



## Evaluación del desempeño docente de profesores de primaria en el marco de la Reforma 2013

Guadalupe Badillo Márquez<sup>1</sup>  
Julia Vázquez León<sup>2</sup>  
Raymundo Murrieta Ortega<sup>3</sup>

### Resumen

El objetivo de la investigación fue comprender las experiencias de un grupo de profesores de educación básica relativas a la evaluación del desempeño docente en el marco de la Reforma 2013. Se seleccionaron intencionalmente a 16 docentes de primaria de la ciudad de Puebla evaluados en el 2015 y 2016, se les realizaron entrevistas semiestructuradas y las citas se sometieron a un proceso de análisis-síntesis. Las medias de edad y antigüedad en el servicio fueron de 42.5 ±8 años y 20 ±6.3 años, respectivamente. En los resultados se encontraron tres aspectos: incertidumbre y miedo como reacciones emocionales al saber que iban a ser evaluados; condiciones técnicas deficientes con espacios inadecuados en relación con el examen y; percepción de ausencia de beneficios laborales e institucionales y sobrecarga administrativa como consecuencias de dicha evaluación.

**Palabras clave:** Evaluación, desempeño docente, educación básica.

---

<sup>1</sup>Licenciada en Psicología, Maestra en Psicología Clínica, Doctora en Ecoeducación. Docente de Tiempo completo del Benemérito Instituto Normal del estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” de Puebla, México. [badillo.marquez.g@bine.mx](mailto:badillo.marquez.g@bine.mx)

<sup>2</sup>Licenciada en Educación Primaria, Licenciada en Psicología, Maestra en Ciencias Médicas e Investigación. Docente de medio tiempo del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” de Puebla, México. [leon.vazquez.j@bine.mx](mailto:leon.vazquez.j@bine.mx).

<sup>3</sup>Licenciado en Educación Física, Licenciado en Educación Media en el Área de Español, Maestro en Educación Superior y Doctor en Pedagogía. Docente de Tiempo Completo en el Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” de Puebla, México. [murrieta.ortega.r@bine.mx](mailto:murrieta.ortega.r@bine.mx)



## I. Introducción

Uno de los graves problemas que enfrenta México es la desigualdad social. La dispareja distribución de los bienes culturales, que trae como consecuencia el empobrecimiento de amplios sectores de la población, es una cuestión de poder (Reygadas, 2009). Así, la desigualdad social es no solo un problema de justicia, sino un problema moral que limita el desarrollo de un país. Si inquirimos en cuáles pueden ser las razones por las que ciertos países son considerados de primer mundo, diremos que, en gran medida, es por la educación que han dado a su población, de ahí que la educación universal se plantee como meta de las naciones para el pleno desarrollo de las capacidades de su población y progreso de su sociedad.

Instancias internacionales como la Organización de Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) señalan la importancia de impartir educación de calidad a todos y pugnan porque sean cada vez más los que accedan a los máximos niveles educativos. En México, si bien es cierto que en el marco constitucional las nociones de igualdad, justicia, libertad e identidad cultural están estrechamente asociadas al sentido fundamental de la enseñanza pública; la calidad, que constituye la puerta de entrada al esquema competitivo de los recursos humanos y el principal activo de una nación, es un reto enorme.



Para saber cuál es la proyección que tiene la educación mexicana en el exterior, basta con comparar la media nacional con la de los países de la OCDE: en una de las más recientes evaluaciones del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA por sus siglas en inglés), los resultados fueron: matemáticas 408 vs 490 puntos, lectura 423 vs 493 puntos y ciencias 416 vs 493 puntos, respectivamente (OCDE, 2016), por ello existe preocupación tanto del gobierno como de la sociedad mexicana de encontrar mecanismos que permitan una educación más competitiva.

Los resultados educativos de México en las pruebas PISA, ENLACE Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (EXCALE) (Examen para la calidad y el logro Educativo) se han instalado en el centro de los razonamientos nacionales poniendo el foco de atención en los docentes de educación básica. En el 2008 la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Asesor de la OCDE sobre Políticas de Evaluación e Incentivos Docentes en México estableció el "Acuerdo para mejorar la calidad de la educación de las escuelas en México", cuyo propósito fue determinar no solo las reformas de la política educativa, sino cómo deberían diseñarse e implementarse los cambios.

