



Experiencias docentes durante el proceso de evaluación al desempeño en el nivel básico en una región del contexto mexicano

Teaching Experiences During the Performance Evaluation Process at the Basic Level in a Region of the Mexican Context

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2207>

 Luis Alfonso Pérez Luna^{1*}
<https://orcid.org/0000-0002-8931-8992>

 Alma Delia Torquemada González²
<https://orcid.org/0000-0003-2569-1787>

1. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Grupo de Investigación del ARACED (Área Académica de Ciencias de la Educación), Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Pachuca, México; <https://orcid.org/0000-0002-8931-8992>, luisalfosi@gmail.com
2. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Grupo de Investigación del ARACED (Área Académica de Ciencias de la Educación), Pachuca, México; <https://orcid.org/0000-0003-2569-1787>, almatorquemada@yahoo.com.mx

* Autor de correspondencia: Luis Alfonso Pérez Luna, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Pachuca, México; <https://orcid.org/0000-0002-8931-8992>. Calle Santa Dorotea, número 815, Fraccionamiento Carboneras, Mineral de la Reforma, Hidalgo, México. luisalfosi@gmail.com

Para citar este artículo: Pérez Luna, L. A. y Torquemada González, A. D. (2025). Experiencias docentes durante el proceso de evaluación al desempeño en el nivel básico en una región del contexto mexicano. *Papeles*, 17(34), e2207. <https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2207>

Versión aprobada por pares

Recibido: 23 de junio de 2025
Aprobado: 3 de octubre de 2025
Publicado: 24 de diciembre de 2025



Resumen

Palabras Clave
Evaluación del docente;
práctica pedagógica; política
educacional; calidad de la
educación; reforma de la
educación

Introducción: el objetivo de este artículo fue el análisis fenomenológico de las experiencias de ocho docentes de escuelas primarias en el estado de Hidalgo (México) en torno a los procesos de evaluación del desempeño. La investigación surge desde la siguiente pregunta: ¿cómo fueron las experiencias de docentes de primaria que participaron en el proceso de evaluación del desempeño docente? **Metodología:** a partir de un enfoque cualitativo, se realizó la aplicación de un grupo focal y entrevistas en profundidad con docentes de educación básica. **Resultados y discusión:** entre los hallazgos, se asocia que los participantes percibieron el proceso de evaluación de manera desorganizada y castigadora, relacionado con efectos de carácter administrativo laboral, situación que generó estrés, ansiedad y afectaciones en la identidad profesional. **Conclusiones:** en el contexto de la educación mexicana, los procesos de formación profesional han tergiversado el sentido formativo de la evaluación, ya que esta se ha distinguido por ser una carga burocrática que relega a segundo plano la reflexión pedagógica. Por tanto, la evaluación de la docencia evidencia inseguridad en los instrumentos implementados. Como muestra de los efectos, la valoración del desempeño privó de validez la profesión docente, la cual tiene amplia relación con la preparación y consolidación de prácticas efectivas. Por tanto, es de vital importancia la reconfiguración de los propósitos que orientan la evaluación docente en la educación primaria y una reorganización del dispositivo evaluativo, la cual ofrezca una verdadera orientación hacia la formación continua y la inclusión.

Abstract

Keywords
Teacher evaluation;
pedagogical practice;
educational policy; quality
of education; education
reform

Introduction: The objective presented in the study was based on the phenomenological analysis of the experiences of eight primary school teachers in the state of Hidalgo, Mexico, around the performance evaluation processes. The research arises from the following question: What were the experiences of primary teachers who participated in the teacher performance evaluation process? **Methodology:** Using a qualitative approach, a focus group and in-depth interviews were carried out with basic education teachers. **Results and discussion:** Among the findings, it is associated that the participants perceived the evaluation process in a disorganized and punishing manner, related to labor administrative effects, the same situation that generated situations such as stress, anxiety



and effects on professional identity. **Conclusions:** In the context of Mexican education, professional training processes have distorted the formative meaning of evaluation, since this has been distinguished by being a bureaucratic burden that relegates pedagogical reflection to the background. Therefore, the evaluation of teaching shows insecurity in the instruments that were implemented. As an example of the effects, the assessment of performance deprived the teaching profession of validity, which has a broad relationship with the preparation and consolidation of effective practices. Therefore, it is of vital importance to reconfigure the purposes that guide teacher evaluation in primary education, as well as a reorganization of the evaluation device, which offers a true orientation towards continuous training and inclusion.

1. Introducción

Durante la última década, la evaluación del desempeño docente en el nivel básico en México ha sido comúnmente vinculada a incentivos económicos, lo que ha generado incertidumbre y malestar entre los docentes. Este enfoque ha subrayado la necesidad de orientar la evaluación hacia procesos formativos que fortalezcan la práctica docente. Aunque la evaluación docente busca mejorar la calidad educativa, los métodos y procesos actuales están alejados de este objetivo. Por ello, se reconoce la necesidad de replantear la evaluación hacia estrategias que promuevan la retroalimentación y la mejora continua.

Al respecto, García et al. (2004) ponen de manifiesto el impacto de la evaluación docente en la comunidad magisterial y la importancia de su seguimiento para intervenir educativamente de manera pertinente. La evaluación docente no se reduce a la aplicación de una metodología ni a la mera descripción o comparación entre indicadores, también implica tomar una postura filosófica, epistemológica y teórica, así como la utilización de una metodología, una técnica e instrumentos particulares. En este sentido, deben considerarse también sus implicaciones en lo social, lo cultural, lo psicológico y lo ético (Iglesias Sobero y Loredó Enríquez, 2017). En consonancia, Miranda (2018) subraya que la carencia de un seguimiento riguroso de los resultados, de los programas introducidos y de sus efectos se agrava por la escasa reflexión sobre cómo la comunidad educativa ha abordado los complejos retos técnicos, los desafíos intelectuales y las exigencias de formación continua que han emergido.

En el contexto mexicano, Espinos Contreras (2014) aborda la evaluación de la docencia desde el análisis de las políticas públicas, el uso de resultados en la mejora del desempeño, el rendimiento académico y los métodos de evaluación. El discurso oficial presentaba la evaluación como una alternativa confiable y objetiva, con la cual sería posible identificar las posibilidades de formación del magisterio, por lo que llevar estos resultados para las instituciones como acciones para la mejora se torna complejo, debido a los elementos multifactoriales que se encuentran inmersos en el fenómeno educativo y que lo hace único. Asimismo, persisten desigualdades debido a la multiplicidad de contextos que rebasan el alcance de los planteles educativos. Derivado de lo anterior, se vuelve esencial analizar la política pública, la misma que condiciona el actuar del



docente y que interfiere en los resultados esperados del evaluado. De esta manera, se vuelve una prioridad repensar los instrumentos con los que se llevan a cabo las valoraciones docentes, en atención a que lo cuantificable no se refiere solo a la calidad, también implica la comprensión de lo que se está midiendo desde criterios y fines concretos, en tanto que la selección y la puesta en práctica constituyen un tramo problemático en el diseño de estos instrumentos, como de cualquier política evaluativa. Se argumenta que, para el cumplimiento de su propósito, debe considerar criterios de confiabilidad y validez, que certifiquen el progreso del evaluado.

