

La complejidad de la evaluación docente: un estudio en primaria

Complexity of a teacher's evaluation: a study in elementary school

IVÁN GUADALUPE DOWZ TORRES

Iván Guadalupe Dowz Torres. Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, México. Es profesor de escuela primaria pública y cuenta con estudios de licenciatura realizados en la Escuela Normal de Estado, maestría en el Centro de Investigación y Docencia y actualmente cursa estudios de doctorado en el Centro de Investigación y Docencia. Actualmente se desempeña como director de la Escuela Primaria Federal Independencia. Correo electrónico: ivandowz@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0034-0596>.

Resumen

Este artículo presenta avances de una investigación que tiene como objeto de estudio la evaluación docente, trata de valorar la trascendencia que tuvo este ejercicio en el marco de la reforma del 2013, cuáles fueron sus repercusiones, qué piensan, sienten y cuál consideran que es el propósito de ser evaluados. Se llevó a cabo una investigación documental sobre la evaluación docente en diversos países y en México, la metodología implementada parte del paradigma interpretativo, hace uso de las narrativas, tiene fundamento en la hermenéutica; para la recolección de datos se acude a dos sesiones de grupos de discusión con seis participantes cada una, del análisis se obtuvieron siete categorías. En este trabajo se presentan avances sobre la evaluación al desempeño en el primer año y el proceso de la evaluación del desempeño.

Palabras clave: Calidad de la educación, desempeño del profesor, educación pública, evaluación, evaluación de profesores.

Abstract

This paper presents advances in an investigation whose object of study is the evaluation of teacher's performance, it tries to assess the importance that this exercise had, within the framework of the 2013 reform, what were its repercussions, what they think, feel and what they consider to be the purpose of being evaluated. Documentary research on teachers' evaluation was carried out in various countries and in Mexico, the methodology implemented starts from the interpretive paradigm, makes use of narratives, is based on hermeneutics; for data collection, two group sessions are attended after a discussion with six participants each, seven categories were obtained from the analysis. This work presents progress on performance evaluation in the first year and the performance evaluation process.

Keywords: Quality of the education, teacher's performance, popular education, evaluation, teachers' evaluation.

INTRODUCCIÓN

El mundo se encuentra en momentos históricos de suma importancia, atraviesa por una etapa de avances tecnológicos como nunca antes, el nivel de desarrollo entre países cada vez es más inequitativo, mientras unos presentan hegemonía en desarrollo tecnológico, social o educativo, otros se encuentran inmersos en pobreza, desigualdad económica y social.

Desde hace décadas México ha lanzado propuestas para favorecer su desarrollo educativo, ha realizado varias reformas. En los noventa implementó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992) y trajo consigo la llamada “revaloración de la función magisterial”, que incluyó un sistema de estímulos a través del Programa de Carrera Magisterial, en el cual los docentes, mediante participación voluntaria, fueron evaluados en distintos rubros, como la aplicación de un examen y la participación en cursos de actualización.

Las reformas realizadas al artículo tercero, que establece el derecho de toda persona a la educación y que corresponde al Estado su rectoría, impartición y que además de obligatoria será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica (según el Diario Oficial de la Federación, 2019), durante los años 1992 y 2002 incluyeron la obligatoriedad de la educación a la secundaria y preescolar, denominando a estos tres niveles “educación básica”. Entre el 2004 y el 2009 se implementaron reformas en la educación preescolar y la educación secundaria, la educación primaria quedó atrás, e inició un proceso de reforma para lograr su articulación.

En el 2009 inició el proceso de Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que pretendía la articulación curricular de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria); mejorar en la formación de docentes; la actualización de programas de estudio, contenidos y enfoques pedagógicos (SEP, 2009).

