

## Los significados sobre la evaluación del desempeño docente: Un estado del arte

Págs. 1 - 21

Haideé Franco  
Moreno

- Universidad  
Autónoma de  
Tlaxcala-México  
(UATx).

- Estudiante de  
Doctorado

haideefr@hotmail.  
com

**Fecha de  
Entrega:**  
Noviembre 2018.

**Fecha de  
Aceptación:**  
Diciembre  
de 2018.

### Resumen

El objetivo de este trabajo, es presentar el estado del conocimiento sobre los significados que tiene la evaluación del desempeño para los profesores en servicio de educación básica de Chile y México. La metodología de la investigación se realizó en dos fases: heurística, por medio de la cual se identificaron y seleccionaron estudios realizados en ambos países; y hermenéutica, para analizar e interpretar la información obtenida.

El trabajo concluye que los profesores han construido significados sobre la evaluación del desempeño que inciden en los siguientes ámbitos de la experiencia: cultura profesional; representaciones sociales; conformación de la identidad y finalmente, el desarrollo profesional. Se concluye que los significados sobre la evaluación del desempeño son interpretados como un proceso individual de racionalidad técnica asociada a mecanismos de comprobación, verificación y control para alcanzar el nivel de desempeño exigido, pero que no salvaguarda ni organiza instancias que fomenten una formación continua.

### Palabras clave

Evaluación del desempeño, cultura profesional, representaciones sociales, identidad, desarrollo profesional.

## The meanings on the Evaluation of Teaching Performance: State of the Art

### **Abstract**

The objective of this article is to determine the state of knowledge teachers have about the meanings of performance evaluation in basic education in Chile and Mexico. The research methodology was carried out in two phases: heuristic, by means of which were identified and selected studies conducted in both countries; and hermeneutics, in order to analyze and interpret the obtained information.

The work concludes that teachers have built meanings on the performance evaluation that affect the following areas of experience: professional culture; social representations; identity construction, and finally, professional development. Thus, it is concluded that the meanings on performance evaluation are interpreted as an individual process of technical rationality associated with verification and control mechanisms to reach the required level of performance, but which does not safeguard or organize instances that encourage continuous training.

### **keywords**

Performance evaluation; professional culture; social representations; identity; professional development.

## INTRODUCCIÓN

La mayoría de los sistemas educativos de América Latina han desarrollado importantes avances en sus propuestas de carrera docente, una de las principales tendencias para fortalecer la profesionalización docente y mejorar la calidad de la enseñanza a nivel internacional ha sido la evaluación del desempeño de profesores a partir de la implementación de estándares de desempeño profesional (Feldman & Iaies, 2010; Vaillant, 2004). Entre las experiencias internacionales en la elaboración de perfiles de desempeño docente, o estándares profesionales o marcos de la buena enseñanza, como se denominan en algunos países se encuentran Australia, Estados Unidos, Chile, Perú y México (Leyva Barajas, Serrato, & Navarro Castro, 2015). Para Cordero & González (2016) en Latinoamérica, el modelo chileno es el referente para su implementación en la región, este país tiene uno de los esquemas latinoamericanos más conocidos y reconocidos de evaluación docente adoptada en 2003 después de un amplio proceso de discusión (Manzi, González, & Sun, 2011).

El modelo de Evaluación en Chile se planteó sobre la base de la gestión de un Marco para la Buena Enseñanza creado en conjunto por el Ministerio de Educación, el Colegio de Profesores de Chile y la Asociación Chilena de Municipalidades (Ministerio de Educación, 2003). Este marco define los estándares de la buena enseñanza para la configuración de los cuatro instrumentos que se implementan en la evaluación docente: 1. Pauta de autoevaluación; 2. Portafolio; 3. Entrevista por un evaluador par; 4. Informes de referencias de terceros. Asimismo, se solicita a los directores y a los supervisores que participen en la designación de los profesores que serán evaluados y se delimita el calendario en el que deberán entregar los instrumentos de evaluación, la entrega de éstos la realiza el coordinador comunal quien envía la evaluación a los integrantes del equipo “Docente más” que pertenece al Centro de Medición de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Docente más, 2014).

En el caso de México las acciones de política educativa, en especial las referidas al trabajo docente han sufrido innumerables cambios; durante el gobierno del presidente Vicente Fox Quesada, el 8 de agosto de 2002 se crea por decreto presidencial el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Antes de constituirse como organismo autónomo, operó en una primera etapa, del 8 de agosto de 2002 al 15 de mayo de 2012, como un organismo público descentralizado de la Secretaría de Educación Pública y, en una segunda, del 16 de mayo de 2012 al 25 de febrero de 2013, como un organismo descentralizado no sectorizado (INEE, 2017).

Como se establece en el decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2013) a partir del 26 de febrero de 2013, el INEE se convirtió en un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio, en esta nueva etapa tuvo como tarea principal evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Entre sus responsabilidades están diseñar y realizar las mediciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del sistema; expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federal y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les correspondan, y generar y difundir información para, con base en ésta, emitir directrices que sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad como factor esencial en la búsqueda de la igualdad social (DOF, 2013).

Corresponde al INEE coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) y la responsabilidad de definir los métodos e instrumentos de evaluación destinados a medir las capacidades y aptitudes de quienes aspiran a ingresar al magisterio, así como de quienes se proponen la obtención de un ascenso a cargos de dirección y de supervisión en los ámbitos de educación básica y media superior, de igual modo, evaluar el desempeño del magisterio en servicio (DOF, 2013).

