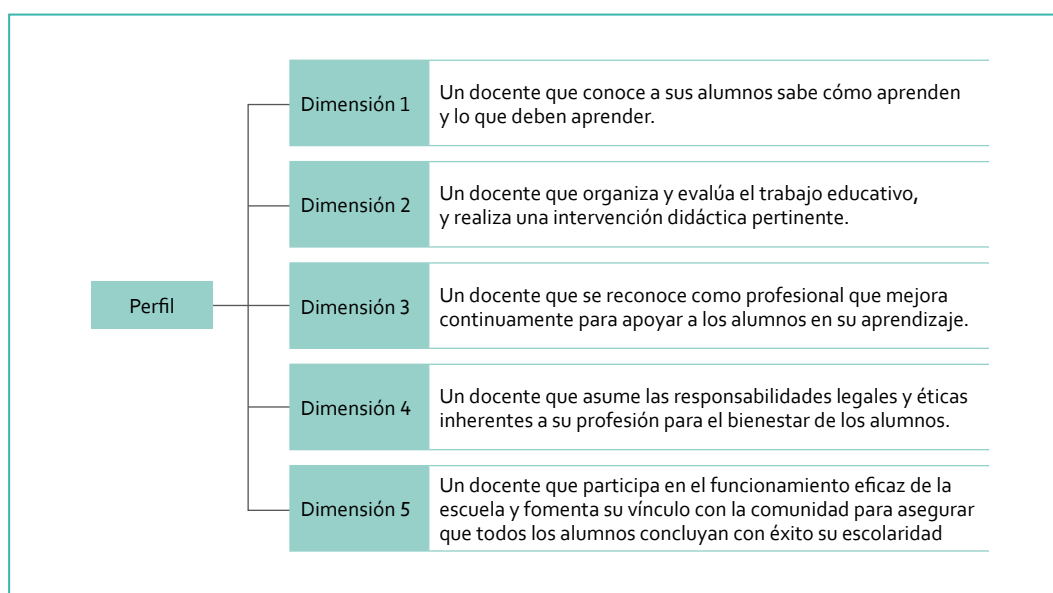
# 1

## La Evaluación del desempeño docente: fases y resultados

El derecho de todos los mexicanos a una educación de calidad es el fundamento de la reforma constitucional en materia educativa de 2013, expresada en el máximo logro de aprendizaje de los estudiantes y la necesaria creación de condiciones para garantizarla. Entre estas condiciones está la idoneidad de docentes y directivos.

Como una expresión de la relevancia atribuida al desempeño docente se derivó, de las modificaciones al artículo 3º constitucional, la creación del Servicio Profesional Docente (SPD) a través del cual se busca regular “el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio” de los maestros de educación obligatoria, donde los procesos de evaluación, se plantean como un aspecto relevante para la mejora educativa.

**Figura 1** Perfil para docentes y técnicos docentes de educación básica

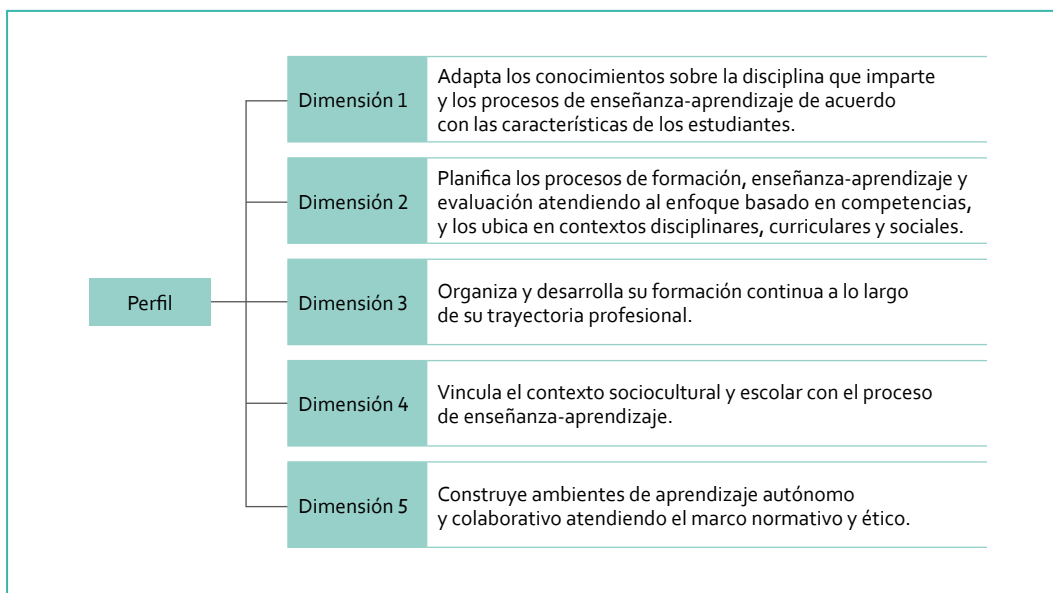


**Fuente:** Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD). *Perfil, parámetros e indicadores para Docentes y Técnicos docentes. Ciclo escolar 2015-2016.*

La Reforma Educativa colocó en el centro de las políticas educativas al desempeño docente, porque éste se ha identificado como un factor clave que, desde los espacios escolares, explica las diferencias en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Hanushek, 2004; OCDE, 2005; Barber y Mourshed, 2008; Vélaz y Vaillant, 2009; Schmelkes, 2013; Bruns y Luque, 2014; Hargreaves y Fullan, 2014). Lo anterior, sin desconocer los efectos que pueden tener otros factores o los contextos económicos y socioculturales, sobre los procesos educativos.

El mérito profesional se estableció como criterio para ingresar y avanzar en el ejercicio de la profesión docente, y la evaluación como un mecanismo de diagnóstico del desempeño docente y la mejora educativa. En este contexto, los perfiles, parámetros e indicadores (PPI) establecieron el marco para una enseñanza pertinente y eficaz, al determinar los conocimientos y habilidades requeridos para desempeñar cada una de las funciones en el SPD (docentes y técnicos docentes; personal con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnico pedagógica). Los PPI, de esta manera, son una guía para el trabajo docente eficaz y un referente tanto para la evaluación docente como para la formación continua y el desarrollo profesional.

**Figura 2** Perfil para docentes y técnicos docentes de educación media superior



Fuente: Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD). *Perfil, parámetros e indicadores para Docentes y Técnicos docentes. Ciclo escolar 2015-2016.*

Para el caso particular de la Evaluación del desempeño, se establecieron una serie de etapas que quedaron planteadas en el documento *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos*. Los momentos secuenciales en los que el proceso se desarrolló fueron los siguientes:

### Primera fase

- Notificación a la autoridad inmediata de docentes y técnicos docentes que serán evaluados.
- Notificación a docentes y técnicos docentes que serán evaluados.
- Registro.

## Segunda fase

- *Etapa 1.* Informe de Cumplimiento de Responsabilidades Profesionales.
- *Etapa 2.* Expediente de evidencias de enseñanza.
- *Etapa 3.* Examen de conocimientos y de competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los estudiantes. [Para educación media superior se aplicaron dos exámenes en esta etapa.]
- *Etapa 4.* Planeación didáctica argumentada.
- *Etapa 5.* Examen complementario. [Se aplicó a docentes de la asignatura de inglés.]

## Tercera fase

- Calificación.
- Entrega y difusión de resultados.
- Entrega del informe individualizado a los docentes.

Para la valoración de los resultados en todos los instrumentos se utilizaron cuatro niveles de desempeño: nivel I (N I), nivel II (N II), nivel III (N III) y nivel IV (N IV). Todos los instrumentos tuvieron la misma jerarquía o peso en la puntuación total de la calificación, por lo que el resultado global de la Evaluación del desempeño se obtuvo considerando la puntuación que aporta cada uno de los instrumentos. De esta forma el efecto compensatorio de la puntuación global no se vio afectado ni distorsionado por una ponderación diferenciada de los instrumentos de evaluación. Para fines de la calificación global, el informe de responsabilidades profesionales no fue considerado. Por esto, la información que aportó el directivo escolar se utilizó sólo para efectos de diagnóstico, y proporcionó retroalimentación al docente en el informe individual de resultados de la evaluación, sin afectar su calificación. Para comunicar el resultado global de la evaluación, se establecieron los siguientes grupos de desempeño: Insuficiente, Suficiente, Bueno, Destacado, para la educación básica (EB), y se estableció el nivel adicional de Excelente para los resultados de los docentes de educación media superior (EMS) (INEE, 2015).

Del total de docentes de EB evaluados (103 723), es decir, que presentaron al menos uno de los instrumentos, 89 433 (86.2%) obtuvieron un resultado Suficiente, Bueno o Destacado, mientras que 14 290 (13.8%) registraron un resultado Insuficiente. De ellos, 6 085 no presentaron todos los instrumentos y 8 205 no mostraron el dominio de los conocimientos y habilidades considerados indispensables para llevar a cabo prácticas de enseñanza de calidad. Este último grupo de docentes representa 7.9% del total de participantes en el proceso de evaluación (INEE, 2016).

Los docentes de educación especial y los de educación primaria obtuvieron los mejores resultados al sumar los porcentajes de Suficiente, Bueno y Destacado (91.3 y 89.4%, respectivamente), y quienes presentaron mayores necesidades de formación fueron los docentes de inglés de secundaria, pues 47.8% de éstos obtuvo un resultado Insuficiente. Entre 10 y 13% de los docentes de Química, Geografía, Biología, Formación Cívica, Física e Historia en secundaria, así como los de telesecundaria, requieren atención específica, pues obtuvieron NI en dos o en los tres instrumentos presentados, o menos de mil puntos (Insuficiente) en la escala global (INEE, 2016).

En la EMS participaron 27 546 docentes: 82.7% logró un resultado Suficiente, Bueno, Destacado o Excelente; el resto obtuvo uno Insuficiente (17.3%). De estos últimos, 42.7% no sustentó alguno de

los instrumentos de evaluación considerados para efectos de calificación. En la distribución de los resultados según el campo disciplinar se observaron diferencias al sumar los porcentajes de resultados Destacados y Excelentes, en los extremos se encuentran los docentes de Metodología de la Investigación, quienes obtuvieron 16.5%, mientras que los de Historia del Arte un 2.2%. También hubo diferencias entre quienes obtuvieron un resultado Insuficiente por no haber presentado todos los instrumentos: en Historia del Arte, 3.3%, y en Ciencias de la Salud, 12.6%. De igual manera, los docentes de Dibujo obtuvieron la mayor proporción de resultados insuficientes (14.6%) por haber alcanzado menos de mil puntos en la calificación global (Insuficiente) o haber obtenido NI en dos o más instrumentos (INEE, 2016).

Es importante mencionar que cuatro de los instrumentos de evaluación aplicados en este proceso en educación media superior no cumplieron con los criterios técnicos establecidos, por lo que se determinó que no tendrían efecto en la calificación global de los sustentantes que los presentaron, esto es, que no serían empleados para su evaluación, garantizando así su derecho a ser evaluados con instrumentos que permitan obtener resultados confiables y que puedan ser interpretados de manera válida. Estos instrumentos fueron: Examen de Casos de Competencias Didácticas de Metodología de la Investigación, Examen de Casos de Competencias Didácticas de Lectura y Escritura, Examen de Casos de Competencias Didácticas de Literatura, y Examen Disciplinar de Administración (INEE, 2016).

# 2

## Nota metodológica

### 2.1. Perspectiva analítica y proceso metodológico

Los docentes que presentaron su Evaluación del desempeño en 2015 participaron en un proceso que, en varios sentidos, resultó inédito. Los maestros enfrentaron y, en muchos casos, resolvieron los distintos retos que les planteó cada uno de los momentos y etapas de la evaluación, a partir de diversos referentes y el desarrollo de estrategias, individuales y grupales. De esta manera, construyeron una experiencia en torno a su participación en este proceso. Comprender esta experiencia resulta relevante para identificar algunas alternativas para mejorar los procesos de evaluación.

Con respecto a la experiencia social, Dubet (2007) menciona que ésta no corresponde a una simple descripción comprensiva de lo “vivido”; es un trabajo, una actividad cognitiva, normativa y social, a través del cual los individuos interactúan en los distintos espacios cotidianos en los que participan, con lo que construyen la sociedad y se constituyen como sujetos. Siguiendo estos planteamientos, los maestros, como actores sociales, reflexionan, actúan, nunca totalmente adecuados a sus funciones o sus intereses, y los esfuerzos explicativos, de los análisis realizados por los investigadores, deben estar encaminados a comprender esta actividad de reflexividad y crítica que se pone en acción cuando tienen que dar respuesta a situaciones problemáticas.

En ese marco, la consulta buscó aproximarse a las experiencias de los docentes en la Evaluación del desempeño, a la manera en que los maestros fabricaron relaciones, estrategias y significaciones, con una estrategia metodológica que partiera del actor hacia lo social. Desde esta perspectiva, lo central es comprender los significados que los sujetos construyen de su experiencia social, dentro de sus contextos de actuación, desde el punto de vista y perspectiva de los propios sujetos. La pregunta que guio la indagación fue: ¿cómo experimentaron la Evaluación del desempeño los docentes de educación obligatoria que fueron evaluados en 2015?

El objetivo que se estableció fue el siguiente: conocer la opinión de los docentes de educación obligatoria que participaron en el primer grupo de la Evaluación del desempeño, respecto al desarrollo del proceso, las dificultades y áreas de oportunidad que identifican, así como las acciones de formación continua que requieren para su desarrollo profesional, con el fin de constituirse en un referente para las acciones que desarrollará el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el marco de sus atribuciones, de acuerdo con lo que señala la Ley General del Servicio Profesional Docente.

Los fundamentos metodológicos de esta consulta se encuentran en la investigación cualitativa. Ésta se interesa por la forma en que el mundo es comprendido, experimentado, producido, por el contexto y los procesos, por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos (Vasilachis, 2006).

En este marco analítico, se identificó al grupo focal, o grupo de enfoque, y a la entrevista como herramientas pertinentes para recuperar la perspectiva de los docentes sobre la Evaluación del desempeño, ya que permiten indagar las formas en que los sujetos comprenden los distintos ámbitos de los espacios sociales, los procesos y relaciones que se desarrollan en ellos, así como su propia participación y su experiencia en éstos; es decir, se intenta entender la realidad desde la experiencia de los actores.

El grupo de enfoque, grupo focal o entrevista grupal, siguiendo a Vaughn, Shcumm y Sinagub (1996), es una asamblea o discusión informal de personas seleccionadas cuyo objetivo es recuperar puntos de vista diversos sobre un tópico considerado relevante. En su desarrollo, el moderador, valiéndose de algunas preguntas, induce la participación y promueve que los integrantes den respuesta a los cuestionamientos planteados. De esta manera, en el proceso de recopilación de información, el investigador que modera el grupo focal es un factor clave porque se involucra personalmente en el proceso de acopio. En cierto sentido el investigador es parte del instrumento de recolección, pues mientras lo aplica está activo social e intelectualmente: debe reflexionar, intervenir y controlarse constantemente para obtener lo que busca y para orientar su trabajo. Se pone en juego su capacidad de empatía, la comprensión del otro y del contexto en que se desenvuelve (Tarrés, 2004).

Como la entrevista grupal, la individual proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el que los entrevistados expresan pensamientos, perspectivas y deseos. Se trata de una relación social (Bourdieu, 2000) que se fundamenta en una conversación con el entrevistado, que supone la presencia de otro en interacción con el cual se construye un relato y se tejen redes de intersubjetividad (Arfuch, 1995; 2005). Es también un autoanálisis provocado y acompañado (Bourdieu, 2000) que permite la reconstrucción de la experiencia de su vida (Mallimaci y Giménez, 2007).

Paralelamente a los grupos de enfoque, se decidió entrevistar de manera individual a maestros que obtuvieron un resultado global de Insuficiente en la Evaluación del desempeño, por el valor informativo que proporcionarían sobre el proceso de evaluación. Para estas entrevistas, se seleccionó a docentes que completaron todas las etapas de la Evaluación del desempeño docente. Por otro lado, con docentes ubicados en los siguientes grupos de desempeño se conformaron los grupos focales: Suficiente, Bueno, Desatado y, para educación media superior, también Excelente.

Con estos aspectos como base se realizó un muestreo estadístico para identificar a los docentes en cada uno de los estados. Se seleccionaron 13 docentes<sup>1</sup> por cada uno de los niveles educativos de educación obligatoria (preescolar, primaria, secundaria, media superior) para integrar cada uno de los grupos focales. Para las entrevistas individuales se seleccionaron cuatro docentes por cada

---

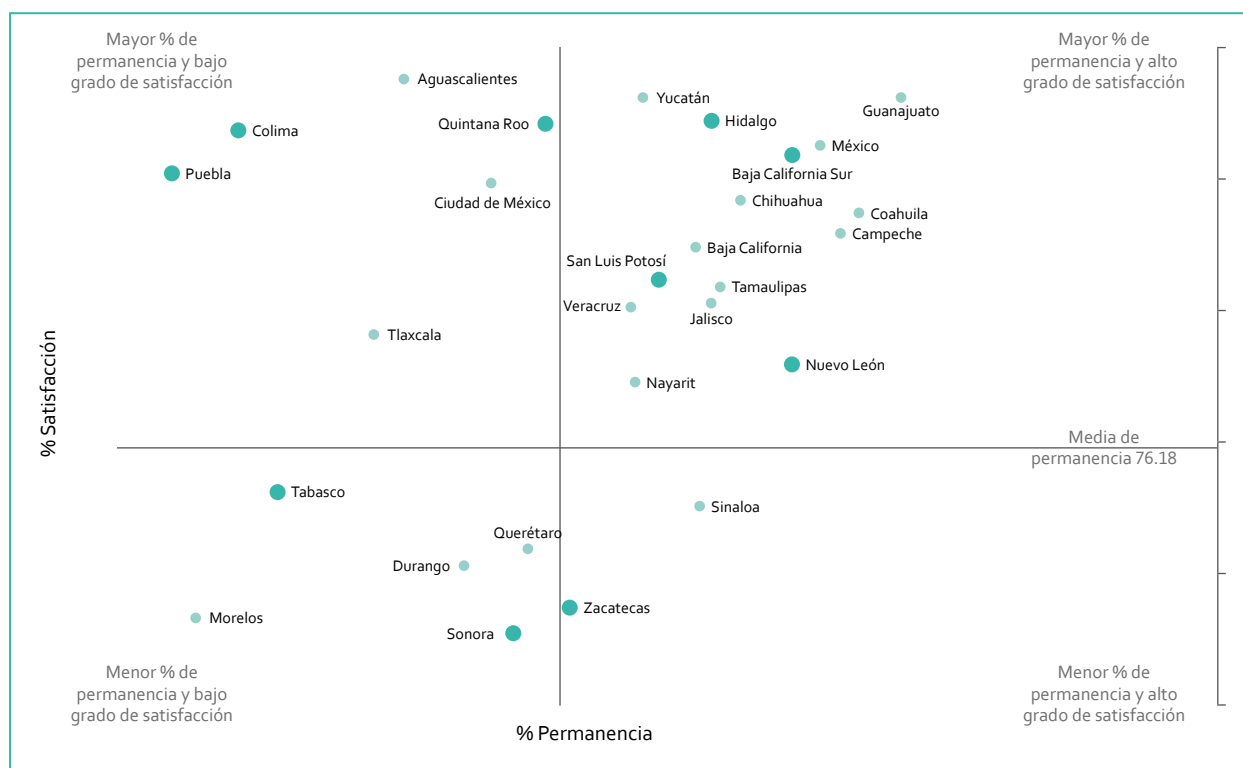
<sup>1</sup> Previendo que posiblemente no todos los docentes convocados acudirían, se decidió convocar a un número mayor de ellos, con la expectativa de conformar grupos focales de entre 6 y 10 personas. Se dejó abierta la posibilidad de sustitución de docentes por parte de las autoridades educativas, aunque para ello debían respetarse los criterios de selección establecidos.

tipo educativo: educación básica (EB) y educación media superior (EMS). La muestra se realizó con apoyo de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente y para la convocatoria de los maestros seleccionados se solicitó el apoyo de las Autoridades Educativas Locales.

De esta manera, se realizaron 40 grupos focales en las 10 entidades federativas; dos por cada una de las regiones educativas del país: Noroeste, Noreste, Occidente, Centro, Sur-sureste. La selección de las entidades donde se organizaron los grupos focales, y de los docentes que participaron en ellos, se realizó con base en los fundamentos del denominado muestreo teórico o intencional, el cual consiste en la selección de los casos a partir del valor informativo y su capacidad de dar respuesta a los objetivos de la investigación (Patton, 1990).

Además de la selección inicial de los estados por su pertenencia a alguna de las regiones educativas del país, se consideraron sus resultados generales en la evaluación y el nivel de satisfacción con la misma, a partir de la encuesta aplicada por los supervisores del INEE al final de la presentación de la última etapa de la evaluación.<sup>2</sup> La siguiente gráfica se realizó considerando los promedios de satisfacción y resultados de evaluación ponderados por el número de docentes que participaron en EB y EMS.

**Gráfica 1** Evaluación del desempeño docente: satisfacción y resultados en educación obligatoria\*



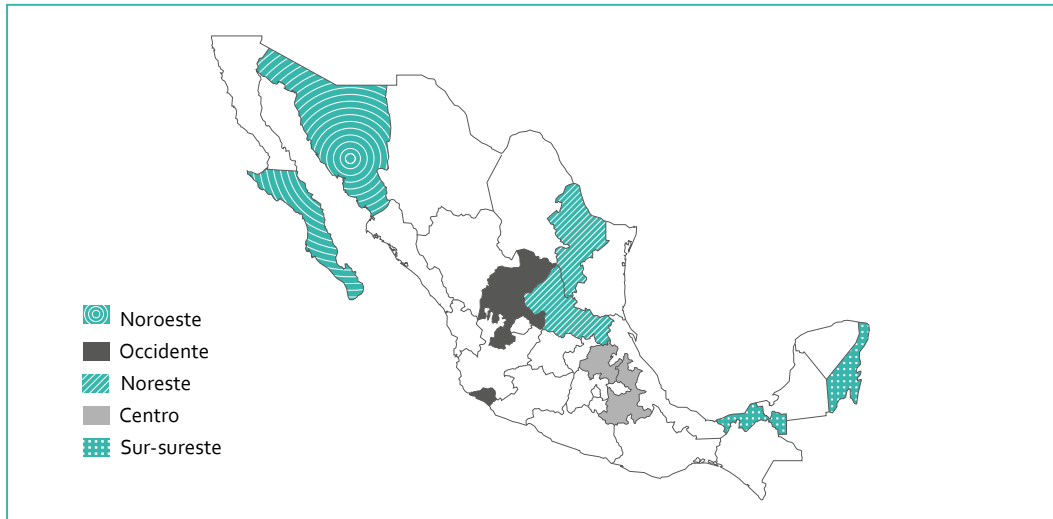
\* Promedio ponderado entre los resultados de educación básica y media superior. Los puntos de mayor tamaño indican las entidades seleccionadas.

**Fuente:** Elaboración propia con información de la Unidad de Normativa y Política Educativa (UNPE) y la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD).

<sup>2</sup> Para esta selección se dejó fuera a los estados de Oaxaca, Michoacán, Chiapas y Guerrero, donde la participación de docentes en este primer grupo resultó baja, y además el número de maestros que contestaron la encuesta también lo fue.

De esta manera, las entidades federativas seleccionadas fueron: Noroeste: Baja California Sur y Sonora. Noreste: San Luis Potosí y Nuevo León. Occidente: Colima y Zacatecas. Centro: Hidalgo y Puebla. Sur-sureste: Quintana Roo y Tabasco.

**Figura 3 Entidades seleccionadas**



Fuente: Elaboración propia.

Las entrevistas grupales e individuales se realizaron según el siguiente calendario de visitas a las entidades federativas seleccionadas.