En febrero del 2013 se realizó otra reforma al artículo tercero, en la que se estableció que el Estado garantizaba la calidad de la educación y la idoneidad de docentes y directivos, entre otros aspectos, para así asegurar también el máximo logro de aprendizaje de los educandos; como resultado se creó el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, cuya coordinación quedó a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Después de mencionar estas reformas, se evidencia la responsabilidad que se atribuye al docente de los resultados educativos y dio inicio una etapa de profesionalización, con la pretensión de garantizar la calidad de la educación en el país, con base en la evaluación a maestros, “la evaluación de los docentes en México constituye uno de los ejes fundamentales de las políticas educativas, dada la convicción de que de ello depende la posibilidad de mejorar la calidad de la educación en el país” (Márquez, 2013, p. 2). Se consideró evaluar el ingreso, promoción, permanencia y

desempeño de docentes y se estableció, en el año 2015, la evaluación a docentes con carácter obligatorio.

Con un examen se evaluaron el ingreso y la promoción, mientras que, con examen, una planificación y la incorporación de evidencias argumentadas, así como la argumentación de la autoridad inmediata del trabajador, se dictaminó la “idoneidad” en la evaluación al desempeño de docentes, la llamada “evaluación de permanencia”.

Diversas modificaciones en las distintas etapas del proceso de evaluación, las condiciones físicas en las que se llevó a cabo, la logística que se implementó durante la aplicación del examen, los recursos que se utilizaron (tal es el caso de la plataforma para subir evidencias), los criterios que se establecieron para valorar el desempeño, las exigencias durante el proceso evaluativo por parte de las autoridades educativas y el organismo evaluador, los derechos laborales que se cree que trasgredieron, son aspectos que caracterizaron esta evaluación, para muchos de carácter “punitivo”, entonces, es importante “ubicar a la evaluación en su justa medida, como medio, y dejar de aplicar exámenes sin ton ni son” (Gil, 2012, p. 163).

Es por estas situaciones que se plantea la siguiente pregunta que guía la investigación: ¿Qué trascendencia tiene la evaluación al desempeño para los docentes de primaria del subsistema federal de la ciudad de Chihuahua?

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Qué juicios de valor e ideas expresan y debaten los docentes acerca de los resultados que se obtienen de la evaluación del desempeño?
- ¿Cuáles son las experiencias que han vivido los docentes en la evaluación del desempeño docente?
- ¿Qué repercusiones tiene la evaluación docente desde el punto de vista laboral?
- ¿Qué efectos tiene la evaluación docente en la mejora educativa?

Propósito general

Valorar la trascendencia que tiene la evaluación al desempeño en profesores de primaria del subsistema federal de la ciudad de Chihuahua.

Propósitos específicos

- Recuperar las experiencias, opiniones y juicios de valor que expresan los profesores con referencia a los aspectos y procesos que se toman en cuenta en la evaluación docente.
- Recuperar las opiniones y juicios de valor que expresan los docentes acerca de los resultados que obtienen en la evaluación docente.
- Analizar e interpretar el significado que le otorgan los profesores a la evaluación docente, con base en lo que relatan y los sentimientos y emociones que expresan.

METODOLOGÍA

El proceso metodológico de este proyecto se desarrolla en el marco del paradigma interpretativo de investigación, se considera el apropiado ya que es flexible, abierto, se adapta a medida que se avanza con el estudio, se basa en perspectivas constructivistas, con significación en experiencias de sus participantes y en la construcción social, con datos accesibles y emergentes, con la intención de desarrollar teorías que permitan interpretar o comprender diversos fenómenos o procesos sociales (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Guzmán y Alvarado, 2009).

Se acude a las narrativas, dado que resulta acorde cuando la pretensión del investigador es estudiar la vida de uno o un grupo de individuos, en este caso sus experiencias, al combinar y contrastar los diversos puntos de vista de los participantes con las percepciones del investigador (Guzmán y Alvarado, 2009).

Este proyecto se enfoca en la narrativa de las experiencias de los participantes con respecto a sus vivencias al participar en la evaluación al desempeño docente, a partir de las respuestas que brindaron y los textos que se construyeron.