Pérez Luna et al. (2023) muestran la evaluación del profesorado no solo como un procedimiento administrativo, sino también como una estrategia orientada a la mejora y el perfeccionamiento del sistema educativo de manera integral. Examinar críticamente las políticas públicas vinculadas a la evaluación y su correspondencia con el desempeño profesional y el rendimiento del profesorado se convierte en un requerimiento indispensable para el diseño de propuestas que, a su vez, reparan y anticipan mejoras razonables en el sistema educativo.

A partir del estudio colegiado que se realiza en la evaluación del desempeño docente en el nivel básico, se ofrece la oportunidad de dar a conocer los grandes problemas a los que se enfrentan los docentes. Por tanto, reconocer que, para garantizar una evaluación efectiva, el uso de los resultados para la mejora del desempeño, la selección de métodos de evaluación idóneos y la influencia de políticas públicas son elementos indispensables que requieren su atención.

Es necesario fortalecer los mecanismos de evaluación mediante un enfoque integral que contemple la participación del docente, la reflexión sobre su práctica y la adaptabilidad de los métodos empleados.

Siguiendo con estos planteamientos, Sánchez-Anguiano et al. (2024) aluden al desarrollo profesional en el marco de la formación continua y de la superación profesional, que presentan rasgos muy diversos de acuerdo con el contexto laboral, político e histórico de cada profesor. La evaluación del desempeño de los docentes de educación básica es una de las políticas docentes más controversiales entre diversos agentes educativos en el contexto nacional e internacional.

En esta investigación, se enfatiza la participación activa del magisterio en programas de evaluación del desempeño, los cuales han sido determinantes en la transformación de sus trayectorias profesionales. Excepto la evaluación de permanencia, los demás programas fueron de participación voluntaria.

En consecuencia, los profesores muestran interés por la participación en los programas de evaluación del desempeño a lo largo de su trayectoria, pues representan una alternativa para mejorar sus ingresos; sin embargo, por la normatividad que rige dichos programas, resulta muy complicado lograr una mejora salarial, lo cual puede implicar una inversión de muchos años en su carrera. Se concluye que los programas de evaluación del desempeño que se han desplegado en los últimos años promueven limitadamente el desarrollo profesional de los docentes.

Mejía Bricaire y Valenti Nigrini (2024) analizan la política educativa en el proceso de evaluación del desempeño docente en México, con énfasis en su función como dispositivo de control y poder en el sistema educativo de nivel básico. Los autores promueven un giro hacia un sistema de evaluación docente que priorice, sobre todo, la formación continua y la potenciación de competencias pedagógicas, de tal manera que los maestros puedan perfeccionar su práctica en el aula y, a la par, contribuir al éxito académico de sus estudiantes. Sus evidencias muestran que los dispositivos evaluativos en uso han inducido a numerosos educadores a priorizar la obtención de certificados y a acumular puntos que redunden en progresos salariales, en vez de centrar sus



esfuerzos en la mejora de sus competencias didácticas. Además, argumentan que los procedimientos de evaluación vigentes son catalogados como punitivos, en especial por aquellas y aquellos docentes de contrato a plazo fijo, cuya estabilidad laboral queda supeditada a indicadores de rendimiento.

En suma, la evaluación del desempeño docente en México ha operado como un dispositivo de regulación y supervisión que ha socavado, por un lado, la estabilidad laboral de los maestros y, por otro, su capacidad de ejercicio profesional autónomo. La literatura consultada pone en evidencia la complejidad inherente a los mecanismos de evaluación y la insuficiencia de retroalimentación. En todos los aportes revisados, se resalta la urgencia de desplazar un sistema de evaluación punitiva hacia un modelo de carácter formativo, que, en lugar de sancionar, pueda dotar al docente de herramientas que nutran su crecimiento profesional y que su incidencia última se traduzca en un desempeño más sólido en el aula.

Los docentes, actores centrales del proceso educativo, requieren retroalimentación pertinente y oportunamente distribuida para afinar su desempeño; sin embargo, la escasez o la calidad deficiente de esta información limita su capacidad de ajuste y de mejora profesional. Ante la persistencia de tales vacíos en el proceso evaluativo, es preciso adoptar una estrategia global que articule la colaboración de todos los actores, la asignación de recursos a la formación continua y el diseño de sistemas de retroalimentación más efectivos y ajustados a cada contexto. Abella-Peña y García-Martínez (2022) argumentan que es indispensable preparar a los docentes de ciencias con los saberes que les permitan que sus intervenciones sean altamente significativas y ajustadas a las exigencias y particularidades del aula, de forma que se logren los propósitos didácticos previstos. Por consiguiente, resulta fundamental diagnosticar las necesidades particulares de cada docente y de cada grupo, y así construir un clima educativo que favorezca el éxito colectivo y aborde los diversos determinantes que intervienen en el desempeño y en el rendimiento académico.

Desde esta perspectiva, la evaluación comprensiva de la docencia deja de lado los instrumentos estandarizados, ya que esta se enfoca en un proceso de construcción formativa, con la intención de comprender la experiencia individual. Por consiguiente, la postura de Stake (2006) es una oportunidad para comprender los procesos de evaluación del desempeño de la docencia en el nivel básico.

En atención al enfoque de la evaluación comprensiva, esta contempla los elementos multifactoriales en la labor docente, ya que la teoría permite situarse en la comprensión de la dinámica cotidiana que tiene lugar entre docentes y estudiantes, sujetos que construyen y retroalimentan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Uno de los componentes más importantes en la evaluación comprensiva se encuentra en situar la experiencia del docente en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, los procesos de valoración de la docencia no deben limitarse a una medición numeral, también es necesario considerar la complejidad de la dinámica educativa, en atención a la relación entre docente y alumnos, la capacidad magistral de motivación hacia el aprendizaje y el fomento integral del alumnado. Por tal motivo, la profesión docente debe centrar su atención en los procesos formativos, como elemento sustancial en la visión comprensiva de la evaluación. En coherencia, el diálogo pedagógico posibilita la transformación de la práctica, a través de la retroalimentación crítica y formativa, y propicia el desarrollo profesional. De esta manera, es necesaria la tutoría individual, la discusión en colectivos profesionales, con la intención de favorecer el impulso del perfeccionamiento profesional.



Desde las reflexiones anteriores, esta investigación se orienta por la siguiente pregunta medular: ¿cuáles fueron las experiencias docentes colectivas y particulares derivadas del proceso de evaluación del desempeño docente en el nivel de educación básica? La intención del estudio fue adentrarse en las percepciones que han construido los docentes del nivel básico, a partir de su participación en el proceso, con el propósito de comprender, desde la propia voz, las posibilidades necesarias para configurar un proceso formativo comprensivo, que no se limite a calificar, sino a transformar la práctica docente.

2. Metodología

Esta investigación se inscribe en un diseño cualitativo (Denzin y Lincoln, 1994) y adopta específicamente la perspectiva fenomenológica propuesta por Husserl (1998), para revelar, mediante descripciones ricas y explicaciones argumentadas, los significados que la comunidad docente otorga a la evaluación de su desempeño. Desde este enfoque, se enfatiza la naturaleza exploratoria y comprensiva que guía la indagación, orientada a captar la complejidad de los procesos evaluativos que estructuran la vida profesional de los educadores.

