

¿Por qué y para qué replantear la  
Evaluación del desempeño docente?





**E**n las últimas semanas la Evaluación del desempeño docente ha estado en el centro de la atención pública y ha sido objeto de acaloradas polémicas. La creciente polarización que se observa en el debate oscurece la reflexión sobre los que deberían ser los temas sustantivos. Resulta necesario, por tanto, recolocar en el centro de la discusión los propósitos y las razones de ser de dicha evaluación. En esta tarea, el punto de partida no puede ser otro que el marco constitucional y, particularmente, lo que establece el artículo 3° en su párrafo tercero:

“El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.”

Como se reconoce expresamente en dicho párrafo, el logro máximo de aprendizaje de todos los estudiantes —concreción y fin último del derecho a la educación— es el resultado de la concurrencia de distintos factores, no el producto exclusivo de una buena docencia.

Pero no hay inconsistencia alguna en admitir esto y señalar, al mismo tiempo, que la docencia es un factor de especial relevancia en el logro académico. De ahí la necesidad de contar con evidencia sólida acerca de la naturaleza y la calidad del ejercicio docente. En este marco cobra sentido la Evaluación del desempeño docente.

Dicha evaluación tiene el propósito de asegurar que quienes realizan funciones de docencia en la educación obligatoria, cuentan con los conocimientos, aptitudes y capacidades profesionales para promover el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

Para realizar esta evaluación, la autoridad educativa ha construido los Perfiles, Parámetros e Indicadores que definen qué es una buena enseñanza, qué componentes la integran y cómo puede evaluarse. A partir de estos referentes se han diseñado numerosos instrumentos de evaluación para atender la multiplicidad de modalidades educativas y condiciones en las que los docentes prestan sus servicios, así como los distintos aspectos de la práctica docente que se pretende captar. Esta variedad de instrumentos constituye una primera evidencia de la manera en que la evaluación ha tomado en cuenta la diversidad característica de la docencia en la educación obligatoria.

Es verdad que esta variedad puede no ser suficiente. La complejidad de la profesión docente y la cantidad de personas que la ejercen, así como las distintas condiciones en que lo hacen representan enormes desafíos de diseño y operación que se pueden resumir en uno solo: asegurar evaluaciones válidas, útiles, contextualizadas y justas.



El INEE ha hecho recomendaciones para mejorar los referentes e instrumentos a partir de la revisión de las versiones finales de éstos y de las evidencias documentales.

Consciente de ello y de que la evaluación implica un proceso de mejora continua, el Instituto ha sistematizado información acerca de la validez de cada una de las fases de la evaluación del desempeño docente, verificando el cumplimiento de los criterios por él emitidos. Así, el INEE ha hecho recomendaciones para mejorar los referentes e instrumentos a partir de la revisión de las versiones finales de éstos y de las evidencias documentales. En los casos en que los índices psicométricos de los instrumentos así lo han indicado, se ha procedido a depurarlos antes de los procesos de calificación, eliminando reactivos o tareas evaluativas que no cumplen con los parámetros establecidos y, en algunos casos, incluso se han tenido que invalidar instrumentos con el fin de no afectar a los sustentantes.<sup>1</sup>

El INEE también ha estado atento a las expresiones que se han vertido en torno a la evaluación y ha sido particularmente sensible a las inconformidades que distintos actores han manifestado. Para evaluar el proceso en su conjunto, el Instituto diseñó y desarrolló una serie de estudios<sup>2</sup> que le permitieron reunir información valiosa. De esta forma, al terminar la primera ronda de aplicaciones de la Evaluación del desempeño con el modelo planteado en 2015, el Instituto dispone de un diagnóstico fiable e integral por medio del cual ha podido identificar fortalezas y debilidades del proceso, y estar en condiciones de hacer ajustes y corregir eventuales errores. A estos estudios se han sumado el seguimiento de lo que docentes y otros actores han expresado en las redes sociales, y la atenta escucha de los argumentos que se han vertido en los medios sobre el tema.

Entre las fortalezas detectadas destacan el amplio reconocimiento por parte de los docentes acerca de la utilidad de los documentos de Perfiles, Parámetros e Indicadores, y de Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos, así como la pertinencia del Informe de Cumplimiento de Responsabilidades Profesionales y del Expediente de Evidencias y Planeación Didáctica Argumentada, como instrumentos adecuados para dar cuenta de su práctica profesional.