...su procedimiento incluye al menos cuatro elementos: (a) un narrador que nos cuenta las experiencias de vida; (b) un intérprete o investigador, que interpela, colabora y “lee” estos relatos para elaborar un informe; (c) textos, que recogen tanto lo que se ha narrado en el campo, como el informe posterior elaborado; y (d) lectores que interpretan las formas narrativas desde sus marcos de referencia [Bolívar, 2012, p. 3].

El fundamento epistemológico tiene como base la hermenéutica, ya que primero descifra, interpreta y rescata un significado, además de ser un arte, existe la posibilidad de debatir ideas con diferentes autores, sin embargo, el lenguaje tiene límites, no podemos expresar con palabras todos nuestros pensamientos (Gadamer, 1998; Grondin, 2006; Heidegger, 1999).

La hermenéutica es arte, ciencia y método, es desentrañar el sentido y significado mediante la interpretación, al ser consciente de nuestros prejuicios y dar cuenta de ellos, partir de un contexto e historia propias, mediante un diálogo del o los autores con el lector, y obtener como producto no las ideas originales del autor, mucho menos del lector, sino el producto del diálogo entre ambos; una fusión de horizontes, utilizando como medio el lenguaje, representado en los textos, sobre todo considerar que mediante la hermenéutica se rescatarán tantos significados como interpretaciones se realicen. “La hermenéutica interviene donde no hay un solo sentido, es decir donde hay polisemia” (Beuchot, 2005, p. 17).

Para llevar a cabo el proceso de recolección de datos se acude a la técnica de grupos de discusión, constituido entre seis y ocho personas, en el cual un moderador dirige la discusión de un tema determinado mediante la interacción del grupo. Se debe tomar en cuenta que el enfoque narrativo requiere el uso de técnicas que motiven el proceso construcción social. El grupo de discusión permite que los docentes que

participen expresen sus opiniones, inquietudes, emociones, reflexiones, dudas, juicios de valor, entre otros aspectos, y lo enriquezcan con los demás participantes.

Para la elección de los participantes se solicitó a docentes que se incluyeron en el proceso de evaluación al desempeño. De esta manera se organizaron tres grupos de discusión, integrados por seis participantes cada uno, en los que se discutieron preguntas relacionadas a la evaluación y su proceso, la participación fue videograda y posteriormente transcrita. Una vez recabada la información, se sistematizó a través del paquete Atlas Ti, en el que se identificaron citas, se asignaron códigos y se derivaron redes semánticas y categorías para llevar a cabo una triangulación de la información obtenida y analizar los resultados desde la perspectiva interpretativa.

PRIMEROS RESULTADOS

Las categorías que surgieron están referidas a la evaluación al desempeño durante el primer año (2015); el proceso de evaluación al desempeño docente; la desinformación en el proceso y la información de resultados; el propósito y la utilidad de la evaluación del desempeño docente; las repercusiones en el docente por participar en el proceso de evaluación; el sentir de los docentes respecto al proceso de evaluación al desempeño docente; situaciones alternas y experiencias positivas con referencia a este proceso.

La evaluación al desempeño durante el primer año

Se rescataron opiniones importantes con referencia a la tarea de la autoridad inmediata de emitir un puntaje, en el rubro de informe de responsabilidades, ya que algunas autoridades no calificaron con la puntuación máxima, en la plataforma se debía argumentar cada rubro y esto representaba mayor trabajo y esfuerzo para directivos; otros comentarios demostraron que algunas autoridades manejaron la situación y utilizaron este rubro como un chantaje, como un estímulo o simplemente para demostrar autoridad; también hubo comentarios de autoridades que apoyaron y coadyuvaron a una evaluación efectiva, transparente y en la que se acordaron las responsabilidades. Al fin de cuentas, el informe de responsabilidad solo fue un rubro informativo, no tuvo validez, pero generó estrés y mortificación en algunos de los docentes, quedó sujeto a la responsabilidad de los directivos y supervisores, ya que la relación con el evaluado fue un factor determinante en la calificación.