Por otra parte, el enfoque fenomenológico posibilita un momento de reflexión sobre la evaluación docente entre los miembros de la comunidad educativa, al cual son convocados para compartir trayectorias profesionales y experiencias personales. En consecuencia, se asume una postura interpretativa, constructivista y naturalista, en la que se da prioridad a los docentes como agentes privilegiados en la comprensión de la realidad y en la producción de significados.

Se trabajó mediante dos técnicas de recuperación de información cualitativa: entrevista focal y entrevista en profundidad. La primera se orientó a recoger el saber colectivo en torno al proceso de evaluación, mientras la segunda se dedicó a indagar las vivencias particulares de los docentes frente a su proceso evaluativo. De este modo, se entrelazaron perspectivas macro y micro, lo cual permitió una reconstrucción integral del fenómeno investigado. A partir de un análisis categorial, se procedió a analizar, interpretar e integrar la información recopilada, lo que ofreció un enfoque holístico de los datos cualitativos. Los resultados se presentan en categorías analíticas, cada una ilustrada por respuestas prototipo.

La investigación se desarrolló en Pachuca de Soto (Hidalgo, México), en una zona escolar de educación primaria conformada por 79 docentes de distintos turnos (matutino, vespertino y jornada ampliada) y 7 directores que reportan sus dinámicas al supervisor de la zona. En este contexto, se seleccionó una escuela primaria general como sede del trabajo de campo. De esta institución participaron 8 docentes, con una antigüedad de entre 11 y 24 años en el nivel de educación primaria. De los participantes, 2 fueron hombres y 6 mujeres, con edades que oscilaron entre los 34 y 50 años.

Por medio de la orientación metodológica, se permitió la investigación de las experiencias particulares de los docentes, y se dejaron en segundo lugar los elementos de carácter institucional y escolar que tienen lugar e influencia en la dinámica educativa. Por medio de este acotamiento, se llevó a cabo una búsqueda íntegra de las experiencias durante los procesos de evaluación, al mismo tiempo que esta restringe la comprensión sobre los dispositivos de evaluación que tienen efectos con circunstancias organizativas de la escuela y en la cultura escolar. Es necesario considerar lo anterior, ya que permitirá contextualizar la naturaleza explicativa de la investigación, pues ofrecerá



nuevos rumbos para investigaciones futuras que consideren ámbitos colectivos e institucionales de la evaluación del desempeño docente.

La entrevista focal se llevó a cabo con 8 participantes, con una duración de 1 hora y 56 minutos. Posteriormente, se desarrolló con los mismos profesores una entrevista en profundidad individual, siguiendo el procedimiento sugerido por Balcázar Nava et al. (2013), lo que favoreció generar las condiciones para la participación genuina de los docentes. Cada entrevista individual duró entre 40 y 60 minutos. Ambas entrevistas, focal e individual, fueron videograbadas con el consentimiento informado por parte de los participantes.

La información de la entrevista focal se organizó mediante preguntas base y se identificaron grandes categorías-tema que permitieron problematizar la evaluación docente en el nivel básico desde una perspectiva colectiva. Esto proporcionó una visión general del proceso de evaluación del desempeño docente. Para las entrevistas en profundidad, se utilizaron matrices de doble entrada que facilitaron la construcción de categorías analíticas, en función de la similitud o divergencia de las respuestas de los participantes.

Para la sistematización y el análisis cualitativo de los datos derivados de ambas técnicas, se siguieron los criterios metodológicos propuestos por Braun y Clarke (2006), lo que posibilitó el proceso de codificación y la organización de la información a partir de grupos de un mismo significado. De este modo, se delimitaron aquellas categorías-temas que permitieron desarrollar un análisis temático de los datos. Este proceso analítico favoreció la comprensión de la evaluación del desempeño docente desde una mirada colectiva y la identificación de aquellas situaciones que tuvieron mayor impacto en el sentir docente.

Se construyeron dos categorías temáticas derivadas del grupo focal que caracterizaron el proceso de evaluación del desempeño docente en el nivel básico y cuatro categorías temáticas particulares, resultado de las entrevistas en profundidad, que explican tanto el sentir docente como las irregularidades que vivieron durante el proceso de evaluación.

3. Resultados y discusión

A continuación, se presentan las dos categorías derivadas del grupo focal, que ilustran la experiencia del docente sobre la evaluación de su desempeño desde una perspectiva colectiva.

La evaluación del desempeño docente: un proceso desorganizado y ambiguo

Las experiencias compartidas por docentes de primaria alta, específicamente en los grados de 4°, 5° y 6°, plantean la evaluación como una experiencia poco grata y desorganizada, caracterizada, principalmente, por la carencia de una orientación precisa sobre los criterios y momentos evaluados, además, por una ausencia de preparación que les permitiera adquirir los elementos necesarios para participar en esta primera acción evaluativa de su labor docente. Algunas experiencias al respecto son:

Quando llegamos al examen, pensamos que ya se tenía una organización, porque, cuando ingresamos, nos formaron por folios, supuestamente; pero, cuando ya estábamos en el aula para iniciar el examen, llegó uno de los aplicadores y nombró varios compañeros, entre ellos, yo, y nos cambiaron de salón, más bien, nos repartieron con otros aplicadores; nos comentaron del examen de conocimientos, el cual ya no coincidía con la asignatura y bimestre que ya había estudiado; varios



compañeros sí se manifestaron, pidiendo una explicación, pues parecía un juego, en el cual todo se había armado para que perdiéramos. (DPED8)

Durante el examen, para evaluar mi desempeño como docente, me encontré con un proceso desorganizado y lleno de ambigüedades. A pesar de que se envió una convocatoria apresurada y de que preparé el portafolio de evidencias con cuidado, al llegar al lugar citado no encontré orientaciones que me llevarían a la sede correspondiente. Una vez dentro, me topé con varios evaluadores, pero ninguno de ellos aparentaba tener definida su función. (DPED5)

De acuerdo con la percepción colectiva del grupo de docentes, se evidenciaron discrepancias en el desarrollo del proceso evaluativo, que se tradujeron en la creación de expectativas erróneas sobre el sentido que se le atribuía a la evaluación. La falta de información oficial sobre el modelo de evaluación llevó a los docentes hacia la búsqueda de guías de acompañamiento, experiencias de asesores técnicos pedagógicos y capacitadores externos. Esto, a su vez, generó controversias e inconsistencias en el proceso institucional encargado de llevar a cabo la evaluación del desempeño. En concordancia con Valdés Veloz (2000) y Miranda (2018), la evaluación del desempeño docente, en la que la implementación carece de un mecanismo evaluador claro en sus objetivos y congruente con su implementación, genera desconfianza y resistencia debido a las debilidades de su diseño y seguimiento.

La evaluación del desempeño docente: un proceso coercitivo y punitivo

En primer lugar, la Ley General del Servicio Profesional Docente amenazaba con la pérdida de la plaza docente y los derechos adquiridos. Este proceso, novedoso para los docentes, estaba marcado por distintas fases y etapas que generaban incertidumbre debido a la escasa información proporcionada. Se propusieron figuras de apoyo y acciones evaluativas improvisadas que generaron en los docentes la búsqueda de estrategias para la participación en las diferentes fases evaluativas.