Uno de los componentes de este acuerdo fue el desarrollo de políticas y prácticas adecuadas para evaluar la calidad de las escuelas y los maestros, vinculadas a reconocimientos e incentivos con el fin de generar procesos de mejora (OCDE, 2010).

En ese mismo año se estableció la "Alianza por la calidad de la Educación" y se instauró el marco político para impulsar la transformación de



la educación mediante cinco ejes rectores: 1) modernización de los centros escolares, 2) profesionalización de los maestros y autoridades educativas, 3) bienestar y desarrollo integral de los alumnos, 4) formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo y 5) evaluar para mejorar (Gobierno Federal, s.f.).

En 2013, considerando las recomendaciones preliminares de la OCDE, se creó la Ley General de Servicio Profesional Docente (LGSPD) que establece los términos y condiciones para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio, cuyo propósito es mejorar la calidad de la educación y la práctica profesional mediante la evaluación de las escuelas con el consecuente otorgamiento de apoyos y estímulos, es decir, se coloca a la evaluación como estrategia central de los procesos de mejora, tanto de promociones y reconocimientos, como del ingreso y permanencia (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2013).

En este contexto, y de acuerdo con lo establecido en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), corresponde al INEE y a las autoridades educativas garantizar que la evaluación del personal con funciones docentes, de dirección y de supervisión, "contribuya con la calidad de la educación y sea congruente con los objetivos del sistema educativo nacional y con la evaluación de los educandos y de las escuelas" (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2013, p. 16).

Uno de los puntos álgidos de la LGSPD ha sido la evaluación del desempeño de docentes y técnicos docentes para la permanencia en el servicio, a realizarse por lo menos cada cuatro años y que concede a los



maestros tres oportunidades para alcanzar los resultados previstos antes de dar por terminada la relación laboral con la SEP (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2013).

Los instrumentos de evaluación del desempeño docente establecidos por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente para el 2015 y 2016 fueron cinco: 1) informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales, 2) expediente de evidencias de enseñanza, 3) examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos, 4) planeación didáctica argumentada y 5) evaluación complementaria para docentes de inglés de secundaria (SEP, 2015; SEP, 2016).

La institucionalización de la educación mexicana en la que subyacen los planteamientos de la reforma educativa ha propiciado diversos pronunciamientos que alertan sobre la carencia de una evaluación de la práctica del docente in situ, en cualquiera de los programas implementados -Carrera Magisterial, Programa de Estímulos a la Calidad Docente y Evaluación Universal- (Cordero, Luna, & Patiño, 2013, pág. 7) pues el desempeño docente no se puede reducir a una evaluación por resultados o a una evaluación de los conocimientos de los maestros (Santizo, 2013).

Se han señalado también las relaciones dudosas entre la evaluación del desempeño docente con fines de permanencia y la mejora en los aprendizajes de los alumnos (Scott, Posner, Martin, & Guzman, 2016) o el uso desmesurado de los resultados que hacen que un programa de evaluación tenga efectos nocivos para la comunidad escolar, y se ha denunciado la



impracticabilidad de la evaluación propuesta por el INEE, reducida a una evaluación superficial que “juega con las vidas y con las condiciones materiales y laborales de decenas de miles de maestros mexicanos” (Rueda, Ordorika, Gil, & Rodríguez, 2016, p. 192) y que se encuentra “atada a un sistema de control laboral en una reforma administrativa que no tiene proyecto educativo” (Rueda, Ordorika, Gil, & Rodríguez, 2016, p. 193).

Hasta nuestro conocimiento, no se cuenta con investigaciones institucionales que den una descripción del proceso e impacto de la evaluación del desempeño docente, de ahí la relevancia de este estudio en el Benemérito instituto Normal del Estado, que tiene el objetivo de comprender las experiencias de docentes de educación primaria relativas al proceso de evaluación de su desempeño, para contribuir al debate orientado al mejoramiento de las políticas educativas en nuestro país.