Regiones	Entidades federativas	Fechas de visitas
Noroeste: Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Sinaloa y Sonora.	Baja California Sur	11 y 12 de abril de 2016
	Sonora	14 y 15 de abril de 2016
Noreste: Coahuila, Durango, Nuevo León, San Luis Potosí y Tamaulipas.	San Luis Potosí	18 y 19 de abril de 2016
	Nuevo León	14 y 15 de abril de 2016
Occidente: Aguascalientes, Colima, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Nayarit, Querétaro y Zacatecas.	Colima	21 y 22 de abril de 2016
	Zacatecas	18 y 19 de abril de 2016
Centro: Ciudad de México, Estado de México, Hidalgo, Morelos, Puebla y Tlaxcala.	Hidalgo	21 y 22 de abril de 2016
	Puebla	21 y 22 de abril de 2016
Sur-sureste: Campeche, Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán.	Quintana Roo	11 y 12 de abril de 2016
	Tabasco	25 y 26 de abril de 2016

## 2.2. Dimensiones analíticas y sistematización de la información

Considerando los propósitos de la Evaluación del desempeño, sus características y las etapas del proceso, además del objetivo de este estudio, se plantearon las siguientes dimensiones, desde



donde se buscó indagar sobre la perspectiva de la experiencia de los docentes que participaron en este proceso de evaluación:

- 1. Evaluación del desempeño, Reforma Educativa y el INEE.** Como una dimensión de análisis general, indaga las percepciones de los docentes sobre esta evaluación y su contribución a la mejora educativa, en el marco de la Reforma actual, así como lo que se espera de la actuación del Instituto con relación al proceso de evaluación.
- 2. Desarrollo del proceso y etapas de evaluación.** Se centra en los problemas experimentados por los docentes en los distintos momentos y etapas de la evaluación, así como en las maneras cómo los maestros enfrentaron los retos que les planteó el proceso.
- 3. Mejora de los procesos de evaluación.** Aborda las propuestas vertidas por los docentes para mejorar cada una de las etapas de la Evaluación del desempeño, con base en su experiencia en la misma.
- 4. Informe de resultados y formación continua.** Explora las percepciones de los docentes sobre la pertinencia y utilidad del informe individual de resultados de la evaluación, en particular para identificar áreas de oportunidad para fortalecer su desempeño profesional. Además, reúne las sugerencias de los docentes en materia de regularización, formación continua y desarrollo profesional.

Estas dimensiones fueron la base para la elaboración de las guías de entrevistas (ver anexo I).<sup>3</sup> Además se recuperó información de las características generales de los participantes con una cédula de identificación (ver anexo II). En ella también se incluyeron algunas preguntas cerradas para tener una valoración general del proceso de evaluación.

Son estas dimensiones, y la perspectiva cualitativa, también la base para la codificación, sistematización y análisis de la información recopilada en los grupos focales y las entrevistas individuales. Información también contenida en los informes de campo que se generaron (ver anexo III).

El análisis cualitativo-interpretativo pretende hacer inteligibles los aspectos relacionados con la perspectiva de los sujetos: opiniones, puntos de vista, representaciones. Para esto, se busca establecer relaciones, conexiones y articulaciones entre los diferentes componentes que integran la información que se recopila. Se trata de un análisis comprensivo con la intención de explicitar las informaciones y significados pertinentes que en ellas se contengan (Bertaux, 2005), descomponiendo los datos en sus elementos constituyentes para revelar sus temas y patrones característicos, ordenando y clasificando la información, buscando analogías, construyendo y comparando conceptos o categorías, con la intención de construir un cuerpo interpretativo o explicativo que constituya una respuesta pertinente al objetivo que el estudio se planteó, el cual supere el marco particular de las observaciones.

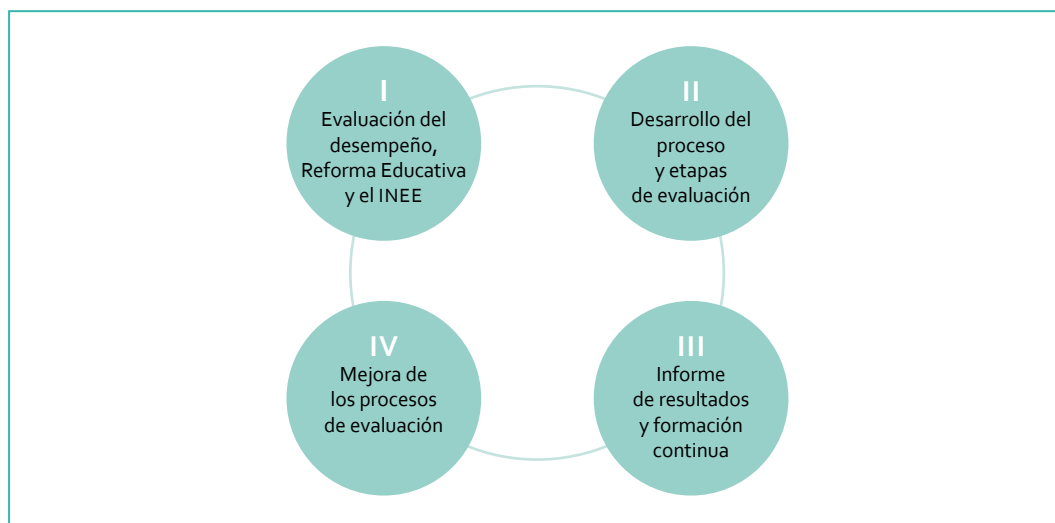
El principio que subyace a este estudio, y la manera en que se procedió a la codificación y el análisis de la información recopilada, es el de generar construcciones teóricas que tengan como fundamento

---

<sup>3</sup> Las dimensiones analíticas experimentaron algunas modificaciones en el transcurso del proceso, producto de la revisión que se realizó a la estrategia metodológica en distintos momentos y en distintos espacios. Por ejemplo, algunos integrantes del Consejo Pedagógico de Evaluación Educativa (CONPEE) del INEE opinaron sobre la consulta y realizaron algunas recomendaciones que se incorporaron a la estrategia final. También opinó sobre la estrategia el equipo de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO), que realizó un primer estudio sobre la evaluación del desempeño.

los datos que se han construido, lo cual exige una interpretación basada en una indagación que se realiza de forma sistemática (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002), donde el conocimiento es el resultado de transacciones con el mundo social, modeladas por nuestros métodos de investigación, y de transacciones con los datos que producimos, a su vez modelados por nuestras ideas y procesos analíticos (Coffey y Atkinson, 2003).

**Figura 4** Dimensiones analíticas



En los próximos apartados se presentan los resultados del análisis realizado y las conclusiones que sintetizan las perspectivas de los docentes sobre su experiencia en la Evaluación del desempeño. El empleo de fragmentos de los relatos transcritos tiene el propósito de respaldar y ejemplificar lo argumentado. Se utilizan testimonios de los distintos participantes que ilustran de viva voz sus percepciones y propuestas para mejorar esta evaluación. La información no incluye los nombres de los informantes para conservar el anonimato.

Para la identificación de referencias directas de los grupos focales, se utilizará la siguiente estructura: GF o EI, para definir que los extractos provienen de intervenciones en un grupo focal o de una entrevista individual, respectivamente; la abreviatura del estado en el que se realizó el grupo focal (BCS, Col., Son., Tab., Hgo., etcétera); el nivel educativo al que pertenecían los participantes (Preescolar, Primaria, Secundaria, EMS); y el mes y año de la realización del grupo o la entrevista (Abril16). De esta manera cada referencia quedará, por ejemplo, de la siguiente forma: [GF\_BCS\_Preescolar\_Abril16].

Tanto en los grupos focales como en las entrevistas se grabó la conversación con el consentimiento de los participantes y bajo el acuerdo de que sus opiniones se reportarían de manera anónima. No en todos los casos los docentes entrevistados aceptaron ser grabados. En esos casos, sus opiniones y sugerencias fueron recabadas *in situ* mediante un reporte de campo.

Los hallazgos del trabajo de campo que se presentan en los siguientes apartados reflejan los significados que los docentes construyeron en torno a su experiencia en la Evaluación del desempeño para los cuales existe cierto nivel de consenso o fueron observados como una constante experimentada por los docentes.

# 3

## La Evaluación del desempeño desde la mirada de los docentes

### 3.1. Caracterización de los docentes que participaron en los grupos focales

Como un referente para dimensionar los hallazgos presentados en este informe, respecto a la experiencia de los docentes evaluados en su desempeño, a continuación se describen las características principales de los docentes que participaron en los grupos focales. Con base en la información contenida en las cédulas de identificación recabadas durante el trabajo de campo, se tiene una aproximación a los perfiles, trayectorias académicas y profesionales de los docentes consultados.

En los cuarenta grupos focales llevados a cabo en 10 estados de la República, se recuperaron 409 registros de maestros de los 3 niveles de educación básica (EB), así como de los subsistemas de educación media superior (EMS). En EB, se recuperaron datos de 119 docentes de preescolar, 99 de primaria y 98 de secundaria. En el caso de EMS, se contó con 93 registros. En las 10 entidades visitadas se convocó en total a 130 docentes por nivel, con una asistencia de 122 docentes en preescolar, 103 en primaria, 101 en secundaria y 94 en EMS.<sup>1</sup>

En EB, la edad de los maestros consultados oscila entre los 28 y 59 años, mientras que, para EMS, oscila entre los 27 y 71 años de edad, de los cuales 7 tienen 60 o más años de edad. De éstos últimos, 3 tienen más de 30 años ejerciendo la docencia.

A partir de los registros recuperados en EB, se tiene que 77% de los docentes que participaron en la consulta son mujeres y 18% hombres. Esta diferencia en los porcentajes se debe a que los 10 grupos focales de preescolar se integraron en su totalidad por participantes mujeres. Para la EMS, 52% de los participantes son hombres y 43% mujeres.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> La variabilidad en la información aquí presentada se debe a que algunas cédulas no fueron llenadas correctamente, a la dificultad de identificar a qué grupo corresponden algunas cédulas o a ambigüedades en su llenado, tal como dobles o triples respuestas, o ilegibilidad de éstas.

<sup>2</sup> Los totales no suman 100% ya que no todas las cédulas fueron llenadas en su totalidad.

### 3.2. Educación básica

El rango de antigüedad registrado entre los docentes participantes oscila entre los 4 y los 30 años en el servicio docente. Es decir, aunque pocos casos, en los grupos focales hubo docentes evaluados con una antigüedad de menos de 6 años de servicio o con más de 20 años, rango anunciado inicialmente por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para seleccionar a este primer grupo de docentes que presentaron su Evaluación del desempeño en 2015.

En cuanto a su nivel de escolaridad, 53% de los docentes participantes cuenta con estudios de licenciatura y 33% con estudios de maestría. También se encontró que 4% de los docentes que participaron en la consulta cuenta con doctorado, 4% con especialidad, y el mismo porcentaje no cuenta con estudios superiores.

Se encontró que 80% de los maestros tienen formación normalista, mientras 12% tiene formación universitaria. De este grupo, apenas un docente refirió ser egresado de la Universidad Pedagógica Nacional.

Respecto de su ubicación en los grupos de desempeño, 17% pertenecía al grupo Destacado, 35% al Suficiente y 43% al Bueno.

La valoración general que se dio a este primer proceso de evaluación del desempeño fue de regular, con 43% de las menciones. Sin embargo, 26% del colectivo docente lo catalogó como malo. Solamente 21% de los maestros lo consideró bueno, y apenas un profesor refirió que le había parecido excelente.

### 3.3. Educación media superior

Entre los docentes de EMS que participaron en esta consulta, 32% tiene 21 años o más de antigüedad, en tanto que 63% registró tener entre 6 y 20 años ejerciendo la docencia. Sólo 4% de los maestros tiene 5 o menos años en el servicio.

Con respecto al grado máximo de estudios, la mitad de los docentes de EMS que participaron en la consulta cuenta con un título de maestría; 32% tiene licenciatura y 8% doctorado. Por el contrario, 3% refiere no tener título de licenciatura. Es interesante en este aspecto que 15% de los profesores consultados registró tener formación normalista, tanto básica como superior.

Al revisar los grupos de desempeño, 28% tuvo un resultado global de Suficiente y 41% de Bueno. Cabe señalar que los resultados de Destacado (15%) y Excelente (9%), juntos, alcanzaron casi la tercera parte de los docentes presentes en los grupos.

Es de resaltar que la calificación general que otorgan al proceso es mejor, comparada con EB. A pesar de que apenas 5% lo calificó como excelente, las opiniones negativas sólo alcanzaron 11%, mientras que la opinión se concentró en regular (41%) y buena (35%).

**Tabla 1** Caracterización de los docentes participantes en grupos focales

	Educación Básica	Educación Media Superior
<b>Edad</b>		
Mínimo	28	27
Máximo	59	71
Promedio	39	47
<b>Antigüedad en el servicio</b>		
Mínimo	4	4
Máximo	30	34
Promedio	14	18
<b>Años ejerciendo la docencia</b>	% <sup>1</sup>	% <sup>1</sup>
0 a 5 años	0.9	4.3
6 a 20 años	93.7	63.4
21 años o más	5.1	32.3
<b>Grado máximo de estudios</b>	% <sup>1</sup>	% <sup>1</sup>
Licenciatura	53.2	32.3
Maestría	32.9	49.5
Doctorado	3.5	7.5
Especialidad	4.1	7.5
Menor Licenciatura	4.4	3.2
NC*	1.9	—
<b>Formación inicial</b>	% <sup>1</sup>	% <sup>1</sup>
Normalista	79.8	15.0
No normalista	11.7	57.0
NC*	8.5	28.0
<b>Nivel de desempeño</b>	% <sup>1</sup>	% <sup>1</sup>
Suficiente	34.8	28.0
Bueno	43.3	40.9
Destacado	16.5	15.0
Excelente	—	8.6
NC*	5.4	7.5
<b>Valoración general del proceso</b>	% <sup>1</sup>	% <sup>1</sup>
Mala	25.6	10.7
Regular	43.1	40.9
Buena	20.9	35.5
Excelente	0.3	5.4
NC*	10.1	7.5

\* No contestó.

<sup>1</sup> La suma de los porcentajes puede no ser exactamente 100% debido al redondeo.

### 3.4. Percepción general del proceso: un proceso entre la incertidumbre y el estrés

La Evaluación del desempeño, por la magnitud del reto y su complejidad, constituyó un punto nodal en la implementación de la Reforma Educativa en México. Con ésta se puso en marcha un mecanismo de diagnóstico del desempeño docente como base para su fortalecimiento; aspecto identificado como relevante para la mejora educativa, desde diversos ámbitos de la política pública y la investigación.

La Reforma Educativa, con el desempeño docente y la evaluación educativa, como parte de sus ejes fundamentales, significó una serie de redefiniciones que provocaron tensiones, dentro de las cuales se perciben perspectivas diferentes sobre la importancia y los alcances de los procesos de evaluación docente. Sobre la implementación de políticas públicas Aguilar (1993:17) señala que, en el momento de echar a andar alguna política, si bien se desatan oportunidades y expectativas, también entran en juego poderes e intereses; “la implementación se vuelve entonces un proceso muy complejo y elusivo, también conflictivo, y es casi imposible encontrar una fórmula de coordinación que integre las diferencias y configure una acción colectiva armónica y efectiva”.

En este marco, los docentes que fueron evaluados en su desempeño, como parte del primer grupo en 2015, enfrentaron un proceso integrado por distintas fases y etapas, con algunos aspectos que resultaron novedosos para muchos maestros y otros que provocaron incertidumbre por la poca información de la que disponían. Cada una de las fases y etapas de la evaluación implicó para los maestros movilizar competencias y recursos, así como desarrollar estrategias, tanto individuales como colectivas, para dar respuesta a lo que se les demandaba. Los maestros construyeron una experiencia en la que lo educativo, lo laboral, lo social y lo familiar se interrelacionó. Como parte de esta experiencia se reconfiguró una perspectiva sobre el proceso de evaluación y, en general, sobre la Reforma Educativa.

¿Cómo fue su experiencia en el proceso de Evaluación del desempeño docente de 2015? ¿Cómo vivieron el proceso? Con estas preguntas se abrió el diálogo con las maestras y maestros que participaron en la consulta. A pesar de las diferencias en la conformación de los grupos focales, por niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria y media superior) y niveles de desempeño en los resultados (Suficiente, Bueno, Destacado y Excelente),<sup>3</sup> en general se desencadenó una reflexión de los maestros en torno al proceso de evaluación; los problemas que enfrentaron y las maneras como éstos fueron resueltos.

De esta manera se configuró un espacio participativo y propositivo, el cual, no obstante los cuestionamientos planteados y la molestia presente, fue agradecido por los docentes, quienes refirieron que era una oportunidad para compartir sus experiencias y expresar sus opiniones.

Necesitaba sacar todo esto; tenía muchas ganas de sacar la frustración que el proceso de evaluación me generó.

[GF\_Son\_Preescolar\_Abril16]

<sup>3</sup> Los docentes con resultados de Insuficiente fueron entrevistados de manera individual. No obstante, en algunos estados, unos cuantos docentes con estos resultados se incorporaron a los grupos focales.

En muchas ocasiones, los primeros docentes en tomar la palabra realizaron una reconstrucción amplia del proceso, donde expresaron opiniones, cuestionamientos, percepciones y emociones. Otros fueron sumando elementos, a veces también de manera detallada; coincidentes muchos de ellos. A lo largo de la conversación se fueron abordando los demás temas, considerados en la guía de entrevista, como las sugerencias de los docentes para mejorar los procesos de evaluación o la identificación de los mecanismos más pertinentes para la formación continua, pero muchas veces, los maestros regresaban a su experiencia en la Evaluación del desempeño.

Inicialmente fue estresante para todos; el hecho de pensar que se iba a elegir a una maestra para presentar el examen. Los rumores fueron muchos. Que llegara información fidedigna a tu espacio de trabajo fue fatal [...] Pero, algo que a mí me molestó mucho es que si es parte de un proceso laboral, que si es parte de un proceso obligatorio, ¿por qué había tanto temor de decirte: "tú fuiste elegida"? [...] Todos le echaban la culpa a todo el mundo. ¡Caramba! [...] El proceso fue difícil, duro. Entrar al sistema fue complicado. La información siempre fue deficiente [...] se veía una ineficiencia total [...] nadie sabía nada; unos te decían una cosa; otros, otra...

[GF\_BCS\_Preescolar\_Abril16]

Me avisan por correo electrónico del nacional [sic] y luego, como es por cultura, un teléfono descompuesto. Y en ese ir y venir juegan con uno. En lo personal, te colocan en estrés, uno; la seguridad laboral la atentaron tanto. La segunda parte, la evidencia del sistema educativo en el que estoy inmerso [...] Con estos dos rubros me dejaba un sabor de boca estresante [...] qué voy a hacer, a dónde puedo acudir, quién me va ayudar, cómo me va ayudar. Porque información, nada. Pregunto en mi centro de trabajo y mi directora no sabe nada, mi supervisor, tampoco. Entonces se hace más fuerte el estrés. Y tener a un maestro en estrés; no trabaja, no rinde; soy un ser humano...

[GF\_Pue\_Secundaria\_Abril16]

El proceso fue un tanto, primeramente, desconcertante. No sabíamos por qué, no sabíamos cómo venía, no sabíamos qué iba a pasar. La institución hizo el esfuerzo por darnos un curso de lo que iba a venir en el examen. Ahora sabemos que ese curso no nos sirvió de mucho. Pues había mucha desinformación en primer lugar. No estaba todo claro...

[GF\_Son\_EMS\_Abril16]

Estrés e incertidumbre, al referirse a sus experiencias en la evaluación, son aspectos que, de manera reiterada, en menor o mayor medida, estuvieron presentes en el discurso de los docentes que participaron en los grupos focales, lo que se produjo por una serie de factores que los docentes fueron compartiendo. Entre éstos se pueden mencionar los siguientes:

- La información a la que tuvieron acceso durante el proceso se caracterizó por tener poca claridad, ser escasa e incompleta, suministrada de manera pausada a lo largo de los meses que duró el proceso y difundida por diversos canales de comunicación, alimentando una serie de rumores sobre la Evaluación del desempeño y las consecuencias de ésta. En este marco, los docentes refirieron que no contaron con instancias, identificadas claramente, a las que pudieran acudir para resolver sus dudas y los problemas que fueron enfrentando.

- La desorganización y la poca planificación que, desde la perspectiva de los docentes, caracterizó la evaluación, observada desde el momento de la notificación hasta la presentación de las últimas etapas (Examen de conocimientos y competencias; Planeación argumentada), en aspectos como el desconocimiento de los mecanismos de selección de los docentes que serían evaluados; el retraso en estas notificaciones y en el envío de las claves de acceso a la plataforma que la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) habilitó para la Evaluación del desempeño docente; la programación de la primera etapa de la evaluación al final del ciclo escolar, complicando la recopilación de las evidencias de aprendizaje de los estudiantes; los cambios de fecha para el cierre de la etapa del Expediente de Evidencias y la reprogramación, en algunas entidades, de las últimas etapas; o la falta de apoyo o acompañamiento por parte de las Autoridades Educativas. Expresiones como: “nos aventaron al matadero”; “fuimos los conejillos de indias o las ratas de laboratorio”; “experimentaron con nosotros” parecen ser una muestra de la sensación de los maestros de haber participado en una evaluación percibida como poco planificada.
- La presentación de las últimas etapas del proceso (Examen de conocimientos y la Planeación argumentada, y, en el caso de los profesores de la asignatura de inglés, también el Examen complementario) contribuyeron, en muchos de los casos, al incremento del estrés y de la incertidumbre. En general, los maestros cuestionaron las condiciones en las que se presentaron estas etapas: el resolver ambas etapas el mismo día, o la duración extensa de éstas; el trato poco pertinente, y hasta acosador, de los aplicadores; problemas con el funcionamiento de los equipos de cómputo o con el sistema; las dificultades adicionales que algunos maestros presentaron por la falta de habilidades digitales; la cantidad de preguntas en el Examen de conocimientos y la poca pertinencia de muchas de ellas, para EB, o la poca pertinencia del “examen de casos”, para EMS; la falta de apoyos para la elaboración de la Planeación argumentada; la presencia de la fuerza pública en las sedes de aplicación y a sus alrededores, en algunas entidades federativas; incluso la presión de sus propios compañeros reprochando que se hayan presentado a la evaluación.
- La presión a la que se vieron sometidos los docentes para dar respuestas a las exigencias que cada una de las etapas les representó. En algunos casos refirieron que hubo acoso por parte de las Autoridades Educativas y las de sus centros escolares: llamadas telefónicas constantes para que aceptaran ser evaluados y para “convencerlos” de que participaran en el proceso, o para ver si ya habían completado la etapa del Expediente de Evidencias. Incluso, hubo testimonios sobre amenazas de ser despedidos o de haber recibido algún tipo de incentivo, económico o en especie, por participar en la evaluación.
- Un contexto caracterizado por una serie de tensiones motivadas por las distintas posiciones de los docentes hacia la evaluación y la Reforma Educativa, así como por la información que sobre éstas se difundía en los medios de comunicación. Esto fue más visible en algunas entidades que en otras y continuó incluso al término de la evaluación docente, lo cual parecía reflejar, en algunas ocasiones, procesos de fragmentación y estigmatización entre los propios maestros.

Una vez que terminó el examen fue muy cansado, y piensas que terminó el estrés. Ya de regreso en el plantel hubo estigmatización y problemas con los compañeros, y otra vez el estrés.

[GF\_Son\_Primeria\_Abril16]

La presión y las tensiones provocaron también entre los docentes una sensación de desgaste físico, mental y emocional, incluso en algunos casos, con efectos negativos en la salud de los maestros; docentes expresaron que llegaron a enfermarse o conocían a docentes en esa situación.



Las tensiones producidas por la evaluación desbordaron los espacios laborales y escolares, con expresiones en otros ámbitos de actuación cotidiana como la familia.

Todo lo anterior alimentó lo que algunos autores, como Esteve (1994), han denominado como el malestar docente. Con él, hacen referencia a los efectos de carácter negativo que afectan al profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia. Este malestar tuvo distintas manifestaciones aun en el desarrollo de los grupos focales y llevó a que varios maestros calificaran el proceso de evaluación docente, por las condiciones en que éste se desarrolló, como injusto, inhumano y como un atentado a sus derechos. Este tipo de valoraciones incluso estuvieron presentes entre los docentes cuyos resultados fueron de Destacado, para la EB, o de Excelente, para la EMS.

Si el docente tiene que ver al alumno como un ser con derechos; nosotros los docentes también somos seres con derechos. También se tiene que ver la parte sensible y humana en este momento de la evaluación.

[GF\_SLP\_Preescolar\_Abril16]

Por lo anterior, algunos maestros expresaron, con ironía, que agradecían haberse librado de la evaluación al menos por cuatro años, plazo en el cual, según la normatividad actual, serán evaluados nuevamente. Además, expresaron una serie de cuestionamientos, que, desde su perspectiva, siguen sin responderse: ¿qué criterios utilizaron para elegir a los docentes que fueron evaluados?, ¿quién evaluó cada una de las etapas del proceso y cómo se realizó?, ¿qué criterios se utilizaron para asignar su resultado de desempeño?, ¿quién los evaluó?, ¿los siguientes profesores evaluados se someterán a las mismas condiciones de evaluación?, ¿van a seguir cambiando las reglas del proceso de evaluación?, ¿qué implicaciones tiene la evaluación para su estabilidad laboral?, ¿qué sigue después de participar en este proceso de evaluación? Se percibió asimismo un desconocimiento acerca de los mecanismos de “impugnación”: ¿dónde hacerlos?, ¿a quién dirigirse?, ¿cuáles son sus alcances?