Quieras o no, este proceso te ha llevado a muchas cosas, o sea, desde el compañerismo, en la relación con tus autoridades, si tengo buena relación me va a ir bien, pero no tengo buena relación con mi directora, me va a ir mal [GF1Ma3].

Para obtener los puntajes deseados en esta primera fase de aplicación (2015) se expresaron muchas inquietudes con referencia al tiempo y la forma de aplicación de los rubros que integraron la calificación final, en especial por la cantidad de reactivos

en el examen, el tiempo que se otorgó para contestarlos y por qué no se permitió llevar fuentes de consulta ni memorias para subir los proyectos de planificación solicitados.

El problema era plasmarlo de memoria el día del examen, no nos dejaban llevar libros, hacías el examen en la mañana, ciento cincuenta preguntas, te dan una hora de descanso e ir a comer; yo llevaba mi planeación para estudiar, porque tenías que aprenderte los estándares curriculares, los ámbitos, los aprendizajes esperados, todo lo que lleva una planeación [GF2Ma4].

Llevar a cabo el mismo día dos de los rubros que tuvieron mayor peso en la calificación sumatoria, durante 8 horas, con un descanso intermedio de una hora, ocasionó agotamiento, inconformidad y descontento, y subir el proyecto de planificación a la plataforma sin las fuentes necesarias, fueron de las experiencias que ocasionaron mayor molestia, estrés y temor a los participantes.

A mí me tocó en el Tec y, cerrada la puerta, tuve que entrar por atrás, me topé a los del RESISSSTE y, estresado porque ya iba un poco tarde, bueno, no sé de ideologías, pero decían: “¡No hagas el examen!”. Luego ya entramos y todavía se levantó un profe a decirnos: “¡No hagan el examen!” [GF1Ma1].

El modelo de este primer proceso de evaluación tuvo muchas limitaciones y contradicciones, por miedo e incertidumbre de perder el trabajo y porque en esa primera ocasión las diversas instancias que son contraparte del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y de la Secretaría de Educación Pública (SEP), tales como la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y RESISSSTE, se presentaron como símbolo de oposición a este proceso, que se consideró punitivo y desgastante por muchos miembros del gremio docente. En respuesta a posibles motines, el Gobierno del Estado puso en guardia a la policía municipal para que el proceso de evaluación se llevara de una manera tranquila y pacífica.

Yo me acuerdo de esta vez porque mi esposo fue voluntario, fui a llevarlo, oye: el estrés del examen y lo que tenía que planear, no podía llevar absolutamente nada y luego llegamos y lleno de policías todo, y toda la UTECH, un chorro de patrullas y como si fueran delincuentes los revisaban [GF1Ma3].

El proceso que se vivió en la evaluación al desempeño docente

La selección de participantes fue el primer momento de angustia y estrés, ya que no hubo claridad, los docentes no fueron notificados en tiempo y forma y se perdió información; se implementó una gran variedad de estrategias, tales como notificación por correo electrónico, llamadas telefónicas, o le notificaron a su director o al supervisor de zona. En este procedimiento la selección no fue clara, los argumentos que se ofrecieron no fueron suficientes, no hubo transparencia, incluso se pensó que el director, el supervisor o el jefe de sector eligieron; otras especulaciones de selección fueron cierta generación de maestros, antigüedad, métodos de trabajo, resultados de sus estudiantes; los supervisores y jefes de sector en el nivel de primaria no fueron evaluados.

A mí no me habían dicho, porque no recibí notificación así, concreta, cuando estaba en Juárez, de que iba a ser evaluado, porque no nos había llegado nada por escrito ni por teléfono; entonces sale cambio [de adscripción] para acá a Chihuahua y aquí es donde me llega la notificación, me decían: “A ti no deberían de evaluarte, por el movimiento, porque ya sabes, para evaluarte, tienes que iniciar con los niños que vas a tener” [GF2Ma4].