De la misma forma que en Chile, en México la reforma educativa basó la agenda sobre la carrera docente en dos aspectos: la idoneidad y el mérito de los profesores, estos dos conceptos tienen como referente el documento sobre los Perfiles, Parámetros e Indicadores que en su conjunto integran el Marco General de una Educación de Calidad que contiene la normatividad que debe cumplirse para ingresar al servicio, mantenerse en él, promoverse u obtener algún tipo de reconocimiento, ya sean horas adicionales, responsabilidades al interior de la escuela o estímulos salariales (DOF, 2013). Los Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI) son equivalentes a lo que en la literatura se conoce como marcos de la buena enseñanza y establecen las características que debe tener un buen docente en términos de conocimientos, prácticas y responsabilidades profesionales que determinan una enseñanza de calidad y son fundamentales en la trayectoria profesional de los profesores pues permiten construir modelos de evaluación del desempeño en la medida en que dan la pauta para la construcción de criterios e indicadores que concretan los ideales de la compleja función de la docencia (Leyva Barajas, Serrato, & Navarro Castro, 2015).

A partir de esta regulación se instaura el Servicio Profesional Docente (SPD) y se constituyó un único documento que integra todos los procesos de la vida profesional de un docente en educación básica y educación media superior (ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento) y al nivel de ley secundaria en la Constitución se promulga la Ley General del Servicio Profesional Docente -LGSPD (DOF, 2013) en donde la evaluación del desempeño queda asociada no solamente a los cuatro procesos del Servicio Profesional Docente (SPD), sino que fue el eje central que los articula a lo largo de la carrera docente. Todos estos procesos son una derivación del modelo de incentivos de Bruns y Luque (2014) que permite reconocer en la LGSPD tres grandes tipos de consecuencias: a) incentivos económicos, derivados del proceso de promoción en la función, b) recompensas profesionales, establecidas en el proceso de reconocimiento; y c) presión por rendir cuentas, expresada en el proceso de permanencia.

Precisamente, este último punto el de la permanencia fue el más controversial de la LGSPD pues estableció las consecuencias que tendría el nivel de insuficiencia en el desempeño. En el artículo 53 de la LGSPD (DOF, 2013), se menciona que el personal que obtenga niveles insuficientes deberá incorporarse a los programas de regularización que la autoridad determine, según sea el caso, estos programas deberán incluir un esquema de tutoría. El personal cuya evaluación determine “*insuficiencia*” en el desempeño académico deberá tener una segunda oportunidad de evaluación para lo cual deberán transcurrir doce meses. Si en la segunda evaluación el personal vuelve a obtener niveles insuficientes en los resultados, el evaluado se reincorporará a los programas de regularización para sujetarse a una tercera evaluación en un plazo no mayor a doce meses. Finalmente, en el caso de que el personal no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación se darán por terminados los efectos del nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda.

Para el caso de los docentes en servicio del nivel de educación básica, la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) estableció cuatro etapas para el proceso de evaluación del desempeño (SEP, 2015): 1. Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales; 2. Expediente de evidencias de enseñanza; 3. Evaluación de conocimientos a través de la aplicación de dos exámenes y 4. Planeación didáctica argumentada.

Por primera vez en el sistema educativo mexicano ya no se consideraron como criterios para la promoción vertical u horizontal, la antigüedad, los años de experiencia laboral o la acumulación de constancias o certificaciones. Otra característica esencial de la nueva carrera docente mexicana fue el hecho de que el Estado se erigió como la única autoridad en la regulación de la carrera docente. En este momento debido al cambio de gobierno en México se ha generado un proceso de transición política y administrativa donde la evaluación magisterial continúa ya que los maestros la aceptan, pero no ligada a lo laboral o la permanencia en el servicio, sino como una herramienta que permita conocer fallas e identificar áreas de oportunidad, para diseñar un modelo de capacitación para los docentes (Juárez Pineda, 2019).

### **Análisis**

La estrategia metodológica que se empleó para este trabajo consistió en dos fases: la heurística y la hermenéutica. En la primera fase para sistematizar la información recabada se utilizó el gestor de referencias gratuito y una red social académica llamado Mendeley (Mendeley Ltd., s.f.) que permitió hacer una biblioteca en cuestión de segundos, citar a medida que se escribió y realizar anotaciones en archivos PDF desde cualquier dispositivo. De manera simultánea a la lectura se construyó una matriz bibliográfica en Excel que permitió sintetizar las ideas centrales y facilitar posteriormente el desarrollo de la práctica hermenéutica. En total se recopilaron cuarenta y siete documentos de artículos, tesis y libros aunque también se seleccionaron algunos documentos teóricos que brindan argumentaciones y explicaciones sobre cuestiones de interés para esta búsqueda.

Posteriormente para la fase hermenéutica, la matriz bibliográfica se convirtió en una matriz analítica de contenido, donde se seleccionaron veintidós investigaciones empíricas para analizar las categorías que conforman el desarrollo del presente trabajo e incluyen distintas aproximaciones metodológicas tales como enfoques cuantitativos, cualitativos y/o mixtos, y se han utilizado herramientas como encuestas, entrevistas y observación participante. Esta recopilación de información permitió contextualizar el tema, clasificar a los autores, las metodologías, las teorías, los conceptos principales y las conclusiones con la intención de establecer conexiones de sentido que permitan conseguir una mayor profundidad en el tema; asimismo, se elaboró una categorización de los hallazgos que derivaron en criterios para el análisis de los elementos comunes sobre los significados de la

evaluación del desempeño para ubicar el desarrollo, las tendencias, las similitudes y las diferencias de los procesos de evaluación del desempeño docente de Chile y México.