En general, los docentes de educación obligatoria consultados, manifestaron no estar en contra de ser evaluados; refirieron que han sido evaluados desde hace mucho tiempo (considerando las características del primer grupo de docentes evaluados, muchos ya experimentaban procesos similares a través de carrera magisterial). Sin embargo, dijeron estar en contra de un proceso de evaluación con estas características.

Estoy de acuerdo en las evaluaciones, pero no en ésta, por cómo se llevó este proceso”.

[GF\_Col\_Preescolar\_Abril16]

Evaluarnos sí nos va a dejar algo productivo, pero cuando sea una evaluación justa; una evaluación hecha por personas que realmente conozcan del trabajo docente; que sepan qué es lo que van a evaluar, qué es lo que van a observar y, principalmente, que sean objetivos.

[GF\_Hgo\_Primeria\_Abril16]

El proceso de evaluación fue considerado por muchos como poco transparente, desorganizado e injusto y que puso en peligro su fuente de trabajo. El proceso, según sus señalamientos, fue realizado en un contexto de desvalorización de la labor docente y en condiciones poco favorables para desarrollarla; elementos no considerados en la propia evaluación y que no corresponden con las exigencias que desde varios lados se realizan hacia ellos.

Lo anterior parece ser parte de una serie de transformaciones más amplias de las que han dado cuenta algunos autores. Por ejemplo, Poggi (2006), en el prólogo de *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, menciona que pocas veces en la historia del oficio docente, éste ha enfrentado tantos cambios como los acontecidos en las últimas décadas, algunos sociales y culturales, y por lo tanto externos a los propios sistemas educativos. Pero otros son promovidos desde los propios sistemas educativos, como los que tienen que ver con los nuevos modos de regulación de los sistemas escolares. En este contexto de transformaciones y mutaciones, el trabajo docente representa una actividad compleja y de alto nivel, configurada por diversos factores, que no siempre es socialmente reconocida.

Se encontraron visiones distintas entre los docentes participantes sobre la pertinencia de la Evaluación del desempeño para valorar su labor cotidiana. En un extremo hubo quienes opinaron que, no obstante las complicaciones del proceso, las etapas de la evaluación sí recuperan aspectos de su actividad cotidiana en las aulas (aunque en algunas etapas más que en otras), permitiendo realizar una valoración de su labor como maestros e identificar a partir de esto algunas posibilidades para fortalecerla.

En el otro extremo, hubo docentes que opinaron que el propósito de evaluar su desempeño como maestros no se cumplió, porque los mecanismos puestos en marcha y los instrumentos empleados en cada etapa tuvieron una serie de problemas, incoherencias e inconsistencias que impidieron realizar una valoración adecuada del trabajo cotidiano en las aulas y las escuelas. Los cuestionamientos, desde esta perspectiva, se hicieron incluso sobre los resultados de la evaluación, los cuales fueron puestos en duda porque, a su parecer, no reflejaban lo que eran como maestros y no permitían identificar quién era un buen docente y quién no.

Aunado a lo anterior, también se emitieron cuestionamientos hacia instituciones como el INEE, la CNSPD, la SEP, el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) y las Autoridades Educativas Locales por lo que consideraron los docentes fueron ineficiencias en la evaluación, así como por la falta de coordinación, asesoría y apoyo. Además, otros cuestionamientos más generales se expresaron hacia la Reforma Educativa, una reforma, que, desde la perspectiva de varios docentes, se centra en ellos; que los responsabiliza de "la calidad de la educación" sin modificar las condiciones en las que su labor se desarrolla; sin ofrecerles oportunidades de formación y desarrollo profesional; una reforma donde lo más importante es lo laboral y no lo educativo.

*Sí, tú, autoridad, me estás evaluando. Pero ¿cuándo, autoridad, me has capacitado?; o sea, ¿cuándo me has dado un curso para que me pongas al corriente de todo lo que tengo que conocer, para que entonces tengas la facultad de decirme: "te voy a evaluar"? [...] Entonces, a lo mejor, ahí también, autoridad, te voy a estar exigiendo a ti, maestro, que estudies, que estés al día y digo, [...] bueno, "me compete a mí entonces tener que darte cursos para que sí pueda tomar la decisión de evaluarte".*  
[GF\_Hgo\_Secundaria\_abril16]

En la cuestión de la infraestructura, ¿cómo va ser posible que nosotros, en la escuela donde laboramos, que es una escuela de 1 200 niños en turno matutino y vespertino, no tenga ni bardas? Cuando la entregaron no había ni instalaciones eléctricas, ni para la Dirección [...], pero por más que gestionamos no se hizo nada, y ahora las autoridades nos exigen que salgamos destacados o con buenos resultados. Pero nosotros también necesitamos que nos apoyen en esas situaciones; no es cuestión de

uno, ni se justifica. Al final de cuentas con nuestros recursos sacamos el trabajo, pero sí es importante que vean las formas en que estamos trabajando. [...] Si queremos sacar a flote el barco, es por parte de todos.

[GF\_SLP\_Secundaria\_Abril16]

Definitivamente es una reforma laboral... nuestros problemas no han cambiado en nada. Si usted me dijera después del examen cómo se ha beneficiado en el trabajo: yo sigo trabajando igual. Gracias a Dios, yo estoy en la ciudad; trabajo en la ciudad. Gracias a los padres tenemos bancas, tenemos Internet; tenemos muchas cosas, pero las carencias de nuestros alumnos vienen de casa. Niños que tienen muchos problemas; niños que tienen que trabajar [...] Yo diría que, para una reforma educativa, nada más que el programa esté acorde con los libros... y el exceso de contenidos en Geografía, en Historia, en Cívica [...] los proyectos de Español son larguísimos, y queremos profundizar el aprendizaje esperado. Eso para mí sí sería una reforma educativa; que cambie el sistema.

[GF\_Pue\_Primeria\_Abril16]

### 3.5. El desarrollo de las fases y las etapas en educación básica

Menciona Rockwell (2013), a propósito de la reciente Reforma Educativa en México, que toda reforma se inserta en una compleja y larga historia de formación de culturas escolares y magisteriales particulares. En este contexto, los maestros siempre se apropian parcialmente de lo nuevo desde lo que ya saben hacer, y lo moldean a las condiciones reales de trabajo en cada escuela. Esto no constituye una desviación de la reforma, sino que es la única manera en que una reforma se puede hacer realidad. Es decir, la gran heterogeneidad de las condiciones escolares materiales y sociales influye de manera central en lo que es posible y deseable hacer en la práctica.

Es en este proceso de implementación de la Reforma, y de apropiación por parte de los diversos actores educativos, la Evaluación del desempeño se puso en marcha con un primer grupo de docentes en 2015. ¿Cómo fueron los docentes enfrentando los retos que en cada una de las etapas del proceso se les presentaron?

Ante los problemas generales planteados en el apartado anterior, y los particulares que se revisarán en los siguientes; entre la incertidumbre y el estrés, se percibió en los participantes una sensación de abandono por parte de la autoridad educativa. Muchos de los docentes señalaron que enfrentaron las exigencias que implicó la evaluación en solitario, haciendo uso de sus referentes, pero buscando otros, que les permitieran darle un poco de certeza a la experiencia. De esta manera, muchos docentes de EB expresaron que no tuvieron acompañamiento ni apoyo, lo cual, desde su perspectiva, era necesario por el desconocimiento del proceso y por la información poco clara e imprecisa a la que lograron tener acceso.

Ninguna autoridad educativa desde la federal, local, hasta supervisores, directores, incluso el INEE nos apoyó.

[GF\_Son\_Secundaria\_Abril11]

Cuando pedían asesoría técnica o alguna información sobre las etapas del proceso, se enfrentaron, muchas veces, a un “no sé”. Hubo una demanda incluso de capacitación para resolver las etapas de la evaluación.

Cuando existieron algunos intentos de apoyo, éstos en general fueron pocos útiles y a destiempo. Por ejemplo, hicieron referencia a algunos cursos, los cuales se incrementaron cuando se ampliaron los plazos para cumplir con el Expediente de Evidencias. Sin embargo, en general estas opciones fueron poco pertinentes porque quienes las impartían tampoco contaban con información veraz de las características y elementos del proceso de evaluación o se limitaban a compartir lo que ya se encontraba en la página de la CNSPD. En algunos estados, estas opciones se ofrecieron desde el SNTE.

Sin embargo, se identificaron en algunos estados unas cuantas opciones que fueron bien valoradas por los docentes: acompañamientos desde las supervisiones escolares, centros de maestros en los cuales los equipos técnicos pedagógicos ofrecían un apoyo más pertinente, cursos o asesorías ofrecidas por algunos maestros que son reconocidos como buenos docentes, etcétera. Es decir, en general eran alternativas que los docentes encontraban, pero las cuales constituían más bien esfuerzos individuales y no mecanismos formales establecidos para el acompañamiento y el apoyo para la evaluación. Habría que agregar que también algunas de estas opciones ofrecidas por otros docentes o instituciones privadas tuvieron un costo monetario para los maestros que accedieron a ellas. Entre éstas, se compartió la existencia de evaluadores certificados que ofrecían asesoría con costo: “... los evaluadores hicieron su agosto”. En Zacatecas, por ejemplo, se externó que los evaluadores cobraran entre 50 y 200 pesos por día.

En la búsqueda de referentes e instancias de apoyo, los docentes, en contrasentido con esa sensación de abandono, fueron construyendo redes con otros maestros para enfrentar la incertidumbre, la presión y resolver las demandas que las etapas de la evaluación les representó. La solidaridad generada entre los maestros parece ser uno de los efectos positivos, no contemplados, de la experiencia. Algunas de estas redes tenían un alcance nacional y pusieron en contacto a maestros de distintos estados de la República. En éstas, las denominadas redes sociales parecen haber jugado un papel importante: Facebook y WhatsApp, principalmente. Sin embargo, también a través de ellas se fueron difundiendo rumores e información imprecisa que contribuyeron a aumentar la presión y la tensión que se generó alrededor de esta experiencia docente con el proceso de evaluación.

Finalmente, antes de revisar cada una de las etapas de la evaluación y los problemas que en éstas enfrentaron los docentes, habría que agregar un aspecto: la percepción de los docentes sobre las atribuciones del INEE en el proceso. Si bien es cierto, por un lado, que no parecía haber claridad en lo que corresponde realizar a cada instancia que participa en la evaluación (CNSPD, INEE, Autoridades Educativas Locales, Organismos Descentralizados), una gran parte de los docentes asume que toda la responsabilidad recae en el Instituto: “El INEE es quien llevó a cabo estos procesos y éste no se interesó en hacer las cosas bien y apoyar al docente”.

Por otro lado, los cuestionamientos que los docentes hicieron a partir de su experiencia abordan las atribuciones que tiene el Instituto a lo largo de las fases y etapas de la Evaluación del desempeño. Entre éstas se encuentran las que tienen que ver con la expedición de lineamientos para la evaluación y sus criterios técnicos; la validación de los perfiles, parámetros e indicadores (PPI), así como de las etapas e instrumentos empleados; las competencias de los evaluadores, la falta de utilidad del contenido del informe de resultados; y, en general, la coordinación y supervisión del proceso. Es decir, de distintas formas se demandó la revisión de la actuación del INEE en el proceso para mejorarlo; contribuir a darle mayor certidumbre, claridad, credibilidad y pertinencia.

### 3.5.1. Notificación y registro

Desde los procesos de notificación y registro, que constituyen la primera fase de la Evaluación del desempeño, los docentes reportaron problemas que ocasionaron incertidumbre, presión y tensiones.

Nos llega el oficio a la escuela y nos reunieron para darlo de manera personal. Pero, antes de eso había muchísimos comentarios y había un estrés enorme de docentes, porque estaba la leyenda que decía —entre comentarios—: “Te van a despedir” [...] nadie quería ser evaluado por esa leyenda. Entonces tener esa idea y después darte la notificación de que vas a ser evaluada [...] era una lucha emocional por falta de información.

[GF\_SLP\_Primeria\_Abril16]

Uno de los primeros cuestionamientos realizados fue que no hubo claridad acerca de qué criterios se emplearon para la selección de los docentes que serían evaluados y quién tomó la decisión de evaluar a unos docentes y no a otros. En este sentido, se dudó de la transparencia con que esta selección se realizó, porque, entre otros aspectos, se incluyeron entre los docentes evaluados a quienes contaban con más de 20 años de servicio o con menos de 6. Los docentes refirieron que a veces era un solo maestro el seleccionado en la escuela, a pesar de que había otros que cubrían los requisitos para ser evaluados, situación que asociaban con la intención de seleccionar a los mejores maestros, o al menos los más responsables: “los que siempre cumplen” y de excluir a maestros que, por el contrario, no hacían sus tareas con la responsabilidad necesaria, y que consideraban “protegidos” o “allegados al sindicato”, o porque se conocieron unas listas de maestros que serían evaluados, de las que al final también se excluyó a algunos.

Al respecto, en algunas entidades federativas, y a veces sólo en algunos niveles educativos, los docentes hicieron referencia a que se inscribieron voluntariamente en la Evaluación del desempeño; que a través de sus directores e inspectores de las zonas escolares conformaron una lista que fue la base para la integración del grupo de docentes evaluados en el estado. Sin embargo, en otros estados, comentaron que, si bien un proceso parecido se realizó en un principio, al final llegó un listado distinto donde estaban los maestros seleccionados por la autoridad educativa. En éste, algunos de los seleccionados en el primer proceso siguieron estando presentes.

Cuando se dio el aviso de quiénes iban a ser evaluadas en mi plantel somos cinco, y sólo salió uno [...] pero resulta que pasó el tiempo, y en nivel de preescolar sacó otra lista donde aparecíamos cuatro de cinco; no estábamos en una lista oficial; la Secretaría sacó otra lista; aparecimos, no teníamos contraseña ni nada.

[GF\_Col\_Prescolar\_Abril16]

En este marco, a veces, se hizo referencia y se cuestionaron las posibilidades que se dejaron a las Autoridades Educativas Locales para emplear este proceso de selección como mecanismo de presión para los docentes que habían hecho visible su oposición a la Reforma o que se caracterizaron por un posicionamiento crítico hacia el actuar de las Autoridades Educativas. Por eso, en ocasiones el cuestionamiento iba dirigido de manera directa a algún directivo escolar, supervisor o autoridad educativa local, por la discrecionalidad que consideraron se empleó en la selección, “perjudicando a los docentes”, y sin la supervisión de la SEP. Estos aspectos, desde la perspectiva de algunos docentes, fueron impidiendo que la evaluación fuera justa. Para algunos, incluso ya la misma selección tenía este efecto, al no plantear las mismas condiciones para todos los maestros, considerando que la Evaluación del desempeño era obligatoria.

Perdónenme por lo que voy a decir. Si ustedes están apenas organizándose o apenas eficientizándose [sic] como institución, en este estado, no sé los demás, [...] no hay organización; muchísima desinformación en las figuras que se encuentran en la estructura como jefes [...] Hay mucho desinterés por ayudar a los compañeros que se someten a este tipo de procesos. Y yo no sé si maléficamente existe la situación de “te evalúas tú porque me caes medio gordito; además tienes los años, ah, tú te evalúas. Tú no, porque eres mi compadre; espérate tantito”. Se da mucho eso; nosotros en telesecundaria así lo vivimos y por eso nos sentimos muy ofendidos. “Este grupo se evalúa, y saben por qué se evalúa este grupo de aquí, porque siempre en las reuniones están hablando; siempre en las reuniones están opinando; siempre en las reuniones son los que no están de acuerdo con lo que se les está diciendo el de allá enfrente” [...] Entonces existe aquí en el estado mucho compadrazgo... “usted no pregunte, así vienen las listas de México”, y usted sabe que eso no es cierto [...] Si de veras quisieran brindarle ese acompañamiento a los maestros de México, ustedes como Instituto del INEE [sic] las listas no se las dejaran a las entidades; te lo pido... [GF\_BCS\_Secundaria\_Abril16]

Al no tener claro los mecanismos y criterios para la selección de maestros que serían evaluados, la notificación también presentó complicaciones. Ésta se realizó por distintas vías, a través del correo electrónico, o bien en físico, cuando el oficio fue llevado a la escuela; en algunos casos los docentes lo recogieron en la supervisión o en la dirección del nivel. También se dijo que el oficio fue entregado por el director, el supervisor o bien el representante sindical.

Fuera de una u otra forma, en general, los docentes refirieron que uno de los problemas principales fue el retraso en la notificación. Hubo docentes que fueron notificados que serían evaluados apenas unos días antes del cierre de la etapa de evidencias, aunque a veces sabían que serían evaluados desde meses antes; otros, al contrario, sabían que no serían evaluados y fueron notificados en el último momento.

Yo recibí la notificación por medio de mi correo, que tuve muchas dificultades para poderlo abrir, por parte de las autoridades del estado. Para mí fue un vivo desorden. No me acuerdo las veces que me dijeron que iba a ser evaluada y, que no iba a ser evaluada; imagínense la tensión. Yo le dije a mi supervisor necesito que me den un documento por escrito que diga si voy a ser o no voy a ser evaluada. Mi supervisor me dio por escrito un documento que decía que no iba a ser evaluada [...] regresando de vacaciones, ya en octubre, resultó que sí iba a ser evaluada. [GF\_Col Primaria\_Abril16]

Hubo casos de docentes que inicialmente fueron notificados que serían evaluados en un nivel educativo o grado y luego les notificaron que sería en otro. También hubo maestros que fueron notificados que serían evaluados en grados en los que no laboraban en ese momento, y que tenían años de no hacerlo, complicando en muchos casos la recuperación de las evidencias.

Además, se identificaron maestras que recibieron su notificación aun cuando tenían incapacidad de gravidez al estar embarazadas y que tuvieron que cumplir con las exigencias de cada etapa de la evaluación, ante la posibilidad del despido, porque “nadie pudo resolver su situación”. Incluso, algunos afirmaron que nunca recibieron una notificación formal de que fueron seleccionados para la Evaluación del desempeño; sin embargo, presentaron todas las etapas de

la evaluación. Aunado a lo anterior, se identificaron múltiples problemas con el envío de claves de acceso para completar el registro a la evaluación, problemas con la Clave Única de Registro de Población (CURP) u otros datos que fueron registrados de manera errónea, con la generación de dobles folios. Situaciones que fueron muy complicadas de corregir y tuvieron que hacerse diversas gestiones ante las Autoridades Educativas Locales o la CNSPD. En ocasiones esto generó problemas posteriores al momento de presentar el Examen de conocimientos y competencias. Por ejemplo, hubo relatos de maestros a los que no se les permitió realizar el examen porque sus datos no eran los correctos.

Muchos maestros mencionaron que fueron notificados al cierre del ciclo escolar, en el periodo de receso o ya avanzado el nuevo ciclo escolar, lo que complicó reunir las evidencias para integrar el expediente solicitado como parte de la primera etapa de la evaluación. En este sentido, opinaron que el tiempo de notificación no fue el adecuado, lo que contribuyó a la generación de presión y estrés.

### 3.5.2. Expediente de evidencias de enseñanza

Esta etapa tenía el propósito de recuperar una muestra de los trabajos que, de manera cotidiana, realizaba el docente con sus estudiantes como evidencia de su práctica de enseñanza. Evidencia que debía ser analizada y explicada como parte del ejercicio cotidiano de reflexión que el docente hace sobre su labor educativa y sobre los efectos que ésta tiene en el aprendizaje de los alumnos (SEP, 2015).

Por un lado, la notificación a muchos docentes al final del ciclo escolar, durante el receso escolar o al principio del siguiente les complicó la recuperación de trabajos de sus estudiantes para integrar el Expediente de Evidencias. Al respecto, hubo relatos de maestros buscando a sus estudiantes en sus casas o en los espacios de reunión para solicitarles algunos de sus trabajos para poder cumplir con los requerimientos de esta etapa de la evaluación. Por otro lado, los docentes refirieron la falta de información sobre qué tipo de trabajos debían emplear para integrar el Expediente de Evidencias o de trabajos que inicialmente recuperaron, porque así se les solicitó, y que al final no emplearon.

Tuve que adecuar las evidencias a los requisitos que marcaron, no porque no tuviéramos. Si van a los planteles y entran en un momento inesperado se pueden dar cuenta de lo que realmente hacemos [...] tuvimos que andar buscando a niños que nos prestaran las libretas pues ya era un periodo de receso escolar.

[GF\_Col\_Preescolar\_Abril16]

Algunos docentes expresaron tener complicaciones para ingresar a la plataforma, debido a que recibieron claves incorrectas y, por ello, no pudieron subir las evidencias ni la reflexión solicitadas. Al respecto, en general se refirieron más a las complicaciones para seleccionar los trabajos que servirían de evidencias (por la falta de orientaciones claras), que al proceso de reflexión y análisis que implicaba esa etapa. Mencionaron además lo difícil que resultó la plataforma para algunos, lo lento del proceso, los cierres inesperados sin que se guardara lo ya realizado y la incertidumbre de no tener claridad de que la etapa se concluyó de manera correcta. A veces, no se tenía ni la certeza de que ellos eran los evaluados porque no identificaban en la página su nombre, CURP o algún otro dato que diera cuenta de que la evaluación realizada era la que les correspondía.

Algo que se mencionó repetidamente en los grupos fue el enojo por las prórrogas otorgadas para subir evidencias, ya que los docentes que cumplieron en tiempo se vieron afectados; los que

contaron con más tiempo tuvieron la oportunidad de consultar con los que ya habían concluido esta etapa o acceder a alguno de los cursos que se ofertaron para ello. Es decir, algunos maestros se vieron beneficiados con la reprogramación porque contaron con más información y más referentes para cumplir mejor con las exigencias de la etapa, lo cual se vio reflejado también en los resultados. Esto fue considerado injusto por muchos de los primeros maestros que cumplieron con esta etapa en el primer periodo establecido para ello. “Una vez más, los docentes cumplidos somos los afectados”, decían algunos.

A mí lo que me dio coraje fue que estuvieran cambiando fechas; posponiendo. Y siento que no salí bien porque yo me fui siguiendo las fechas [...] cuando llegó la fecha límite, se pospone y me dio coraje, mucho coraje; cuando los otros compañeros fueron asesorados. Eso de cambiar fechas fue una falta de respeto con los que sí subimos las evidencias.

[GF\_Col\_Primeria\_Abril16]

A mí lo que no me gustó del proceso fue cuando tengo que subir, a mí me dieron la fecha, y yo traté de subirlas antes de salir de vacaciones. Y está uno matándose para tenerlo todo a tiempo; lo que es redactar muchas de nosotras no tenemos esa habilidad, entonces se nos hizo difícil. Y luego dicen: “los demás pueden subirlo a tal fecha”, y ya los últimos tuvieron más herramientas de las que yo tuve. Entonces, pudiera ser que los que subieron en octubre estuvieran mejor que mi trabajo; que yo que subí en julio.

[GF\_OR\_Preescolar\_Abril16]

Se mencionaron problemas particulares para cada uno de los niveles educativos. Por ejemplo, en preescolar señalaron que el trabajo en dicho nivel adquiría rasgos específicos que no eran considerados en el Expediente de Evidencias; los documentos escritos eran una limitante para reflejar el trabajo cotidiano en la escuela y el aula, así como los aprendizajes construidos por los niños que asistieron a este nivel educativo. En la educación secundaria se hizo referencia a otro tipo de limitantes cuando se atendieron a varias asignaturas o grupos, o como en el caso de la modalidad de telesecundaria, donde los maestros impartían todas las asignaturas.

Cuando los maestros reflexionaron sobre la valoración del trabajo cotidiano que se realizaba a través del Expediente de evidencias de enseñanza, hubo docentes, por un lado, que mencionaron que esta etapa era la que mejor reflejaba su trabajo, en tanto que, para otros maestros, era insuficiente y limitante para reflejar su labor de enseñanza. Además, los maestros advirtieron de la posibilidad de simulación: las evidencias podían no corresponder con el trabajo que realizaba el maestro con los estudiantes porque se conseguían con otros maestros o eran elaboradas específicamente para cumplir con esta etapa, incluso, cuando no se trabajaba frente a grupo. También indicaron que el análisis de las evidencias que se realizaba directamente en la plataforma de la evaluación podría ser realizado por otra persona y no por el docente evaluado.

No sé ni quién me va evaluar, y yo lo digo como maestra pues a la hora de evaluar hay subjetividad, yo pensaba en eso; o sea, la persona que revise mis evidencias igual y eso no le parece [...] igual y lo que escribió no tiene nada que ver, a mí me entraban muchas dudas y eso me llenaba de inseguridad y de miedo.