Para el trabajo en la plataforma correspondiente al expediente de evidencias, la planeación argumentada y la elaboración de la ruta de mejora, en este procedimiento cada maestro debió elegir evidencias del trabajo de los alumnos, elaborar un diagnóstico de grupo, aplicar diversos tests de estilos de aprendizaje, conocer detalladamente el contexto de la escuela y de los alumnos, elaborar diversos planes de clase o proyectos de escuela y argumentar apoyado con teorías de diversos autores, lo cual forma parte del trabajo cotidiano de los educadores, sin embargo, existieron algunos detalles que ocasionaron confusión, estrés y angustia a los participantes, entre estos la inestabilidad de la plataforma para subir al sistema todas las evidencias antes mencionadas y la saturación que no permitía cargar los archivos.

Además de la saturación, el sistema de la plataforma estaba programado para subir las evidencias de trabajo en cierto tiempo, este rubro fue complicado, difícil, incluso caótico por el manejo y acercamiento a las tecnologías de la educación, pero para otros se convirtió en el aspecto en el cual se podía obtener cierta ventaja, previamente desarrollaron la información y al momento de acceder al sistema se cargó sin mayor problema; desafortunadamente este aspecto quedó bajo la responsabilidad del evaluado y queda claro que quienes tienen mejor manejo en el uso de la tecnología tuvieron una gran ventaja.

Yo me preparé con un texto antes, investigando cuáles eran los indicadores [preguntas] que te iban a pedir, aquí tomaron una foto, no sabías cuáles te iban a salir en la plataforma y no podías entrar a la plataforma a checar porque en cuanto le dabas iniciaba a correr el tiempo [GF1Ma1].

Respecto al examen de conocimientos, las quejas fueron recurrentes sobre el tiempo de aplicación, un promedio de cuatro horas sentados frente a un ordenador, bajo la supervisión de aplicadores que tuvieron instrucciones claras, desde el estricto respeto al tiempo, no permitir voltear y restringir las salidas al baño, en muchas de las ocasiones supervisados.

El tiempo que duró el examen fue maratónico, yo sé que hay personas que deben tomar ciertos medicamentos, gente que no puede estar sentada tanto tiempo por los riñones, ¿qué se yo?, situaciones físicas y de salud, es que sí era exagerado el tiempo que se duró haciendo el examen [GF2M2].

Además de llevar a cabo el examen bajo una supervisión estricta, en lugares que no están adaptados para la duración del mismo (cuatro horas), se deben considerar también experiencias que ocurrieron en casos particulares, tal fue el caso de la confusión en la hora de aplicación, así como de compañeros que presentan mayores

dificultades para elaborar un examen en línea con límite de tiempo, que crecieron en un sistema diferente.

Cuando menos pensé ya eran las siete, entonces me encaminé rápido al salón, porque ya sabía dónde me había tocado, y cuando llegué resulta que habían tomado en cuenta la hora de la Ciudad de México, entonces me dijeron que no podía entrar, y me dijeron: “¡Solamente vas a entrar si no hay permisos para ir al baño, si no hay interrupciones, y si te dedicas todo este tiempo y no terminas, así lo vas a dejar!”. Pues me lancé y acepté el trato, y eso ayudó a que estuviera más estresado cuando estaba contestando; creo que pasé de puro milagro [GF2M3].

La desinformación en el proceso y la información de resultados

Existió difusión de este ejercicio en medios masivos y en redes sociales por organismos como el SNTE, la SEP y INEE; existió mucha confusión a la hora de informar tanto propósito como procedimiento; predominó un panorama de incertidumbre, pues se manejaron distintas versiones por diversas instancias: mientras los organismos oficiales promovían la evaluación, otros como la CNTE y el RESISSSTE advertían de posibles violaciones a derechos laborales.

La presión, el estrés, el desconocimiento, las diversas versiones de la información recibida y la interpretación que cada actor dio y que su vez reprodujo acerca de la evaluación obligatoria, generaron un clima de inconformidad y descontento en el gremio magisterial; con el tiempo se transformaron en temor, hasta que esta incertidumbre trajo consigo la resistencia ante este ejercicio laboral.

