



ISSN: 2448 - 6574

El evaluador del desempeño docente en la experiencia de 2015-2016. Tensiones entre su función para una evaluación formativa y el proceso institucional establecido

Marisol Albarrán Mondragón

marisolalbarranm@gmail.com

Universidad Nacional Autónoma de México

Área temática: Evaluación del desempeño docente

Resumen. En el marco del Servicio profesional Docente, la evaluación del desempeño en su perspectiva formativa está dirigida a la reflexión y mejora de la enseñanza con equidad y justicia. En ese carácter tienen sus funciones los evaluadores, a quienes el INEE capacita y certifica en sus habilidades en el empleo de rúbricas para calificar el desempeño, así como en el uso de técnicas para observar al docente en su práctica, analicen las evidencias y emitan retroalimentación que repercuta en la reflexión del docente y crear juntos un plan de mejora. Este estudio recoge testimonios de evaluadores sobre cómo vivieron los procesos en la implementación de 2015-2016 con base en el Modelo 2015. El objetivo es identificar los esquemas de tensión a partir de sus prácticas en un proceso formativo frente a las limitaciones de los mecanismos y procesos caracterizados por su masividad y falta de interacción del evaluador, que lo posicionaron como calificador con base en rúbricas.

Palabras clave: evaluadores del desempeño, evaluación del desempeño, evaluación formativa.

Planteamiento del problema

La evaluación del desempeño docente se enmarca en la Reforma Educativa 2013 en el ámbito del Servicio Profesional Docente regulado por la Ley General del Servicio Profesional Docente LGSPD (2013), en las atribuciones del INEE y de las Autoridades Educativas para realizarla (LGSPD, 2013; LINEE, 2013). La evaluación del desempeño se implementa por primera vez en 2015-2016 a docentes de Educación Básica y Media.



ISSN: 2448 - 6574

Superior de acuerdo con las etapas, procesos e instrumentos del Modelo 2015, se plantea para medir la calidad y resultados de la función docente (Artículo 4, LGSPD, 2013). y formativa se presenta con carácter pedagógico y ético en tanto que su utilidad es mejorar procesos educativos con inclusión y justicia, conforme a los principios de mejora de la calidad de la educación, equidad y búsqueda de la igualdad social, y atención a la diversidad (Artículo 3º constitucional; LGE, 2013).

Desde esa perspectiva, se distingue la pertinencia de la evaluación formativa del desempeño hacia alcanzar estándares de calidad de las prácticas de enseñanza (Programa Mediano Plazo, INEE 2014:14) en relación con los indicadores de la buena docencia representados en los Perfiles Parámetros e Indicadores del Desempeño Docente (SEP, PPIDD, 2015). Sus dimensiones e indicadores sustentan las etapas, procesos e instrumentos de los Modelos 2015 y 2017 de la evaluación de desempeño orientados a la mejora, equidad y calidad de la educación, así como al reconocimiento y atención a la diversidad (Décimo octavo, LINEE-02-2015), igualmente a promover el análisis y la reflexión sobre las buenas prácticas docentes (LINEE 02-2015. Cap. IV, Art. 17).

A ese respecto tiene su función el evaluador del desempeño, quien es un docente en servicio que cumple con las determinaciones del perfil, recibe capacitación y se certifica con base en los objetivos del Programa General de Formación de Evaluadores del Desempeño Docente (PGFEDD, Síntesis Ejecutiva, INEE, 2016) para que los candidatos adquieran los conocimientos técnicos y metodológicos, comprendan su valor como herramienta pedagógica y aprendan a usar los resultados para crear un plan de mejora del desempeño.

El uso formativo de la evaluación, de acuerdo con Shepard (2006) es más que una etapa de recolección de datos, y no depende de instrumentos estandarizados elaborados fuera del salón de clase. Con base en los aportes de Scriven y Sadler e investigaciones de Atkin, Black, y Coffey sobre evaluación del aprendizaje, Shepard explica que la evaluación formativa implica:

- a) Comprensión compartida del objetivo y criterios de desempeño del profesor y el aprendiz;
- b) Identificación de los medios para llegar ahí (andamiaje), mientras el aprendiz trabaja en las tareas llenas de dignificado que ejemplifican el objetivo trazado
- c) Retroalimentación del profesor al aprendiz, de forma que proporcione entendimiento acerca cómo puede mejorar la tarea considerada lo que le falta en relación con los criterios