De acuerdo con Galaz-Ruiz y Anaya-Torres (2023), la evaluación del desempeño docente se planteó desde la idea de niveles de desempeño en consideración a la siguiente clasificación: destacado, competente, básico o insatisfactorio. Estas dos últimas categorías trajeron consigo dos efectos: el desarrollo de cursos de perfeccionamiento o el despido. Ejemplo de ello se observa en las siguientes experiencias:

Mira, como éramos varias personas en la zona, nos evaluaron alrededor de cinco en la escuela, según teníamos un maestro acompañante que nos iba a dar retroalimentación o resolver las dudas, nada más te decía: “¿Ya estudiaste? ¿Sí? ¡Ah, bueno!”. Entonces, lo que hicimos nosotros fue reunirnos los compañeros que ya estamos en esta evaluación y empezamos a compartir experiencias, una especie de ponencia en el cual, a lo mejor, alguien se aventaba o platicamos sobre lo que eran planes y programas 2011, pues hay una así, es una estrategia en la cual nosotros como docentes le preguntamos para reafirmar su conocimiento y contenido, fue muy pesado. (DPED1)

Al llegar a la sede, me sorprendí mucho, porque había una especie de retén donde estaba la fuerza pública, esto me puso aún más tensa, pues no era algo normal en una evaluación para mí, somos maestros, no delincuentes, íbamos a realizar un examen, no a robar ni hacer disturbios, ¿Por qué se nos veía así? (DPED4)



Los docentes participantes en el proceso evaluativo manifestaron desconfianza e incertidumbres vinculadas a la poca claridad del procedimiento. Se interrogó la pertinencia de los instrumentos empleados, dado que la literatura especializada no ha corroborado que tales evaluaciones induzcan mejoras significativas en el rendimiento del profesorado, posterior a la calificación. Asimismo, se subraya la necesidad de incluir la figura del “maestro acompañante” para articular las dimensiones evaluativas y formativas; sin embargo, en ciertos programas, la figura del acompañante se ha restringido a un cumplimiento protocolar, desprovisto del seguimiento sistemático requerido para generar aprendizajes duraderos.

Las experiencias docentes dan cuenta de la implementación de una evaluación de carácter coercitiva, en la cual el Estado ejerció un control sobre la comunidad docente. En este contexto, los resultados de la evaluación serían determinantes en la conservación de las plazas docentes. Esta situación generó en ellos que la evaluación fuera percibida como una medida punitiva, lo que provocó malestar e inconformidad en los docentes. Estos hallazgos coinciden con lo reportado en otros estudios (Espinosa Contreras, 2014; Mejía Bricaire y Valenti Nigrini, 2024).

Si bien el objetivo del modelo de evaluación del desempeño docente sería reflexionar sobre el papel de los docentes en la mejora de la educación primaria (Córdoba Gómez, 2006), el contexto sociopolítico que enmarcó este proceso provocó en los docentes que la evaluación se percibiera más como un castigo que como un reconocimiento al mérito, y generara, por un lado, insatisfacción con los resultados, y por otro, incertidumbre sobre su uso.

De acuerdo con Santos Guerra (2003), para evitar que la evaluación solo sea vista como un proceso técnico, es necesario que sirva a valores y personas específicas. En contraposición con esta idea, el proceso de evaluación generó controversias y dudas sobre el mecanismo evaluador, así como llegó a generar en los docentes que sus resultados fueran vistos como elementos para valorar el éxito o fracaso del sistema educativo.

A partir de la experiencia particular de los docentes en las entrevistas en profundidad, se presentan cuatro categorías temáticas que profundizan en aquellas situaciones significativas vividas durante el proceso de evaluación del desempeño docente.

La preparación al examen: un camino complejo

Especialmente la etapa correspondiente al proceso de evaluación del desempeño docente, conocida como “Examen de conocimientos y competencias didácticas”, fue una de las etapas más complejas para los docentes, de modo que fue señalada como una acción desfavorable, ya que no estuvo vinculada a la realidad cotidiana del trabajo docente, y reveló áreas de mejora técnica. Los exámenes diseñados para esta etapa del proceso no fueron bien recibidos ni por los especialistas en evaluación ni por los docentes. Entre las razones que se esgrimieron, destaca el hecho de que dichos exámenes parecían evaluar principalmente conocimientos teóricos, sin considerar adecuadamente la capacidad de los docentes para enfrentar situaciones reales en el aula y en distintos contextos escolares; en coincidencia con Pérez Luna (2022), el quehacer docente como actividad real y concreta no puede reducirse a una actividad reglamentada y desarticulada del contexto cotidiano que caracteriza la enseñanza en el nivel de primaria. Al respecto, se muestran algunas vivencias:



Para trabajar a manera de círculos de estudio, nos organizamos varios compañeros de la zona, necesitábamos apoyos muy específicos, por eso, nos apoyamos con uno de los ATP [asesores técnico-pedagógicos] de la zona, acudimos al centro de maestros para asesorarnos y los sábados nos metimos al que nos invitó el SNTE [Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación]. Entre tanta información que teníamos, escogimos solo quedarnos con los de la zona y del sindicato, aunque otros compañeros me comentaron de un curso que estaban pagando entre varios, porque sí salía caro, eran cinco maestros que dieron una buena cantidad para el curso-taller y que según les iban a dar el seguimiento para que tuvieran la mejor puntuación en el examen, siento que les ganó la desesperación. (DPED7)

En buena parte es que este proceso se volvió algo que parecía interminable, uno pensaría que solo era hacer un examen y ya, pero desde que empecé con el diagnóstico, que, por cierto, me costó mucho trabajo hacer, me tuve que mentalizar que sería un largo camino por recorrer. Tuve que apoyarme de otros compañeros para acabar de entender la guía, por mi parte, yo estaba haciendo lo mío, pero revisé los trabajos de otros que también hacían la evaluación y tuve que estructurar nuevamente lo que había avanzado. (DPED2)

Las voces de los profesores demuestran la ausencia de un proceso de sensibilización y preparación del proceso evaluativo. Tal y como Díaz-Barriga y Jiménez (2020) refieren:

La cultura de formación docente, en la que tradicionalmente los profesores se perfeccionan y desarrollan profesionalmente, ha estado centrada, sobre todo, en cursos y talleres impartidos o coordinados por algún instructor experto. Por ello, es común que, ante alguna reforma, la primera reacción de ciertos docentes es afirmar que no les han dado suficiente capacitación. (pp. 101-150)

Los docentes que participaron en la evaluación del desempeño enfrentaron numerosos desafíos técnicos y digitales, debido a la falta de apoyo y orientación por parte de las autoridades educativas. Para prepararse, implementaron estrategias, como grupos de estudio, asesorías y cursos, muchas de las cuales requerían una inversión económica considerable. Sin embargo, estas opciones resultaron ser ineficaces y decepcionantes, lo que ocasionó pérdida de tiempo y esfuerzo. Esta situación llevó a los docentes a percibir la evaluación como un proceso meramente cuantitativo, enfocado en obtener una calificación que no reflejaba su nivel de desempeño real.