La incertidumbre constituyó un elemento de angustia al presentarse la disyuntiva de dos posturas opuestas, por una parte, la CNTE y el RESISSSTE, y por otra, la SEP, para la cual esta desinformación resultó favorable, ya que cuando inició la reforma educativa el propio secretario Emilio Chuayffet, en el año 2013, afirmó que la Secretaría buscó renovar la planta docente con el “renuevo generacional cíclico”.

Sobre la calificación final del proceso existió una diversidad de opiniones, reclamando en la mayoría de sus casos falta de retroalimentación, inconformidad y desconocimiento de cómo se calificó cada rubro. El hecho de no conocer los detalles de los resultados, asimilar y repasar desaciertos, conocer el grado de logro, fueron otros de los detalles en los cuales se hizo énfasis al interior del diálogo y se comentó que, si se pretendió una evaluación efectiva, este aspecto fue un fallo rotundo.

Tú ni siquiera tienes contacto con un evaluador para decir: “¡Oiga, no entendí!”, “¿Qué me quiso decir?”, “¿Cuándo escribió esto?”, “¿Cómo lo interpreta?” [GF2Ma1].

El tiempo que se dedicó a revisar el factor de planes argumentados fue limitado y hasta cierto punto coartado, se perdió mucha credibilidad, se dio amplio margen de decisión del personal que fue contratado como evaluador, además se puso en tela de juicio la importancia que se le dio por parte del INEE, al limitar el trabajo de quien revisó, sobre todo porque está entre los tres factores de peso en la calificación final.

La experiencia que yo tengo en cuanto a la revisión que se hizo era que a los mismos evaluadores les presentaban, por decir: “¡Aquí tiene usted que evaluar a estas setenta personas, pero tiene ocho minutos nada más para evaluar a cada uno!”.

—¿Ese dato de donde lo obtuviste?

—Ese dato lo obtuve yo de una persona que se encargó de evaluar, que fue a México a evaluar precisamente las planeaciones argumentadas, o sea, ella nos describió el proceso que se estaba dando en la Ciudad de México para evaluar planeaciones argumentadas, le entregan así el “bonche de setenta”, me manejó el número setenta, planeaciones argumentadas, y tiene ocho minutos por cada planeación argumentada nada más [GF3Ma1].

El sentir de los docentes respecto al proceso

Existieron situaciones que favorecieron y ofrecieron un panorama alentador y de oportunidad, además de un beneficio, sobre todo para aquellos que obtuvieron algún incentivo, como incremento salarial, o que lograron algún puesto o promoción; algunos de los participantes incluso se mostraron ansiosos y vieron este ejercicio como una oportunidad, “la competencia aparece como un elemento clave para una mayor productividad y eficiencia. Evaluar para competir y competir para mejorar” (Aboites, 2012, p. 81).

Para mí fue algo novedoso, yo cuando hice el examen solo fue para ver qué venía, para experimentar; afortunadamente me quedé con una dirección, ya después me leyeron la cartilla, que durante un periodo de dos años íbamos a volver a hacer otro examen [GF2Ma4].

Otros compañeros expresaron que vivieron una situación de angustia, temor, estrés o intranquilidad, porque la certeza laboral fue uno de los indicadores que más se mencionó, el temor de perder el espacio de trabajo.

...una evaluación con consecuencias y estímulos, originando inconformidad y descontento generalizado en el profesorado; que infringió una ley punitiva y tuvo su origen al margen de la participación del colectivo docente, generó: desconfianza, temores y un conjunto de representaciones sociales, forjó resistencias para aceptarla como una nueva dinámica y que en la actualidad se siguen observando, dio origen a un conflicto en un segmento de la estructura social, llegando a paros de labores en algunas entidades de manera total o parcialmente, en otras movilizaciones, pudiéndose observar como un problema social [Díaz, 2017, p. 2].

Durante la notificación de participación en el proceso nació la incertidumbre de lo que les esperaba a los maestros con esta evaluación obligatoria. “La presión psicológica de ser notificado, aunado al contenido que circula en los medios de información; unos revelan las bondades y beneficios, otros señalan las afectaciones hacia los derechos laborales y a su condición de docente, lo que trae como consecuencia un burnout (síndrome o forma específica de estrés laboral)” (Díaz, 2017, p. 4).