[GF\_Tab\_Secundaria\_Abril16]



Las evidencias, es un punto que no denota realmente tu trabajo en el aula. ¿Por qué? Porque cualquiera puede sacar las evidencias de donde sea [...] Tú puedes poner a un niño y decirle haz esto así, y a otro niño haz esto así; y ya tengo mis evidencias. Y decir uno y mil cosas en ese momento. Incluso, creo que también muchas maestras se enteraron, y yo también me enteré, que había maestras, o no sé qué eran, que se prestaban a subir las evidencias por una módica cantidad. Así lo digo porque yo me enteré; yo no lo hice. Entonces digo: ¡de qué se trata!

[GF\_Pue\_preescolar\_Abril16]

Yo no estaba frente a grupo, porque estaba como coordinadora. Me dijeron que hiciera caso omiso a la notificación, y un día antes de la evaluación me dijeron que siempre sí. Pues tuve que conseguir libretas de alumnos de la escuela. En realidad, fue una cuestión creativa lo que hice; me puse a redactar, pero no era cierto. Pero estuvo bastante bien, porque salí bien...

[GF\_Col\_Secundaria\_Abril16]

### 3.5.3. Examen de conocimientos y de competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los estudiantes

Esta fue la etapa en la que los docentes que participaron en la consulta concentraron una parte importante de sus cuestionamientos. Las críticas se dirigieron lo mismo a la duración del examen, a las condiciones en las que se resolvió, a su estructura y contenido, así como al número de preguntas, que fue considerado excesivo, hasta a la plataforma utilizada que presentó problemas al momento de la aplicación del examen.

En el documento *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de Evaluación del desempeño docente. Educación básica* (SEP, 2015) se estableció que el Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los estudiantes se constituiría de "casos con situaciones educativas de la vida real, con planteamientos a resolver. Se trata de un instrumento estandarizado y autoadministrable con al menos 100 tareas evaluativas, supervisado por un aplicador".

Al respecto, uno de los mayores cuestionamientos que realizaron los docentes fue la cantidad de reactivos que tuvieron que resolver, pues fueron 154 y no 124 como se les informó inicialmente. Entre los argumentos de los maestros se incluyeron cálculos del tiempo con el cual disponían para resolver cada uno de los reactivos considerando las cuatro horas que tuvieron para el examen: "154 preguntas en 240 minutos", "menos de 2 minutos por reactivo"; tiempo que incluye el que tenía que destinarse a la lectura de los casos y cada una de las tareas evaluativas, las cuales, por las características del examen, tenían un planteamiento extenso, y requerían de una lectura con detenimiento para su comprensión.

Los docentes refirieron la poca pertinencia del Examen de conocimientos y competencias para valorar el trabajo cotidiano de los maestros en el aula, y que no era congruente con los enfoques educativos que desde hace tiempo son la base del plan y los programas de estudio; era memorístico e iba en contrasentido con la forma que se quiere que los docentes trabajen con sus alumnos.

No obstante lo anterior, una gran parte de los cuestionamientos se centró en un grupo de preguntas referidas a temas particulares de educación especial, inclusión educativa, educación multigrado o protocolos de seguridad. Otros docentes señalaron “la falta de contexto” de los casos, al no considerar las particularidades de los niveles educativos ni de los estados ni del tipo de escuela o de las comunidades donde éstas se ubican: “Las preguntas del examen no reflejan lo que pasa en el aula, hace falta considerar el contexto”. Algunos mencionaron que las respuestas, incluso, podrían ser distintas considerando las realidades educativas en que cada maestro labora.

En el examen de conocimientos las preguntas fueron demasiado largas [...] preguntas casi de una cuartilla [...] las preguntas no acordes al contexto que vivimos; eran muchas preguntas de Oaxaca de comunidades así (indígenas) y en Colima es muy raro que nos lleguen esos casos a las aulas, [...] el examen estuvo muy enfocado a esos casos no a problemas que vivimos en las aulas.

[GF\_Col\_Primeria\_Abril16]

¡Las preguntas contextualizadas! [...] nada de lo que me preguntó con la modalidad de telesecundaria, mucho menos con el grado. De repente te preguntan de los tres grados, cuando te dicen los requisitos para seleccionarte, que debes de tener mínimo 2 años del mismo grado, entonces uno cae en la confianza de que te van a preguntar los contenidos de tercer grado, por ejemplo, de las nueve asignaturas que yo imparto, pero resulta que te preguntan de primero y segundo grado [...] eso es un engaño...

[GF\_BCS\_Secundaria\_Abril16]

Fueron diversos los ejemplos de preguntas que los docentes recordaron para dar cuenta de “la falta de contexto”. Entre las preguntas que ponían como ejemplo de situaciones que no correspondía con entorno geográfico, estaba un reactivo sobre qué hacer ante el peligro que representaría el rompimiento de una presa, la cual les parecía inapropiada en estados donde se enfrentan a problemas de sequías. O bien, casos acerca de la acción que debían realizar ante cierta situación, donde la respuesta correcta parecía ser “informar al psicólogo”. Sin embargo, si la escuela no contaba con psicólogo lo correcto podría ser informar al Director.

Recuerdo mucho una pregunta que decía: si un niño lo encuentras fumando en los baños, ¿tú qué harías? Yo le informé al director. Pero no, la respuesta decía informar a la Psicóloga. Pero en mi escuela no hay; entonces muchas cosas que venían fuera de mi contexto.

[GF\_SLP\_Primeria\_Abril16]

Los docentes expresaron también que la bibliografía sugerida para el examen, y que se incluyó en las guías, fue muy extensa, ya que se incluían libros completos, documentos normativos y otros textos. Documentos que para algunos maestros resultaron poco útiles para resolver el examen, porque se preguntaba poco de ellos. Sin embargo, para algunos su revisión constituyó una oportunidad para identificar aspectos que requerían fortalecer o para adquirir nuevos aprendizajes sobre temas que resultaban importantes para el fortalecimiento de sus prácticas educativas.

Además de lo extenso de los casos y de las opciones de respuesta, hubo quienes hicieron referencia a: problemas con la redacción de los casos y de los propios cuestionamientos; preguntas sin la respuesta incluida en las opciones planteadas para responder; la estructura del examen que

complicaba regresar a la revisión de las preguntas; la organización en dos columnas para algunos también complicaba la lectura o, para otros, el tamaño de la letra.

Otros factores que, a decir de los docentes, restaron pertinencia, transparencia y certidumbre a esta etapa fueron los relacionados con la plataforma: las complicaciones con las claves de acceso o con el ingreso a la plataforma, los cierres inesperados, las pocas habilidades digitales de algunos maestros, los efectos de permanecer frente a un monitor tanto tiempo, el tiempo no repuesto a pesar de los retrasos en el inicio del examen por problemas técnicos o el no disponer de manera inmediata de los resultados del examen (la calificación cuando se concluye) como sucede en otros exámenes de este tipo que se resuelven en línea: “El aplicador no me repuso el tiempo que perdí, lo que afectó mi puntaje... hubiera quedado en el siguiente nivel”.

Nos dijeron: “Va a correr el tiempo a las 10 de la mañana”. A las 10:10 empecé, nunca pude ingresar a la plataforma. Trajeron unos técnicos y a las 11:05 me dijeron: “Inicie su examen”. Comienzo mi examen y se salió del sistema. Estuve en la computadora y tres veces me sacó del examen [...] yo estaba estresadísima porque sólo quedamos dos personas en el aula y había muchos distractores. Agreguémosle el incremento de los reactivos. No me pareció.

[GF\_Col\_Primeria\_Abril16]

De esta manera, muchos de los cuestionamientos fueron dirigidos a la pertinencia del instrumento empleado para valorar el trabajo cotidiano de los maestros en las aulas al momento de construir estrategias didácticas para concretar los objetivos educativos establecidos en el plan y programas de estudio para la EB. Lo cual, sumado a problemas técnicos influyeron para que los resultados del examen, y, en general, de la Evaluación del desempeño, desde la perspectiva de los docentes, no fueran mejores, imposibilitando que algunos maestros pudieran acceder al siguiente nivel de desempeño o a los estímulos económicos que fueron anunciados por parte de la SEP.

Otro de los focos de las críticas de los maestros fueron las condiciones en las que se presentó el Examen de conocimientos y competencias, así como la Planeación argumentada, las cuales no fueron las adecuadas. Se mencionaron, entre otros aspectos, el hacinamiento en algunas de las aulas donde se presentaron la tercera y la cuarta etapas de la evaluación; la infraestructura y el mobiliario no del todo pertinentes para permanecer sentados hasta ocho horas; teclados y otros accesorios de los equipos de cómputo que requerían reparaciones.

Una constante fueron las quejas de los maestros por la manera en que actuaron los aplicadores del CENEVAL, por su falta de capacitación y principalmente por el trato que recibieron de ellos, el cual consideraron inapropiado, poco sensible a las necesidades de los maestros e incluso, en ocasiones, grosero. Generando con esto un ambiente de mayor presión, tensión y estrés: “que manden a alguien que sepa tratar con adultos”; “que nos traten como lo que somos, profesionales de la educación”; “los aplicadores se portaron groseros y prepotentes”; “el que estaba cuidando el grupo era un inquisidor”; “las personas que nos atendieron en el aula creían que estábamos en un campo de concentración”; “no nos dejaban ni hablar”; “ni siquiera ‘buenos días’”; “parecían celadores”.

Finalmente, a las condiciones inapropiadas y adversas de aplicación de los instrumentos, se agregaron otras críticas: las reprogramaciones para su aplicación, las cuales en algunas entidades federativas fueron más de tres; la presencia de grupos de maestros que se manifestaban en contra de la evaluación y la Reforma Educativa; así como el uso de la fuerza pública para resguardar las

sedes de aplicación. Algunos relatos dieron cuenta del miedo y el enojo que eso provocó en los docentes: pasar por diversos retenes, ver apostados policías en edificios cercanos a la sede de aplicación o el miedo de enfrentarse a los compañeros docentes que se manifestaban afuera de las sedes.

“Nos trataron como delincuentes; en todos mis años de maestra, yo nunca había vivido algo igual [...] parecía que íbamos a ingresar a un reclusorio y no a una escuela a hacer un examen; hasta helicópteros volando había; por seguridad ya no llegué a la sede, al ver a los policías por todos lados...”

### 3.5.4. Planeación didáctica argumentada

La Planeación argumentada consiste en la elaboración de una planeación didáctica como muestra de un ejercicio cotidiano de su práctica docente. El docente elabora una argumentación sobre la planeación: en su propósito, estructura, contenido y resultados esperados. Con esta etapa se evalúa la argumentación del docente sobre las estrategias didácticas elegidas para desarrollar la planeación didáctica elaborada, así como la reflexión sobre lo que espera que aprendan sus alumnos y la manera en que lo harán. El contenido y la estructura de la planeación didáctica elaborada por el docente, así como el contexto interno y externo de la escuela y el diagnóstico de su grupo, también son motivo de evaluación. Los rubros que integran la estructura de Planeación argumentada son: descripción del contexto interno y externo de la escuela, diagnóstico del grupo, elaboración del plan de clase, fundamentación de las estrategias de intervención didáctica elegidas, y estrategia de evaluación (SEP, 2015).

Al igual que las otras etapas, aunque para algunos la planeación didáctica argumentada podía dar cuenta de su práctica por ser un elemento que se realiza como parte de ella, para otros docentes, la manera en que se solicitó en la Evaluación del desempeño impidió que se cumpliera el propósito, porque no correspondía al ejercicio de planeación que realizan en la práctica cotidiana. De esta manera, expresaron que se deberán buscar estrategias para que esta etapa se apegue a las particularidades de su práctica.

Una evaluación de Planeación argumentada no se hace así; casi siempre se hace de manera colaborativa, preguntando y haciendo sugerencias entre los compañeros, ¿por qué la Planeación argumentada no permite que las evidencias sean relacionadas?, deben estar unidas, no separadas.

[GF\_Son\_Preescolar\_Abril16]

La Planeación argumentada a mí me pareció bien porque ahí te estás dando cuenta [...] pues estás argumentado por qué la estás haciendo, bajo qué criterios; y en preescolar manejamos mucho la planeación y nosotras continuamente estamos planeando. Resulta que ustedes a nosotros ahí si nos podrían evaluar.

[GF\_Hgo\_Preescolar\_Abril16]

Se expresaron una serie de cuestionamientos que permiten apreciar que, para los docentes consultados, no quedaba claro el propósito de la etapa y su pertinencia. Para algunos docentes la planeación didáctica argumentada debía constituir la primera etapa de la evaluación para que tuviera congruencia con la práctica docente y sus momentos en el ciclo escolar. Es decir, tendría que realizarse antes que el Expediente de Evidencias, ya que éstas son el producto de lo planificado por los maestros.

Algunos maestros mencionaron que, así como estaba planteada, esta etapa parecía repetitiva con la etapa del Expediente de Evidencias porque los argumentos que se construían para justificar una y otra etapa podían ser similares. Por otro lado, hicieron referencia a que se requerían de recursos al momento de realizar la planeación, con los que no contaron. Por ejemplo, les parecía necesario contar con el plan y programas de estudio, sin los cuales el maestro debe memorizar propósitos, contenidos y aprendizajes esperados: “nosotros realizamos la planeación con el plan y programas de estudio a la mano y no puede ser de otra forma...” Además de esto se mencionó la necesidad de tener otros apoyos bibliográficos para construir estrategias didácticas y justificar lo propuesto, con los libros de texto y otros materiales de apoyo, información sobre la escuela y los estudiantes, lo que se trabaja en los Consejos Técnicos Escolares, etcétera.

Una Planeación argumentada implica mucho trabajo. Cuatro horas es poco tiempo. Además, debe permitirse que los docentes lleven su libro de apoyo.

[GF\_SLP\_Primeria\_Abril16]

También hubo menciones acerca de que la planeación podía ser muy subjetiva ya que la percepción de cada maestro podía ser distinta, y no les parecía claro de qué manera esto se consideraba al momento de evaluar esta etapa. Al respecto, hubo un cuestionamiento generalizado sobre la imposibilidad de conocer las rúbricas o los aspectos que son considerados por el evaluador para valorar esta etapa, y las otras del proceso de evaluación.

Hubo cuestionamientos que se realizaron desde las particularidades de cada nivel educativo. Por ejemplo, entre los docentes de educación preescolar y secundaria se escucharon más cuestionamientos en torno a que la Planeación argumentada poco tenía que ver con las características de su práctica. Entre los de preescolar se cuestionó que se solicitara una planeación que no consideraba los rasgos particulares del trabajo con niños de entre tres y cinco años de edad. En el caso de secundaria, expresaron que se debieron considerar los rasgos de este nivel y que no tienen un solo grupo, por lo que resulta difícil conocer a todos los estudiantes para realizar el diagnóstico que se solicita.

Finalmente, en cuanto a la aplicación, además de compartirse muchas de las críticas que se hicieron a la etapa del Examen de conocimientos y competencias didácticas, las cuales tienen que ver con las condiciones en que se resolvieron dichas etapas, se cuestionó realizar el mismo día ambas etapas, lo cual agudizó las condiciones complicadas y adversas que se experimentaron; jornadas de más de ocho horas con poco espacio entre una etapa y otra para descansar o comer algo.

Se me hizo pesado que fuera todo el día, que me dijeran: “tienes media hora para comer y regresa”. Hubo un momento en que me dolió la cabeza, ese día muy estresante.

[GF\_SLP\_Primeria\_Abril16]

### 3.5.5. Informe de Cumplimiento de Responsabilidades Profesionales

Ésta fue la etapa de la evaluación sobre la cual los participantes en la consulta expresaron menos comentarios. Quizá esto sea producto de que fue una etapa que no resolvieron directamente los docentes, sino el director. Por lo anterior, se percibió un desconocimiento amplio de los aspectos que son evaluados. El ser objeto de menos comentarios puede relacionarse también con el hecho de que esta etapa no se consideró para la calificación global. Pero esto, como muchos otros aspectos, no fue claro para los docentes durante el desarrollo del proceso de evaluación.

Sobre lo anterior, el documento *Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la Evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia en educación básica, 2015-2016*, estableció que el “Informe de Cumplimiento de Responsabilidades Profesionales” tendría por función contar con datos sobre el cumplimiento del docente en sus funciones y debía ser proporcionado por el directivo escolar correspondiente. Para fines de la calificación global, este instrumento no sería considerado, por lo que la información que aportará el directivo escolar sería utilizada sólo para efectos de diagnóstico y dar retroalimentación al docente en el informe individual de resultados de la evaluación, sin afectar su calificación (INEE, 2015).

Sobre esta etapa de la evaluación, los docentes expresaron opiniones encontradas. En algunos casos se cuestionó la capacidad del director para evaluar objetivamente el trabajo de los maestros, por lo alejado que éste podía encontrarse de las cuestiones pedagógicas. Desde esta perspectiva, en el extremo estuvieron los señalamientos de que, en algunos casos, el informe pudo usarse como un mecanismo de presión y control, es decir, como arma política contra los docentes. Por esto, para algunos fue bien visto que esta etapa “no contara para los resultados”.

Por el contrario, otros maestros señalaron que el informe de responsabilidades era un mecanismo pertinente para valorar su desempeño, ya que era elaborado por quienes conocían el trabajo de los docentes de manera cercana; quienes podían dar cuenta del compromiso con las tareas escolares, las cuales rebasaban lo que se hacía en el aula y en los horarios escolares. Entre estos docentes, hubo quienes opinaron que el Informe de Cumplimiento de Responsabilidades tendría que ser considerado en el resultado global. Incluso algunos maestros opinaron que, si se hubiera tomado en cuenta, habrían obtenido un mejor resultado.

Sobre la forma como dicho informe fue elaborado, algunos docentes refirieron que fueron convocados por los directores para llenar el formato en presencia de ellos; a veces incluso aclarando algunos aspectos sobre los que se cuestionaba en el Informe y sobre los cuales el director tenía algunas dudas. Sin embargo, la mayoría de docentes no tuvo conocimiento de cómo fue evaluado ni en qué momento, lo cual contribuyó a la generación de la incertidumbre.

Hubo relatos de docentes que enfrentaron complicaciones adicionales con esta etapa ante un cambio de centro de trabajo de ellos o del director que los iba a evaluar, o en algunos casos, ante la jubilación del director. A veces, en estos casos, los maestros narraron las travesías que tuvieron que realizar para que esta etapa fuera cubierta; algunos no lo consiguieron a pesar de acudir ante las Autoridades Educativas Locales o de buscar apoyo en instancias como la CNSPD o el INEE. Ante ello, opinaron que faltó claridad, y el establecimiento de los mecanismos apropiados, para atender ese tipo de incidencias.

Aunque no fueron convocados directores evaluados para la integración de los grupos focales, en éstos participaron unos cuantos docentes que cumplían funciones de dirección en otra escuela o eran directores comisionados. Estos directores hicieron referencia a aspectos como: la tensión entre evaluar a los docentes de manera objetiva y “no perjudicarlos”; o que el Informe de Cumplimiento de Responsabilidades tenía un formato fácil que no requería de un esfuerzo mayor, pero que, por esto, la valoración del docente podía ser superficial.

### 3.5.6. Informe de resultados de la evaluación

El informe de resultados, que constituye la tercera fase de la evaluación, será revisado en un apartado posterior vinculado con el diagnóstico que ofreció a los maestros sobre su desempeño docente y con la oferta de regularización y formación continua. Sin embargo, por el momento parece pertinente resaltar, que desde la perspectiva de muchos de los maestros que participaron en la consulta, el resultado global registrado en este informe no reflejaba su desempeño como maestros, ni su labor realizada durante todos los años en la docencia.

De esta manera había desconfianza en los resultados y se tenían muchas dudas respecto a la objetividad y, a veces, capacidad de los evaluadores. Los docentes compararon sus resultados con los de otros compañeros, y al verificar que había diferencias concluyeron que su calificación era muy subjetiva. Las dudas se plantearon, entre otros aspectos, porque ante evidencias reunidas, subidas a la plataforma y argumentadas de manera conjunta por dos maestros, el resultado obtenido en la etapa era muy diferente.

Por otro lado se encuentran las incoherencias identificadas, desde su perspectiva, entre los resultados de la etapa del Expediente de Evidencias y la de Planeación didáctica argumentada —“la argumentación fue parecida y los resultados muy distintos”—; que los evaluadores no conocen los contextos particulares en los que los docentes laboraban y las realidades que se experimentaron, configurados por las características del nivel y de la modalidad educativa, así como por los rasgos de las comunidades donde las escuelas se ubicaban; y que, aun con la utilización de rúbricas, se presentaban diferencias en la manera de apreciar lo que el maestro realizó.

El evaluador fue subjetivo; mi compañera y yo hicimos las evidencias juntas y subimos todo igual, en esa etapa ella es buena y yo destacada... ¿Cómo explicas la diferencia?

[GF\_Son\_Primeria\_Abril1]

Los docentes “humanistas” respondieron lo que el INEE quería escuchar (pensando que el INEE califica) y no lo que realmente hubiéramos hecho. La realidad de la práctica docente no fue tomada en cuenta. No es confiable quien evaluó.

[GF\_Son\_Primeria\_Abril16]

Algunos docentes opinaron que la evaluación no debió haberse llamado de desempeño, sino de conocimientos, por lo que se exploraba con ella y por la manera en que se realizaba; “alejada de las prácticas educativas cotidianas de los maestros, centrada en la exploración sólo de conocimientos y a veces desde métodos memorísticos, lo cual también se aleja de los enfoques educativos actuales”.

Para otros docentes, ésta debió ser una evaluación diagnóstica para identificar aspectos para fortalecer la práctica docente y no vincularla a la permanencia laboral, ya que, en su opinión, fueron certificados con los conocimientos y competencias necesarias para ser docentes desde el momento mismo en que egresaron de una escuela normal o fueron contratados como maestros por la autoridad educativa.

### 3.6 El desarrollo de las fases y las etapas en educación media superior

La Evaluación del desempeño para los docentes de EMS significó un reto ya que, por primera vez, se presentó una evaluación de este tipo a nivel nacional en la que se incluyó a la mayoría de los subsistemas que integran este nivel educativo. Si bien en algunos subsistemas ya se realizaba de manera cotidiana algún tipo de evaluación, como observación en aula y encuesta a estudiantes, y existían para la formación docente, dentro del marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), tanto el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) como el Proceso de Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS), un ejercicio de esta naturaleza y alcances fue completamente nuevo en este nivel educativo.

Los docentes expresaron que el tema de ser evaluados no les causa temor, siempre y cuando exista una exposición clara del objetivo de la evaluación. Sin embargo, el sentir general fue que no existía la precisión sobre lo que se iba a evaluar; por tanto, plantearon recurrentemente dos preguntas: ¿qué se evalúa? y ¿cómo se mide?:

Por tanto, plantearon recurrentemente dos preguntas:  
¿qué se evalúa?, y ¿cómo se mide?: Fue algo con mucha incertidumbre, porque no había conceptos claros sobre qué se iba a evaluar.

[GF\_Zac\_EMS\_Abril16]

Estas interrogantes para los docentes de EMS se volvieron importantes, dado que consideraron que existió una disonancia entre este proceso de la evaluación y el enfoque basado en competencias que fundamenta sus prácticas educativas. Más aún, señalaron que la evaluación docente es contradictoria con la RIEMS, ya que ellos, en su práctica docente, debían desarrollar en clase competencias y habilidades en los estudiantes. Sin embargo, consideraron que pocos de estos elementos fueron recuperados en el proceso, incluso muchos docentes asintieron en que no era coherente la argumentación de la evaluación, ya que a ellos no les evaluaron esas habilidades y competencias que debían forjar en los estudiantes, sino que evaluaron sus conocimientos y esta forma de examinación ya no es pertinente.

... y creo que este método de evaluación a los profes [*sic*] dista mucho de apearse a la educación basada en competencias [...] A nosotros se nos ha repetido hasta el cansancio que tenemos que cambiar nuestra forma de impartir nuestros aprendizajes. Dejamos los conocimientos para desarrollar aprendizajes, dejamos los contenidos para desarrollar competencias; y lo hemos hecho [...] Y nos han dicho [las Autoridades Educativas] hasta el cansancio que el examen de contenidos está siendo obsoleto, [que] eso ya no mide la capacidad de un alumno, ni de mostrarte qué tan hábil y capaz es [el estudiante]. Pero, pareciera ser que *sí* es un instrumento válido para medir capacidad[es] y conocimiento[s], y las habilidades de uno. Entonces, ahí hay una discrepancia tremenda en cuanto al modelo [de evaluación docente] [...] Yo trabajo basado en competencias, pero a mí no me miden mis competencias, a mí me evalúan mis conocimientos. Ahí hay una discrepancia tremenda, que es estructural y que está dentro del sistema.