Enfocada en la docencia como objeto, la evaluación formativa en el aula tiene un uso igualmente importante para el mejoramiento con relación a un esquema de la buena enseñanza que define lo que los maestros deberían saber hacer y ser capaces de hacer. En particular toma significado la evaluación auténtica que abarca prácticas del evaluador dentro del salón de clase, incorporando los problemas que enfrenta el profesor y potenciando la retroalimentación centrada en la práctica situada del docente (Monereo, 2014). Las herramientas y técnicas más usadas para la obtención de evidencias del desempeño, (Danielson 2001; Isoré 2010) son observaciones de la práctica, reuniones o entrevistas con colegas y padres de familia y la planeación y portafolios que dan evidencia de elementos, tareas y trabajos de los estudiantes.

Opuesto a lo anterior, las prácticas del evaluador del desempeño en la implementación 2015 y 2016 enmarcadas en el Modelo 2015, manifestaron lo siguiente:

- a) Faltó la determinación y comprensión compartida de los criterios de desempeño de las tareas evaluativas, debido a que éstos fueron consignados en las rúbricas sin revelarse al evaluado en ningún momento del proceso, y al evaluador al momento en que éste revisó las tareas. Si bien se prescriben en los PPIDD (SEP, 2015), no hubo consenso para determinar los específicos como son los del contexto de la práctica ante las condiciones de diversidad prevalecientes, ni para determinar los niveles de desempeño de las tareas.
- b) La ausencia de prácticas de andamiaje por parte del evaluador se constata ante lo impersonal y masivo por el hecho de que no se propició interacción de ninguna forma con el docente. Los procesos indican que en fecha determinada a través de la plataforma electrónica y con base en una guía de preguntas, el docente desarrolle su planeación argumentada y suba las evidencias, reflexione sobre ellos, y los envíe a una sede específica a fin de que, en otro momento el evaluador las reciba para revisar y calificar. (Registro Nacional del Servicio Profesional Docente, RNSPD; EAMI, SEP, 2016).
- c) La retroalimentación del evaluador al docente no fue posible. Algunas razones derivadas de las EAMI (SEP, 2016) son, que la operación vía electrónica y asíncrona, técnicamente no lo permitió; otra es, que el evaluador califica evidencias con respecto a rúbricas que se le presentan a través del sistema de la plataforma, no más. Además, se conoce por fuente de los propios docentes, que el resultado de desempeño se les notifica por correo electrónico mediante un reporte que exprese su calificación global



ISSN: 2448 - 6574

en términos de porcentaje y retroalimentación que consiste en un texto estandarizado de acuerdo con el nivel de desempeño alcanzado e informa de las áreas de mejora, sin alcance para que realice meta-cognición de su desempeño.

En la trampa de lo anterior advertimos tensiones. Por un lado, su identidad de docente vinculada con la formación que recibe para evaluar el desempeño, lo cual es dirigida para reconocer con su colega en el proceso, valorar sus prácticas y establecer un plan particular de mejoramiento de su enseñanza; por el otro, un proceso institucional con prácticas de evaluación masivas, fuera del contacto del aula, sin posibilidad de interacción directa, que lo sitúan como calificador de evidencias de desempeño con respecto a rúbricas. Esto permite enunciar el supuesto de que el propio proceso de evaluación no considera la participación del evaluador para promover el análisis y la reflexión sobre las buenas prácticas docentes con empleo de herramientas y procedimientos efectivos para atribuir a sus prácticas un carácter formativo, de tal manera que su función de calificador se opone al compromiso ético que adquiere.

El propósito que nos trazamos es recoger el testimonio de los evaluadores para recuperar sus experiencias en la evaluación de 2015 – 2016. A través de sus relatos, conocer sus motivaciones y situaciones de la operación enfrentadas con sus expectativas como evaluadores, asimismo recoger sus puntos de vista acerca de la evaluación del desempeño. En consecuencia, las preguntas que sirven de guía para el trabajo son:

¿Cuáles son los esquemas de tensión que subyacen en los procesos de operación 2015 – 2016 respecto de la función formativa del evaluador? . ¿En qué condiciones realizaron sus prácticas? Y ¿Qué opinión tienen de la evaluación del desempeño? Por consiguiente, determinamos que los objetivos que orientan esta investigación son:

1. Analizar experiencias de los evaluadores del desempeño docente en la operación de 2015 - 2016
 - 1.1 Identificar lo que confrontó a los evaluadores en sus prácticas con referencia a su función para evaluar con perspectiva formativa.
 - 1.2 Profundizar en las situaciones que caracterizaron la operación de evaluación
 - 1.3 Presentar opiniones de los evaluadores sobre la evaluación del desempeño



ISSN: 2448 - 6574

Justificación

Lo anterior nos motiva a un acercamiento con los evaluadores e indagar acerca de su participación en el reciente proceso de evaluación. Es interesante en la consideración de que son colegas de los evaluados y esto los coloca en una posición conveniente para colaborar e identificar en sus relatos lo que confrontó su participación en los términos de su formación y compromisos para evaluar con ética el desempeño. Es importante toda vez que, de los resultados la evaluación del desempeño se tomen decisiones de diversa índole que incluyen la permanencia en el servicio docente. Del alcance de los hallazgos de este estudio, vislumbramos que sirvan como antecedentes de la participación que han tenido los evaluadores en el proceso del modelo de evaluación vigente, y que sean tomados en las discusiones hacia la construcción sólida y confiable de un sistema de evaluación de maestros, que está en sus inicios (Martínez Rizo, 2016).

Fundamentación teórica

En la noción objetivista y sumativa que Tyler impulsada en los planes y programas indica establecer los objetivos en términos de comportamientos observables, seleccionarlos y ordenarlos en amplias clasificaciones dentro del programa, operacionalizarlos con apropiadas medidas y condiciones de aplicación, recopilar los datos del trabajo de los estudiantes, y compararlos con el objetivo inicialmente establecido para verificar lo ocurrido con el aprendizaje (Tyler, 1973). En la noción cualitativa asociado a los propósitos formativos, Tyler en 1942 ya introducía el término retroalimentación y con ello el carácter valorativo, cuando ve a la evaluación como un proceso recurrente que permite la reformulación de los objetivos y revisión de los planes evaluativos, para que a partir de lo observado se establezcan estrategias de mejora en el sistema del programa. En la misma visión, Scriven (1967) concibe la evaluación formativa para ayudar al personal y perfeccionar la operación (mejorar procesos), como parte del proceso de desarrollo, proporciona información continua para ayudar a planificar y luego producir algún objeto. Sadler (1989) aporta que no sólo el docente, en su postura de evaluador puede usar resultados de evaluación formativa, sino también los alumnos. Así formativo se aplica al sustantivo que designa la “valuación del aprendizaje” de los alumnos, esto es, como la evaluación integrada en la acción del proceso de enseñanza.

Shepard (2008) explica la evaluación formativa como etapa de su modelo de “evaluación en el aula” que idealmente propone el respaldo mutuo de la evaluación sumativa y formativa para el desarrollo de capacidades de un mismo contenido educativo, mediante instrumentos



ISSN: 2448 - 6574

elaborados en aula. La evaluación formativa que define Shepard, mantiene correspondencia con los conceptos de evaluación auténtica, de la Zona de Desarrollo Próximo y del Aprendizaje Sociocultural en el pensamiento de Vygotsky; con prácticas de evaluación mediadas socialmente, el Andamiaje de Bruner; y con la teoría cognitiva en la idea que las metas deben ser explícitas y estar visibles para los estudiantes. Implica a) Comprensión compartida del objetivo y criterios de desempeño, b) Identificación de los medios para llegar ahí (andamiaje), durante la evaluación mientras realiza las tareas de aprendizaje, c) Retroalimentación del profesor al aprendiz, de forma que proporcione entendimiento acerca cómo puede mejorar la tarea respecto de los criterios establecidos.

La docencia es una actividad compleja, los problemas educativos y las prácticas son, por su naturaleza humana y comunicativa, de extraordinaria complejidad. Toda acción educativa, está siempre sujeta a multitud de variables que la condicionan y que en toda práctica educativa intervienen elementos que no podemos controlar, y mucho menos uniformizar (Sacristán y Navas 1996 p. 45). Diariamente pone en juego sus habilidades y saberes en las tareas en el aula y la institución, están relacionados con el contexto escolar, sociocultural, de los alumnos y estilo personal de enseñar Tardif, M. (2004). Glasman y Biniaminov, (1981).