Entre las debilidades se pueden mencionar las siguientes: una precaria comunicación sobre los propósitos de la evaluación y su conexión con el mérito profesional; insuficiente información y poco apoyo a los docentes para presentarse a la evaluación; una escasa relación de las

<sup>1</sup> El Informe técnico de la evaluación del desempeño del Servicio Profesional Docente ofrece mayor detalle sobre la validación de instrumentos.

<sup>2</sup> Estos estudios son los siguientes: “Supervisión de la evaluación del desempeño docente”; “Encuesta de satisfacción de los docentes que participaron en la evaluación del desempeño”; “Sistematización de escritos de inconformidad de los docentes recibidos en el INEE sobre las evaluaciones del SPD”; “Evaluación del desempeño desde la experiencia de los docentes. Consulta con los docentes que participaron en la primera evaluación del desempeño”; “Evaluación del desempeño para la permanencia de docentes, directivos y supervisores de educación básica y media superior de México. Análisis y evaluación de su implementación 2015-2016”, “Encuesta de satisfacción de los docentes que participaron en la evaluación del desempeño al término de su segundo año de ingreso al SPD”.



guías de estudio y la bibliografía sugerida con el contenido de los exámenes; la existencia de reactivos poco claros y pertinentes, y la percepción de que los instrumentos no dan cuenta cabal del contexto en el que se desarrolla la práctica profesional de los docentes.

Otros elementos negativos detectados son el desarrollo de aplicaciones en condiciones desfavorables (sedes lejanas con infraestructura y equipamiento inadecuados, duración excesiva de las pruebas, tratos desconsiderados), así como una serie de problemas de implementación, entre los que figuran fallas en los procesos de notificación; falta de correspondencia de los exámenes con la función, la modalidad y el tipo educativo; tardanza en la entrega de claves, y problemas en la comunicación de resultados.

Como puede observarse, las inquietudes e inconformidades de los docentes son de naturaleza muy diferente y abarcan un amplio espectro, pero pueden agruparse en cuatro grandes rubros: la estandarización de las evaluaciones docentes, la pertinencia de los contenidos de los instrumentos, su contextualización, y la implementación del modelo de evaluación.

Los argumentos que en cada caso se han desplegado son variados, pero pueden resumirse así: una evaluación estandarizada es incapaz de reflejar la complejidad del desempeño docente; los contenidos de los instrumentos de evaluación no responden a la variedad de perfiles docentes; los contextos que condicionan el quehacer y los resultados de los maestros no están considerados tal y como lo manda la ley, y las fallas operativas en la implementación de la evaluación han supuesto un trato desconsiderado hacia docentes en distintas fases del proceso.

Las líneas argumentativas se cruzan constantemente, de manera que un tema lleva a otro. Así por ejemplo, las posturas más extremas plantean que la estandarización es, por definición, incapaz de dar cuenta de la diversidad de circunstancias en las que trabajan los profesores, y que en consecuencia lo procedente sería sustituir este tipo de evaluaciones por otras diferenciadas por región, por estado o incluso abandonar toda idea de evaluación externa para dejarla en manos de las unidades más pequeñas (la zona escolar o la escuela), únicas que en esta perspectiva estarían en posibilidad de incorporar las peculiaridades locales y de ponderar su peso en el desempeño docente.

Por otra parte, hay profesores que critican las pruebas estandarizadas y afirman que algunos de los reactivos o los casos planteados tienen poca relación con su experiencia o con los conocimientos y habilidades que en su opinión deben tener como docentes. Las quejas sobre problemas operativos y logísticos generalmente se vinculan con la falta de atención a las circunstancias específicas de los sustentantes (por ejemplo, largas distancias y tiempos de traslados hacia las sedes).

Estas observaciones críticas, tomadas en conjunto, han alimentado la percepción de que se está frente a una evaluación llevada a cabo con instrumentos que no captan de manera suficiente la complejidad de la práctica docente, y cuyos resultados no reflejan lo que realmente conocen y saben hacer los profesores del país.