Como parte de la dinámica de evaluación, las vivencias docentes demuestran el desconocimiento respecto del contenido de la evaluación, la falta de herramientas y la ausencia de orientaciones concretas que les permitieran una preparación planificada. Ejemplo de ello se presenta en la siguiente entrevista:

Me notificaron 15 días antes del examen, no me avisaron antes, fue relativamente complicado, porque decías: “¿Qué? ¿Esto qué? ¿Esto es lo que debo estudiar? ¿Qué va a venir en el examen?”. No siempre fue la pregunta: “¿Qué me van a evaluar? ¿Qué es lo que va? ¿Qué contenidos van a venir? ¿Qué planes van a preguntarme? ¿2011?”. Lo que hice fue empezar a desglosar, a machetear, como yo le digo, a estudiar un poco el plan y programas 2011, aprendizajes esperados y enfoques, propósitos, ejes, ámbitos, todo eso traté de estudiar, de cada asignatura, porque, pues, a nosotros, como maestros de educación básica, nos preguntaban enfoques y ámbitos y ejes de todas las asignaturas, no nada más de una materia específica, como esperábamos, entonces, a



nosotros ya nos estaban preguntando preguntas muy amplias que sabía, a lo mejor no nos preguntaban, en el ámbito de geografía y el ámbito de español. (DPED3)

Lo anterior demuestra que el proceso evaluativo en el nivel básico en México ignoró la mediación de las intervenciones docentes, sus historias personales y profesionales, así como las reglas institucionales, enfocándose únicamente en determinaciones estructurales formales. La política del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) se basó en estándares supranacionales, lo que afectó negativamente a los docentes y generó incertidumbre en el proceso, debido a la falta de información por parte de los evaluadores. Aunque existían manuales de evaluación, su interpretación quedaba a discreción individual, lo que evidenció la falta de apoyo oficial en la preparación docente.

Las experiencias docentes ponen en evidencia el desconocimiento de la trayectoria docente como parte del proceso evaluativo y la experiencia como parte del profesionalismo en la docencia. De acuerdo con Fontanilla Lucena (2020), el docente debe recuperar su propia historia: la construcción de los saberes de la docencia forma parte de la conciencia real de los docentes, por tanto, en un proceso de evaluación del desempeño, elementos que son necesarios, solo así será posible la transformación del participante y la mejora del desempeño.

La evaluación del desempeño docente: temor, estrés e incertidumbre

Desde las vivencias particulares, una constante en el diálogo de los docentes fue la queja unánime de las presiones que enfrentaron tanto del órgano institucional como de otros actores sociales, como medios de comunicación, padres de familia y los mismos colegas, lo que repercutió en su estado emocional, el cual se caracterizó por experimentar temor, estrés e incertidumbre. Además, destacaron que los problemas técnicos y logísticos que vivieron a lo largo del proceso de evaluación provocó una constante frustración. Al respecto, se pueden apreciar algunas experiencias:

Me notificó mi supervisor de zona, por medio de un oficio y al correo electrónico, a mí me dijeron que, posteriormente a ese oficio, yo tenía que armar un diagnóstico, eso iba a hacer primero un examen diagnóstico en el cual tú tenías que dar paso al examen de permanencia; no tenía certeza, gracias a Dios tuve la oportunidad, entonces, ya más o menos sabía yo cuál era el objetivo de la evaluación del desempeño docente, reiterar o quitarnos del sistema. (DPED5)

A mí, en lo personal, me generó mucha ansiedad el hecho de pensar que iba a participar en la evaluación, todos hablaban de que te llegaba un oficio, el cual tenías que aceptar para que se completara el examen; pero, después de esperar por un tiempo, me entró la duda y pensé que tal vez estaría en mi correo electrónico el aviso del examen, y como no soy muy afín a la tecnología, revisé en mi correo, que hace tiempo había abierto, y según yo no tenía nada; pero me comentaba la directora que checara el correo institucional, o sea, el que nos da la SEPH [Secretaría de Educación Pública de Hidalgo], y tuve que hacer la recuperación del correo y hablar para generar otra vez mi contraseña, y claro, ahí estaba la notificación para hacer el examen, tenía la esperanza de que no hubiera nada, pero ya tenía que ponerme al corriente, porque ya había perdido mucho tiempo. (DPED8)



Te repito, fue angustia, miedo o incertidumbre, porque no sabías lo que iba a pasar y nadie, tú le preguntabas a alguien, le decías: “¿Oye, qué pasó con ese examen?”. No, pues, que nunca te habían aplicado. “¿Ustedes son como el conejillo de Indias ahorita, no?”. Entonces, sí estamos un poco preocupados en lo personal, sí estaba yo un poco tenso en ocasiones, eso dependía de si seguías o no, porque así está en el comunicado cuando nosotros leemos ese informe o esa notificación, leemos los lineamientos del examen y nos comentan que, efectivamente, la persona que no pasara ese examen, obviamente, como éramos de ingreso, nos iban a hacer a un lado. (DPED1)

La mecánica a través de la cual se les notificaba a los docentes que serían evaluados se realizaba por medio del correo electrónico, después, el aviso era ratificado vía oficio en la Oficina de la Supervisión Escolar. La notificación de la selección generó momentos de tensión y provocó efectos negativos en los docentes, asimismo, el mensaje se percibió como inestabilidad, lo que afectó la seguridad social y presionó a los docentes en la defensa de sus garantías laborales.

Los docentes experimentaron estrés y ansiedad, recalcados por la incertidumbre ante los resultados. La notificación de estos fue uno de los momentos más importantes en el proceso, ya que esto generó sentimientos de malestar y temor real de ser separados del cargo. Esta etapa tuvo un impacto considerable en el ánimo del colectivo docente.

Desde la perspectiva de Martínez Chairez y Guevara Araiza (2015) y García et al. (2004), aunque la retroalimentación tuvo que orientar la mejora de la evaluación, esta, en realidad, fue percibida por la comunidad docente como una tarea complicada, llena de incertidumbre y miedos, lejos de fortalecer el aspecto profesional. Por el contrario, la evaluación afectó la integridad del profesor, su estado emocional y su credibilidad en la evaluación del desempeño docente.

Los efectos de la evaluación del desempeño en la identidad profesional del docente

Durante este proceso, se entrelazaron aspectos que afectaron la identidad profesional de los docentes, que incluyen aspectos socioemocionales, laborales y profesionales. Desde las voces de los docentes, el proceso de evaluación generó en ellos una desvalorización de la propia profesión y de sus procesos formativos, además de una ausencia de respeto por la labor docente y la falta de confianza hacia el docente como formador de otros. En este sentido, Dos Santos et al. (2022) refieren que esta independencia garantizada a la labor docente, a pesar de estar limitada en unas condiciones establecidas por el sistema educativo, ofrece al profesional la posibilidad de enumerar varias prácticas que hacen eficiente su actuación, para llevar el control de su trabajo y lograr su objetivo final, que es facilitar el aprendizaje del estudiante. En consideración a las ideas anteriores, se mencionan las experiencias docentes que ilustran esta situación:

Durante el proceso de evaluación, nos sentimos desalentados al ver cómo nuestros esfuerzos y dedicación eran pasados por alto o minimizados. Las sugerencias a la tarea docente no consideraron los aspectos particulares que identifican cada escenario de enseñanza, en diversas ocasiones, fueron presentadas como valoraciones impositivas. (DPED6)

En los años que llevo como profesor, este examen me causó muchas dudas y sentimientos encontrados, la verdad, me sentí muy inseguro, desconfíe de mí mismo. Platicando con varios compañeros, llegamos a la conclusión de que esta prueba en especial estaba fuera de nuestros alcances que como docentes dominamos en la



planeación, en el salón de clases, esto más bien fue un juicio, nos evidenció como maestros y maestras. (DPED2)

De esta manera, la evaluación docente en el contexto mexicano ha generado malestar profesional, de modo que es percibida como un mecanismo impositivo y desconectado de la realidad docente, con propósitos administrativos y fuera de la mejora profesional.