El análisis realizado a los documentos señalados permitió identificar que los significados construidos por los profesores sobre la evaluación del desempeño inciden en cuatro ámbitos de la experiencia de los profesores, éstos son: la cultura profesional, las representaciones sociales, la identidad y el desarrollo profesional del profesorado a partir de las consecuencias que se derivan de los resultados obtenidos en el proceso de evaluación del desempeño.

### **La construcción de significados sobre la evaluación del desempeño desde el ámbito de la cultura profesional del profesorado**

Para comprender la naturaleza profesional de los docentes es necesario ubicarse en el contexto social y cultural en que desarrollan su ejercicio profesional. Para Santos Guerra (1995) la cultura profesional es *“el conjunto de prácticas, creencias, ideas, expectativas, rituales, valores, motivaciones y costumbres que definen la profesión en un contexto y en un tiempo dado”*, desde esta definición el profesor va a tener un modo personal y colegiado de concebir y practicar la evaluación (1995, p. 42).

Para Moreno Olivos (2002), el profesorado se encuentra condicionado en parte por la cultura profesional del colectivo al que pertenece, y en parte, influido por su biografía personal, de modo que cualquier propuesta evaluadora que se le haga deberá contemplar estos factores que puestos en un contexto determinado, le otorgará a la evaluación un carácter peculiar. Precisamente, identificando que no existe una cultura profesional monolítica en los centros educativos, sino al contrario, reconociendo la existencia de distintas culturas o subculturas profesionales, es que Viñao (2002) resalta que *“el relativo fracaso de las reformas educativas, se suceden una tras otra, arañando sólo superficialmente lo que sucede en los centros docentes y en las aulas, se debe, entre otras causas, a un presentismo ahistórico que ignora la existencia de unas culturas escolares formadas por regularidades y tradiciones que gobiernan la práctica y organización de la enseñanza y el aprendizaje, y que constituyen un producto histórico”* (2002, p. 73).

De las afirmaciones anteriores es que frecuentemente se cuestione si sería deseable y posible que, en el campo de desarrollo profesional del docente existiera y se asumiera una sola cultura de la evaluación en educación. Moreno Bayardo (2016), señala que la meta de conformar una sola cultura, en cualquier ámbito al que ésta se refiera, es prácticamente inalcanzable por el solo hecho de que los significados que una persona asume se interiorizan, a partir de la interacción e interlocución cotidiana con sus grupos de referencia y éstos tienen múltiples experiencias de vida a partir de los cuales se van construyendo los significados. Sin embargo, considera que nuevas experiencias de formación impulsan al sujeto a evolucionar en algunos significados, por lo que sería posible llegar a compartir al menos una base de significados comunes acerca de la evaluación en educación que permita a todos sus actores coincidir en la percepción global de sus fines, usos y consecuencias.

Moreno Bayardo (2016), identifica los elementos que han obstaculizado la incorporación de la evaluación como un proceso sistemático en las diversas regiones de México e indaga sobre los elementos para entender las concepciones de los profesores ante la evaluación del desempeño docente, con base en el concepto de las distintas culturas sobre la evaluación, partiendo de la premisa básica de que no todos los que se involucran en procesos de evaluación educativa lo hacen compartiendo las mismas concepciones sobre lo que ésta es y sus propósitos, dado que no se comparte la misma cultura sobre la evaluación en educación.

Siguiendo con las concepciones que los profesores tienen de la evaluación aparecen en el escenario educativo distintas posturas y maneras de entender esta compleja tarea didáctica, pero hay indicios del predominio de la función de control por parte de las instancias encargadas de hacerlo, lo cual refleja la actitud con la que algunos profesores la asumen. Una de las primeras investigaciones en Chile que explora las actitudes de los profesores que se negaron a participar en la evaluación del desempeño docente fue la que presenta Tornero Ochagavía (2009), quien refiere que ciertos aspectos de la cultura profesional del docente permiten explorar los factores que inciden en la conducta de rechazo activo a la evaluación y rescata las emociones negativas que presentaron, tales como, el temor a obtener un bajo resultado, así como las percepciones sobre la falta de legitimidad en términos de los criterios, instrumentos, obligatoriedad y falta de información con respecto al proceso de evaluación del desempeño.



Otros estudios que analizan las actitudes de resistencia hacia la evaluación del desempeño se encontraron en México, el primero realizado por Anzures García (2017), quien desde una perspectiva cualitativa con recursos etnográficos recoge las acciones de los maestros durante las manifestaciones, protestas, mesas de negociación y otros eventos de oposición a la reforma educativa; las categorías de análisis que presenta en su trabajo son los espacios de dominio y, como en el caso de Chile, la actitud de resistencia magisterial hacia la evaluación del desempeño. Entre los hallazgos menciona que, para iniciar una aproximación teórica a los significados construidos sobre la evaluación del desempeño, es necesario reconocer las acciones concretas de oposición a través de las cuales los profesores construyen significados que les permiten asumir a la reforma educativa como un proceso que busca instalar nuevas regulaciones laborales.