[GF\_BCS\_EMS\_Abril16]



A partir de este elemento central es que se reconstruyeron varias de las narrativas de los maestros de EMS en los distintos grupos focales. Si bien varios de ellos mencionaron que han sido evaluados en el aula, particularmente los que pertenecen al Colegio de Bachilleres, la situación fue distinta en este proceso, en parte porque el desarrollo fue homogéneo para todos los subsistemas que integran este nivel educativo, pero aún más dado el carácter primigenio de la evaluación; ellos consideraron que no existía información verídica o suficiente sobre las acciones, actividades y contenidos de cada una de las fases del proceso.

Al igual que en nivel de EB, estos dos elementos fueron el detonante para que la incertidumbre se maximizara. De esta forma, los problemas que se presentaron en cada una de las fases incrementaron los temores sobre la posibilidad de perder el empleo. Así, una consecuencia para el maestro fue la generación de estrés y su constante incremento conforme se realizaban cada una de las etapas.

Desde la perspectiva de los docentes que participaron en la consulta, las Autoridades Educativas tanto federal como local, el Instituto y demás organismos públicos que participaron en este proceso, tuvieron desaciertos en el desarrollo de cada una de las fases, etapas y actividades que contempló la evaluación, así como una gran descoordinación.

### 3.6.1 Primera fase: notificación y registro

Para comprender lo que los docentes de EMS experimentaron con la Evaluación del desempeño, es preciso ubicar los problemas y retos que enfrentaron en cada una de las fases. Así, con respecto a la primera fase que comprende la selección de docentes, la notificación de que serían evaluados y el registro, se comentó que fueron procesos que generaron mucho desconcierto. Éstos tenían determinada información sobre la selección de los profesores, la cual se transmitió más por medio de los canales informales de comunicación (rumores, grupos en las redes sociales) que mediante las vías formales de información. Esto, sumado a los problemas identificados para aclarar las dudas acerca de la selección de profesores, por parte de las Autoridades Educativas, incrementó entre los maestros seleccionados la inconformidad, la incertidumbre y la incredulidad.

Se había dicho que solamente iban a ser evaluados maestros que tuvieran 20 años o menos de antigüedad, los demás, quedábamos excluidos por el momento. Pero, todos los que fuimos seleccionados pasábamos de los 20 años.

[GF\_Tab\_EMS\_Abril16]

Ante esta primera dificultad, los profesores tuvieron otros inconvenientes, muchos de los cuales fueron similares a los expuestos por los maestros de EB. Las dificultades que se reiteraron estuvieron relacionadas con la falta de información oportuna y pertinente para resolver tanto dudas como distintos impedimentos, siendo los más frecuentes: la selección para la evaluación, el envío de las claves para ingresar a la plataforma, o incluso, con la CURP.

Los docentes, ante un proceso desconocido, buscaron mecanismos para lograr una mayor certidumbre. Los maestros recurrieron en busca de información y apoyos no sólo a los directores de los planteles, sino también a las Autoridades Educativas locales y federales (SEP, CNSPD, INEE). No obstante, señalaron que la información que se les proporcionó fue confusa.

Desde la notificación se presentaron imprecisiones en la identificación de la asignatura en la que los maestros tenían más experiencia o mayor número de horas. Los maestros compartieron que se sintieron contrariados al recibir la notificación de que serían evaluados, ya que se presentaron varias incidencias que contravenían los lineamientos para el proceso de la evaluación. Principalmente dos fueron los cuestionamientos a este respecto: a) estar fuera del rango de años en servicio establecido para seleccionar a los docentes a evaluar, y b) ser notificado para evaluarse en una materia que tenían poco tiempo dictando.

Está evaluación fue muy injusta, puesto que pasaron por alto los perfiles, los parámetros y los indicadores. No se cumplieron. A ver: a ti te evalúo en matemáticas si eres contadora, tú te evalúas, a mí [SEP] me vale.

[GF\_Pue\_EMS\_Abril16]

La sensación de injusticia percibida por los docentes en la situación anterior, reside en que ellos habían tomado esas materias en apoyo a su director aún sin tener la formación específica para impartirla, por lo que presentarse a una evaluación en una materia distinta a la que impartían regularmente, les exigía una mayor preparación. Y son precisamente estas dinámicas educativas las que tanto la autoridad educativa federal como local desconocieron o ignoraron.

Muchos de los maestros que participaron en la consulta expresaron que no se oponían a la evaluación, pero la cuestionaban, entre otros aspectos, porque no se valoraba adecuadamente su perfil y experiencia profesional.

A veces, cuando nosotros damos una clase, es por necesidades del plantel. Yo estudio [los contenidos de la asignatura], pero no estudio a un nivel licenciatura [...] Si nos van a evaluar, OK [sic], pero de acuerdo al estatuto bachillerato, pero no al estatuto licenciatura, porque obviamente muchos no tenemos este perfil.

[GF\_Pue\_EMS\_Abril16]

### 3.6.2. Segunda fase: etapas de la evaluación

En cuanto a la segunda fase, la mayoría de los docentes expresaron que los conflictos más fuertes estuvieron presentes en la formación del Expediente de Evidencias y en la evaluación a través de la aplicación del Examen de conocimientos. En cuanto al primer elemento, ante la falta de orientaciones claras para la integración del expediente, y dada la poca información o claridad que proporcionaron las distintas Autoridades Educativas, se empezaron a establecer acciones colaborativas para dar sentido a las actividades que se debían entregar en la plataforma, lo que dio pauta a reuniones entre los maestros seleccionados.

A diferencia de los maestros de EB que encontraron sentido para sus actividades a través de las redes sociales como Facebook o WhatsApp, los maestros de EMS iniciaron actividades de colaboración con otros docentes, tanto de su mismo subsistema como de otros, acciones que iban más allá de sus propias reuniones de academia o de plantel, y que, como ellos mismos mencionaron, no habían realizado con anterioridad

Los 11 que trabajamos aquí en Pachuca y que íbamos a ser evaluados, pues empezamos a trabajar en cada aspecto. Así, cuando llegamos a los cursos que nos dieron

aquí, pues no nos resolvieron nuestras dudas, al contrario. Hubo compañeros de otros subsistemas que ya no fueron [...] entonces vimos que ya no tenía caso, y cada quién agarró su ruta de lo que debía hacer.

[GF\_Hgo\_EMS\_Abril16]

Así, se observa que a diferencia de EB, el espíritu de colectividad entre los docentes de EMS fue más débil, tanto para solventar dudas como enfrentar los desafíos en colectivo.

Las dudas de los docentes para el tratamiento del expediente de las evidencias se presentaron en dos momentos. El primero fue que no tenían a su resguardo las evidencias, dado que la notificación se había realizado tardíamente —se les comunicó poco antes de terminar el semestre, o en otros casos, en el período de vacaciones—. Muchos maestros expresaron que tuvieron que ir a los domicilios de sus estudiantes para obtenerlas.

Cuando nos llegó a nosotros la notificación de que teníamos que hacer el portafolio de evidencias de los jóvenes, de dos de alto rendimiento y dos de bajo, ya los muchachos estaban de vacaciones. Entonces, fue una correteadera [*sic*] para buscarlos y tener el portafolio.

[GF\_BCS\_EMS\_Abril16]

El segundo momento fue la selección de las evidencias y su tratamiento para adjuntarlas en el sistema. Los profesores comentaron que desconocían las características que debían contener las evidencias, para que fueran aceptadas en la plataforma digital, para su posterior evaluación. Su preocupación se enfocó en la forma en que se debían argumentar estas actividades escolares, ya que, si bien la autoridad había establecido que se evaluarían con base en una rúbrica, ésta no se hizo pública.

En el caso del Expediente de Evidencias, considero que, sí había desinformación, se debía puntualizar qué es lo que se debía subir”.

[GF\_SLP\_EMS\_Abril16]

La desinformación sobre la rúbrica dio paso posteriormente a la molestia entre los maestros ya que, ante la prórroga de tiempo, los primeros docentes que enviaron sus evidencias se vieron perjudicados. En efecto, muchos de los profesores que aprovecharon la ampliación del tiempo para enviar sus documentos establecieron diversas estrategias para que su expediente de evidencias fuera bien evaluado: se acercaron a docentes de EB; otros crearon círculos con los primeros maestros que enviaron sus evidencias; revisaron tutoriales en Internet, entre otras más.

La molestia se incrementó al conocerse los resultados de la evaluación, ya que entre los primeros docentes que enviaron su expediente de evidencias, hubo quienes obtuvieron un resultado poco satisfactorio, mientras que quienes cumplieron con esta etapa después, obtuvieron, de manera general, mejores resultados que los primeros. Así, los maestros consideraron que esta situación no se evaluó de manera correcta.

Los maestros de EMS coincidieron con los docentes de EB, al señalar los conflictos que se presentaron en la aplicación del examen: la poca familiaridad con el uso de computadoras y los sonidos relacionados con el teclado y elementos distractores, el tiempo para resolver el examen, la extensión de los casos y sus respuestas, la falta de tiempo para resolver todas las preguntas, la poca sensibilidad de los aplicadores, y las fallas del sistema. Pero a diferencia de los anteriores,

los problemas que mayormente se expresaron fueron sustancialmente dos: el primero consistió en no proporcionar las herramientas de apoyo necesarias (hojas de papel, calculadoras, tabla periódica, entre otros más) para la realización de cálculos relacionados con las asignaturas de matemáticas, física o química. Solicitar que los docentes realizarán todos los cálculos de manera mental exigía de ellos un esfuerzo aún mayor, a tal grado, que se les consideraba como unas máquinas de cálculo muy rápido:

“Yo no soy un ‘robot’ [...] Era un examen muy largo, entonces recordar fórmulas era pesado”.

[GF\_NL\_EMS\_Abril16]

Por otro lado, un sentir común fue que la estructura del “examen de casos” puede mejorar, ya que no creyeron necesario su extensión, dado lo repetitivo de su contenido.

El segundo, fue la evaluación de los contenidos de la materia en todos los grados, sin establecer con oportunidad el contenido correspondiente a cada grado:

Y no me asusto, porque se supone, que yo debo saber algo, si estoy dando clases de matemáticas, debo saber de las siete áreas, empezando por aritmética, álgebra, geometría, geometría analítica, cálculo y estadística. Pero yo no estaba impartiendo todas esas materias.

[GF\_Col\_EMS\_Abril16]

No obstante lo anterior, el principal problema que fue reiterativo entre los maestros en los distintos grupos focales de este nivel es el sentido homogéneo que tuvo la evaluación docente al no tomar en cuenta las diferencias entre los subsistemas que integran la EMS, pero aún más la práctica docente en las aulas.

Metiéndome un poquito a los contenidos del examen, aquí hubo algo que me llamó mucho la atención: que se estaba evaluando de forma muy general. A mí me pedías que supiera conocimientos, habilidades [al nivel de] a lo mejor de DGETI, a la mejor de una Técnica, ¿no?, pero nosotros no somos tecnológicos, no llegamos a ese grado [de exactitud] [el maestro pertenecía a un Colegio de Bachilleres].

[GF\_SLP\_EMS\_Abril16]

Las divergencias son significativas, por lo que el proceso de la evaluación tal como se estableció dio lugar, desde la perspectiva de los docentes, a la simulación, alejándose del propósito de valorar el desempeño docente. Por ejemplo, hubo referencias realizadas al Expediente de Evidencias y las estrategias que algunos maestros emplearon para cumplir con él, pero no con un trabajo realizado por ellos.

De las etapas a evaluar son una incongruencia total. Uno, escoges [las evidencias de los alumnos] al más malo y al más bueno. Todos sabemos que hubo cuadernos y evidencias inventadas. Pues sí, sólo [sucede] en un país de mentiras como éste.

[GF\_Zac\_EMS\_Abril16]

Para los maestros, la falta de comprensión, por parte de la autoridad educativa y del Instituto, de la realidad que se vive en la práctica docente en este nivel educativo se debía a que se desconocían

objetivamente las cargas de trabajo de los maestros de EMS, las cuales excedían sus capacidades para dar un seguimiento adecuado a cada estudiante. En efecto, esta aseveración se desprende de uno de los puntos que más se mencionó en los distintos grupos focales: la mayoría de los docentes atiende a una población estudiantil que sobrepasa, en promedio, los 40 alumnos por grupo. Por esto, se argumentó que había una idealización de la práctica docente y de la escuela, la cual se reflejó, sobre todo, en los análisis de los casos que fueron parte de la etapa del Examen de conocimientos y competencias didácticas.

A veces no llego a ese nivel tan poético, en el caso de las reuniones de academia, y los trabajos por proyecto y el trabajo colegiado. Sí la trabajamos, pero no es a nivel de estarnos reuniendo por un caso de un alumno [...], me gustaría que fueran más realistas, ¿sí?, porque tenemos grupos de 45 alumnos, y en algunos casos de 50 [...] me hubiera gustado aplicar todos esos elementos que se manejaban en los casos, pero eso es una escuela ideal.

[GF\_BCS\_EMS\_Abril16]

Desde el punto de vista de los docentes, la extensión de los grupos ha implicado para los maestros que no existiera un proceso adecuado de acompañamiento para el estudiante, por lo que no podían brindar a cada una atención oportuna, ya que además de las clases que impartían, tenían otras actividades fuera del aula, como las asesorías. Aunado a ello, existían otras problemáticas socioeconómicas que los docentes debían atender con los jóvenes, y que no eran valoradas en la evaluación, y que formaban parte de la práctica docente. De ahí que varios docentes hayan asegurado que la evaluación docente no estaba centrada en la práctica cotidiana, sino que se enfocó más en medir los conocimientos de los maestros, por lo que, al percatarse de este sentido de la evaluación, muchos maestros se sintieron complacidos en no reprobar el proceso, por lo que expresiones como “pansé” tienen un significado de conformidad, mas no de satisfacción:

Mi proceso fue así, lo acepté, me preparé lo más que pude. Pero sí, en mí caso, gracias a Dios, “pansé” [sic].

[GF\_NL\_EMS\_Abril16]

Es distintivo también, que si bien entre los maestros hubo una aceptación tácita de que la evaluación se situó más en los conocimientos, parece desatinado, por parte de las Autoridades Educativas encargadas del proceso, que no se consideren otros elementos en este mismo rubro, como son las maestrías o doctorados. Esta situación provocó que la evaluación tuviera poca credibilidad entre los docentes, pues hubo algunos que, siendo reconocidos a nivel estatal como una autoridad en la materia, obtuvieron resultados satisfactorios o, incluso, insatisfactorios en su evaluación del desempeño.

Maestros especialistas en matemáticas, [uno que] salió más alto en todo Nuevo León en matemáticas, pero salió insuficiente [en la Evaluación del desempeño docente].

[GF\_NL\_EMS\_Abril16]

# 4

## Informe de resultados de la evaluación y oferta de formación continua

En general, los docentes participantes en la consulta cuestionaron la utilidad del informe de resultados de la evaluación como medio para identificar áreas de oportunidad en su desarrollo profesional y tomar decisiones al respecto.<sup>1</sup> Además, coincidieron en que faltó información puntual sobre las fechas y procedimientos para consultar los resultados y la descarga del informe individual.

Es importante resaltar que un número importante de docentes dijo no haber consultado a detalle el informe individual de resultados, por lo que desconocían las características del dictamen de cada etapa. De hecho, durante el desarrollo de los grupos focales, varios docentes se enteraron de que podían descargar dicho dictamen y preguntaron a sus pares sobre la manera de hacerlo. En otros casos, los docentes sí tenían conocimiento de las características del informe, pero expresaron que no habían podido descargarlo por problemas técnicos o errores en la captura de su Clave Única de Registro de Población (CURP), y que no eran imputables a ellos.

Algunos docentes señalaron que también desconocían o tenían dudas sobre cuáles cursos les correspondían según su resultado en la evaluación, y en ningún grupo expresaron haber recibido información formal sobre la oferta de profesionalización en el marco de la Evaluación del desempeño,<sup>2</sup> por lo que sentían nuevamente incertidumbre sobre su futuro laboral.

Comparativamente, los docentes de educación media superior (EMS) tenían mayor información sobre la oferta de formación asociada a la evaluación, aunque aclararon que eso se debía más a su actitud propositiva de informarse y desarrollarse profesionalmente que al efecto de alguna estrategia o acción oficial de difusión de la oferta disponible.

Aunque algunos docentes consultados dijeron tener información general sobre la oferta asociada a la evaluación, externaron dudas sobre los periodos, horarios y modalidades en los que sería impartida, así como sobre el carácter obligatorio de ésta. Otros docentes, por su parte, plantearon sugerencias para que esa oferta fuese más pertinente a sus necesidades formativas.

<sup>1</sup> Este cuestionamiento fue más acentuado en aquellos docentes que dudaban de la validez de la evaluación y tenían una postura crítica respecto a la Reforma Educativa.

<sup>2</sup> Un número importante de los docentes tenía mayor información de la oferta formativa organizada en el marco del Sistema Nacional de Desarrollo Profesional (SINADEP) a cargo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Para algunos, esto se debía a que participaban en redes locales o regionales en las que fluía rápidamente esa información, y que estaban apoyadas en redes sociales como Facebook y WhatsApp.

En ese marco, a continuación, se ofrece un análisis de las percepciones, opiniones y sugerencias vertidas sobre estos temas por parte de los docentes consultados. En primer lugar, se presenta lo referente al informe de resultados de la evaluación y su utilidad para trazar una ruta de profesionalización. En segundo lugar, se exponen las principales recomendaciones de los docentes para mejorar la oferta de formación continua y desarrollo profesional.

#### 4.1. Informe de resultados y sugerencias para mejorarlo

Si bien una parte de los docentes consultados tuvo una opinión relativamente favorable sobre el informe de resultados al considerar que era un avance que se acompañara de un dictamen por etapas, la mayoría lo calificó como un informe muy general y poco útil para identificar áreas de oportunidad en su desarrollo profesional, así como para realimentar efectivamente su práctica docente. Las posturas más críticas señalaban que mediante el informe se podía identificar lo que se espera del docente en la evaluación, mas no en su desempeño real en las aulas.

A decir de los docentes consultados, tanto de EB como de EMS, en las descripciones contenidas en el dictamen por etapas, faltó claridad y especificidad sobre cómo debían solventar las áreas de oportunidad que les señalaban, especialmente lo relacionado con las evidencias:

Considero que no fue muy claro [...] Era un descriptor nada más [...] en lo que salí más baja fue en el expediente, y yo sentía que era lo mejor porque reflexioné, tuve tiempo en lo que buscaban mi contraseña, y todavía no puedo saber qué fue lo que me faltó. Viene una pequeña frase que no me dice qué me faltó, eso me gustaría saber...

[GF\_Col\_Preescolar\_Abril16]

Cuando recibo los resultados veo una frase general [...] lo sigo leyendo y no me da elementos para decir en qué necesito mejorar [...] lo de las evidencias también me da elementos que no son muy claros, serán claros para quien evaluó o para el que diseñó los indicadores, pero al maestro no, a mí no me aporta nada...

[GF\_BCS\_Primeria\_Abril16]

Los resultados de la evaluación de evidencias fueron los más criticados por los docentes. A su parecer, la valoración de evidencias se encontraba mediada por el contexto, el perfil, las concepciones y las representaciones de cada docente sobre el aprendizaje, la escuela y los alumnos, por lo que podría resultar altamente subjetiva. Por ello, varios docentes no se sentían reflejados en los resultados de esa etapa, y no tomaban como válidas las propuestas de mejora contenidas. Además, señalaron que no se difundió suficiente información oficial sobre quiénes serían los evaluadores y qué criterios utilizarían, por lo que sugirieron mejorar la comunicación de esta información.

Otros docentes fueron más críticos con el resultado de la evaluación de las evidencias, pues en su opinión los criterios no se aplicaron de manera uniforme. En particular, algunos docentes de educación primaria y secundaria expresaron que no comprendían por qué, si habían subido a la plataforma casi las mismas evidencias que otros de sus compañeros, obtuvieron un puntaje menor. Aparte de ello, criticaron que no existiera un mecanismo para impugnar el resultado de esta etapa.

Sobre los resultados del Examen de conocimientos, algunos docentes dijeron que faltó especificidad en el informe, e incluso algunos tenían la expectativa de recibir un informe que indicara cuáles fueron los reactivos que contestaron incorrectamente y luego recibir una retroalimentación personalizada. Sobre esta etapa, los docentes propusieron que se haga entrega del resultado del examen inmediatamente al finalizarlo, como una medida para garantizar la certeza del resultado.

Cabe resaltar que fueron escasos los comentarios sobre el apartado del informe referido a la planeación didáctica argumentada, aunque aquellos que obtuvieron un resultado bajo en esta etapa (y también en las evidencias) manifestaron que sería muy útil recibir una realimentación personalizada.

Algunos docentes de EMS manifestaron sentirse desconcertados de no recibir una realimentación personal después de ser evaluados, ya que esperaban contar con mayores elementos para decidir sobre los cursos y el itinerario formativo a seguir: “[El informe de resultados] nos dice en donde salimos bien o mal en ciertas áreas, pero no hay retroalimentación, y creo que para poder tomar un curso requerimos de una retroalimentación, para saber en qué estamos fallando”.

[GF\_Son\_EMS\_Abril16]

Asistir a un curso, sin tener oportunidad de una realimentación para resolver dudas sobre la evaluación, también fue considerado como un desacierto por los docentes de EMS, puesto que no resolver esas dudas es un inconveniente de cara a la próxima evaluación. Ante ello, propusieron que la oferta formativa considere cursos presenciales que permitan una interacción personalizada y que ayude a resolver esas dudas.

Por otra parte, un aspecto criticado del informe fue que no se garantizaba su confidencialidad, ya que cualquier persona con la CURP del docente evaluado podía acceder a su resultado. Se refirieron ejemplos en los que los directivos consultaron los resultados de sus docentes sin su consentimiento. Para evitar esta situación, los docentes consultados recomendaron que el informe sea entregado por escrito y de manera personal. A su parecer, esto también sería útil para no saturar la plataforma de consulta del Servicio Profesional Docente (SPD).

Otras sugerencias relacionadas con el informe de resultados fueron: que se garantice la estabilidad técnica de la plataforma de consulta de los resultados, que las instancias evaluadoras proporcionen una realimentación más específica y personalizada, que se aproveche la estructura educativa para la difusión de los resultados y se asigne personal capacitado para ayudar a los docentes a interpretar su informe (aunque hubo opiniones opuestas que priorizaban la confidencialidad del resultado o consideraban poco viable ese tipo de ayuda por la cantidad de docentes evaluados) y que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) organice reuniones con los docentes para resolver sus dudas.

Independientemente del informe, algunos docentes comentaron que al reflexionar sobre el proceso de evaluación en su conjunto y autoevaluarse, pudieron identificar áreas de oportunidad para mejorar su labor docente. Por ejemplo, una maestra de preescolar señaló que hizo un ejercicio de autoevaluación motivada por su directora, el cual le sirvió para identificar que podía mejorar su forma de recopilar y registrar las evidencias de aprendizaje:

... no me interesó abrir los resultados, me metí en un estado de negación, eso porque yo no tomé la evaluación como importante, la hice y cumplí porque tenía que



hacerlo, pero la experiencia que viví y que quiero contar fue el apoyo de mi directivo [...] ella nos preguntó: “¿cómo se autoevalúan después de todo el proceso?” No fue una capacitación, pero fue una manera de retroalimentar todo el proceso y ver en qué estás mal y en qué estás bien. Ahí detectamos que en la Planeación argumentada ciertos indicadores no los tomamos en cuenta para evaluar a los niños y eso nos permitió a las educadoras que fuimos evaluadas en mi jardín, el valorar qué tan importantes son esos indicadores para fortalecer la evaluación del alumno y la argumentación sobre su desempeño, eso fue muy importante.

[GF\_BCS\_Primeria\_Abril16]

Por último, es importante señalar que un amplio segmento de los docentes consultados declaró tener una alta expectativa de que los resultados de la evaluación sirvan para definir una oferta formativa relevante, tema que se abordará en el siguiente apartado.

## 4.2. Formación continua y profesionalización

En el momento en el que se realizó la consulta, la mayoría de los docentes de EB dijo que prevalecía la falta de información oficial sobre la oferta de formación asociada a la Evaluación del desempeño, incluso algunos señalaron que no existía una oferta federal o estatal dentro de su demarcación. Otros docentes refirieron que el INEE era responsable de diseñar e impartir dicha oferta, lo cual denota su desconocimiento de las atribuciones del Instituto en torno a esta evaluación.

También los docentes de EB expresaron que la información que habían recibido sobre la oferta formativa era confusa y no les permitía diferenciar si esa oferta estaba dirigida a su nivel educativo y de desempeño:

Aquí ya empezamos mal otra vez, terminamos el examen, y ha estado circulando información vía WhatsApp de muchos cursos, pero viene la duda de si son para mí, para los que van a presentar en noviembre, son para quién... Esperaba que dijeran: “maestra se va a este curso, otras acá y otras acá”, porque es de acuerdo con lo que valoraron de mi desempeño. Sin embargo, estamos en abril y salen muchos cursos que no sabemos para quiénes son...