En congruencia con estos hallazgos, Darling-Hammond (2001) asegura que estas experiencias evidencian el fracaso de los modelos evaluativos implementados sobre el desempeño de los docentes en el nivel educativo básico en México. La falta de procesos que orientaran la evaluación hacia la formación docente permanente es una clara ausencia en esta experiencia docente. La evaluación solo puede transformar la educación si todas las partes involucradas participan de manera directa.

Las narrativas de los docentes que intervinieron en esta evaluación cuestionan, en primer lugar, la lógica misma que la articula, así como los procedimientos y los fines proclamados en la educación básica. Desde la llegada de las orientaciones, los relatores coincidieron en nombrar la exclusión, el control, la represión y el estrés como categorías operativas, condiciones que terminaron por reconfigurar la identidad profesional. En este contexto, las tensiones descritas por los educadores son congruentes con la crítica que plantea Tobón et al. (2006) sobre la naturaleza unilateral del dispositivo evaluador, que, al desdeñar las múltiples necesidades y la pluralidad de las realidades escolares, desactiva la posibilidad de un diálogo profesional constructivo.

Los docentes sostienen que el aula es un escenario en el que deben lidiar con desafíos diversos: atender a problemas individuales de los estudiantes, articular con las familias y coordinarse con sus colegas. Por esta razón, consideran que la sola aplicación de una prueba de conocimiento no alcanza para retratar la complejidad de su quehacer. Proponen que se valoren, además, la destreza didáctica y la habilidad para propiciar el desarrollo intelectual de los alumnos a lo largo de todo el ciclo escolar, capacidades que no se incluyeron como evidencias de desempeño en los dispositivos evaluativos. Dos Santos et al. (2022) subrayan que es indispensable superar estas limitaciones, ya que el objetivo es forjar un docente crítico y reflexivo, apto para enfrentar las situaciones inesperadas y conflictivas que emergen de su contexto laboral.

Evaluación desde una visión formativa: expectativas docentes

Un hallazgo significativo del estudio es la manera en que los docentes involucrados conceptualizan la evaluación del desempeño: para ellos, se trata de un proceso sistemático, claramente definido, intencionadamente planeado y estructurado, cuyo propósito último es la mejora de su práctica profesional. Al respecto, los profesores externaron lo siguiente:

La evaluación no debería ser solo poner una calificación. Muchas veces pensamos en números porque así nos enseñaron, pero, en realidad, se trata de dar seguimiento y entender qué necesita cada estudiante para aprender mejor. No somos solo cifras, hay mucho más detrás de cada resultado, y evaluar significa también tomar en cuenta el contexto de cada alumno. (DPED8)

Evaluar no es solo poner notas, sino probar diferentes formas de enseñar para entender cómo aprenden los estudiantes. Si solo nos fijamos en los números, estamos



perdiendo lo más importante: darles retroalimentación y apoyo para que realmente mejoren. (DPED7)

Pues una profesora nos dijo que modificar su enfoque de evaluación, dejó de ocuparse solo en calificaciones y empezó a observar el progreso real de sus alumnos. Llevó a cabo retroalimentaciones y reflexión, lo que no solo mejoró el aprendizaje, sino que también fortaleció la confianza de los estudiantes en su propio proceso. (DPED2)

Los profesores resaltan la importancia de un proceso de evaluación docente que tenga un enfoque formativo y comprensivo, el cual debería acompañar el trabajo educativo. Desde su experiencia en procesos evaluativos, los docentes destacan la necesidad de valorar datos empíricos estrechamente ligados al quehacer cotidiano en la docencia, tales como valores, acuerdos, tradiciones, creencias y pensamientos que tienen lugar en la comunidad educativa. Esta visión es congruente con una evaluación que pone énfasis en el desarrollo y la comprensión, es decir, una evaluación comprensiva (Stake, 2006).

El conjunto de experiencias que caracterizan esta categoría demuestra que la evaluación como parte de un proceso formativo permite identificar las brechas que se necesitan atender para que un sistema educativo se fortalezca e involucre a los diferentes agentes que intervienen en él. En concordancia con St-Amand et al. (2022), la evaluación docente debe ser un enfoque continuo y concertado basado en información metódicamente recuperada de todos los actores implicados en la actividad docente para emitir un juicio sobre la calidad de la enseñanza a través de los elementos que la componen. Por tanto, la evaluación no solo se centra en detectar áreas de mejora, sino también en considerar las opiniones y percepciones de los implicados en el proceso.

La evaluación se configura con un propósito formativo; por otro, su implementación práctica está intrínsecamente vinculada a implicaciones administrativas, económicas y de estabilidad laboral. Esto demuestra una ambivalencia en los resultados con lo mencionado, afecta la percepción docente y limita el impacto formativo de la evaluación.

4. Conclusiones

Si bien el proceso de evaluación del desempeño docente en el sistema educativo mexicano fue histórico y relevante en su iniciativa de mejora de la calidad educativa en el nivel básico, también es cierto que las condiciones que imperaron en su implementación dejaron en evidencia un proceso improvisado, incompleto y sin una intencionalidad clara para quienes participaron en ella. La afirmación de que la evaluación solo puede transformar la educación si todas las partes involucradas participan activamente en ella sugiere que el actual modelo de evaluación no está cumpliendo con este principio fundamental.

La evaluación del desempeño docente en México (al menos en el nivel básico) se vio cuestionada por su intención punitiva que afectó los derechos laborales y profesionales de los docentes, ya que se castigó no solo a los docentes que no se sometían a la evaluación, sino también a aquellos cuyos resultados no cumplían con los estándares esperados. De este modo, la valoración del desempeño profesional del docente fue percibida como un dispositivo de rendición de cuentas, mediante el cual los profesores debían enfrentar potenciales sanciones en caso de no satisfacer los estándares fijados por la instancia evaluadora.



Desde la experiencia de los docentes en educación básica en Hidalgo (México) se da a conocer que la evaluación del desempeño docente no proporcionó cambios sustanciales en la práctica profesional. La ausencia de procesos de formación continua, articulados a los resultados obtenidos en dicha evaluación, impide que los diagnósticos se conviertan en insumos para el perfeccionamiento profesional. Consecuentemente, se cuestiona la coherencia y el sentido de las políticas educativas diseñadas y desplegadas a nivel nacional. La evaluación docente en el nivel básico en México fue ajeno a la práctica profesional, ya que no solo no mejoró la docencia, sino que también afectó la autoestima de los profesores. Fue vista como arbitraria y descalificadora, enfocada en el control, en lugar de la formación y la retroalimentación.