El segundo estudio encontrado en México es la tesis de Castillo Fuentes (2015), quien desde una perspectiva sociocultural se pregunta ¿cómo transformar las resistencias de los profesores a ser evaluados?. Estableciendo que en función de identificar las actitudes de resistencia de los docentes se podrá vislumbrar un avance gradual y estratégico que permita articular los elementos que conforman a la cultura profesional del profesorado ante la evaluación del desempeño. Por lo tanto, como establece Moreno Olivos (2002), aun cuando en la escuela exista una cultura dominante (que puede estar o no formalmente reconocida), no se puede despreciar o ignorar la coexistencia de otras subculturas en el interior de la misma, lo que explica en parte el conflicto y la lucha de intereses entre sus miembros, y dificulta muchas veces el establecimiento de acuerdos o consensos.

Finalmente, utilizando los resultados parciales de una encuesta en línea aplicada durante los meses de junio y julio de 2014, por la Dirección General de Evaluación de Docentes y Directivos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2016); Navarro Corona, Leyva Barajas, & González Nava (2015), realizan una investigación para indagar la percepción de los profesores sobre el perfil docente y la pertinencia de diversos instrumentos y técnicas de evaluación del desempeño.

Entre los principales hallazgos mencionan que en México la consideración del contexto en los procesos de evaluación del desempeño es por ley, un derecho de los docentes por lo que debería tomarse en consideración las características específicas en las que desarrollan su función: la atención a grupos numerosos de estudiantes, la escasez de materiales y recursos, el limitado apoyo recibido

por parte de otros actores, la multiculturalidad en el aula y las limitaciones en el entorno de la comunidad son algunos de los retos que dificultan el óptimo desempeño de la docencia. Desde esa postura, las autoras señalan que se requiere del desarrollo de investigaciones y estudios que ofrezcan evidencia empírica de la relación entre los factores que aquí se exponen y la evaluación del desempeño de los docentes.

Es necesario no soslayar que la implementación de la evaluación del desempeño docente implica un importante cambio que afecta las prácticas, creencias y sentimientos de los profesores por lo que es necesario tomarlos en cuenta a la hora de evaluar la viabilidad de una reforma, considerando no solamente los aspectos técnicos y gremiales, sino también incorporando aspectos propios de la subjetividad de los actores (Catalán & González, 2009). Con estos referentes puede establecerse que cambiar las concepciones y prácticas de evaluación del profesorado requiere de un cambio en la cultura profesional, promoviendo la emergencia de nuevos roles y patrones de relaciones entre los profesores, rediseñando los entornos laborales, las estructuras organizativas y los modos de pensar y hacer la enseñanza (Moreno Olivos, 2002).

### **La construcción de significados desde el ámbito de las representaciones sociales sobre la evaluación del desempeño docente**

La teoría de las representaciones sociales es una herramienta muy útil para indagar sobre la forma en que los sujetos interpretan y construyen su conocimiento sobre la realidad y la forma en que los actores se expresan en la vida cotidiana. A través de la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1979), la investigadora Cuevas Cajiga (2017), atiende a la dimensión de los sentidos y acciones que elaboraron los maestros de secundaria general ante la reforma educativa implementada en México en el año 2013 y determina que la representación social que los profesores construyeron sobre dicha reforma, se condensa en el miedo a la pérdida del empleo y a evidenciar sus debilidades profesionales; la evaluación del desempeño representa para ellos, el pretexto para perseguirlos, exhibirlos y despedirlos, dejando fuera su función primaria: los conocimientos pedagógico-didácticos de su profesión. A partir del análisis empírico realizado en esta investigación se observa que dicha reforma educativa plantea procesos y procedimientos para los maestros que no son del todo claros,

los cuales modificarán su permanencia en el puesto de trabajo, por lo que señala como necesario generar un programa de fortalecimiento y revalorización de la imagen docente y fomentar el respeto social a la profesión y a su quehacer.

Por su parte, Reyes Hernández (2017) desde la teoría de las representaciones sociales encontró que las maestras del nivel de preescolar en el estado de Veracruz en México, manifiestan una actitud negativa ante el proceso de evaluación del desempeño, ya que lo consideran incongruente, limitado y subjetivo, sin embargo, asocian dicho proceso con la mejora de la práctica profesional y de la calidad de la educación.

En el estudio realizado en el nivel de telesecundaria en el estado de Hidalgo en México, Díaz Cano (2016), indaga las representaciones sociales de un colectivo de profesores que aún no había participado en el proceso de evaluación del desempeño. Los aportes de esta investigación se ubican en la descripción de las creencias de los profesores entrevistados sobre las implicaciones y consecuencias futuras de las condiciones laborales y su permanencia en el servicio, destacando que muchos de ellos consideraron jubilarse de manera anticipada para no exponerse a una evaluación en la que no confiaban.

Por su parte, la investigadora chilena Urriola López (2013), en su tesis de investigación encontró que entre los profesores entrevistados el hecho de que la evaluación sea obligatoria recibe un notorio apoyo, sin embargo, el colectivo docente no considera que el propósito de la evaluación sea fortalecer la profesión docente, la mayoría de los entrevistados expresaron un notorio desacuerdo con que la evaluación docente contribuya a mejorar la calidad de la educación. Respecto a las representaciones sobre la evaluación del desempeño es que asocian al proceso con acciones de sanción y control; señalaron que en el futuro deberían desarrollarse acciones educativas que promuevan el desarrollo profesional, la formación docente, el incremento salarial, el reconocimiento social y la autocrítica. Entre sus conclusiones, Urriola López (2013) establece que la investigación desarrollada aporta cierta información al recuperar algunas representaciones que le confieren los implicados y que esta visión podría ser completada o ampliada desde otro enfoque metodológico para profundizar en la comprensión de dicho fenómeno educativo.