La evaluación del desempeño docente se centra en el desarrollo profesional del docente, entendido como tal en el proceso, mediante el cual el docente alcanza niveles altos de idoneidad profesional y amplía su concepción de sí mismo, de los papeles que juega, de los contextos y de la carrera profesional (UNESCO, 2007, p 88). El Marco para la Buena Enseñanza de Danielson (2007) propone cuatro dominios de la docencia: preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio de aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, y responsabilidades profesionales. Concretan criterios estandarizado del ejercicio profesional, para cada estándar, un conjunto de niveles de desempeño categorizados en escalas de calificación en las rúbrica. Tejedor y Caride, (1988) sugieren considerar perfiles de contextos socioculturales diversos, incluyendo a maestros, vinculados con las condiciones en las que se enseña y en las que se aprende. Los instrumentos más usados para valorar el desempeño son: la observación en el aula, entrevistas, informe de la dirección centro escolar, portafolio del profesor, así como diferentes procedimientos de autoevaluación del docente (UNESCO, 2008)



ISSN: 2448 - 6574

Metodología

Este estudio plantea un acercamiento a las experiencias de un grupo de evaluadores directamente involucrados con las operaciones de la evaluación del desempeño. Ello orientó su abordaje desde la concepción cualitativa de la investigación por su característica de producir datos descriptivos del mundo empírico donde los escenarios reales constituyen la fuente de información, y la voz de las personas son la pauta para la comprensión y los conceptos. También se identifica con la perspectiva fenomenológica de la Etnografía en el sentido que los fenómenos sociales se entienden desde el punto de vista del actor social en sus palabras escritas o habladas, y en lo que hace, (Taylor y Bogdan, 1986).

Para recopilar la información empírica y su análisis, se toma referencia de la perspectiva sociológica de Dubet (2010), para quien la experiencia atiende a una representación emocional de “lo vivido” que presenta lo individual e irracional, como un yo que manifiesta el “ser” único con su particular historia, y que se funde en la emoción compartida con otro “gran ser”, lo social. De Laclau y Muffe la noción de tensión, apuntan que en torno de la división y al conflicto de identidades se constituye la articulación hegemónica (política), la cual es posible solo como acercamiento a la armonía y como posibilidad, porque conceptualmente nunca se es capaz de dejar de lado las particularidades a efectos de actuar con el yo racional, pues no escapan a una tensión irresoluble de las relaciones antagónicas, no hay un nosotros plenamente inclusivo, de forma que las controversias de los diferentes grupos, se encaran con el diálogo para el consenso.

La entrevista como lo entienten Guber (2010) es una conversación libre y reflexión para descubrir datos sobre un problema determinado y parte de un propósito explícito que el entrevistador da a conocer al informante para dirigirlo hacia los temas que ayudarán a descubrir lo que piensa el informante. Las preguntas eje que permitieron recoger información ¿Cómo es que ha llegado a ser evaluador?, ¿Cuál ha sido la formación recibida para certificarse y realizar funciones como evaluador?, ¿cómo fue el proceso de evaluación y sus prácticas en él?, ¿qué reflexiones lo dejó esa experiencia? Se entrevistaron a ocho evaluadores con experiencia en los procesos, están ubicados en los Estados de Hidalgo, Edo. México, Cd. México, Chihuahua.

En un análisis preliminar de los relatos encontrados:

Sus intereses y motivaciones para ser evaluadores

- Por interés económico y conocer cómo se evaluaría. “recibimos una compensación, en este caso lo que más me gusta es asistir a la Ciudad de México y que nos paguen el hotel, los gastos pagados, y bueno, la convivencia con bastantes compañeros de



ISSN: 2448 - 6574

los otros estados, “yo quería saber de qué se trataba esto que llegaba como algo nuevo e interesante, estar del otro lado para conocer de qué se trataba y que seguramente me ayudaría a mejorar el trabajo que ya estaba haciendo”.

- *Por oportunidad de crecimiento profesional,*” por algo personal de saber cómo ando [...] Quise ser parte y conocer de cerca esta experiencia”, y oportunidad de crecimiento profesional.

Su formación como evaluador

- *Evaluar en el aula y formativa,* “...el curso planteaba una expectativa muy grande de nosotros en el campo de evaluar, y el principal era que nosotros, [...] teníamos posibilidad de evaluar en el aula. [...] La expectativa fue muy grande en el curso; En el primer curso, nos hablaban de los procesos de una evaluación formativa para mejorar, y el otro (curso) entender e interpretar una rúbrica.