...cuando me dijeron que iba a ser evaluado, pues yo tuve mucho miedo, porque yo me iba al extremo y decía: “¿Si me desocupan, si me quitan la plaza?”, pues yo no sé hacer otra cosa nada más que dar clases, entonces dije: “¿Yo, qué voy a hacer?”, estaba muy estresado, y lo que hice fue, pues ocuparme, en lugar de preocuparme mejor ocuparme, y me puse a estudiar y rezar mucho, y por eso yo creo que Diosito me ayudó y me fue bien [GF2Ma3].

REFLEXIONES

En el sentir y pensar de los participantes es posible identificar las inconsistencias y desatinos de la evaluación del desempeño docente previstos por quienes lo diseñaron; la evaluación se consideró por muchos años como instrumento de rendición de cuentas, o de premiación o castigo, más que para mejora (Schmelkes, 2014). Los docentes evaluados pagaron las consecuencias de toda la serie de fallos y desaciertos que ocurrió desde la difusión hasta la información de resultados, este proceso dista mucho de lo que aseveró la doctora Schmelkes, quien fue pilar del INEE, “si hablamos de evaluación docente, al mismo tiempo tenemos que pensar en un mecanismo paralelo de profesionalización docente. De otra manera, no tiene sentido. Tiene más bien efectos perversos” (Schmelkes, 2014, p. 1). Este proceso y sus resultados fueron utilizados por diversas autoridades y organismos para desprestigiar al magisterio ante la sociedad, al resaltar la resistencia y oposición y omitir el trasfondo político. Los resultados muestran un panorama general de lo que representa la evaluación de permanencia, tuvo repercusiones en el trabajo y en el hogar; es desafortunado pensar que su propósito central no consistió en “garantizar la calidad de la educación” y quizá fue evidenciar el trabajo docente, para así cambiar la plantilla de maestros, quitar poder al SNTE o privatizar la educación.

REFERENCIAS

- Aboites, H. (2012). *La medida de una nación*. México: Ítaca.
- Beuchot, M. (2005). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Ítaca.
- Bolívar, A. (2012). *Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de resultados*. España: Universidad de Granada.
- Diario Oficial de la Federación (2019). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019.
- Díaz, F. (2017). *El sentido de la evaluación obligatoria al desempeño docente en el profesorado de telesecundarias*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación Currículum. Tlaxcala, México. Recuperado de: <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2017/D022.pdf>.
- Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y método II*. Salamanca, España: Sígueme.
- Gil, M. (2012). Hacia una reforma educativa desde la perspectiva de las aulas. *Perfiles Educativos*, 34(esp.), 160-163.
- Grondin, J. (2006) *¿Qué es la hermenéutica?* Francia: Herder.
- Guzmán, A., y Alvarado, J. (2009). *Fases y operaciones metodológicas de la investigación educativa, Asociación de Investigadores en Ciencias de la Educación*. Durango, México: Entorno.
- Heidegger, M. (1999). *Ontología. Hermenéutica de la facticidad*. Madrid: Alianza.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México: McGraw-Hill.

- Márquez J., A. (2016) ¿Qué podemos esperar de la evaluación docente? *Perfiles Educativos*, 38(152), 3-11. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000200003&lng=es&tlng=es.
- Schmelkes, S. (2014). *Evaluar y mejorar la práctica docente, retos de la evaluación*. Recuperado de: <https://www.educacionfutura.org/evaluar-y-mejorar-la-practica-docente-reto-de-la-evaluacion-sylvia-schmelkes/>.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2009). *Plan de estudios de educación primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.

Cómo citar este artículo:

Dowz Torres, I. G. (2020). La complejidad de la evaluación docente: un estudio en primaria. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 81-91. doi: doi.org/10.33010/recie.v5i1.1068.



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.