### **La construcción de significados sobre la evaluación del desempeño docente desde el ámbito de la conformación de la identidad docente**

Las profundas transformaciones sociales han modificado intensamente el trabajo de los profesores, derivando en problemas de identidad que no se han podido solucionar. De acuerdo a Esteve (2016), el desconcierto, la falta de formación para afrontar los nuevos retos y el intento de mantener las rutinas, lleva a muchos profesores a hacer mal su trabajo, enfrentándose a una crítica generalizada que considera a los docentes como los responsables universales de todos los fallos del sistema de enseñanza. La identidad docente se refiere a cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo y a los factores de satisfacción e insatisfacción y su relación con la diversidad de sus identidades profesionales y la percepción del oficio por los docentes mismos y por la sociedad, por lo tanto, la identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad (Vaillant, 2007).

Para Galaz Ruiz (2015), la evaluación de los profesores en Chile funciona como un espejo que invita a los profesores a observarse, a reconocerse e incluso a evaluar la posibilidad de cambiar, aunque en el contexto de un sistema de evaluación dirigido esencialmente a la evaluación individual del desempeño, la evidente ausencia de comprensión y control sobre las dimensiones e incidencias identitarias puede traer consecuencias inesperadas y constituirse, por consiguiente, en un serio obstáculo para el mejoramiento educativo deseado. Al analizar los impactos de la política de evaluación docente en la identidad profesional de los profesores, se encontró que en este proceso confluyen variables subjetivas, sociales y contextuales que, al ser puestas en juego adquieren un discurso legitimante en torno a un núcleo estable de contenidos tales como: competencias, valores, desafíos, proyectos, etcétera, que permiten el dominio (percepción de Sí) y el reconocimiento (social/oficial). Los resultados identifican que el primer impacto de la evaluación ocurre en el nivel de la percepción de eficacia y que ofrece espacios para reconocerse e identificarse siendo el reconocimiento profesional la principal dimensión de impacto, aunque los planes de superación profesional no aportan a su desarrollo. A fin de comprender la complejidad de las construcciones identitarias que realizan los profesores, Galaz Ruiz (2015) menciona que es necesario considerar el ámbito institucional u organizacional, pues la construcción de la identidad profesional de los profesores descansa en la articulación y la síntesis entre los sistemas de acción (estructuras), las trayectorias (historia y biografía del sujeto) y las condiciones organizacionales.

La investigación de Galaz Ruiz (2015), es considerada pionera en Chile no solamente porque toma distancia metodológica y de propósito respecto de aquellos estudios que orbitan en el campo de gravedad del actual sistema, sino además porque su análisis desde la identidad profesional había permanecido como una dimensión no abordada por las autoridades chilenas, esto a pesar de que por más de veinte años de estudio, se han observado suficientes evidencias de su incidencia en la forma en que los profesores conducen su profesionalidad y la articulan con las innovaciones.

Es importante señalar que Galaz Ruiz (2013) sostiene que los directores de escuelas municipales en Chile, tienen una posición clave en la gestión de las condiciones institucionales para la implementación de una reforma pues tienen evidencia de las condiciones colectivas, objetivas y subjetivas sobre las cuales se despliegan y articulan las identidades profesionales de los profesores con las demandas de la evaluación por lo cual es importante incorporarlos en las investigaciones que se generen sobre el proceso de evaluación del desempeño. Para los directores de escuelas en Chile la evaluación del desempeño es asumida como una instancia en la que se solicitan productos y tareas que deben ser respondidas dentro de un marco del cual no se debe o no se puede salir, adquiere el significado de un proceso, cuya intencionalidad es identificar los defectos de los docentes pues adquiere una connotación punitiva que no se ve como un proceso de aprendizaje, de evolución o desarrollo en el plano profesional, sino como una actividad que tiene muchas veces por resultado la estigmatización de los docentes.

Finalmente, también desde los estudios de identidad profesional Schick Carrillo, Galaz Ruiz, & Urrutia García (2015), plantean desde un enfoque cualitativo un análisis crítico-interpretativo para conocer de qué manera la evaluación del desempeño incide, influye y/o condiciona su desempeño ocupacional como docentes sobre la base de comprender la existencia de dimensiones generales del “ser” profesora y de cómo constantemente las mujeres se (re) “convierten” en profesoras: una construcción personal y colectiva a la vez.

Los hallazgos recogen evidencias sobre una confrontación entre lo que percibe cada una como su propio desempeño (subjetividad-inter-subjetividades) y lo que institucionalmente le señalan qué es lo que se debería ser y hacer como profesional (atribución social de modelos profesionales de identificación y señalan que la implementación de la evaluación del desempeño posee un evidente

componente estresor debido a su actual orientación punitiva, y por tal, puede estar incidiendo negativamente en el estado de salud de las profesoras.