[GF\_Col\_Preescolar\_Abril16]

Para varios docentes de EB, la falta de información puntual y oportuna sobre la oferta de profesionalización docente, aunada al incremento de cursos y talleres en instituciones privadas, estaba generando mucha incertidumbre y desorientación para tomar decisiones en relación con sus opciones de desarrollo profesional:

Me acaba de llegar el rumor, porque acá todo es rumor. Es mucha la desinformación, un día se dice una cosa, al otro día sale el secretario de la SEP federal a decir otra. Me dijeron, por ejemplo: “si saliste suficiente, vas a tomar un curso al igual que los insuficientes”, y luego me dijeron que siempre no, y después que siempre sí [...] Necesitamos que lo que digan sea firme, que haya claridad, y que se diga con tiempo.

[GF\_BCS\_Preescolar\_Abril16]

De acuerdo con los docentes, la desinformación era un problema compartido con la estructura educativa e incluso con las áreas estatales de formación continua, por lo que éstas no eran vistas, en algunos casos, como un referente confiable para informarse. De hecho, algunos docentes expresaron sentirse abandonados, porque tampoco podían recurrir a los supervisores o directores para resolver sus dudas en esta materia:

Yo me imaginé que después de presentar este examen te iban a decir estas son sus áreas de oportunidad [...] No sé si ya viene la información; lo desconozco, pero te quedas: ¿y ahora qué sigue?! ¿Alguien me va a decir qué hacer?

[GF\_Col\_Preescolar\_Abril16]

Una parte de los docentes de EB consultados tenía mayor información de la oferta formativa del Sistema Nacional de Desarrollo Profesional (SINADEP-SNTE) que de la oferta oficial de la Secretaría de Educación Pública (SEP), e incluso la confundían con ésta. A su parecer, la información del SINADEP fluía de manera oportuna porque circulaba entre los docentes vía mensajes de texto y redes sociales.

Ante la falta de claridad sobre la oferta de formación oficial, varios docentes expresaron que habían iniciado por su cuenta una búsqueda de opciones formativas en instituciones privadas o con personas que consideraban calificadas, aunque les parecía injusto que recayera en ellos el costo de esa formación.

Al cuestionar a los docentes sobre cómo debía ser la oferta de profesionalización después de la evaluación, un amplio número señaló que esperaba que se definiera con base en un análisis detallado de los resultados por entidad federativa, y que identificara las áreas de oportunidad comunes. Además, se sugirió que se inviertan más recursos en la formación docente, y que el gasto se equipare con lo destinado ahora a la evaluación. También aportaron las sugerencias que se presentan a continuación.

### 4.3 Sugerencias en materia de formación continua y desarrollo profesional

En general, los docentes de EB y EMS consultados centraron sus sugerencias en el formato y las características que, a su parecer, debería tener la oferta formativa oficial, y casi no externaron propuestas relacionadas con la inclusión de temas o áreas disciplinares en específico.

Con base en lo que observaron durante el Examen de conocimientos, varios docentes de EB y EMS sugirieron que la SEP diseñe una oferta de cursos prácticos para el manejo de una computadora, principalmente para los docentes de mayor edad y con limitadas habilidades digitales.

La mayoría de los maestros manifestó tener mayor inclinación por los cursos presenciales, conducidos por personal con experiencia docente y altamente capacitado, mientras que se expresaron diversas dudas y cuestionamientos para la oferta de programas de formación a distancia y en línea.

Otra crítica a la oferta formativa en línea fue que limitaba el intercambio de experiencias y restringía la interacción.

No es satanizar la tecnología, pero que se rescataran esos cursos en los que yo expongo lo que pienso y creo que puede servir en mi aula, se extraña eso, dejando de lado lo tecnológico.

[GF\_BCS\_Preescolar\_Abril16]

Y también se dudaba de la utilidad de un curso en línea para resolver dudas puntuales que tuvieron a partir del informe individual de resultados, como lo expresó este docente:

Si los cursos van a ser en línea, ¿para qué nos van a servir? O sea, me voy a quedar con las mismas dudas, nadie me las va a aclarar [...] sólo voy y estudio y me lo aprendo de memoria y ya dentro de cuatro años todo fabuloso, ¿y mis dudas? Un curso en línea no me va a sacar de las dudas que tengo, de lo que necesito saber para poder avanzar.

[GF\_Pue\_EMS\_Abril16]

En contraste, otros docentes de EB expresaron que les sería difícil acudir a cursos presenciales por “la demanda que hay de escuelas de tiempo completo [...] sería agobiante ir a un curso en la tarde”, o bien porque trabajaban en distintos planteles y horarios, como era el caso de muchos docentes de secundaria. Por ello, recomendaron que las Autoridades Educativas deberían ofrecerles opciones pertinentes que tomaran en cuenta ese tipo de situaciones.

Frente a las opiniones encontradas sobre este punto, docentes de preescolar sugirieron que en todo caso existan opciones:

Que haya la posibilidad de elegir si se cursa en línea o presencial, si tus habilidades te dan para hacerlo en línea lo haces así, a lo mejor yo sólo puedo estudiar de las 12 a las 3 de la mañana porque tengo hijos u otro trabajo. Que haya esa opción.

[GF\_BCS\_Preescolar\_Abril16]

Otra sugerencia general vertida por los docentes de EB fue que para la impartición de la oferta formativa colaboraran universidades públicas y privadas de renombre, y que se aprovecharan las figuras con funciones de supervisión y asesoría pedagógica y las reuniones de Consejo Técnico Escolar para promover esa oferta y para organizar otras actividades, como trabajo colegiado y círculos de estudio relacionados con la evaluación.

Para mejorar la difusión de la oferta de cursos de la SEP, los docentes propusieron que las Autoridades Educativas levanten un padrón de docentes por zona escolar, en el que se registre o actualice su correo electrónico y teléfono, con el propósito de enviar avisos e información sobre esa oferta. Además, sugirieron que se genere un expediente digital de cada docente en el que se registren sus resultados de evaluación y los cursos a los que ha asistido en el marco del SDP.

En el caso de EMS, varios docentes aconsejaron que los procesos de formación debían estar centrados en las dinámicas que se vivían en sus subsistemas, y que, si bien se promovían los estudios de doctorado como un elemento de la formación profesional, tal opción debía mirarse

con cuidado, ya que no necesariamente resuelve los problemas de la práctica docente, además de que podría generar que los maestros se cambiaran al nivel superior:

... como institución no me pidas un doctorado, cuando el que está en la cabeza es licenciado [...] un doctor hace investigación, y en lugar de que le des apertura en el sistema [*sic*], es verlo como un atacante [para el directivo] porque él sí sabe y entonces a mí no me conviene, entonces que mejor el doctor se vaya a otro nivel, porque no es para este nivel. Entonces, a partir de eso, cursos, sí, pero para nuestro nivel [...] Honestamente, me animo más a hacer una maestría en otra especialidad, que me ayude con mi materia [...] si yo me meto en un doctorado ya no me quedo en media superior.

[GF\_Hgo\_EMS\_Abril16]

Un grupo de docentes de EMS también señaló que la Evaluación del desempeño podía desincentivar procesos de formación como posgrados, ya que ahora lo importante era la evaluación y la oferta giraba en torno a ella.

Cabe indicar que, al momento de la consulta, los docentes todavía no asistían a los cursos o actividades formativas asociadas con la evaluación, por lo que no pudieron pronunciarse acerca de sus características y calidad.

# 5

## La perspectiva de los docentes con resultado global de insuficiente

En este apartado se describe la percepción de los docentes que presentaron la Evaluación del desempeño 2015 y se situaron en el grupo de desempeño Insuficiente, considerando únicamente a los docentes que presentaron todos los instrumentos de evaluación. En educación básica (EB) de los 97 638 docentes que presentaron todos los instrumentos de la evaluación, 8.4% u 8 205 docentes se situaron en el nivel de insuficiente. En el caso de educación media superior (EMS), el porcentaje de docentes con resultado insuficiente y que presentaron todos los instrumentos de evaluación asciende a 10.7% (2 731 docentes).

Como ya se mencionó en el apartado 3, se seleccionó de manera aleatoria a 76 docentes con estas características (40 de EB y 36 de EMS) en las 10 entidades visitadas; en total se realizaron 54 entrevistas (31 de EB y 23 de EMS). En el anexo I, se presenta el guion de entrevista que se utilizó.

Los docentes que se entrevistaron en EB, contaban con un rango de experiencia docente de entre 3 y 40 años, con un promedio de 18 años. En el caso de EMS, los entrevistados tenían una antigüedad en la docencia de entre 6 y 42 años, con un promedio de 20 años ejerciendo la docencia.

### 5.1. El desarrollo de las fases y etapas

Los docentes en este grupo también externaron que fue un proceso precipitado, desinformado, incierto y con poca claridad sobre lo que se iba a evaluar. Para ellos el proceso fue angustiante y estresante. Varios docentes en este grupo expresaron que fueron notificados a destiempo, que las claves llegaron tarde, y que fue poco el tiempo que tuvieron para prepararse; también existieron menciones acerca de problemas con la Clave Única de Registro de Población (CURP), con sus nombres y falta de claridad en las materias en que iban a ser evaluados o incluso si iban o no a presentar evaluación.

Casi tres veces nos cambian las claves y contraseñas, eso fue muy molesto, desgastante y tenso.

[EI\_Hgo\_Básica\_Abril16]

En este grupo fue más recurrente la mención acerca de la falta de pericia para el uso de la computadora, por lo que a estos docentes se les dificultaron más que a los demás las etapas del Expediente de Evidencias y el Examen de conocimientos. También hicieron referencia a que no tenían acceso a computadora con Internet por lo que no contaron con la información de manera oportuna; al respecto manifestaron su preocupación previendo que estos mismos mecanismos serían empleados para la regularización, lo que, al no contar con las herramientas, no iba a ser funcional.

Por otro lado, algunos docentes de secundaria mencionaron que fueron evaluados en una materia diferente a la que imparten. La misma situación reportaron otros que estaban en proceso de cambio de plantel y otros con incapacidad por enfermedad, lo que afectó sus resultados, ya que no recibieron respuesta de la autoridad educativa dada su situación. Por otro lado, fueron pocas menciones de haber recibido acompañamiento, ya sea por parte de la autoridad educativa, supervisores o directivos.

Algunos docentes habían presentado el recurso de inconformidad, incluso a algunos ya les habían contestado, sin ningún cambio en su calificación, y otros se encontraban en espera de la respuesta. Docentes que fueron entrevistados llegaron con los escritos y pruebas que habían entregado a su autoridad educativa en busca de soluciones.

En general no consideraron justa la evaluación, ni que ésta refleje su desempeño.

Es relativo decir que la evaluación representa el desempeño de los docentes.

[EI\_BCS\_Básica\_Abril16]

No la consideraron justa, básicamente por cómo se dio el proceso, no conocían en qué consistía cada una de las etapas, y sus dudas no fueron resueltas oportunamente; además manifestaron que hubo poca certidumbre de cómo y quién los evaluó, por lo que calificaron los resultados de la evaluación de subjetivos.

Por otro lado, se mencionaron que la evaluación únicamente reflejaba una parte de su desempeño y no calificaba realmente su trabajo, ya que no se consideró su labor en el aula, lo que sucede realmente en la escuela, sus carencias estructurales, así como la falta de materiales educativos. Los docentes de telesecundaria opinaron que la evaluación estaba completamente descontextualizada de su modalidad, el currículo que utilizaban era distinto, y tenían la impresión de que pocos docentes de telesecundaria aprobaron la evaluación.

Aunque participativos, a los docentes en este nivel de desempeño, parecía pesarles cargar con la "etiqueta" de Insuficiente; fue común observar docentes de preescolar y primaria que se angustiaban al recordar el proceso, estaban tristes y preocupados. En niveles superiores, donde sólo tenían algunas horas frente a grupo, muchos externaron la posibilidad de cambiar de profesión. Aunque también se presentaron casos de docentes que expresaron que van a aprobar la siguiente evaluación, que sólo necesitan "ponerse las pilas".

Por último, es importante mencionar que algunos docentes expresaron no estar en contra de la evaluación, que la Reforma debe seguir adelante, pero bien estructurada, mejor organizada y coordinada, con capacitación e información clara y respetando tiempos y formas. Aunque también hubo quienes expresaron que la Reforma es laboral y su objetivo es correr a docentes con mucha antigüedad.

### **5.1.1. Expediente de Evidencias de enseñanza**

En esta etapa, considerando que en la mayoría de los casos la notificación fue a destiempo, hubo desconocimiento sobre en qué consistía y qué debían cargar a la plataforma; los docentes la consideraron difícil. Por otro lado, también hicieron referencia a la dificultad de conseguir el material, ya que la fecha para subir las evidencias fue en periodo vacacional. Los docentes con pocas habilidades tecnológicas externaron haber tenido problemas en esta etapa.

### **5.1.2 Examen de conocimientos y de competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los estudiantes**

En general, esta etapa fue la que presentó más críticas; por un lado, se habló del poco tiempo que se tuvo para contestar el examen o sobre su extensión, lo que ocasionó que no pudieran terminarlo; también se hizo referencia a las instalaciones, presencia de elementos distractores, caída del sistema y falta de reposición de tiempo perdido, preguntas descontextualizadas, examen no enfocado al conocimiento disciplinar, pocas habilidades tecnológicas de los docentes y falta de tacto y maltrato de los aplicadores. Por otro lado, se habló del desconocimiento de la estructura del examen, contenido y formatos, un gran número de preguntas enfocadas a aspectos de inclusión y respuestas ambiguas. Los docentes de inglés, por su parte, externaron que la calidad del audio no era buena, por lo que no fue fácil contestar el Examen complementario, además de que se cuestionó el uso de inglés británico.

En el caso específico de EMS, se hizo mención al poco tiempo para la realización del Examen de conocimientos, sobre todo para maestros de matemáticas, química y física, ya que para realizar operaciones no se permitió el uso de papel y lápiz, ni tampoco de calculadora. También los maestros externaron que no fueron evaluados conforme la materia que impartían.

### **5.1.3. Planeación didáctica argumentada**

En esta etapa, lo más mencionado fue el desconocimiento de lo que se solicitaba como planeación y no contar con cursos o apoyos que orientaran. También se criticó el poco tiempo que tuvieron para hacerla y el momento en que se realizó (después del Examen de conocimientos).

Tanto en esta etapa como en la de evidencias, algunos docentes cuestionaron por qué si dos maestros subieron lo mismo, fueron calificados de manera diferente, por lo que dudaron de la objetividad de los evaluadores.

### **5.1.4. Informe de Cumplimiento de Responsabilidades Profesionales**

Hubo pocas menciones a esta etapa; al igual que lo expresado en los grupos focales, no se dio un consenso sobre si esta debería o no considerarse en la calificación.

### 5.1.5. Informe de resultados y formación continua

A la fecha de las entrevistas había docentes que mencionaron no conocer el informe de resultados. Acerca de éste, los docentes coincidieron en que no proporcionaba información acerca de las áreas de oportunidad y no era útil para escoger adecuadamente las acciones de regularización. Manifestaron que es importante que el docente tenga una retroalimentación más personalizada.

A la fecha de las entrevistas, y de acuerdo con los docentes consultados, no todos tenían asignado un tutor o asesor técnico pedagógico (ATP) conforme lo anunciado por la SEP, a efectos de ayudar a los docentes a desarrollar su plan de formación continua. Los docentes entrevistados tampoco conocían los cursos de formación continua que se ofertaban. En el caso de EMS, sí hubo casos de docentes que ya estaban inscritos en cursos, aunque no era claro quién proporcionaba éstos.

En el caso del nivel medio superior, una situación que los docentes externaron como negativa es que sólo podían escoger cursos "prioritarios" porque la plataforma no les permitía tomar otro tipo de cursos. Al respecto, los docentes señalaron que debían tener acceso a cursos que los ayuden a mejorar la parte pedagógica, porque la mayoría de los maestros que impartían este nivel no eran docentes de formación, más bien eran profesionistas en su materia, siendo este aspecto lo que se debía fortalecer.



# 6

## Propuesta de mejora

---

A partir de los retos y dificultades experimentados durante el proceso de Evaluación del desempeño por los docentes de educación básica (EB) y educación media superior (EMS) que participaron en los grupos focales y entrevistas, surgieron propuestas para la mejora del mismo. Algunas de éstas se perciben más bien como solicitudes o exigencias a la autoridad educativa y al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), pues se plantean como aspectos indispensables para estar en posibilidades de dar cumplimiento, dentro de un marco operativo razonable, a su obligación de evaluarse. Otras propuestas de mejora del proceso se derivaron de experiencias anteriores de evaluación docente, en tanto que otras se basaron en su percepción sobre cómo la evaluación puede reflejar en mayor medida su desempeño en el aula.

Esta sección presenta las propuestas de los profesores de EB y EMS para mejorar los procesos de la Evaluación del desempeño docente. En primer lugar, se describen las relativas a la mejora del proceso en general o aquellas que atañen a todas las fases del mismo; en segundo término, se presentan las propuestas planteadas por los docentes para cada una de las etapas de evaluación. Finalmente, se describen sus recomendaciones para lograr que la evaluación sea más justa y refleje en mayor medida su desempeño en el aula.

En la gran mayoría de las propuestas para mejorar la evaluación hubo coincidencia entre los distintos tipos y niveles educativos: EB —preescolar, primaria, y secundaria— y EMS. En secundaria y EMS, además, estas mismas propuestas surgieron en común desde los tipos de servicio y subsistemas, respectivamente. Sin embargo, se puntualizan algunos señalamientos y peticiones que surgen de manera particular desde algún nivel o tipo de servicio.

### 6.1. Propuestas para la mejora del proceso

Las demandas de mejora del proceso en general para EB y EMS se enfocaron principalmente en los siguientes grandes temas: entrega de información oportuna y por vías apropiadas; definición clara de los procesos, consistencia, claridad y transparencia en los mismos; conocimiento del proceso y acompañamiento por parte de la autoridad educativa; y consideración de las particularidades de cada nivel educativo.

### 6.1.1. Informar de manera oportuna y formal

Disponer de información oportuna para realizar las actividades que demandó el proceso de evaluación fue el área de mejora más reiterada entre los docentes. En todos los espacios de diálogo con docentes de EB y EMS, los participantes expresaron la necesidad de recibir con oportunidad información específica de sus Autoridades Educativas sobre la evaluación y todo lo concerniente a ésta.

Sería importante que la información bajara a tiempo, incluso para este evento estoy viendo que la carta dice 31 de marzo y a nosotros apenas nos avisaron el viernes, y donde nos avisan, nos dicen que en el Hotel “tal” pero no nos dan la dirección, ni nada en específico. Entonces, si queremos que esto mejore para nuestros niños, creo que sí debe de ser la información a tiempo.

[GF\_SLP\_Secundaria\_Abril16]

En particular, docentes en todos los estados enfatizaron la necesidad de ser notificados de que serán evaluados de manera oportuna, refiriéndose a ello como una responsabilidad de la autoridad educativa.

La ley maneja que nos tienen que notificar por lo menos tres meses antes; no sé si quisieron ajustar eso, pero si a mí me piden y me notifican en agosto, y me piden las evidencias en septiembre, no están cumpliendo ustedes mismos la ley.

[GF\_Hgo\_Secundaria\_Abril16]

La notificación, además, debe ser formal y venir de una fuente única, ya sea la autoridad federal, local o escolar. Aunada a la notificación, dijeron que se requiere que les sea entregada con igual oportunidad, información sobre los siguientes aspectos:

- las etapas de la evaluación y las actividades y requisitos de cada una de ellas;
- en el caso de secundaria y EMS, las materias en las cuales serán evaluados;
- las fechas y periodos para la realización de las etapas;
- los datos que se requieren para avanzar con el proceso, por ejemplo, aquellos necesarios para ingresar a plataformas o sistemas requeridos;
- los materiales de apoyo disponibles, por ejemplo, documentos base, guías y rúbricas;
- la oferta de capacitación disponible; y
- las instancias o espacios en donde podrán aclarar dudas.

Ésta y toda la información concerniente al proceso de evaluación debe hacerse llegar de manera directa a los docentes y estar fácilmente disponible a través de fuentes alternativas oficiales, por ejemplo, en redes sociales. Se propuso establecer canales apropiados y estrategias que aseguren que todos los docentes conozcan esta información; a pesar de que muchas veces estuvo en las páginas electrónicas de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) o del INEE, parece que no fue de fácil acceso a los docentes.

Sobre esto último, los maestros argumentaron que disponer de información completa de manera anticipada les dará la oportunidad de planificar y prepararse para la evaluación, sin desatender sus grupos y las actividades que la propia práctica docente les impone. Con ello, dijeron, los docentes participarían en este proceso con mayor seguridad y certidumbre.

### 6.1.2. Definir con claridad y transparentar los procesos

Aunado a la petición de ser informados, los docentes demandaron que exista claridad y transparencia en los procesos, desde su definición hasta su ejecución y entrega de los resultados. A partir de los cuestionamientos surgidos antes, durante y después del proceso, muchos de ellos aún no resueltos, propusieron definir con antelación el conjunto de actividades, criterios y periodos para su realización, refiriéndose principalmente a los siguientes elementos:

- criterios para la selección de los docentes que serán evaluados en el periodo próximo (algunos docentes propusieron que esta selección fuera aleatoria);
- criterios que definan cómo proceder ante situaciones particulares, por ejemplo, en el caso de que docentes impartan clase en distintos niveles y materias;
- periodos y plazos para el cumplimiento de cada una de las etapas que comprende el proceso; y
- rúbricas o criterios de evaluación y su ponderación, para cada una de las etapas.

Sobre este último elemento, los docentes pidieron mayor claridad y que éstos criterios les sean explicados, y no solamente informados.

Que nos den una capacitación y que nos expliquen, se le va evaluar esto y esto va a valer tanto porcentaje. Porque nos mandan un desplegado en donde nos dicen por medio de estas fórmulas los vamos a evaluar como maestros, algo muy complejo, entonces que sean más claros y decir qué porcentaje se les va a dar a cada parámetro.

[GF\_Col\_Primeria\_Abril16]

En cuanto al proceso de selección de quienes serán evaluados, en algunos grupos se propuso dar a los docentes la opción de someterse a la evaluación de manera voluntaria. Uno de los docentes señaló que:

El proceso no es equitativo desde el proceso de selección; hubiera sido diferente si como docentes hubiéramos tenido otra perspectiva, otra actitud si nos hubieran preguntado quiénes quieren participar”.

[GF\_SLP\_Preescolar\_Abril16]

Si bien extender los plazos para cumplir con algunas etapas, en particular con el Expediente de Evidencias de enseñanza fue positivo para algunos maestros, en gran medida debido los problemas que surgieron durante el proceso, en general se señaló la necesidad de respetar los plazos establecidos inicialmente. Se considera que ésta sería una disposición justa que abonaría a la seriedad del proceso, y por la que no se verían afectados los docentes habiéndose definido e informado con claridad y oportunidad sobre las responsabilidades de los docentes en torno a la evaluación.

Se propuso que, para ser justos, en el caso de existir prórrogas, se valoren los productos que son entregados en fecha posterior bajo criterios distintos a aquellos que son entregados al cierre de la primera fecha límite.

### 6.1.3. Mejorar la coordinación institucional

Se propuso mejorar la coordinación institucional entre las instancias involucradas en estos procesos, específicamente entre la CNSPD, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS)

y los subsistemas, en el caso de EMS, el INEE, y las autoridades educativas locales y escolares. La necesidad de esta coordinación se expuso tanto para la conducción del proceso, como para la entrega de información a los docentes. Lo anterior, ante el desconocimiento de los maestros respecto a quién o quiénes deberían resolver sus dudas y la confusión que generó la emisión de información, en ocasiones contrapuesta, de distintas fuentes.

#### **6.1.4. Establecer un espacio de atención a dudas**

Relacionado con el punto anterior, se hizo la propuesta concreta de establecer un organismo o espacio de atención al que los maestros puedan acudir para plantear sus dudas y presentar sus inconformidades con el proceso y los resultados de éste, y en donde las anteriores sean resueltas. En palabras de un docente de primaria, se requiere:

... que exista un instituto, un organismo, que atienda las inconformidades reales, donde tenga el derecho el maestro de hacer valer su derecho de réplica, cuando menos donde puedan manifestar esas inconformidades porque hablar por teléfono o incluso los grupos focales no son funcionales.