## **METODOLOGÍA**

A partir de una consulta a profesores de educación básica en relación con el proceso vivido relativo a la evaluación docente, se diseñó una guía de entrevista que abarcó seis aspectos de la experiencia: reacciones emocionales al saber que iban a ser evaluados, condiciones de la aplicación del examen de conocimientos y competencias didácticas, beneficios personales de la evaluación, consecuencias de la evaluación en los centros de trabajo y cambios en la vida personal a partir de la reforma educativa. (V. Anexo).

Se invitó a participar voluntariamente en el estudio a docentes de educación primaria de la ciudad de Puebla que habían sido evaluados en el



2015 y 2016. A quienes aceptaron se les realizó una entrevista semiestructurada en sus lugares de trabajo.

El análisis de datos constituye una parte central para el desarrollo de una investigación cualitativa. Rodríguez, Gil y García (1999) definen el análisis de datos como "el conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación" (p. 200). Para analizarlos datos en esta investigación se utilizó la propuesta de Strauss y Corbin (Cómo se citó en Álvarez-Gayou, 2003) mediante un proceso codificación directa axial. Los pasos realizados se ejemplifican en la figura 1:

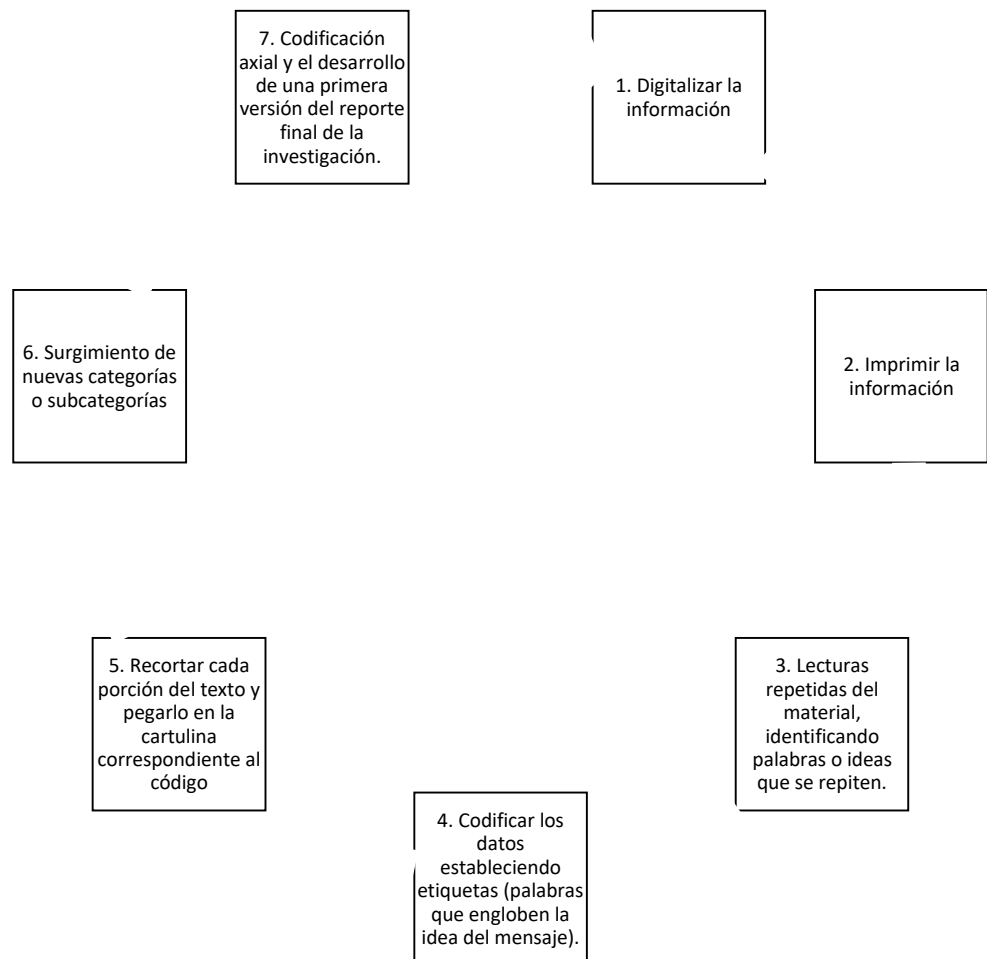




Figura 1. Pasos seguidos para categorizar los datos. Fuente: Álvarez-Gayou (2003) pp. 187-193