Por otro lado, fue impuesta obligatoriamente bajo amenaza de exclusión, lo que se considera una violación de derechos laborales y humanos. Como señalan García Cedeño et al. (2011), estos elementos ofrecieron a los docentes medios de aprendizaje significativo para el desarrollo de competencias sociales que les garantizaran obtener los resultados deseables. En síntesis, cada fase del proceso requirió la movilización de recursos y competencias individuales y colectivas para responder a las demandas del Estado.

Por lo anterior, es de vital importancia destacar que los hallazgos no pueden ofrecer una interpretación individual. El proceso de desempeño se encuentra estrechamente constituido por marcos colectivos e institucionales que median la experiencia educativa. Las normativas de la evaluación responsabilizan a cada docente en lo individual y excluyen que los resultados de aprendizaje y las prácticas pedagógicas se encuentran especialmente determinados por la cultura organizacional, las dinámicas colaborativas y las condiciones materiales de las instituciones. En consecuencia, cualquier propuesta para la reconfiguración de la evaluación requiere una expansión de su marco interpretativo para reconocer estas dimensiones contextuales, y así evitar la simplificación del trabajo de enseñanza a un esfuerzo meramente individual.

Al igual que otros estudios (Antonio Pérez, 2017; Arnaut, 2017; Díaz Barriga y Jiménez Vázquez, 2020, Pérez Luna et al., 2023; Sánchez-Anguiano et al., 2024, Mejía Bricaire y Valenti Nigrini, 2024), esta investigación demostró la carencia de un proceso colaborativo que involucrara a todos los actores educativos, fue más bien un ejercicio de control y supervisión impuesto desde las estructuras del Gobierno de turno, lo que limitó su efectividad y su capacidad para generar mejoras reales en el sistema educativo.

Sin duda, este proceso evaluativo planteó diversos desafíos hacia los docentes y los impulsó a buscar sus propias estrategias de preparación para enfrentarse a un proceso desconocido, ambiguo e incierto que diera cuenta de la calidad de su práctica profesional. Si bien esta práctica evaluativa sobre la labor docente se limitó a cumplir con una política educativa centrada en aspectos administrativos de la docencia en el nivel básico, impulsó a los propios docentes al reconocimiento de su propia labor, ya que demostraron la complejidad de la tarea docente, implementaron sus propias estrategias de autoestudio, reflexionaron sobre su propia identidad como profesores y destacaron el sentido real de la evaluación docente.

En este sentido, es necesario enfatizar que el análisis ofrecido se basa en la experiencia particular de los docentes que presentaron la evaluación, lo que permite un gran aporte fenomenológico, que se ve condicionado si no se consideran las estructuras normativas y las condiciones contextuales en las que se desempeña la práctica docente. Como señala Vergara Fregoso (2016), los significados encontrados no derivan en una tendencia homogénea, y difícilmente puede ser así, por el carácter social que subyace bajo la docencia, porque está presente la biografía de cada sujeto, su contexto



y las condiciones institucionales que cada uno experimenta. En correspondencia, diversas investigaciones sobre la efectividad escolar han demostrado que el aprendizaje no es solo producto del trabajo individual del docente, también de acciones colegiadas, de la organización escolar y de los dispositivos pedagógicos que orientan la dinámica educativa. Resulta indispensable integrar lo particular con los resultados agrupados y reconocer especialmente el escenario pedagógico-institucional desde la configuración del desempeño y la forma en que la comunidad docente representa la evaluación.

A partir de la experiencia del colectivo de profesores, se evidenció la urgencia de diseñar mecanismos evaluativos cuyo horizonte sea la producción de alternativas de acompañamiento, que, por un lado, atiendan a las singularidades de cada docente y, por otro, consideren las especificidades del contexto en el que se desarrolla la práctica educativa. Tal propuesta exige, en primer lugar, una orientación que priorice la formación continua y la retroalimentación sistemática; en segundo lugar, un esfuerzo de indagación y comprensión que comprenda la complejidad de las realidades que enfrentan los educadores en la educación básica.

Los resultados de esta investigación permiten matizar y, en algunos aspectos, tensionar los marcos teóricos que han orientado la discusión sobre la evaluación docente. También estos coinciden con los planteamientos de Darling-Hammond (2001) y de Tobón et al. (2006), quienes advierten el carácter coercitivo y unilateral de los instrumentos aplicados. En el caso analizado, lejos de favorecer la mejora, la evaluación generó malestar y una sensación de incertidumbre profesional. De igual modo, se pone en cuestión la idea de neutralidad técnica que algunos estudios aún atribuyen a la evaluación (García et al., 2004), pues la evidencia muestra que su implementación estuvo marcada por dinámicas de poder, procesos administrativos rígidos y penalizaciones con impacto directo en la estabilidad laboral y en la identidad docente.

Al mismo tiempo, los hallazgos resaltan dimensiones que suelen quedar al margen de los enfoques normativos, particularmente las prácticas colectivas e institucionales que emergen frente a la presión evaluativa. El apoyo entre pares, las acciones sindicales y la construcción de redes informales se configuraron como espacios de resistencia y autoformación. Esta dimensión social, pocas veces reconocida, confirma que la evaluación no se limita a afectar al individuo, también reconfigura comunidades escolares, al inducir estrategias de negociación, supervivencia y resignificación del trabajo docente frente a marcos normativos percibidos como coercitivos.

Respecto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), las políticas recientes se presentan como un esfuerzo por distanciarse del modelo punitivo instaurado en la Reforma Educativa de 2013. En el plano discursivo, la revalorización del magisterio y la formación continua aparecen como ejes centrales. Sin embargo, los resultados invitan a problematizar la distancia entre la retórica oficial y las prácticas evaluativas efectivas. Persisten tensiones que ponen en riesgo la viabilidad de un enfoque realmente participativo y contextualizado. Desde esta perspectiva, el reto consiste en avanzar hacia un modelo de evaluación que trascienda la función de control y que se configure como un proceso de acompañamiento pedagógico y construcción colectiva de saberes, en el que la voz del magisterio sea reconocida como un componente indispensable para orientar políticas educativas con mayor legitimidad democrática.

Es urgente la reformulación de los modelos evaluativos del desempeño docente en México, que privilegien la formación continua y la participación de todos los involucrados, así como promuevan prácticas de evaluación desde un enfoque más humano y comprensivo que considere las necesidades y las prácticas reales de los docentes. En resumen, la necesidad de promover una



evaluación participativa, comprensiva y orientada hacia la formación continua es una tarea pendiente para lograr incidir en el desarrollo profesional de la docencia.

Financiación

Esta investigación fue financiada con fondos proporcionados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conahcyt), ahora Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt), que es una institución gubernamental en México que apoya el desarrollo científico y tecnológico del país.