[GF\_BCS\_Primeria\_Abril16]

#### **6.1.5. Informar y capacitar a las Autoridades Educativas locales y escolares**

Otra de las demandas señaladas con mayor insistencia por los docentes de EB y EMS se relaciona con las atribuciones y responsabilidades de las Autoridades Educativas, establecidas en la Ley General del Servicio Profesional Docente y los lineamientos que establece el Instituto, en torno a la evaluación, específicamente, las de informar y acompañar a quienes participarán en los procesos de evaluación. En todos los casos, los docentes enfatizaron la necesidad de que las Autoridades Educativas Locales dominen el proceso de evaluación y dispongan de información suficiente para orientar a los docentes y resolver sus dudas antes, durante y después del proceso. Los maestros proponen, además, que se informe y prepare adecuadamente a las autoridades escolares, quienes son el primer punto de apoyo de los docentes, de manera que puedan orientarlos respecto a los pasos siguientes y, con ello, generar entre quienes participan en los procesos mayor certidumbre y confianza.

#### **6.1.6. Proporcionar acompañamiento y capacitación para la evaluación**

Si bien se reconoció que el haber sido parte de un proceso de evaluación que se realiza por primera vez implicó enfrentar mayores retos, los maestros expusieron la necesidad de recibir acompañamiento y capacitación oportuna y adecuada para realizar un proceso que no sólo es nuevo, sino extenso, exigente y laborioso. Consideran que con estas acciones se lograría que los resultados de los docentes reflejen sus conocimientos y capacidad para desempeñarse en el aula, y no sólo para realizar el proceso de evaluación.

En general, los maestros solicitaron recibir apoyo de sus Autoridades Educativas escolares, específicamente su director y supervisor, quienes debieran proporcionar, al menos, información básica sobre el proceso y cómo prepararse para éste. Se habló también de tener un acompañamiento o apoyo continuo:

Me gustaría que aparte de la capacitación se dé seguimiento, que a las personas que te capacitan las puedas localizar por las dudas que surjan después.

[GF\_QR\_Preescolar\_Abril16]

En el caso de secundaria, se habló de tener un acompañamiento más próximo y continuo por parte de sus jefes de enseñanza.

En lo personal a mí, cuando han ido los jefes de enseñanza, nunca me han visitado. Yo no sé que estoy bien, o qué estoy haciendo mal, y la verdad yo tengo miedo a lo que me vaya decir, pero es mi jefe [...], pero ellos tienen que estar con nosotros, aunque me dé miedo, para que me diga te falta esto, te falta lo otro. Y yo creo que los jefes de enseñanza se tienen que ir involucrando; se supone que son nuestros jefes. Ellos nos ayudarían mucho.

[GF\_SLP\_Secundaria\_Abril16]

Además, tanto en EB como en EMS se propuso que la autoridad educativa local organice y ponga a disposición de los docentes que serán evaluados talleres o cursos de preparación que cubran las distintas etapas de la evaluación que deben ser realizadas por el docente; en este caso se refirieron a las tres últimas: el Expediente de Evidencias, el Examen de conocimientos y competencias didácticas, y la Planeación argumentada. Se hizo hincapié en que estas actividades deben estar bien organizadas, ser accesibles a los docentes, en términos de lugar y tiempo, e impartirse por personal con el dominio de los temas y el conocimiento teórico y práctico del nivel educativo correspondiente.

En particular, algunos docentes solicitaron que se oferten talleres de escritura y redacción, ya que el Expediente de Evidencias y la Planeación argumentada requieren de habilidades para la escritura que, ellos reconocen, no dominan. En relación al conocimiento y las competencias para resolver situaciones hipotéticas de la práctica educativa que se evalúan en la tercera etapa y que, de acuerdo con las guías de estudio, requieren del dominio de aspectos legales, normativos y éticos, los docentes solicitaron que la autoridad educativa los instruya o propicie ocasiones que les ayuden a reconocer cómo deben actuar.

Que se nos oferten talleres y diplomados en línea, sobre protocolos de actuación, o si no, también más información acerca de esto; que vaya acorde el examen a la bibliografía que está marcada, pero no como en esta ocasión que estamos estudiando de una cosa y resulta que vienen protocolos de actuación; no somos psicólogos, no somos maestros en educación especial. Entonces que se nos brinden las herramientas para poder contestar este tipo de examen de una manera más precisa; ¿qué es lo que quieren que contestemos? No lo que nosotros creemos, porque yo voy a reaccionar de una manera y mi compañera de otra; es cómo debemos de actuar.

[GF\_SLP\_Primeria\_Abril16]

### 6.1.7. Capacitar para el manejo de las tecnologías de información

La capacitación específicamente para el manejo de las tecnologías de la información y comunicación es otra de las peticiones con mayor eco entre quienes participaron en este primer proceso de evaluación. Si bien las habilidades que demanda el proceso no son avanzadas, sí implicaron grandes retos para una proporción importante de los docentes entrevistados; el manejo de las tecnologías

que se requirió para llevar a cabo el registro, la consulta de información y la realización de cada una de las etapas. Los maestros consideran que proporcionarles este tipo de habilidades contribuiría a reducir la presión y el estrés que vivieron, y, muy posiblemente, a mejorar sus resultados.

Yo tengo compañeras que les da miedo la computadora, pero en sus aulas mis respetos para ellas. Entonces siento que deberían de mediar, regresar a lo manual o alguien que les apoye en la computadora porque son buenos elementos.

[GF\_Col\_Primeria\_Abril16]

### 6.1.8. Impulsar la creación de grupos de apoyo

Además de dar acompañamiento y capacitación, en algunos estados los maestros propusieron a la autoridad educativa fomentar la creación de grupos de apoyo entre docentes. La conformación de grupos de trabajo fue una iniciativa que tomaron algunos maestros durante este pasado proceso para hacer frente a los retos de la evaluación que resultó de mucha utilidad. Algunos de estos grupos implicaron reuniones presenciales; sin embargo, otros se dieron a través de redes sociales. Estos grupos o redes de apoyo se proponen como una forma de acompañamiento que puede incluir el intercambio de información y la orientación entre pares.

### 6.1.9. Considerar las particularidades de los distintos niveles

Por último, se hizo la petición desde los niveles en EB y en EMS, en particular de preescolar y secundaria, de considerar las particularidades de éstos en la definición de los aspectos, métodos e instrumentos de la evaluación. Por ejemplo, en el caso de preescolar se solicitó valorar qué tipo de trabajos se consideran válidos para el Expediente de Evidencias. Los docentes de secundaria, por su parte, plantearon que es necesario tomar en cuenta que ellos en general trabajan con varios grupos y su número de alumnos es grande. Estas propuestas se describen con mayor detalle más adelante.

En especial, los docentes de telesecundarias solicitaron mayor orientación y claridad en cuanto a los criterios para su evaluación. No sólo se requiere especificar en qué materia y para qué grado serán evaluados, dado que ellos imparten todas las asignaturas y algunos imparten más de un grado, sino además considerar que ellos continúan trabajando con el plan de estudios de 2006. Específicamente para el Examen de conocimientos y competencias didácticas, se sugirió contextualizar las preguntas de acuerdo con las características y situaciones que realmente se presentan en esta modalidad educativa.

En el caso de EMS, en varios estados los docentes expresaron la importancia de considerar las particularidades de este nivel. Primero, se pidió adecuar la evaluación a cada subsistema. Específicamente se solicitó considerar en cada una de las etapas qué materias equivalentes tienen distintos enfoques, objetivos y contenidos de acuerdo con los subsistemas en los que se enseñan.

En segundo lugar, se sugirió considerar, al igual que en secundaria, que los docentes tienen más de un grupo, lo que dificulta que puedan conocer las particularidades de cada estudiante; solicitaron analizar, particularmente para el Expediente de evidencias de enseñanza, el Examen de conocimientos y el examen de casos de competencias didácticas, lo que se quiere evaluar y tomar en cuenta las características de los subsistemas.

Como tercer punto, se propuso que el maestro elija el área en la que será evaluado, dado que muchos imparten asignaturas que no corresponden a su área de formación por falta de maestros en estas otras áreas. Además, sugirieron que se les evalúe sólo en las asignaturas que imparten y no en toda la disciplina.

Aunado a lo anterior, en varios estados coincidieron en la importancia de que los casos estén contextualizados a cada subsistema, pues cada uno tiene distintas problemáticas y se tienen distintos tipos de ámbitos, así como presentar casos más cortos y enfocados a la realidad.

En cuanto al Examen de conocimientos hace falta adecuarlo, contextualizarlo y tomar en cuenta al nivel al que va y el subsistema [...] En lo de los casos te están planteando una educación en un mundo de caramelo que no existe.

[GF\_SLP\_EMS\_Abril16]

Por último, docentes de EMS sugirieron que las etapas estén basadas en la evaluación de competencias, que es el enfoque que ellos manejan en sus planes de estudio y con sus estudiantes. Consideran que debe haber congruencia entre el cómo y lo que se les evalúa y la evaluación que ellos llevan a cabo con sus estudiantes.

## 6.2. Propuestas para la mejora de las etapas de la evaluación

### 6.2.1. Etapa 1. Informe de Cumplimiento de Responsabilidades Profesionales

Las opiniones de los docentes con respecto a la primera etapa del proceso fueron contradictorias. Algunos de ellos sugirieron conservar esta etapa, dado que valora aspectos que consideran fundamentales en la función docente. Otros, en contraste, propusieron eliminar el Informe, argumentando que los directivos pudieran dar juicios parciales.

Algunos de los maestros propusieron que sea llenado por el director en presencia del evaluado; con ello se pretende limitar que se emitan juicios subjetivos que busquen perjudicar al docente y, a la vez, llevar la atención de ambos actores en los aspectos que esta etapa evalúa.

Si el reporte de evidencias es parte del proceso y es un requisito, entonces si tiene que estar a la vista, cuente o no cuente. No quiero sonar agresivo con el Director, pero ¿y si le caigo mal? Es la experiencia del Director conmigo por lo que se tiene que conocer.

[GF\_Tab\_Secundaria\_Abril16]

### 6.2.3. Etapa 2. Expediente de evidencias de enseñanza

Una proporción importante de docentes valoraron este ejercicio de manera positiva; para ellos, propició procesos de reflexión sobre su práctica docente, por ejemplo, acerca de la medida en que adecuan las estrategias de enseñanza al contexto escolar y a las características de los alumnos. Estos docentes la consideraron una etapa propicia para evaluar su desempeño y estuvieron de acuerdo con mantenerla como parte del proceso. No obstante, hubo docentes que observaron actos

de simulación en el llenado del expediente, como se expuso con mayor detalle en la sección previa, y, por tanto, propusieron eliminarla.

En algunos estados, los menos, se planteó la idea de que ésta y la etapa de la Planeación argumentada deben ser una misma, y los contenidos trabajados en la Planeación deben corresponder con los temas que se muestran en las evidencias.

En general, las sugerencias de mejora al Expediente de evidencias de enseñanza se centraron en las formas y los tiempos en que se llevó a cabo este proceso. De manera concreta, los docentes hicieron las propuestas que se describen a continuación.

### **Informar de manera oportuna**

La necesidad de ser informados sobre la evaluación y todo lo relativo a ella, planteada para el proceso en general, tiene especial relevancia para cumplir con esta etapa. Contar con esta información permitiría a los docentes reunir con antelación y de manera adecuada los trabajos de los alumnos que servirán como evidencias. Algunos docentes de educación secundaria incluso propusieron que las Autoridades Educativas escolares promuevan que los docentes recaben, desde el inicio del ciclo escolar, una muestra de los trabajos de sus alumnos de la que podrán seleccionar el material que conformará sus evidencias. Adicionalmente, se enfatizó en esta petición el otorgar de manera oportuna los datos necesarios para ingresar a la plataforma y subir las evidencias.

### **Revisar los criterios para las evidencias en el nivel preescolar**

En el caso específico de preescolar, en varios grupos se externó la propuesta de revisar los criterios bajo los cuales se evalúan sus evidencias, dado que, por la etapa de desarrollo en la que se encuentran los niños, el tipo de actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes difieren de aquellas empleadas en el resto de los niveles. De acuerdo con las educadoras entrevistadas, los criterios deben ser específicos para este nivel educativo en tanto que los evaluadores también deben estar capacitados específicamente para evaluar y valorar las evidencias de los docentes de este nivel.

### **6.2.4. Etapa 3. Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos**

Las propuestas para esta etapa se enfocaron en los siguientes aspectos: los materiales de apoyo proporcionados para prepararse para el examen, el proceso de aplicación y la disponibilidad de los resultados.

#### **Mejorar las guías de estudio**

En la mayoría de los grupos focales se solicitó que las guías de estudio emitidas por la CNSPD sean claras y concisas. Algunos docentes sugirieron evitar incluir materiales que no se relacionen directamente con los conocimientos y competencias que serán evaluados en el examen, pues, aunque algunos de estos temas son interesantes, difícilmente se pueden aplicar a la práctica sin el estudio o la orientación adecuada, mientras que su revisión consumió tiempo. En relación a lo anterior, se



propuso que estos temas sean abordados durante la capacitación, vinculándolos con la práctica docente. Además, se planteó la necesidad de que estos materiales se hagan llegar a los docentes con anticipación, de manera que tengan el tiempo suficiente para compilar la bibliografía y estudiarla.

### **Contextualizar y reducir el contenido del examen**

Las propuestas en relación al contenido y la estructura de los exámenes de conocimientos y competencias didácticas fueron de las más recurrentes. En principio, se señaló la necesidad de contextualizar los casos y las preguntas, así como sus opciones de respuesta, por nivel educativo y por región o zona. Sugieren que éstos se adecuen a las situaciones específicas y a la estructura organizacional de las escuelas. Por ejemplo, los docentes de secundaria pidieron tomar en consideración que la estructura organizacional de ese nivel difiere de la existente en las escuelas de nivel primaria.

En relación con la construcción de los exámenes, se recibieron dos sugerencias. La primera se dio como respuesta a los errores encontrados: de escritura y gramaticales, ausencia de respuestas correctas en algunos reactivos y falta de claridad en otros. Los docentes en todos los niveles demandaron que los instrumentos sean debidamente revisados y piloteados. La segunda de las propuestas fue reducir el número de casos y su longitud, así como el número de reactivos incluidos en el examen, y con ello reducir la extensión de éste; como alternativa se sugirió, aunque en menor medida, aumentar el tiempo que les es dado para contestar el examen.

### **Mejorar las condiciones de aplicación del examen**

De la experiencia de los docentes que sustentaron el examen surgieron demandas relacionadas con el trato de los aplicadores, el espacio físico, y los equipos de cómputo en los que se aplicó el examen. En cuanto a los aplicadores del examen, muchos de los maestros sugirieron que estos sean seleccionados con base en criterios que permitan tener aplicadores que se conduzcan dentro de un marco de profesionalidad y respeto hacia los docentes. Además, sugirieron capacitar a los aplicadores para que estén en posibilidad de resolver los problemas técnicos que se presenten con el examen.

Sobre los espacios en los que se realizó el examen, en la mayoría de los grupos focales se insistió sobre la necesidad de tener aulas más amplias o reducir el número de sustentantes en cada ocasión. Se demandó también disponer de equipos completos y en buenas condiciones, y con capacidad adecuada, que permitan a los docentes realizar el examen de forma ágil y sin contratiempos.

Adicionalmente, se solicitó que sean atendidas las necesidades especiales de los docentes y en particular que se brinden apoyos y facilidades para realizar el examen a quienes tienen algún impedimento visual o físico, incluso cuando se trata de alguna condición médica reciente. Por último, en varias ocasiones se hizo referencia a la necesidad de incrementar el tamaño de la letra del examen.

### **Permitir el uso de materiales de apoyo**

Se expuso, particularmente por docentes de secundaria y de EMS, la necesidad de utilizar materiales de apoyo para responder al Examen de conocimientos, por ejemplo, calculadoras, tabla

periódica o simplemente hojas en blanco para hacer cálculos o desarrollar esquemas. Se propuso que estas herramientas se incorporen a la plataforma del examen o como otra aplicación en sus equipos, o bien, que les sean entregadas en el momento de la aplicación.

### **Proporcionar mayor retroalimentación sobre sus resultados**

En algunos grupos se propuso proporcionar a los docentes información más puntual y completa con respecto a los resultados de su examen. Señalaron que disponer de esta información es importante para identificar áreas de mejora.

Los resultados venían, por ejemplo, en el examen, “usted pasó a tal nivel, está en el nivel II, logró hacer esto, logró hacer esto otro”. Pero a lo mejor estaría bien que nos dieran el examen [y nos dijeran]: “maestro, ¿sabe qué?, se confundió o se equivocó en esta pregunta”, y ya nosotros, pues, corregir o investigar en qué es lo que estamos fallando, porque nada más fue así, general: “logra identificar conocimientos previos, logró hacer esto”, pero no nos dan el examen ni nos dicen “se equivocó en estas preguntas, maestra”.

[GF\_Zac\_Primeria\_Abril16]

### **Emitir su resultado al finalizar el examen**

En algunas entidades federativas los docentes hicieron la petición de que el mismo programa le proporcione a cada sustentante el resultado de su examen al concluirlo, siendo que, por las condiciones y características del instrumento, esto sería posible. Los maestros plantearon ésta como una medida para dar transparencia al proceso y generar confianza en el examen y en la evaluación entre los participantes.

### **Examen de casos de competencias didácticas en EMS**

Para el examen de casos realizado por los maestros de EMS, se propuso reducir el número de casos que se plantean y que éstos sean más apegados a su realidad. Para ello, deben tomarse en cuenta los contextos y particularidades de cada subsistema.

#### **6.2.5. Etapa 4. Planeación argumentada**

Si bien la Planeación argumentada fue valorada por algunos docentes como una etapa que sí corresponde a su propia práctica y que aporta algunos elementos para la reflexión, a partir de los retos y dificultades enfrentadas se hicieron importantes propuestas de mejora; éstas se relacionan con la estructura, los criterios de evaluación y el proceso de aplicación.

### **Permitir el uso de materiales de apoyo**

La necesidad de consultar materiales para elaborar la Planeación fue la propuesta más reiterada para esta etapa de la evaluación. Los docentes solicitan tener acceso, en el momento de realizarla,

a los planes de estudio y otros materiales que habitualmente utilizan para hacer sus planeaciones. De acuerdo con los docentes, el ejercicio debe reflejar su habilidad para plantear el desarrollo de una intervención didáctica adecuada a su contexto con base en la consulta e integración de contenido útil de diversas fuentes, más que su capacidad de memorizar lo que marcan los planes de estudio y otros materiales. Se propuso se les proporcionara acceso a estos materiales en la misma plataforma del examen.

Para la última etapa de la Planeación argumentada que se nos permita llevar documentos, porque nosotros planeamos así; planeamos con una mesa llena de libros, el programa, el plan, hasta un diccionario, y son cosas que no se nos permitió. Ahorita ya no es una educación de memoria; eso ya es obsoleto. Entonces, si el maestro utiliza tantas herramientas, hay que cambiar ese puntito de que toda la planeación sea de memoria, hay que hacerlo más natural, con las herramientas que nosotros usamos para hacer la planeación, de memoria nunca la hacemos.

[GF\_SLP\_Primeria\_Abril16]

### Asignar fecha exclusiva

Entre las propuestas con mayor coincidencia entre los distintos niveles y en todos los estados, se ubicó la de llevar a cabo la etapa de Planeación argumentada en fecha distinta a la que se tiene designada para el Examen de conocimientos y competencias didácticas. Se sugirió programar esta cuarta etapa una semana después de la etapa 3, o al menos un día después, permitiéndoles con ello estar en mejores condiciones físicas y anímicas, y tener un mejor desempeño en estas etapas.

### Considerar las particularidades del nivel secundaria

En secundaria los docentes pidieron tomar en cuenta que es complicado tener el conocimiento profundo de sus estudiantes que se requiere para realizar el diagnóstico, cuando trabajan con varios grupos a la vez. Sugirieron adaptar la planeación didáctica a la realidad de este nivel educativo. Como ejemplo, una docente del estado de Colima comentó:

Hay un punto importante en secundaria: el maestro está con el estudiante sólo 50 minutos; no tienes tiempo tú como maestro para hacerle el perfil al alumno, para eso está el personal de trabajo social.

[GF\_Col\_Secundaria\_Abril16]

## 6.3. Otros aspectos a considerar en las etapas de evaluación

Si bien la mayoría de los docentes de EB y EMS expresaron que la evaluación como tal no refleja su desempeño en el aula, un número considerable de ellos juzgó conveniente que las tres últimas etapas de la evaluación —el Expediente de evidencias de enseñanza, el Examen de conocimientos y competencias didácticas, y la Planeación argumentada— permanezcan como parte del proceso. Sin embargo, dentro de sus propuestas para lograr que la evaluación logre

medir de manera más justa su desempeño, los docentes hablaron de incluir una etapa más. Un número menor de docentes sugirió, además, considerar otros aspectos, los cuales se describen a continuación.

### 6.3.1. Observación en el aula

La mayor coincidencia en torno a las propuestas de mejora y para una evaluación más justa fue la petición de observar el desempeño del docente en el aula. En todos los niveles, los maestros propusieron que la evaluación tome en cuenta cómo se desenvuelven frente a grupo; cómo desarrollan sus estrategias didácticas, resuelven situaciones complejas y apoyan el aprendizaje de los alumnos. La observación en clase permitiría valorar su capacidad de poder traducir una buena planeación en una intervención didáctica efectiva, que responda a las situaciones que se presentan en el día a día; considerando que con ello se estaría evaluando su práctica real y no sólo su capacidad de desarrollar una buena planeación.

Yo considero que se debe de ir al aula en la que estamos llevando nuestra labor, porque a lo mejor los casos que venían en el examen sí pudimos resolverlos, pero cada uno vivimos situaciones diferentes. Laboramos con personas diferentes, entonces consideraría que se fueran más al trabajo cotidiano, en enfoque van bien, pero le falta ver particularmente cómo nos desarrollamos cada quien en el medio que nos toca trabajar.

[GF\_SLP\_Secundaria\_Abril16]

### 6.3.2. Valoración de los estudiantes y padres de familia

En EB y EMS se propuso tomar en cuenta, como una etapa más del proceso, la evaluación de los alumnos al docente. Aunque se reconoció que estas valoraciones tendrían un carácter subjetivo, ellos consideraron que los alumnos saben reconocer a un docente que cumple con su labor, aunque no exista una buena relación de por medio. No obstante, hubo quienes expresaron su desacuerdo con esta propuesta, señalando que los alumnos emitirían juicios con base en la relación del maestro con el alumno y no en el trabajo del docente.

Los docentes de EB, en particular, también sugirieron incluir en el proceso la valoración de su trabajo por parte de los padres de familia, dado que ellos tienen otra visión, quizá más comprensiva, del trabajo que realiza el maestro con sus alumnos.

### 6.3.3. Experiencia y formación continua

En algunos grupos, se hizo la propuesta de considerar como parte de su evaluación su participación en actividades de formación continua —cursos, talleres y programas de posgrado—, como se hacía en el programa de Carrera Magisterial. Particularmente, los docentes de EMS solicitaron que les sean tomados en cuenta sus estudios de posgrado.

## Conclusiones

---

La Evaluación del desempeño, en la que participó un primer grupo de docentes en 2015, que representó alrededor de 11% de los maestros de educación obligatoria, no puede comprenderse abstraída del proceso de implementación de la Reforma Educativa de la que forma parte, en un contexto sociohistórico donde las exigencias a la profesión docente parecen ir en aumento.

Si bien la Reforma abrió expectativas y oportunidades, también puso en juego intereses y poderes, creando una serie de tensiones entre los distintos componentes del sistema educativo nacional. Los problemas identificados forman parte de los procesos “naturales” de implementación de una reforma que, a su vez, se inserta en una compleja y larga historia de formación de culturas escolares y magisteriales particulares. Y esto también se ve influido por la gran heterogeneidad de condiciones institucionales, materiales y sociales en las que se busca el proceso de cambio.

La Reforma trajo consigo múltiples tensiones, no sólo porque con esta cambiaron algunas o muchas reglas del juego, pero sobre todo, desde la perspectiva de los docentes, porque faltó comunicar los cambios y procesos de forma clara y apropiada.

En la Evaluación del desempeño, de acuerdo con lo expresado por la mayoría de los docentes, independientemente del nivel de desempeño alcanzado, la incertidumbre, el estrés y la molestia fueron el común denominador. El malestar docente no es porque la Reforma colocó al mérito profesional como criterio central para ingresar y avanzar en el ejercicio de la profesión docente, sino por los mecanismos que se implementaron para ello, y la manera en que esto se realizó. Además, para muchos docentes las exigencias de la evaluación no se corresponden con los recursos y apoyos que reciben para desempeñar su labor educativa, la cual se lleva a cabo en condiciones adversas.