- Paso 1. Digitalizar la información: este paso se refiere al proceso de transformar toda la información que hemos recogido a través de las entrevistas a un formato digital para que pueda ser almacenada, consultada y manipulada durante la categorización de datos.
- Paso 2. Imprimir la información: en este momento se procede a imprimir los diarios de campo y la entrevista estructurada para poder hacer anotaciones.
- Paso 3. Lecturas repetidas del material: durante este paso se hizo una revisión continua de los datos mientras se estaba aún en el proceso desde captura de la información, se señalaron con sombreados de otro color porciones de los textos que llamaron la atención o que se repetían, sirviendo estos de citas textuales avalando nuestros supuestos, esto para, reflexionar sobre el significado de cada segmento seleccionado.
- Paso 4. Codificar los datos: después de estudiar las notas de campo ya partir de los supuestos establecidos en el capítulo uno de esta tesis, se organizaron las dimensiones y categorías, esto se hizo a través de una tabla de dos columnas en donde se colocaban de un lado, las categorías halladas a través de la revisión de los datos obtenidos con los instrumentos de investigación, y junto a ellas se le asignaba un color que me ayudara a clasificar las respuestas.





- Paso 5. Recortar cada porción del texto: en este paso, se optó por colocar las porciones de texto resaltadas en tablas correspondientes al código al que pertenecían o que aportaban información pertinente.
- Paso 6. Surgimiento de subcategorías: cuando se ve todo el material desplegado, al analizar los escritos y tomar referencias que ayuden a avalar nuestros supuestos, indiscutiblemente hacer esto te lleva a nuevas categorías que en un principio se pudieron escapar de la vista previa en esta investigación.
- Paso 7. Codificación axial: a partir de este punto se desarrolla una primera versión del reporte final de la investigación.

Cuando se realiza el proceso de codificación en una investigación cualitativa, debemos recordar que, aunque son una serie de pasos, estos suelen ser flexibles. Para Álvarez-Gayou (2003) "puede iniciarse determinando ciertos códigos y, conforme el análisis avanza, pueden surgir nuevas categorías que sustituyan, incluyan o subdividan categorías anteriores; éstas se incorporan y el proceso se dinamiza y flexibiliza durante todo el análisis" (p.189).

Finalmente, las respuestas fueron registradas manualmente y posteriormente se analizaron a partir de los seis aspectos de la entrevista identificando experiencias comunes y divergentes. Finalmente se realizó una síntesis temática.

## **RESULTADOS**



Participaron 16 docentes de educación primaria entre 36 y 62 años, media de 42.5  $\pm$ 8 años, y de 14 a 35 años de servicio, media de 20  $\pm$ 6.3 años. Durante la síntesis temática (codificación axial) identificamos tres temas: reacciones emociones al saber que iban a ser evaluados, condiciones de la aplicación del examen de conocimientos y competencias didácticas y consecuencias de la evaluación, como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1. Citas ilustrativas de cada tema	
Tema	Citas de los participantes (codificación directa).
Reacciones emociones al saber que iban a ser evaluados	"... impotencia porque no es coherente la forma de presionarnos con lo que si sabemos realizar por los años de servicio" (16) "Desconcertada y temerosa. No tenía idea de cómo lo haría y tampoco estaba bien organizado el sistema para el registro. Al final me dieron la clave de acceso al simulador" (11) "Enojo, miedo, incertidumbre, temor. Presente problemas de salud al grado de enfermarme y arrancarme lo cabellos"(5)
Condiciones de la aplicación del examen de conocimientos y competencias didácticas.	"No hubo espacio suficiente, mucho calor, espacio cerrado, poco tiempo para comer, y luego los equipos de mis compañeros no servían y se quedaban mal. Hubo gritos y desesperación porque no había quien les resolviera. En mi caso la molestia de calor y no tener tiempo para un descanso porque fueron 6 horas continuas y sólo 17 minutos para ir al baño" (2) "Fue antipedagógico, porque fueron demasiadas horas, de 9 a 9. El equipo que tuve no funcionaba bien y aunque le pedí al aplicador cambiarme, no lo permitió"(11)
Consecuencias de la evaluación	"...solo demasiado trabajo. No mejoró mi calidad de vida porque al tener más trabajo estoy más estresada, me enfermo más, gasto más" (6) "No. Sigue igual el salario. No noto mejoría en la calidad educativa. Más bien siento más trabajo y el prepararme más por cuenta propia" (13). "Sí. Me he vuelto ansiosa, estresada, con la zozobra de volver a vivir lo mismo y no saber cómo enfrentar en las condiciones en la que lo presente" (2)