Es pertinente acotar que no se encontró evidencia en México de investigaciones que articulen los aspectos objetivos de la política de evaluación y los aspectos subjetivos de los actores incorporando la categoría de género. Los autores mencionan como urgente identificar e implementar medidas para potenciar la equidad de género y mejorar la calidad de vida de las profesoras sin caer en una sobre-victimización de la mujer, sino que visibilice las opresiones que viven y reproducen no sólo a través de la cultura, sino también de la institucionalidad.

### **La construcción de significados sobre la evaluación del desempeño docente desde el ámbito del desarrollo profesional**

Otros estudios que sirvieron para orientar el fenómeno de la evaluación del desempeño tienen que ver con los efectos y consecuencias que la implementación de dicho proceso supone en la vida laboral y el desarrollo profesional de los profesores; Roa Tampe (2017) analiza el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (SEDPD) vigente en Chile desde el año 2003, entendido como una herramienta de política que busca principalmente el fortalecimiento de la profesión. Se trata de una investigación cualitativa, de tipo documental y de alcance descriptivo; las principales conclusiones son que tanto la ejecución del sistema como el efecto en las percepciones en los docentes permiten considerar este sistema más bien como un escenario de mantención de competencias mínimas y escasas posibilidades de un desarrollo continuo. Para Roa Tampe (2017), el sistema responde a la meta de cerciorarse que los profesores alcanzan niveles mínimos de desempeño, pero no salvaguarda ni organiza instancias que fomenten el mantenimiento y la superación de habilidades y conocimientos profesionales de todos los docentes, por lo tanto, si la política de evaluación en Chile tiene como objetivo promover el desarrollo profesional, es precisamente allí donde falla cabalmente.

Siguiendo el tema del desarrollo profesional de los profesores desde la evaluación del desempeño ahora en el contexto mexicano, Cordero Arroyo & Luna Serrano (2014) señalan que la evaluación y la formación del profesorado en su dimensión de instrumentos de política educativa del Estado

Mexicano, han seguido caminos distintos. Si bien su definición por separado abona a la posibilidad de crear instancias integrales y eficientes, en esta investigación se plantea que su configuración tendría que hacerse desde una perspectiva coherente que integre ambos sistemas para mejorar la calidad de la enseñanza. En su aportación presentan el recorrido que han seguido ambos sistemas en la política educativa mexicana y revisan los puntos de articulación que tiene la evaluación del desempeño docente en el contexto del Servicio Profesional Docente establecido por la Constitución en México con las políticas de formación del profesorado llegando a la conclusión de que cada uno de estos sistemas ha sido constituido por separado por lo que sería importante establecer mecanismos que permitan un vínculo entre ambos.

Otro concepto que está relacionado con el desarrollo profesional es el de la precarización laboral de los maestros de educación básica en América Latina, mediante la descripción de un panorama general de los efectos más importantes – haciendo referencia a diversos estudios sobre el tema– Sánchez Cerón & del Sagrario Corte Cruz (2012), plantean la necesidad de identificar y caracterizar los efectos de la evaluación sobre la vida profesional de los docentes. El primero es que las políticas de evaluación están asociadas al pago por mérito, es decir por resultados, lo cual ha provocado la diferenciación salarial de los docentes, este fenómeno ha estado acompañado por la política de detener los incrementos salariales lo que ha causado el deterioro de las percepciones de los docentes de la región. El segundo es que la aplicación de exámenes estandarizados para evaluar a los docentes en América Latina presenta ya efectos directos, indirectos y/o colaterales en la imposición de la diferenciación salarial porque estos instrumentos califican resultados y no procesos lo cual contribuye a la precariedad del trabajo docente.

A partir de estos planteamientos puede considerarse que la evaluación tiene múltiples finalidades, algunas de ellas, incluso, contradictorias entre sí al responder a distintos propósitos e intereses; cuestionarse el para qué de la evaluación es una cuestión central que, en un momento dado, los profesores deberían formularse. Determinar el sentido y el significado que los profesores le otorgan a ese proceso permitirá establecer que tipo adhesiones, discrepancias y/o tensiones se generan en el horizonte de la experiencia con la finalidad de reflexionar sobre el significado de una evaluación cuyos efectos trascienden los límites de la escuela.

## CONCLUSIONES

Es indudable que los maestros son el factor clave para hacer realidad cualquier reforma educativa pero no pueden ser los únicos responsables, si los profesores no están convencidos de los cambios propuestos, éstos irremediablemente fracasarán. Desde esa afirmación, realizar una revisión del estado del conocimiento de los significados construidos por los profesores sobre la evaluación del desempeño docente en Chile y México permite establecer cómo se encuentra el avance de conocimiento en el momento actual, cuáles son las tendencias existentes en los procesos de evaluación del desempeño, los marcos de referencia existentes y las ausencias teóricas y metodológicas que pudieran encontrarse sobre este campo del conocimiento, no para comparar sino para lograr un acercamiento a los diferentes contextos que existen en ambos países.

Al realizar la búsqueda documental se concluye que los profesores han construido diversos significados sobre la evaluación del desempeño que inciden en cuatro ámbitos de la experiencia: la cultura profesional sobre la evaluación del desempeño; las representaciones sociales sobre la evaluación del desempeño; la conformación de la identidad docente a partir de la evaluación del desempeño de profesores y finalmente, el desarrollo profesional de los profesores en servicio. Se concluye que la evaluación del desempeño es interpretada por los profesores como un proceso individual de racionalidad técnica asociada a mecanismos de comprobación, verificación y control para alcanzar el nivel de desempeño exigido, pero que no salvaguarda ni organiza instancias que fomenten una formación continua. Es claro que las políticas educativas han tenido un giro significativo en las últimas dos décadas asumiendo una racionalidad neoliberal, desde ese hecho estudiar la producción sobre los significados que los profesores le otorgan a la evaluación del desempeño tiene que ver la implementación en ambos países de una reforma educativa con consecuencias punitivas para los profesores en servicio.

