



Educación
Secretaría de Educación Pública

Anexo 2

Principales Enfoques de Evaluación Docente

Colectivos Docentes
Educación Básica



2025
Año de
**La Mujer
Indígena**

30 de mayo de 2025
Ciclo Escolar 2024-2025

Las siguientes páginas fueron retomadas de:

Guzmán Marin, F. (2018). La Experiencia de la Evaluación Docente en México: Análisis Crítico de la Imposición del Servicio Profesional Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1). <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.008>

educativo o laboral-administrativo de la reforma y la legitimidad de los procesos estandarizados de evaluación, soslayando el abordaje crítico-analítico sobre la pertinencia y oportunidad de instaurar las estrategias de evaluación docente como un factor definitorio de la reorientación histórica de las acciones de formación del profesorado, el mejoramiento de la calidad educativa y la regulación de los procedimientos de ingreso, permanencia y promoción al SPD, con el consecuente fortalecimiento de las estructuras institucionales que sustentan a la educación pública.

2. Principales Enfoques de Evaluación Docente

La evaluación docente, según sucede con todo tipo de evaluación, se encuentra determinada por el objeto, los propósitos, los dispositivos procedimentales, los instrumentos, los momentos y los agentes de ponderación efectiva, traducido eso en términos de interrogación, las cuestiones son: *¿qué se evalúa?, ¿para qué se evalúa?, ¿cómo se evalúa?, ¿con qué se evalúa?, ¿cuándo se evalúa? y ¿quiénes evalúan?*; de manera general, a su vez, Stake (2006) plantea como preguntas centrales: *¿cuál es la calidad del evaluando? y ¿cuáles son las principales percepciones que se tienen de su calidad?* La forma de abordar cada una de estas interpelaciones y el propio conjunto de respuestas que se proyectan al respecto, constituyen los distintos enfoques de evaluación, predominantes en los Sistemas Educativos del mundo contemporáneo. Es cierto, como bien advierte Moreno (2011), que nos encontramos en una “época marcada por constantes evaluaciones” (p. 116), se demanda que todo sea evaluado de forma permanente, ya en cuanto estrategia de fiscalización y transparencia pública, o bien en tanto instrumento de control administrativo y fuente de identificación de las áreas de mejora de cualquier fenómeno social, pero, en razón de esto mismo, es verdad, también, que el diseño, aplicación, procesamiento e interpretación de los resultados en los procesos de ponderación, pueden deformar la naturaleza y percepción del fenómeno evaluado. De hecho, Hanson (1994) considera que por su misma existencia, las pruebas modifican e incluso crean lo que se pretende evaluar. No es fortuito que en más de las ocasiones deseadas y aceptadas por los agentes evaluadores, los resultados de la evaluación tan sólo reflejen las insuficiencias de la misma, más que del objeto evaluado.

En esta perspectiva, a su vez, el modo específico en que se dispongan los dispositivos institucionales de evaluación y el uso concreto que se hagan de sus resultados, la puede convertir en un factor estratégico del desarrollo del fenómeno valorado, según parece suceder con la evaluación docente en los sistemas con mayor desempeño educativo, pero, también al contrario, es posible emplazarla en cuanto mecanismo de control y/o coerción socio-política y administrativo-laboral, como acusan los detractores del SPD, en México; cuestión ya anticipada por Beck (2007) y Landínez (2011), a los cuales se suma las reflexiones de Valdés (2001), quien sin ambages declara:

La evaluación puede utilizarse para impulsar la realización profesional, la autonomía y la colaboración entre los docentes, o bien puede invertirse y promover recelos, miedos y rechazo expreso del profesorado debido a las desviaciones de que pueda ser objeto la evaluación y sus consecuencias para los docentes. (p. 2)

En esta misma perspectiva, resulta pertinente señalar, siguiendo a Santos Guerra (2003a, 2003b), que la evaluación siempre comporta un factor moral, definida por los valores a que responde, los agentes beneficiados y las causas a las cuales sirve –“La evaluación, además de ser un proceso técnico es un fenómeno moral. Importa mucho saber a qué valores sirve

y a qué personas beneficia. Importa mucho evaluar bien, pero importa más saber a qué causas sirve la evaluación”, según explica el especialista español (p. 11)–. De ahí, pues, la importancia fundamental del enfoque y modelo de la evaluación docente que se pretende adoptar en un país, cuyo propósito nodal es el impulso al desarrollo y calidad de los procesos formativos. Así, en términos generales, siguiendo el análisis de Valdés (2001) e Montenegro (2007), es posible identificar cinco principales modelos de evaluación docente, los cuales son:

- *Modelo centrado en el Perfil Profesional.* Define competencias profesionales, rasgos personales y/o estándares de desempeño deseables, conforme al perfil docente de un profesor ideal, proyectado por especialistas en la materia o por principios pedagógicos de la teoría educativa, y convertidos en disposición institucional. El «perfil del docente del siglo XXI» de la UNESCO, las «diez nuevas competencias para enseñar», de Philippe Perrenoud, y las «ocho competencias docentes» de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), por ejemplo.
- *Modelo centrado en los Resultados.* El énfasis se concentra en la cantidad y calidad del logro de los aprendizajes alcanzados por sus alumnos, esto es: *¿qué aprendieron?, ¿cuánto aprendieron? y ¿qué tan bien lo aprendieron?* Es un modelo de evaluación indirecta del docente. El principio fundamental de este tipo de evaluación lo constituye el reconocimiento de que la función sustantiva de cualquier profesor es la transmisión, enseñanza y/o facilitamiento de los conocimientos propuestos en los planes y programas de estudio, por ende, la ponderación se dirige hacia el grado de consecución de su aprendizaje en los discentes. Verbigracia, la ponderación del *Texas Assessment of Academic Skills* (TAAS), en Estados Unidos, la valoración de la calidad de los mentores que se deriva de los resultados de la prueba PISA y la *Evaluación de las Competencias Básicas* de los estudiantes de Colombia.
- *Modelo centrado en el Comportamiento Docente.* La evaluación se dirige hacia el conjunto de actitudes, aptitudes, disposiciones, acciones, recursos y tiempos que el profesor compromete en el desarrollo cotidiano de sus prácticas docentes. El aspecto nodal aquí es la valoración del tipo de esfuerzo y actuación que el maestro involucra en el proceso de apropiación de los aprendizajes de sus alumnos. El riesgo posible de este modelo es la sobre-valoración del activismo docente, desarticulado de los efectos reales de su labor magisterial, según advierte Montenegro (2007).
- *Modelo centrado en la Práctica Reflexiva.* La intención central de este tipo de evaluación es que el profesor reflexione, de manera metódica, sobre sus prácticas docentes, a fin de identificar con claridad sus áreas estratégicas de mejoramiento. El enfoque básico del modelo es la auto-evaluación docente y le apuesta al compromiso profesional del mentor para diseñar e instrumentar acciones concretas de transformación de su quehacer formativo, dentro de un proceso sistemático de mejora; sin embargo, al decir de Montenegro (2007), se “carece de los parámetros objetivos para determinar qué tan eficiente es su labor y qué tanto es su mejoramiento” (p. 32).

- *Modelo Integrado.* A partir del análisis de los modelos anteriores, este tipo de evaluación define cuatro campos prioritarios de la actuación docente: tales son: el primero, lo constituye el “docente mismo como persona” (Montenegro, 2007, p. 47); el segundo, es el espacio propio donde se desarrolla la relación pedagógica; el tercero, lo representa la institución educativa; y el cuarto, se conforma por el entorno del proceso educativo. En cada uno de estos campos se definen los aspectos básicos de la gestión docente para evaluar.

Por su parte, Stake (2006), más allá de otras propuestas, criterios y disposiciones, reconoce dos principales tipos de evaluación, los cuales, grosso modo, son:

- *Evaluación basada en Estándares.* Pretende evaluar la “calidad” de un proceso mediante su medición cuantitativa, con el propósito de identificar “objetivamente” los “méritos” y áreas de oportunidad del objeto evaluado, en este caso, el desempeño de los profesores.
- *Evaluación Comprensiva.* Es interpretación “personal” a partir de la recuperación de la experiencia de los agentes involucrados –profesores, alumnos, directivos, padres de familia–, las preocupaciones que median sus prácticas socio-educativas, los problemas en que se desarrollan y los significados que construyen.

Es pertinente advertir, sin embargo, que Stake (2006) considera importante la conjugación de las visiones, los procedimientos, resultados e interpretación de ambos tipos de evaluación, pues:

En toda reflexión que hagamos contaremos con la ayuda del pensamiento basado en criterios y del interpretativo. Cada vez que evaluemos, necesitaremos tanto una evaluación basada en estándares como una evaluación comprensiva. Juntas, rara vez se suman la una a la otra, pero gracias a las visiones separadas que nos proporcionan, podemos movernos con una mayor sensibilidad, pensar con mayor profundidad, informar con mayor cautela y comprometernos más a fondo con la tarea de representar la calidad. (p. 382)

El problema nuclear que evidencian todos estos diferentes modelos de evaluación docente es la inexplicable descontextualización de las acciones formativas realizadas por los profesores, es decir, analizan su perfil profesional sin considerar que tal es el resultado de las estrategias de formación docente, inicial y continua, instrumentadas por el mismo Sistema Educativo; los logros de aprendizaje de sus alumnos, desestimando las condiciones económico-ambientales en donde se generan; su comportamiento didáctico-pedagógico y profesional en el aula, soslayando las presiones institucionales, sindicales y sociales a las cuales se haya sometido; la auto-reflexión respecto del mejoramiento de su propio desempeño docente, pero, sin reparar en los referentes teórico-prácticos que las dinámicas del entorno institucional le posibilitan; y los distintos campos en donde se concretan las diversas disposiciones magisteriales, aunque desarticuladas de la emergencia histórico-cultural en que acontecen. Ciertamente, el Modelo Integrado plantea como campo de evaluación el entorno del proceso educativo, pero sólo en la dirección de las acciones trascendentes del marco escolar, promovidas por los mentores en cuanto “contribución al desarrollo social y cultural” del contexto, según explica Montenegro (2007, p. 54), pero, ignora las trascendentes influencias que ejerce el ambiente socio-cultural y político-económico en la resolución de las dinámicas escolares de formación.