	<p>"Las consecuencias han sido más trabajos administrativos, más llenadero de formatos y documentos, evidencias en cada situación que no terminan de evaluar para lograr mejores niveles educativos, cambios en los contenidos de las asignaturas algunos sin fundamento o desajustadas por la realidad y contexto actual. Grupos más saturados, mobiliario insuficiente y no adecuado al número, material didáctico económico, incompleto, desfasado, alumnos sin bases para apoyarlos, padres de familia que no cumplan y represores, directivos y supervisores sin o poca experiencia; estadísticas y no personas"(9)</p>
--	--

Nota: El número entre paréntesis corresponde al número del participante.

### **Reacciones emocionales al saber que iban a ser evaluados**

Las reacciones que narraron los participantes al saber que iban a ser evaluados fueron: incertidumbre, desconcierto, preocupación, sensación de inseguridad, estrés, nerviosismo, ansiedad, presión laboral, desesperación, angustia, dolor, miedo y depresión; incluso algunos presentaron problemas de salud. Asimismo, impotencia y enojo a causa de la falta de información respecto de los medios, tiempos, requisitos y momentos de la evaluación. Es más, durante la entrevista mencionaron presentar temor ante la posible pérdida del trabajo por motivo de la evaluación.

### **Condiciones de la aplicación del examen de conocimientos y competencias didácticas**

Durante la aplicación del examen de conocimientos y competencias didácticas, once de los dieciséis docentes relataron diversas fallas en los equipos de cómputo, la conectividad a internet o los espacios reducidos, lo que impactó en el tiempo disponible para realizar la evaluación.

Por otro lado, manifestaron molestia e inconformidad hacia los responsables de la aplicación por la inflexibilidad y falta de apoyo en la



conducción del examen y los cortos periodos de descanso, lo que generó mucha presión y estrés.

### **Consecuencias de la evaluación**

A pesar de que los docentes creen que el obtener buenos resultados en la evaluación trae consigo beneficios económicos, trece participantes manifestaron no haber obtenido algún beneficio laboral o institucional, más aún, con la implementación de la reforma educativa los docentes percibieron sobrecarga administrativa en sus centros de trabajo y mayor inversión de tiempo personal para realizar trabajos y continuar preparándose profesionalmente por cuenta propia. Sin embargo, una consecuencia positiva manifestada por tres participantes fue el haber incrementado su motivación y compromiso profesional.

### **CONCLUSIONES**

Desde la experiencia vivida por los participantes en el presente estudio, la evaluación les representó un evento que los tomó por sorpresa; a la vez, fue una actividad que les exigió mayor tiempo para prepararse para un examen. Aunado a lo anterior, fue un proceso generador de estrés y de temor.

En este sentido, la reforma educativa con la consecuente modificación legislativa ha identificado el desempeño docente, su mejora y evaluación como aspectos clave para elevar la calidad educativa en nuestro país, de manera que la Política Nacional de Evaluación de la Educación establece la creación de proyectos evaluativos articulados y el desarrollo de acciones coordinadas por parte de los actores del Sistema Nacional de Evaluación



Educativa (SNEE) para mejorar los resultados educativos, en particular, el aprendizaje de los alumnos de educación obligatoria (INEE, 2016).