De hecho, lo que subyace a todas estas expresiones es la pregunta acerca de si el modelo de evaluación docente, visto en su conjunto, es adecuado para tomar decisiones sobre la permanencia de los profesores en la función docente. En otras palabras, la interrogante que está en el fondo del actual debate es si estamos frente a una evaluación justa.

Frente a ello, no basta con reiterar la constitucionalidad de la evaluación docente, punto sobre el que ya se pronunció la Suprema Corte de Justicia de la Nación. El desafío consiste en acreditar que,



en efecto, el modelo de evaluación de desempeño es justo y ofrece elementos que pueden sostener decisiones sobre el futuro de la carrera docente. Para el Instituto, eso implica demostrar que, técnicamente, la evaluación cumple con todos los estándares de validez exigibles a una evaluación de esta naturaleza.

La validez general del modelo puede acreditarse revisando la consistencia interna de sus distintos componentes y etapas. Y este proceso tiene que partir de los perfiles, que son los referentes que definen los rasgos del docente requerido por el sistema educativo, y que establecen lo que se busca evaluar en ellos. En resumen, tiene que revisarse la consistencia entre lo que se quiere evaluar, las poblaciones y subpoblaciones sujetas a evaluación, y los instrumentos de medición diseñados para tal efecto.

En un documento por separado se presenta el resultado de este ejercicio, el cual revisa con detalle la validez del modelo en lo que se refiere al diseño de los perfiles, las estrategias, los instrumentos, los reactivos, las tareas evaluativas y las rúbricas.

La conclusión es que las cuatro etapas de la evaluación y sus instrumentos son pertinentes para medir una buena práctica docente en diferentes contextos. Especialmente las etapas 2 y 4 del modelo vigente (Expediente de Evidencias y Planeación Didáctica Argumentada) permiten que los propios docentes contextualicen su quehacer en la medida en que deben caracterizar a sus estudiantes y sus condiciones sociales, culturales y económicas, y los planteles en los que laboran, así como la forma en que su práctica docente se adecua a ese contexto específico.

Lo anterior no implica que el modelo no sea perfectible y que no haya necesidad de ajustar distintos aspectos. Todo proceso de evaluación educativa —máxime uno que tiene implicaciones para el desarrollo de la carrera docente— debe estar sujeto, a su vez, a evaluación. Es importante subrayar que los estudios arriba citados fueron concebidos en la lógica de evaluar la evaluación. Sus resultados son la base para hacer un replanteamiento que pretende reforzar la validez técnica del modelo y, por lo tanto, su carácter justo. Para quien revise cuidadosamente la naturaleza de dichos estudios, los instrumentos utilizados y los momentos en que se aplicaron, quedará claro que este replanteamiento no es meramente reactivo, y que lo que busca es atender el legítimo reclamo de una evaluación justa, que fundamente de manera sólida las decisiones sobre los docentes y que, al mismo tiempo, procure genuinamente su desarrollo profesional y la mejora de su práctica, en un contexto en el que prevalezca el reconocimiento social a la profesión docente.

El Instituto reitera su compromiso con ello. El replanteamiento del modelo de Evaluación del desempeño docente está dirigido a ese propósito. Esta reformulación se da en el marco de la Ley del Servicio Profesional Docente —reglamentaria de la fracción III del artículo 3° constitucional—, la cual constituye un marco normativo adecuado cuyos criterios, términos y condiciones para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio siguen siendo perfectamente válidos.



## Características del replanteamiento

- 1 Recuperar el aprendizaje y la experiencia de la evaluación del desempeño implementada en 2015.
- 2 Fortalecer la función diagnóstica y formativa de la evaluación a fin de orientar la mejora de la práctica docente.
- 3 Reflejar el quehacer cotidiano de los docentes respecto de las características de su grupo, escuela y el contexto sociocultural en el que ésta se ubica.
- 4 Apoyar a los docentes antes, durante y después del proceso de evaluación.
- 5 Ampliar la accesibilidad y asegurar un trato respetuoso hacia los docentes que serán evaluados.

Con este replanteamiento, el INEE ratifica su compromiso con la mejora continua de las evaluaciones. El propósito es contar con un modelo que sea la base de decisiones justas y de procesos formativos que contribuyan a mejorar el ejercicio docente, a dignificar la profesión y a garantizar el derecho a una educación de calidad, propósito último al que todos nos debemos. •