También a partir del análisis documental realizado puede observarse que la experiencia chilena sobre la evaluación del desempeño data por lo menos de quince años, esta afirmación se correlaciona con el alto número de contribuciones que se encontraron al realizar la búsqueda en diversas bases de datos, lo cual se comprende debido a que Chile inició de forma temprana con prácticas de evaluación al implementar el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (SEDPD)



vigente desde el año 2003. En el caso de México se encontró una menor cantidad de reportes de investigación e informes académicos en comparación con la producción chilena, esto se debe a que la implementación de la evaluación del desempeño es más reciente pues fue institucionalizada a través del Pacto por México el 2 de diciembre de 2012 y la primera experiencia de evaluación del desempeño docente aplicada a profesores fue durante el periodo del 14 de noviembre al 13 de diciembre de 2015.

A diferencia de la reforma chilena, la reforma mexicana se ha enfrentado con poca aceptación por parte del magisterio por las modificaciones que plantea a las condiciones laborales. Para Cordero Arroyo & González Barbera (2016) la diferencia en la aceptación que ha tenido la evaluación del desempeño docente en estos dos países parece fundamentarse en el hecho de que en Chile se llevó a cabo una consulta que tomó en cuenta a los principales actores involucrados, sin embargo, es importante señalar que existe un grupo de investigadores chilenos que no comparten las mismas opiniones que las autoras mencionadas (Galaz Ruiz, 2013 y 2015, Vega Ramírez & Galaz Ruiz, 2015 y Galaz Ruiz, Schick Carrillo & Urrutia García, 2015).

Finalmente, la evaluación del desempeño docente es una estrategia recomendada por organismos internacionales para alinear los sistemas educativos bajo principios de mercado, por lo que su implementación en Chile y México adquiere y requiere de particular atención, dado que existen estudios que centran las responsabilidades a nivel individual obviando los enfoques comparativos regionales (Galaz Ruiz, Jiménez-Vásquez, & Díaz-Barriga, 2019). Desde ese hecho, se considera relevante examinar las distintas investigaciones y líneas que abordan el tema sobre la construcción de los significados que los profesores tienen sobre la evaluación del desempeño docente desde una perspectiva multidisciplinar y multirreferencial de la realidad pues dicha acción servirá de guía para comprender la complejidad del acontecer educativo en el ámbito de las recientes reformas educativas implementadas para tener un acercamiento a los diferentes contextos y sus especificidades.

## REFERENCIAS

- Anzures García, J. L. (2017). *La Reforma Educativa: Acciones de dominación y formas de resistencia de los maestros. La construcción de significados desde la militancia en el Movimiento Magisterial de Coahuila*. En E. Sandoval Flores, *Las condiciones del trabajo docente en el contexto del cambio y de la reforma educativa: Los significados de los docentes en Durango, Veracruz y Coahuila*. San Luis Potosí, México: Simposio llevado a cabo en el XIV Congreso Mexicano de Investigación Educativa.
- Bruns, B., & Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington: Grupo del Banco Mundial. Recuperado el 24 de noviembre de 2017, de <http://www.bancomundial.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Spanish-excellent-teachers-report.pdf>
- Castillo Fuentes, M. Á. (2015). *Gestión y evaluación: de la resistencia al desarrollo próximo*. Trabajo presentado en el Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa [en línea]. (INEE, Ed.) México: SEP.
- Catalán, J., & González, M. (2009). *Actitud hacia la evaluación del desempeño docente y su relación con la autoevaluación en profesores básicos de Copiapó, La Serena y Coquimbo*. *PSYKHE*, 18(2), 97-112.
- Cordero Arroyo, G., & González Barbera, C. (2016). *Análisis del Modelo de Evaluación del Desempeño Docente en el Marco de la Reforma Educativa Mexicana*. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-26.
- Cordero Arroyo, G., & Luna Serrano, E. (2014). *El Servicio Profesional Docente en la perspectiva de los sistemas nacionales de formación de profesores y de evaluación. El caso de México*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 75-84.
- Cuevas Cajiga, Y. (2017). *Los maestros de secundaria y su representación social de la reforma educativa 2013: la pérdida del trabajo*. En Á. Díaz - Barriga (Ed.), *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013* (págs. 189-224). México: Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Díaz Cano, F. (2016). *Las representaciones sociales del profesorado de telesecundarias sobre la evaluación docente en la reforma educativa 2013*. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de Educación. Tlaxcala, México.