Agradecimientos

Especial agradecimiento a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, casa de estudios en la cual se ha realizado la formación en posgrado, así como a la Secretaría de Educación Pública en el Estado de Hidalgo, a través de la Subdirección de Educación Básica, donde se ubicaron a los participantes de este estudio.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

Se contó con el permiso de la institución y con el consentimiento informado de los participantes de las ocho escuelas, de la zona escolar número 179, bajo un oficio de solicitud, revisado y aprobado por la dirección y oficina de supervisión.

Contribución de autores

Diseño de la investigación (Pérez Luna Luis Alfonso), análisis de datos (Torquemada González Alma Delia), metodología (Torquemada González Alma Delia, Pérez Luna Luis Alfonso) y revisión del manuscrito (Pérez Luna Luis Alfonso). Todos los autores han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Declaración de las tecnologías generativas asistidas por inteligencia artificial (IA) en el proceso de escritura

En el análisis de datos, únicamente se utilizó el programa ATLAS.ti en su versión 9 para la generación de unidades hermenéuticas que permitieron la construcción de los datos. Cabe destacar que, para fines de este estudio, no se emplearon herramientas de IA.

Referencias

Abella-Peña, L. y García-Martínez, Á. (2022). Comunidad de desarrollo profesional de profesores en formación inicial para la incorporación didáctica de tecnologías de la información y las comunicaciones: Una experiencia desde la investigación de diseño educativo. *Papeles*, 14(28), e1305. <https://doi.org/10.54104/papeles.v14n28.1305>



- Antonio Pérez, L. (2017). *¿Y después de todo esto! ¿Soy o no un buen maestro? Experiencias de docentes sobre la evaluación del desempeño* [ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2269.pdf>
- Arnaut, A. (2017). Lo bueno, lo malo y lo feo del Servicio Profesional Docente. En G. del Castillo y G. Valenti Nigrini (coords.), *Reforma educativa: ¿Qué estamos transformando?* (pp. 33-51). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Balcázar Nava, P., González-Arratia López-Fuentes, N. I., Gurrola Peña, G. M. y Moysén Chimal, A. (2013). *Investigación cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4641/Investigaci%3f%b3n%20cualitativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Córdoba Gómez, F. J. (2006). La evaluación de los estudiantes: Una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(7), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3972537>
- Darling-Hammond, L. (2001). ¿Son realmente necesarias las reformas? En J. M. Escudero Muñoz (coord.), *El derecho de aprender: Crear buenas escuelas para todos* (pp. 61-67). Ariel.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage.
- Díaz Barriga, Á. y Jiménez Vázquez, S. (2020). Evaluación del desempeño docente en educación básica: De la revalorización a la vulnerabilidad de la profesión docente. En Á. Díaz Barriga (coord.), *La evaluación del desempeño docente: Propuestas y contradicciones* (pp. 101-150). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dos Santos, M. G. M., Alves, F. R. V. y De Sousa, R. T. (2022). Actividad, aprendizaje y formación docente: Un estudio desde la perspectiva de la didáctica profesional. *Papeles*, 14(28), e1300. <https://doi.org/10.54104/papeles.v14n28.1300>
- Espinos Contreras, R. (2014). *Implicaciones en el desempeño profesional docente y el logro académico* [tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo]. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4641/Investigaci%3f%b3n%20cualitativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fontanilla Lucena, N. (2020). Reflexiones de la experiencia docente como aprendizaje. *Revista Educere*, 25(81), 657-667. <https://www.redalyc.org/journal/356/35666225026/35666225026.pdf>
- Galaz-Ruiz, A. y Anaya-Torres, E. D. (2023). Repensando la evaluación docente: Chile-México. *Estudios Pedagógicos*, 49(1), 203-218. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052023000100203>
- García Cedeño, F., Sánchez-Elvira Paniagua, Á., De Santiago Alba, C., Luque Pulgar, E. y Santamaría Lancho, M. (2011). Agentes, procesos y entornos en la adaptación al EEES en una universidad *blended-learning*. El caso de la UNED. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 30-31. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6186>
- Husserl, E. (1998). *Invitación a la fenomenología*. Paidós.
- Iglesias Sobero, M.^a de las M. y Loredó Enríquez, J. (2017). *La evaluación de la docencia en instituciones de educación superior: Significado para el docente* [ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2851.pdf>
- Ley General del Servicio Profesional Docente, 15/05/2019. <https://legislacion.scjn.gob.mx/buscador/paginas/wfArticuladoFast.aspx?q=O2BTSG7ydpYoSMwf6C6nuROYaIRPS/czg0HvmTWsdRtAIAMbR29BK+OrfQgFtntDwOueWRtx0uuC5L/jiDbpg==>
- Martínez Chairez, G. I. y Guevara Araiza, A. (2015). La evaluación del desempeño docente. *Revista Ra Ximhai*, 11(4), 113-124. <https://doi.org/10.35197/rx.11.01.e2.2015.07.gm>



- Mejía Bricaire, J. y Valenti Nigrini, G. (2024). El cambio de política de inserción a la docencia en el marco de dos reformas educativas en México: Una mirada desde el análisis institucional y desarrollo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(81), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8471>
- Miranda, F. (2018). Calidad educativa: Del concepto normativo a una agenda para su medición. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 10, 63-67.
- Pérez Luna, L. A. (2022). *Análisis cualitativo de experiencias docentes en el marco del proceso de evaluación al desempeño docente durante el periodo 2017-2018 en el contexto del estado de Hidalgo* [tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo].
- Pérez Luna, L. A., Torquemada González, A. D. y Quintero López, I. (2023). *La evaluación docente en el nivel básico desde una perspectiva colegiada* [ponencia]. *Congreso Internacional de Educación Curriculum*. <https://cie.uatx.mx/debates-en-evaluacion-y-curriculum/pdf2023/D019.pdf>
- García, B., Loredó, J., Luna, E., Pérez, C., Reyes, F., Rigo, M. A. y Rueda, M. (2004). Algunas consideraciones sobre los aspectos teórico involucrados en la evaluación de la docencia. En M. Rueda Beltrán y F. Díaz-Barriga Arceo (coords.), *La evaluación de la docencia en la Universidad: Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 13-86). Plaza y Valdés
- Sánchez-Anguiano, H. M., Torre-Díaz, A. D. L. y Cordero-Arroyo, G. (2024). Trayectorias de desarrollo profesional de docentes de primaria: Un análisis desde la evaluación del desempeño. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(102), 535-560. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/221/420>
- Santos Guerra, M. Á. (2003). *Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje*. Narcea.
- St-Amand, J., Rasmy, A., Nabil, A. y Courdi, C. (2022). Improving the effectiveness of teacher assessment in higher education: A case study of professors' perceptions in Morocco. *Discover Education*, 1(1), 21. <https://doi.org/10.1007/s44217-022-00021-y>
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Graó.
- Tobón, S., Rial Sánchez, A., García Fraile, J. A. y Carretero Díaz, M. Á. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Alma Mater.
- Valdés Veloz, H. (2000). *La evaluación del desempeño del docente: Un pilar del sistema de evaluación de la calidad de la educación en Cuba*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Vergara Fregoso, M. (2016). La práctica docente: Un estudio desde los significados. *Cumbres*, 2(1), 73-99. <https://doi.org/10.48190/cumbres.v2n1a5>