Así, los múltiples problemas señalados en cada una de las fases y etapas del proceso, seguramente provocaron que la evaluación sea valorada por muchos como inequitativa e injusta. Entre los cuestionamientos particulares están los que hacen referencia a la información poco clara e incompleta con la que se contó; la falta de orientación, apoyo y capacitación proporcionada por las distintas Autoridades Educativas para dar respuesta a las exigencias de la evaluación; la desorganización de todo el proceso y las reprogramaciones; así como el maltrato, la presión generada, el acoso y la estigmatización que los profesores padecieron.

Los docentes expresaron que experimentaron una sensación de abandono al enfrentar el proceso con búsquedas y acciones individuales. Sin embargo, esto dio paso a algunas acciones grupales

y a la construcción de redes de apoyo, las cuales, en ocasiones, con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), tuvieron un alcance que incluso rebasó los espacios regionales. Tanto el cuestionamiento al abandono institucional como la construcción de redes para contrarrestarlo fueron más mencionados por los maestros de educación básica (EB) que por los de educación media superior (EMS). Entre los primeros, a diferencia de los segundos, hay un espíritu de cuerpo que se ha logrado cimentar durante décadas con el desarrollo particular que ha experimentado el magisterio de EB; y éste parece haberse reflejado en el proceso.

Por su parte, son los docentes con resultado global de insuficiente quienes parecen sintetizar en sus relatos las complicaciones que se enfrentaron con la Evaluación del desempeño. Además de los cuestionamientos generales, estos docentes identificaron entre los factores que explican sus resultados: el retraso en las notificaciones, algunas incluso se realizaron pocos días antes de presentar el Examen de conocimientos y competencias didácticas, dejando poco tiempo para prepararse y cubrir las primeras etapas de la evaluación; ser seleccionados fuera del rango de 6 a 20 años de servicio; la falta de habilidades digitales, sumada a las dificultades para resolver los problemas técnicos que la(s) plataforma(s) les presentó para cumplir con el Expediente de Evidencias, la Planeación argumentada y resolver el Examen de conocimientos y competencias; las evaluaciones en grados o asignaturas diferentes a los que imparten; así como los exámenes de conocimientos y competencias didácticas poco congruentes con los perfiles docentes, con las modalidades educativas en las que laboran, con las asignaturas que se imparten y con los enfoques educativos que sustentan los modelos curriculares con los que trabajan.

Entre las propuestas que realizan los docentes, muchas veces planteadas como demandas, están aquellas que refieren a mejorar el proceso en general; a la entrega de información oportuna y por vías apropiadas; a la definición clara de los procesos, su consistencia, claridad y transparencia; lo mismo que al conocimiento del proceso y el acompañamiento por parte de las Autoridades Educativas.

Hay otras propuestas que se realizan considerando las particularidades de cada una de las etapas que integra la evaluación, y desde las que caracterizan a cada nivel y modalidad educativa. En éstas hay un mayor reto para avanzar hacia una evaluación percibida como más pertinente y eficaz, al valorar adecuadamente, por un lado, el trabajo cotidiano de los maestros en las aulas y las escuelas; y permitir, por otro lado, la identificación de lo que el docente necesita fortalecer para que su desempeño sea mejor día con día.

Además de los ajustes y replanteamientos en las etapas de la Evaluación del desempeño, hay propuestas que abren de nuevo la discusión sobre los mecanismos e instrumentos que deben considerarse para acercarse a la revisión del desempeño docente, su comprensión y valoración. Si bien éstos ya han sido analizados en el marco de las exigencias constitucionales para garantizar el derecho a la educación y la factibilidad de su implementación, la búsqueda de alternativas tendría que revalorarse.

De esta manera, los maestros hacen mención a aspectos o elementos que pueden incluirse para mejorar el proceso, como por ejemplo, la observación directa de la práctica docente por evaluadores capacitados y en diversos momentos; la opinión de otros actores como estudiantes o padres de familia; considerar la formación profesional como un elemento a valorar —de manera particular los estudios de posgrado—, pero también la participación en programas de formación continua.

Poco se exploró sobre la oferta de formación continua a la que tienen acceso los docentes evaluados, por el momento en el que la consulta se realizó y porque este programa recién se empieza a implementar. Sin embargo, entre los maestros la articulación entre la evaluación del desempeño y la oferta de profesionalización docente no era clara. Hay aún muchas dudas de cómo trazar sus rutas formativas a partir de los resultados obtenidos en la evaluación y considerando la oferta presente. La incertidumbre parece no disiparse.

Ante la falta de información y asesoría oficial sobre la oferta de formación asociada con esta evaluación, los docentes sentían mucha incertidumbre y desorientación, y esa sensación aumentaba debido a la explosión de cursos públicos y privados. Al respecto, se percibe que la Evaluación del desempeño ha generado un mercado de cursos y actividades de formación de heterogénea calidad, por lo que se requieren medidas regulatorias y una efectiva estrategia de comunicación de la oferta oficial.

Desde lo que se percibe y la experiencia en procesos anteriores, los docentes cuestionan las estrategias tradicionales donde los cursos son reproducidos por personas (muchas veces sus compañeros) sin el conocimiento ni la preparación necesaria para coordinar los procesos de formación continua. Pero también ponen en duda las opciones que son totalmente en línea y a distancia, que no consideran espacios presenciales para la interacción docente.

De esta manera, entre una oferta de formación dirigida a la capacitación para resolver de mejor manera las exigencias de las etapas de la evaluación y el fortalecimiento de competencias para el aprendizaje y la enseñanza, aún hay un abanico de posibilidades en construcción. En este proceso, las voces de los docentes solicitan ser consideradas.

Para el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) es muy importante tener un vínculo cercano con los docentes. Sus opiniones son un insumo muy valioso para comprender mejor los distintos problemas educativos. El diálogo con los maestros es un rasgo que ha caracterizado la labor del INEE durante estos años. Esta consulta será un referente para, junto con otros insumos, mejorar los procesos futuros de la Evaluación del desempeño docente. El Instituto asume su compromiso con ello y con la revaloración de la profesión docente.

## Bibliografía

- Alonso, L. (1995). Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 225-240). Madrid: Síntesis.
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Paidós.
- Arfuch, L. (2005). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: FCE.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago: PREAL.
- Bertaux, D. (1997). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Bourdieu, P. (2000). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: FCE.
- Bourgonje, P., y Tromp, R. (2011). *Educadores de calidad: Estudio internacional sobre las competencias y estándares para docentes*. Bruselas: Oxfam Novib Internacional de la Educación.
- Bruns, B., y Luque, J. (2014). *Docentes excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington: Banco Mundial.
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Cuenca, R. (2011). *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente. Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa*. Lima: CNE-Fundación SM.
- Danielson, C. (2011). *Competencias docentes: Desarrollo, apoyo y evaluación*. Santiago: PREAL.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2007). *La experiencia sociológica*. Barcelona: Gedisa.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Hanushek, E. (2004). *Some simple analytics of school quality*. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Hunt, B. (2009). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. Santiago: PREAL.
- INEE. (2015). *Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia en educación básica, 2015-2016*. México: INEE.



- INEE. (2016). *La educación obligatoria en México. Informe 2016*. México: INEE.
- Izarra, D., López, I., y Prince, E. (2003). El perfil del educador. *Revista Ciencias de la Educación*, 21, 127-147.
- Mallinaci, F., y Giménez, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175-212). Barcelona: Gedisa.
- OCDE. (2005). *Los profesores importan: Atraer, desarrollar y retener a los buenos profesores*. París: OCDE.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Londres: SAGE.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP-Graó.
- Poggi, M. (2006). Prólogo. En E. Tenti, *El oficio docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 9-12). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rockwell, E. (2013). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación. Resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. En R. Ramírez (Coord.), *La reforma constitucional en materia educativa: Alcances y desafíos* (pp. 77-109). México: Instituto Belisario Domínguez.
- Schmelkes, S. (2013). *La evaluación del desempeño docente. Estado de la cuestión*. (Borrador para la discusión). III Reunión Técnica Estrategia Regional sobre Docentes. Santo Domingo, OREALC.
- SEGOB. (2013). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*. México: SEGOB.
- SEP. (2015a). *Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica. Evaluación del desempeño docente y técnico docente. Ciclo escolar 2015-2016*. México: SEP.
- SEP. (2015b). *Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación media superior. Evaluación del desempeño docente y técnico docente. Ciclo escolar 2015-2016*. México: SEP.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data*. Oxford: SAGE.
- Strauss, A., y Corbin J. (2002). *La investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tarrés, M. (Coord.). (2004). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: El Colegio de México-FLACSO-Miguel Ángel Porrúa.
- Taylor, S. T., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- Tedesco, J., y Tenti, E. (2004). Nuevos tiempos y nuevos docentes. En PREAL-BID, *Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Formación y Desempeño*. San José: PREAL-BID.
- Tenti, E., y Steingberg, C. (2010). *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. México, Siglo XXI-UNESCO-IIPE.
- UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC.
- Vaillant, D., y Rosse, C. (2006). *Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión*. Santiago: PREAL.
- Vasilachis, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vaughn, S., Schumm, J., y Sinagub, J. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Miami: SAGE.
- Vela, F. (2004). Un acto metodológico básico en la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: El Colegio de México-FLACSO-Miguel Ángel Porrúa.
- Vélaz, C., y Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI- Fundación Santillana.

# Anexos

## Anexo 1

### Percepción sobre el desarrollo del proceso de evaluación del desempeño profesional docente y sobre las necesidades de regularización y formación continua para su desarrollo profesional

#### Guion de entrevista grupal

Participantes	Docentes de educación media superior
Entidad federativa donde se realiza la entrevista grupal	
Nombre de los moderadores	
Fecha de realización	
Nombre del archivo	Doc_Prim_bcs_23042016 (Ejemplo)

*[Se sugiere que el moderador grabe la información contenida en la tabla anterior con el fin de que sea posible identificar los datos generales del grupo focal al momento de la transcripción y análisis]*

Agradecemos el tiempo que nos conceden para esta entrevista grupal. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) está emprendiendo una consulta con docentes que presentaron su evaluación del desempeño en 2015 para recuperar sus opiniones respecto al desarrollo del proceso evaluativo y sus propuestas para mejorar futuros ejercicios de evaluación, así como las acciones de formación continua que requieren para mejorar su desarrollo profesional.

Este ejercicio de consulta, que se realizará en diez entidades federativas, servirá como un referente para la mejora de futuros procesos de evaluación. Por favor, tengan confianza al emitir sus opiniones y compartir sus experiencias.

Si bien vamos a utilizar una grabadora de voz, la cual emplearemos para evitar perder información valiosa que ustedes nos proporcionen, el Instituto será muy cuidadoso de resguardar su identidad. Sus opiniones y propuestas tienen un carácter anónimo.

## Presentación

1. Para comenzar, les pedimos presentarnos todos, indicando sólo su nombre, sin apellidos, dónde laboran ahora, cuántos años tienen ejerciendo la docencia y en qué niveles y modalidades educativas han trabajado. *(El moderador se presenta al final, indicando igualmente su nombre sin apellidos).*

## Desarrollo del proceso de evaluación

2. Muy bien. Ya nos presentamos. Ahora, para iniciar esta conversación grupal les pediría que nos compartan cómo fue su experiencia en el proceso de evaluación del desempeño docente de 2015. ¿Cómo vivieron el proceso? ¿Quién les notificó que serían evaluados? ¿Fueron informados, de manera oportuna, sobre las distintas etapas que se incluían en el proceso, y sobre lo que implicaba cada una de éstas?
3. ¿Qué problemas enfrentaron en cada una de las etapas —Informe de Cumplimiento de Responsabilidades, subida de Expediente de evidencias de enseñanza, Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos, y Planeación didáctica argumentada—?
4. ¿Fueron respondidas sus inquietudes y atendidos sus problemas en tiempo? ¿Quién o quienes les ayudaron a resolverlos? ¿Qué aspectos no se resolvieron?
5. ¿Qué sugerencias les darían a sus compañeros que próximamente serán evaluados? ¿A qué aspectos deberían poner más atención? ¿Por qué?

## Mejora de los procesos de evaluación

6. ¿Qué piensan de los resultados generales de la evaluación de docentes de México?
7. ¿Consideran que las distintas etapas de este proceso permiten evaluar de manera adecuada su desempeño? ¿Por qué sí o por qué no?
8. ¿Qué aspectos proponen para mejorar o incluir en cada una de sus etapas?
  - Etapa 1. Informe de Cumplimiento de Responsabilidades Profesionales
  - Etapa 2. Expediente de evidencias de enseñanza
  - Etapa 3. Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos
  - Etapa 4. Planeación didáctica argumentada
  - Etapa 5. Examen complementario
9. ¿Qué otras cosas podrían evaluarse? ¿Qué otras etapas podrían agregarse? ¿Modificarían, eliminarían o agregarían alguna etapa? ¿Por qué?

## Oferta de formación continua

10. Con los resultados de evaluación les fue entregada una retroalimentación sobre aspectos generales sobre sus descriptores de desempeño. ¿Consideran que esta información les ayuda a elegir de manera adecuada la formación continua que requieren?

11. ¿Ya existe un catálogo de formación continua para el nivel educativo que imparten? ¿Qué instituciones están ofertando los cursos de formación continua? ¿Ustedes ya saben qué cursos van a tomar para mejorar su desarrollo profesional?
12. ¿Comenzaron ya su proceso de formación continua? ¿Con qué instituciones? Si no lo han comenzado, preguntar: ¿cuándo lo comenzarán? ¿Ya tienen opciones de instituciones?
13. Además de la formación continua que la Ley señala se les debe ofrecer para mejorar sus conocimientos disciplinares y pedagógicos, ¿qué otras acciones, emprendidas desde el ámbito individual (en su práctica diaria), y desde el ámbito escolar ayudarían a mejorar su desempeño profesional?

### Preguntas de cierre: opinión sobre la Reforma Educativa y qué esperan del INEE

14. Por último, y considerando todo lo que se ha conversado en esta entrevista grupal nos interesa saber si su opinión sobre la Reforma Educativa se transformó a partir del proceso de evaluación del desempeño en el que participaron. ¿Cuál era su opinión sobre la Reforma antes de la evaluación? ¿Qué opinión tienen hoy? ¿Les parece que la evaluación es justa? ¿Qué esperan del INEE en esta materia?
15. Algo más que quisieran agregar.

¡Muchas gracias por su tiempo y por la oportunidad de conocer sus opiniones!

### Percepción sobre la evaluación del desempeño profesional docente y sobre las acciones de formación continua que se requieren implementar para su desarrollo profesional

#### Guion de entrevista individual

Entrevistado(s)	Docente(s) de educación básica
Entidad federativa donde se realiza la entrevista	
Nombre del entrevistador	
Fecha de realización	
Nombre del archivo	Bas_entrevista_qr_23042016 (ejemplo)

*[Se sugiere que el moderador grabe la información contenida en la tabla anterior con el fin de que sea posible identificar los datos generales del grupo focal al momento de la transcripción y análisis]*

Agradecemos el tiempo que nos concede para esta entrevista. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) está emprendiendo una consulta con docentes que presentaron su evaluación del desempeño en 2015 para recuperar sus opiniones respecto al desarrollo del proceso evaluativo y sus propuestas para mejorar futuros ejercicios de evaluación, así como las acciones de regularización y formación continua que requieren para mejorar su desarrollo profesional.

Este ejercicio de consulta, que se realizará en diez entidades federativas, servirá como un referente para la mejora de futuros procesos de evaluación. Por favor, tenga confianza al emitir sus opiniones y compartir sus experiencias.

Si bien vamos a utilizar una grabadora de voz, la cual emplearemos para evitar perder información valiosa que usted nos proporcione, el Instituto será muy cuidadoso de resguardar su identidad. Sus opiniones y propuestas tienen un carácter anónimo.

### Presentación

1. Para comenzar, le pediría me cuente un poco de usted. ¿Dónde labora actualmente, cuántos años tiene ejerciendo la docencia y en qué niveles y modalidades educativas ha trabajado?

### Desarrollo del proceso de evaluación

2. Muy bien. Ahora por favor cuénteme cómo fue su experiencia en el proceso de evaluación del desempeño docente de 2015. ¿Cómo vivió el proceso? ¿Quién le notificó que sería evaluado? ¿Fue informado/a, de manera oportuna, sobre las distintas etapas que se incluían en el proceso, y sobre lo que implicaba cada una de éstas?
3. ¿Qué problemas enfrentó en cada una de las etapas —Informe de Cumplimiento de Responsabilidades, subida de Expediente de evidencias de enseñanza, Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos, y Planeación didáctica argumentada—?
4. ¿Fueron respondidas sus inquietudes y atendidos sus problemas en tiempo? ¿Quién o quiénes les ayudaron a resolverlos? ¿Qué aspectos no se resolvieron?
5. ¿Qué sugerencias les daría a sus compañeros que próximamente serán evaluados? ¿A qué aspectos deberían poner más atención? ¿Por qué?

### Mejora de los procesos de evaluación

6. ¿Qué piensa de los resultados generales de la evaluación de docentes de México?
7. ¿Considera que las distintas etapas de este proceso permiten evaluar de manera adecuada su desempeño? ¿Por qué sí o por qué no?
8. ¿Considera que la evaluación fue justa? ¿Por qué?
9. ¿Qué aspectos propone para mejorar o incluir en cada una de sus etapas?
  - Etapa 1. Informe de Cumplimiento de Responsabilidades Profesionales
  - Etapa 2. Expediente de evidencias de enseñanza
  - Etapa 3. Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos
  - Etapa 4. Planeación didáctica argumentada
  - Etapa 5. Examen complementario
10. ¿Qué otras cosas podrían evaluarse? ¿Qué otras etapas podrían agregarse? ¿Modificaría, eliminaría o agregaría alguna etapa? ¿Por qué?

## Oferta de regularización

11. Con los resultados de evaluación le fue entregada una retroalimentación sobre aspectos generales sobre los descriptores de desempeño. ¿Consideran que esta información le ayudará a elegir de manera adecuada las acciones de regularización que requiere?
12. ¿Ya existe un catálogo de regularización y formación continua para el nivel educativo que imparte? ¿Qué instituciones están ofertando los cursos?
13. Además de la oferta de regularización, lo va a acompañar, de acuerdo con lo que dice la LGSPD, un asesor técnico pedagógico. ¿Ya está ocurriendo esto? ¿Qué apoyos ya está recibiendo para prepararse para la próxima evaluación del desempeño?
14. ¿Comenzó ya su proceso de regularización? ¿Con qué institución? Si no lo ha comenzado, preguntar: ¿cuándo lo comenzará? ¿Ya tiene opciones de instituciones?
15. ¿Qué otras acciones, emprendidas desde el ámbito individual (en su práctica diaria), y desde el ámbito escolar ayudarían a mejorar su desempeño profesional?

## Preguntas de cierre: opinión sobre la Reforma Educativa y qué espera del INEE

16. Por último, nos interesa saber si su opinión sobre la Reforma Educativa se transformó a partir del proceso de evaluación del desempeño en el que participó. ¿Cuál era su opinión sobre la Reforma antes de la evaluación? ¿Qué opinión tiene hoy? ¿Le parece que la evaluación es justa? ¿Qué espera del INEE en esta materia?
17. Algo más que quisiera agregar.

¡Muchas gracias por su tiempo y por la oportunidad de conocer su opinión!

## Anexo II

### Cédula de información EB

Fecha \_\_\_\_\_

#### 1. Datos generales:

Entidad donde labora: \_\_\_\_\_

Municipio: \_\_\_\_\_

Localidad: \_\_\_\_\_

Entidad de origen: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Sexo:  Hombre  Mujer

Grado máximo de estudios:

Menor a Licenciatura o equivalente

Maestría

Doctorado

Licenciatura o equivalente

Especialidad

Normalista:  Sí  Básica  Superior

No

#### 2. Datos del puesto:

Nivel educativo en el que ha impartido clases:

Preescolar Federal

Primaria Federal

Secundaria Federal

EMS Federal

Preescolar Estatal

Primaria Estatal

Secundaria Estatal

EMS Estatal

Preescolar Indígena  Primaria Indígena

Otro. Especifique por favor \_\_\_\_\_

Nivel educativo en el que actualmente imparte clases:

Preescolar Federal

Primaria Federal

Secundaria Federal

Preescolar Estatal

Primaria Estatal

Secundaria Estatal

Preescolar Indígena  Primaria Indígena

Otro. Especifique por favor \_\_\_\_\_

Años que tiene ejerciendo la docencia: \_\_\_\_\_

Años como docente en su actual centro de trabajo: \_\_\_\_\_

Para quienes trabajan en el nivel primaria, indicar por favor el tipo de organización en su escuela.

Organización completa

Organización incompleta

Unitaria

Bidocente

Tridocente

Otra. Especifique, por favor \_\_\_\_\_

Para quienes trabajan en el nivel secundaria, indicar por favor la modalidad a la que pertenece su escuela.

- Secundaria General
- Secundaria Técnica
- Telesecundaria
- Otra. Especifique, por favor \_\_\_\_\_

### 3. Resultados de evaluación del desempeño:

¿Cuál fue el resultado global de su evaluación del desempeño?

- Insuficiente
- Suficiente
- Bueno
- Destacado

¿Cuál fue la etapa en la que resultó mejor valorado?

- Informe de responsabilidades
- Planeación/Ruta de mejora argumentada
- Examen complementario

¿Cuál fue la etapa en la que resultó con menor valoración?

- Informe de responsabilidades
- Expediente de Evidencias
- Examen de conocimientos y competencias/habilidades
- Planeación/Ruta de mejora argumentada
- Examen complementario

¿Cuál es la valoración general que realiza del proceso?

- Excelente
- Buena
- Regular
- Mala



## Cédula de información EMS

Fecha \_\_\_\_\_

### 1. Datos generales:

Entidad donde labora: \_\_\_\_\_

Municipio: \_\_\_\_\_

Localidad: \_\_\_\_\_

Entidad de origen: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Sexo:  Hombre  Mujer

Grado máximo de estudios:

Menor a Licenciatura o equivalente

Maestría

Doctorado

Licenciatura o equivalente

Especialidad

Normalista:  Sí  Básica  Superior

No

### 2. Datos del puesto:

Nivel educativo en el que ha impartido clases:

Preescolar Federal

Primaria Federal

Secundaria Federal

EMS Federal

Preescolar Estatal

Primaria Estatal

Secundaria Estatal

EMS Estatal

Preescolar Indígena

Primaria Indígena

EMS Autónomo

EMS Privado

Otro. Especifique por favor \_\_\_\_\_

Tipo de control administrativo en el que actualmente imparte clases:

Federal

Estatal

Autónomo

Privado

Mixto (Público y Privado)

Otro. Especifique por favor \_\_\_\_\_

Tipo de subsistema al que pertenece la escuela en la que actualmente imparte clases:

Colegio de Bachilleres

Bachillerato privados

Bachilleratos de universidad pública

CEB

PREFECO

Bachilleratos del gobierno estatal

CBTIS

CBTA

Tele bachilleratos

CONALEP

CECYTE

CETMAR

Otro. Especifique por favor \_\_\_\_\_

Años que tiene ejerciendo la docencia: \_\_\_\_\_

Años como docente en su actual centro de trabajo: \_\_\_\_\_

### 3. Resultados de evaluación del desempeño:

¿Cuál fue el resultado global de su evaluación del desempeño?

- Insuficiente       Suficiente       Bueno       Destacado       Excelente

¿Cuál fue la etapa en la que resultó mejor valorado?

- Informe de responsabilidades  
 Planeación/Ruta de mejora argumentada  
 Examen complementario

¿Cuál fue la etapa en la que resultó menor valoración?

- Informe de responsabilidades  
 Expediente de Evidencias  
 Examen de conocimientos y competencias/habilidades  
 Planeación/Ruta de mejora argumentada

¿Cuál es la valoración general que realiza del proceso de evaluación del desempeño?

- Excelente       Buena       Regular       Mala

## Anexo III

### Formato para reporte de campo. Proyecto Grupos Focales

#### Datos de identificación

Entidad	
Participantes	a) Docentes Total:
	b) Otras figuras Total:
Tipo y nivel educativo	
Nombre del moderador	
Fecha de realización	

Características generales de los participantes

Aspectos generales del desarrollo del grupo y principales

Aspectos principales del proceso de evaluación, respuestas a sus retos y la mejora educativa  
(dos primeras secciones de la guía de entrevista)

Aspectos principales de Resultados y formación continua (tercera sección de la guía de entrevista)

Aspectos principales de Fortalecimiento del desempeño profesional y mejora de los procesos de evaluación  
(cuarta sección de la guía. Poner especial atención en las propuestas por etapa)



EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DESDE LA EXPERIENCIA DE LOS DOCENTES.  
CONSULTA CON DOCENTES QUE PARTICIPARON EN LA PRIMERA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO 2015  
es una publicación digital del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.  
En su formación se emplearon las familias tipográficas Corbel y Caecilia LT Std.  
Noviembre de 2016.