De las condiciones en que evaluaron

-*Masiva. ...*” en el registro yo creo que éramos como unas tres mil quinientas personas juntas allí, sí era un lugar demasiado grande. [...] éramos tantos que a ellos mismos los rebasó el evento, tardaron mucho para poder empezar, se cayó el sistema, nos dieron una introducción que pudo durar dos horas la dieron en todo el día, tiraron un rollo, rollo, rollo, porque no podían iniciar”; “había una computadora para cada uno, teníamos un número y la computadora el mismo número, estaban como por equipos, mesas y había coordinadores de mesas, el equipo técnico y académico del CENEVAL.

Sus prácticas de evaluación

- *Calificar mediante la rúbrica...*”me da a mí una hoja en la que venían cinco folios, que eran cinco maestros, en mi computadora aparecían esos mismos cinco folios, yo abría el folio aparecía la rúbrica y empezaba a revisar”. “solamente se puede calificar mediante la rúbrica, ninguna otra observación se puede hacer, no se puede tomar notas. La rúbrica está puesta por niveles de desempeño [...] se marca, que a través de una rúbrica se tiene que calificar y que tienen que ser los evaluadores”.

Reflexiones y opiniones

- *La rúbrica es limitada y atenta a la ética.* “Sin la observación, la entrevista, no se está pensando en la ética del docente, se piensa en cumplir con un listado”, “al contrastar con la rúbrica, la rúbrica se me hizo limitada, entonces decía yo hijole esta rúbrica me pide que el maestro tenga pero tiene otras cosas más valiosas que eso; “Me siento mal y más, desde el perfil de evaluador, porque por la experiencia que vivimos



ISSN: 2448 - 6574

fue de enojo con el mismo INEE, porque resulta que otros que no tomaron el curso de formación, llegaron a hacer la evaluación”.

Resultados y conclusiones [Pendientes...](#)

Referencias bibliográficas

- Bataloso, Navas (2008). “¿Es posible una evaluación democrática?”, en: Evaluación como ayuda al aprendizaje, España: Graó.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos 2013.
- Danielson, Ch. (2011). Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación. Serie documentos No. 51. OCDE-PREAL.
- Danielson, Ch. (2001). New trends in Teacher Evaluation. *Educational Leadership*, 58 (5): 12-15.
- Dubet, F. (2010). Sociología de la experiencia. Editorial Centro de investigaciones sociológicas.
- Guber, R. (2015). La etnografía: método, campo y reflexividad. México: Siglo XXI.
- INEE, (2016). Programa General de Formación de Evaluadores del Desempeño Docente. Síntesis Ejecutiva.
- INEE. (2016) Programa de capacitación de evaluadores. Taller: uso y lectura de rúbricas. Síntesis ejecutiva.
- INEE. (2014). Programa de mediano plazo para la evaluación del servicio profesional docente 2015-2020.
- Isoré, M. (2010). Evaluación docente: prácticas vigentes en los países de la OCDE y una revisión de la literatura. Serie documentos No. 43. OCDE-PREAL
- Laclau y Mouffe. (2004). Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Argentina: FCE.
- Ley General del Servicio Profesional Docente, LGSPD. 2013
- Ley General de Educación, LGE. 2013.
- Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, LINEE. 2013.
- Martínez, R. F. (2016). La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional. México: INEE.
- Sacristán Jimeno. (1996), *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid: Akal.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional assessment. *Instructional science*. Pp 18, 119-144.



ISSN: 2448 - 6574

-Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. En R. A. Tyler, R.M. Gagne, y M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, pp 39-83. Chicago: Rand McNally.

-SEP/CNSPD. (2016). *Perfil, Parámetros e Instrumentos del Desempeño Docente y Técnico Docente*. México.

-SEP/CNSPD. (2016). *Etapas Aspectos, Métodos e Instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente y técnico docente*. Educación básica. México.

-Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. México: INEE

-Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea. –

-Tejedor, F. y Caride, J. (1988). Influencia de las variables contextuales en el rendimiento académico. *Revista de Educación*, 287: 113-146.

-Tyler, Ralph (1986). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

-UNESCO. (2006). *Situación educativa en América Latina y el Caribe. Garantizando la educación para todos*. Santiago de Chile.

-UNESCO. (2008). *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de educación. Ginebra

-UNESCO. (2016). *Evaluación del desempeño de docentes, directivos y supervisores en educación básica y media superior de México. Análisis de su implementación en 2015-2016*. Santiago de Chile.