- Docente más. (2014). *Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente*. Chile. Recuperado el 18 de noviembre de 2018, de <https://www.docentemas.cl/pages/quienes-somos/que-es-la-evaluacion-docente.php>
- DOF. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Diario Oficial de la Federación. Recuperado el 20 de julio de 2017, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSPD.pdf>
- Esteve, J. M. (2016). *Identidad y desafíos de la condición docente*. En E. Tenti Fanfani, *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE-Fundación OSDE y Siglo XXI Editores.
- Feldman, D., & Iaies, G. F. (2010). *Documento Competencias docentes: un marco conceptual para su definición. Versión preliminar*. (A. Delich, & G. F. Iaies, Edits.) Argentina: Fundación del Centro de Estudios en Políticas Públicas (CEPP).
- Galaz Ruiz, A. (2013). *Directores y evaluación del desempeño de profesores: configuración de condiciones para su articulación con las identidades profesionales*. En J. Arriaga Méndez, A. Galaz Ruiz, & D. Castillo Moncada (Edits.), *Nuevos escenarios y desafíos para los sistemas educativos de América Latina. Una mirada crítica y propositiva desde sus actores* (Vol. 1, págs. 158-173). Monterrey, Nuevo León, México: Escuela de Ciencias de la Educación.
- Galaz Ruiz, A. (2015). *Evaluación e Identidad profesional del profesor ¿Un juego de espejos rotos?* *Revista Andamios*, 12(27), 305-333.
- Galaz Ruiz, A., Jiménez-Vásquez, M. S., & Díaz-Barriga, Á. R. (enero-marzo de 2019). *Evaluación del desempeño docente en Chile y México. Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización*. *Perfiles Educativos*, XLI (163), 156-176.
- INEE. (2016). *Evaluación del desempeño desde la experiencia de los docentes. Consulta con docentes que participaron en la primera Evaluación del desempeño 2015*. México: INEE.
- INEE. (2017). *Evaluación del Desempeño Docente Modelo 2017*. México: INEE.
- Juárez Pineda, E. (2019). *Continuará evaluación docente pero no se ligará a lo laboral: Esteban Moctezuma*. *Educación Futura*. Recuperado el 22 de febrero de 2019, de <http://www.educacionfutura.org/continuará-evaluación-docente-pero-no-se-ligará-a-lo-laboral-esteban-moctezuma/>
- Leyva Barajas, Y., Serrato, S. C., & Navarro Castro, M. (2015). *La buena enseñanza. Hacia la consolidación de un marco de la buena enseñanza en México*. *RED - Revista de evaluación para docentes y directivos*, 1(1).

- Manzi, J., González, R., & Sun, Y. (2011). *Santiago de Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología-MIDE-UC*. Recuperado el 20 de enero de 2018, de [https://www.mideuc.cl/libroed/pdf/La\\_Evaluacion\\_Docente\\_en\\_Chile.pdf](https://www.mideuc.cl/libroed/pdf/La_Evaluacion_Docente_en_Chile.pdf)
- Mendeley Ltd. (s.f.). *mendeley.com*. Obtenido de <http://www.mendeley.com>
- Ministerio de Educación. (2003). *Marco para la buena enseñanza. Chile*. Recuperado el 28 de junio de 2018, de <http://www.rmm.cl/sites/default/files/mbe20081.pdf>
- Moreno Bayardo, G. (2016). *Culturas sobre la evaluación en los sistemas educativos. A propósito de la Reforma Educativa en México*. En M. Valadez Huizar, M. Moreno Bayardo, & C. Vivero Marín (Edits.), *Avances y perspectivas de la investigación educativa y de género* (págs. 15-24). *Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara*.
- Moreno Olivos, T. (2002). *Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado. Perfiles educativos*, 24(95), 23-36.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. *Buenos Aires: Huemul*.
- Navarro Corona, C., Leyva Barajas, Y., & González Nava, M. F. (2015). *Factores contextuales del desempeño docente, desde la perspectiva de los evaluados. trabajo presentado en el Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa*. En INEE (Ed.). *México: SEP*.
- Reyes Hernández, L. (2017). *Representaciones sociales sobre la Evaluación del Desempeño Docente construidas por las educadoras de una zona escolar (Tesis doctoral)*. *Tlaxcala: Posgrado en Educación, Universidad Autónoma de Tlaxcala*.
- Roa Tampe, K. A. (2017). *La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso chileno*. *Educación y Educadores*, 20(1), 41-61.
- Sánchez Cerón, M., & del Sagrario Corte Cruz, F. M. (2012). *La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLII (1), 25-54.
- Santos Guerra, M. Á. (1995). *Cultura profesional del docente. Investigación en la Escuela* (26), 37-45.
- Schick Carrillo, C. A., Galaz Ruiz, A., & Urrutia García, D. (2015). *Identidad profesional y factores de riesgo ocupacional de las profesoras*. *Revista Estados Feministas*, 23(3), 803-815.
- SEP. (2015). *Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos. Proceso de la Evaluación del Desempeño Docente*. *México: SEP*.

- Tornero Ochagavía, B. (2009). *Sistema de evaluación del desempeño docente en Chile: Significados y percepciones de profesores rebeldes. (Tesis de Magíster)*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad de Chile.
- Urriola López, K. M. (2013). *Sistema de evaluación del desempeño profesional docente aplicado en Chile. Percepciones y vivencias de los implicados en el proceso. El caso de la ciudad de Concepción (Tesis doctoral)*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona.
- Vaillant, D. (diciembre de 2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. (31).
- Vaillant, D. (2007). *I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado"*. Barcelona: GTD-PREAL-ORT.
- Vega Ramírez, J. F., & Galaz Ruiz, A. (2015). *Evidencias para una transformación y complejización del modelo chileno de evaluación docente. Educação e Pesquisa*, 41(1), 171-183. Recuperado el 12 de enero de 2017, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517)
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.