Por todo lo anterior, se concluye que la evaluación fue un proceso complejo, y contradictorio, que a algunos profesores les motivó, pero a la gran mayoría, les causó cierta preocupación. No obstante, como bien sabemos la ley fue derogada, el organismo gestor de la evaluación fue cancelado, el examen tal vez no vuelva a repetirse bajo esas circunstancias, pero los que pasaron por esa experiencia continúan resignificándola.

## Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. CDMX, México: Paidós Mexicana, S. A.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (11 de Septiembre de 2013). *Ley general del servicio profesional docente*. México.
- Cordero, G., Luna, E., & Patiño, N. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Sinéctica* (41), 1-19. Recuperado el 28 de Febrero de 2018, de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/34/27>
- Gobierno Federal. (s.f.). *Alianza por la calidad de la educación*. México.: SEP, SHCP, SEDESOL. Gobierno Federal.
- Hobart, J., & Gracia, M. (2014). La evaluación educativa en México. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, IX(1), 59-85. Recuperado el 28 de Febrero de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92731211003>
- Miranda, F. (2013). Evaluación y Política Educativa. Introducción. En G. Del Castillo, & G. Valenti, *Reforma Educativa ¿Qué estamos transformando? Debate informado* (págs. 166-173). México: FLACSO-México.
- OCDE. (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. OCDE.
- OCDE. (2016). *PISA 2015. Resultados Clave*. OCDE.
- Presidencia de la República. (2013). *Reforma Constitucional en materia educativa*. México: *Diario Oficial de la Federación*. Presidencia de la República.
- Presidencia de la República. (2016). *Beneficios de la Reforma Educativa*. México: *Gobierno de la República*.
- Reygadas, L. (2009). La cultura como palestra y el poder como relación significativa. ¿Cómo estudiar las intersecciones entre la cultura y el



- poder? En H. Tejera, & P. Castro, *Teoría y metodología para el estudio de la cultura, la política y el poder*. (págs. 47-49). México: Porrúa.
- Rodríguez, G., Gil, F. y García, J. E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.
- Rueda, M., Ordorika, I., Gil, M., & Rodríguez, R. (2016). Reforma educativa y evaluación docente: el debate. *Perfiles Educativos*, XXXVIII(151), 190-206. Recuperado el 28 de Febrero de 2018
- Santizo, C. (2013). La Ley General del Servicio Profesional Docente define el modelo de escuela y el perfil docente. En G. Del Castillo, & G. Valenti, *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando? Debate informado* (págs. 22-31). México: FLACSO-México.
- Scott, D., Posner, C., Martin, C., & Guzman, E. (2016). *Interventions in Education Systems: Reform and Development*. Gran Bretaña: Deanta Global Publishing Services. Recuperado el 28 de Febrero de 2018
- Uribe, G. (2013). Implementación de las políticas en evaluación educativa. Una mirada desde el estado de Guerrero. En G. Del Castillo, & G. Valenti, *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando? Debate informado* (págs. 166-173). México: FLACSO-México.

Anexo

Guía de entrevista

Compañero y compañera docente:

Con el fin de realizar una investigación científica respecto del acontecer en la comunidad educativa, y con base a la situación en la que vivimos con la implementación de la reforma educativa, sus consecuencias y beneficios, así como el impacto personal, te pido que, de manera anónima, sincera y directa contestes cómo ha sido tu situación ante estos cambios estructurales.

Nivel educativo en el que laboras: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Años de servicio: \_\_\_\_\_

1. ¿Cómo te sentiste al saber que ibas a ser evaluado/a?
2. ¿En qué condiciones te aplicaron la evaluación?  
¿Hubo computadoras en buenas condiciones?  
Un espacio propio para realizarlo  
Otras.
3. ¿Te han dado beneficios por tu evaluación docente? ¿Cuáles?  
¿Mejóro su salario?



¿Has mejorado tu calidad de vida?

¿Ha mejorado la calidad educativa de tu grupo?

Otra.

4. ¿Qué consecuencias has tenido con la implementación de la reforma educativa en tu institución educativa?
5. ¿Qué beneficios has tenido con la implementación de la reforma educativa en tu institución?
6. ¿Ha cambiado tu vida personal con los cambios que se han dado a partir de la reforma educativa?